

Representações docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: as narrativas de professoras não licenciadas de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Teaching representations in the context of professional and technological education: the narratives of non-licensed teachers of a Federal Institute of Education, Science and Technology
Representaciones de la docencia en el contexto de la Educación Profesional y Tecnológica: las narrativas de las profesoras sin licencia de un Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología

Ana Paula Alves

Instituto Federal Farroupilha, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Jaguari, Rio Grande do Sul, Brasil
anapaulaalves@live.com | <https://orcid.org/0000-0002-7798-3872>

Vantoir Roberto Brancher

Instituto Federal Farroupilha, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Jaguari, Rio Grande do Sul, Brasil
vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br | <https://orcid.org/0000-0003-2829-7320>

Resumo

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) mobiliza um expressivo número de professores, caracterizados pelo saber técnico e científico, são eles: bacharéis e tecnólogos. Este estudo buscou compreender as representações docentes de professoras não licenciadas através de suas narrativas de formação. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com a aplicação de entrevistas semiestruturadas, com sete professoras bacharéis e tecnólogas. Constatamos que as representações docentes permeiam a busca pelo conhecimento pedagógico, a experiência e a docência como espaço de conquista das mulheres.

Palavras-chave: Representações docentes. Professoras não licenciadas. Narrativas.

Abstract

The Educação Profissional e Tecnológica (EPT) mobilizes an expressive number of teachers, characterized by technical and scientific knowledge, they are: bachelors and technologists. This study sought to understand the teacher representations of non-licensed teachers through their training narratives. A qualitative research was carried out with the application of semi-structured interviews with seven female teachers and technologists. We found that the teacher representations permeate the search for pedagogical knowledge, experience and teaching as a space of conquest of women.

Keywords: Teachers representations. Non-licensed teachers. Narratives.

Resumen

La Educación Profesional y Tecnológica (EFA) moviliza un número expresivo de profesores, caracterizado por el conocimiento técnico-científico, ellos son: graduados y tecnólogos. Este estudio buscó comprender las representaciones de las profesoras sin licencia por intermedio de sus narrativas de formación. Se desarrolló una investigación cualitativa con la aplicación de entrevistas semiestructuradas, con siete profesoras sin licencia. Percibimos que las representaciones de la docencia permean la búsqueda del conocimiento pedagógico, la experiencia y la enseñanza como espacio para la conquista de las mujeres.

Palabras clave: Representaciones de la docencia. Profesoras sin licencia. Narrativas.

Artigo recebido em: 18/08/2020 | Aprovado em: 02/02/2020 | Publicado em: 26/03/2021

Como citar:

ALVES, Ana Paula; BRANCHER, Vantoir Roberto. Representações docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: as narrativas de professoras não licenciadas de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 11, n. 1, p. 1-20, e31685, jan./jun. 2021. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685>.

1 Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possui importante papel no desenvolvimento e qualificação dos indivíduos em nossa sociedade. Desse modo, a mudança dos paradigmas de formação e o aperfeiçoamento das tecnologias têm buscado atender as constantes demandas da pós-modernidade¹, sobretudo no que diz respeito à educação para o trabalho.

Nesse panorama, o professor se destaca como responsável pela mediação do conhecimento, possuindo a incumbência de manter-se responsivo aos desafios de seu tempo. Logo, a assimilação dos conhecimentos científicos e tecnológicos proporciona aos alunos reconstruir o saber e, então, incorporá-lo às suas práticas sociais, como, por exemplo, as atividades laborais.

Assim, como parte fundamental do “organismo” educacional que são os Institutos Federais (IF), os professores não licenciados² se sobressaem por ensinar os saberes próprios de cada profissão nos diversos eixos tecnológicos articulados pela EPT. São eles: professores bacharéis ou tecnólogos cuja formação inicial não contempla, necessariamente, a formação pedagógica.

O presente artigo pretende compreender as representações da docência das professoras não licenciadas da EPT a partir de suas narrativas de formação³ com o intuito de apresentar os aspectos das vivências desses professores que tornam seus saberes e práticas singulares.

Dessa forma, a discussão acerca da formação pedagógica, caractere ausente em muitos destes professores, enfatiza a necessidade de se refletir sobre seus discursos, demonstrando que além do conhecimento técnico, os docentes bacharéis/tecnólogos apresentam seu próprio repertório de saberes. Nesse sentido, as representações docentes sobre sua profissão são essenciais na compreensão e definição dos programas e políticas de formação desse público.

Durante a incursão investigativa, observou-se que as professoras colaboradoras pareciam inevitavelmente retornar ao início do seu percurso formativo, como forma de explicar lacunas, dificuldades do trabalho docente. Tal aspecto justifica a retomada de memórias como meio de realçar as representações no interior da profissão em uma abordagem que não dissocia o campo pessoal e profissional, mas os considera em grau de relevância e em uma relação de complementaridade.

Por fim, buscou-se ponderar sobre o desenvolvimento da docência das não licenciadas situando a análise através de suas representações, saberes e experiências comuns a cada professora em sua trajetória. Outrossim, procurou-se apresentar como vivenciam o seu fazer docente e como refletem sobre suas metodologias, por vezes, as reinventando.

2 Fundamentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que proporciona a ampla produção de significados durante a interação entre pesquisador e colaboradores por intermédio do instrumento de coleta de dados (TRIVIÑOS, 1987). Desse modo, a investigação buscou compreender as representações docentes⁴ de professoras não licenciadas a partir de suas subjetividades.

Como forma de conhecer as possíveis colaboradoras, usou-se o *snowball* (bola de neve). Segundo Vinuto (2014, p. 203), a técnica se refere a uma amostragem não probabilística:

[...] que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados.

Diz respeito a um método, no qual os indivíduos selecionados para participarem do estudo convidam potenciais participantes do seu circuito de conhecidos. As colaboradoras são alunas de um curso de formação pedagógica ofertado pelo IF em que atuam, sendo bacharel ou tecnóloga por formação.

Assim, o contato inicial ocorreu através da coordenação do curso, visto que uma carta convite foi distribuída por *e-mail* e nos grupos de *WhatsApp*, resultando na primeira semente (possível colaboradora). Na sequência, como meio de coletar dados, foi aplicada uma entrevista semiestruturada com um total de vinte questionamentos.

Desse modo, foram entrevistadas sete professoras não licenciadas, tendo em vista que a rede de indicações remeteu recorrentemente a pessoas do sexo feminino. Outros indicados do sexo masculino declinaram da proposta, tal aspecto será discutido na seção subsequente.

Como forma de ambientar as professoras com a temática trabalhada durante as entrevistas, solicitou-se que escolhessem o nome pelo qual seriam designadas no estudo. Através da imersão em suas memórias, foi pedido que optassem pela figura de um professor(a) que tenha sido importante na sua trajetória formativa. Assim, buscou-se homenagear a figura docente pela qual as colaboradoras nutrem admiração e que de alguma forma as influenciam em seu fazer.

A discussão dos dados ocorreu com base na teoria da “Análise de conteúdo” com vistas a atribuir significados aos fragmentos analisados no contexto de sua produção (BARDIN, 1977). Dessa forma, a elaboração de categorias organizou as narrativas permitindo uma leitura analítica dos dados.

A seguir, no Quadro 1, relacionou-se o nome, a formação e uma breve descrição das colaboradoras com o intuito de situar o perfil de cada professora na relação com suas narrativas:

Quadro 1: Professoras colaboradoras: nome, formação e descrição

Nome	Formação inicial	Formação <i>stricto sensu</i>	Breve descrição
Marta	Cosmetologia	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Muito comunicativa, relatou todo o seu percurso profissional até a docência. A disponibilidade e o fácil acesso a essa professora facilitou a relação, inclusive de trocas.
Rita	Arquitetura e Urbanismo	Mestrado em Engenharia Civil – área de Conforto Ambiental	Narra de forma empolgada as suas principais experiências docentes, o que considera como desafio, destacando a importância da boa relação interpessoal em sala de aula.
Leila	Farmácia e Bioquímica (Habilitação em Tecnologia de Alimentos)	Mestrado em Ciência e Tecnologia dos Alimentos Doutorado em Agronomia (Produção vegetal)	Docente tímida, no entanto, extremamente inquieta no que se refere aos processos que envolvem a aprendizagem docente. A sinceridade com que abordou suas limitações e potencialidades foi um diferencial na conversa.
Marilene	Enfermagem	Mestrado em Envelhecimento Humano	Comentou seu percurso de vida até o momento atual, pontuando em pequenas lembranças atitudes que a representam como docente. Se mostrou permanentemente instigada a aprender, empenhada em dar o melhor de si na construção dos seus fazeres e saberes.
Neri ⁵	Ciências Contábeis e Administração	Mestrado em Contabilidade e Controladoria	Um aspecto personificado pela professora diz respeito à sua capacidade de se reinventar, sobretudo no que diz respeito a abandonar uma postura conteudista para aproximar-se do aluno e das suas perspectivas.
Sônia	Enfermagem	Mestrado em Ciências da Saúde	A professora apresenta uma narrativa de vida desafiadora, além de, entre idas e vindas, o seu (re)encontro com a docência. Apesar da sobrecarga de trabalho apontada, a entrevistada entende como uma vivência diária a sua construção como docente, destacando a relevância do respeito às singularidades de cada professor.
Eliana	Engenharia de Alimentos	Mestrado e Doutorado em Engenharia e Ciência de Alimentos	Compreende que a busca permanente por melhores métodos de ensino deve ser a tônica da formação de professores. Dentre os aspectos marcantes, a colaboradora relembra com olhar vitorioso as dificuldades de sua formação, destacando a relação de descoberta e experimentação ao longo do seu desenvolvimento como docente.

Fonte: dos autores, 2020.

3 Análise das narrativas

Tendo em vista a organização dos discursos das professoras não licenciadas colaboradoras do estudo, foi estabelecido o aprofundamento da discussão a partir das seguintes subcategorias: o despertar da docência, o magistério e a feminização, a aprendizagem docente em meio às vivências como professoras e a construção da(s) identidade(s) docente(s).

3.1 O despertar da docência

A formação de professores é um importante aspecto da qualificação dos planos e ações educacionais, desse modo, é imprescindível que o aperfeiçoamento docente considere as singularidades dos indivíduos na composição da profissão. Tal perspectiva se ampara nas experiências de sala de aula, vivências pessoais, profissionais (como professor ou não) e, finalmente, os significados construídos e atribuídos à docência ao longo dos anos.

Para tanto, em se tratando de professoras não licenciadas, como no presente estudo, as trajetórias e formação inicial variadas são um fator diferenciador das suas narrativas. A capacidade de as colaboradoras reconstruírem o percurso que as conduziu até a docência a partir de suas reminiscências, por vezes, revela que a semente do “eu” professor só esperava o momento para germinar.

Não se está, obviamente, afirmando que a docência seja resultado de uma inclinação natural do indivíduo ou mesmo um dom, no entanto, o seu início se traduz de muitas formas:

Marta: Então, na graduação eu comecei a pensar na docência. Até quando apresentava alguns trabalhos, os colegas vinham me procurar dizendo que eles compreenderam, às vezes, alguns tópicos. Vamos dizer assim: melhor do que num semestre inteiro quando eu tinha apresentado. Então, aquilo começou a me dar um start (grifo nosso).

Huberman (2000) distingue em fases a carreira docente, não necessariamente de modo linear, mas acontecem considerando o tempo de carreira: a entrada na profissão (de um a três anos; período de descobertas e medos); estabilização (quatro a seis anos; desenvolvimento da sensação de pertencimento à profissão); diversificação ou questionamento (sete a vinte e cinco anos; marcada pela experimentação e desafios); serenidade e distanciamento afetivo e/ou lamentações (vinte e cinco a trinta e cinco anos; conformismo ou ativismo pela causa docente) e a fase do desinvestimento e interiorização (trinta e cinco a quarenta anos; pode ocorrer de forma tranquila ou ressentida).

Observou-se que, na trajetória de formação de Marta, a docência foi sendo sinalizada ainda na graduação através do incentivo e comentários dos seus pares. Logo, Huberman (2000, p. 38) considera que o desenvolvimento profissional ocorre como processo: “Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades”. As peculiaridades de cada percurso profissional demonstram como é íntimo esse (re)conhecimento do caminho para a docência.

No caso de Rita, a sua primeira aproximação com o mundo docente decorre da admiração por uma professora, que em suas brincadeiras copiava modos e hábitos:

Rita: Tem a minha professora da primeira série. Eu acho que todo mundo lembra da primeira série. [...] ela me cativou na época, eu me lembro que marcou. Ela era muito carinhosa, muito atenciosa. E **eu brincava muito de professora quando era criança** (risos). E eu a imitava. Ela tinha até um hábito, tinha um estojinho de bala com pastilhas Valda. [...] **eu me lembro que quando eu comecei a brincar de professora** pedia pra o meu pai comprar as pastilhas para inclusive repetir o hábito (risos) (grifo nosso).

A memória afetiva desencadeada anteriormente revela como a docente se identifica com o comportamento/maneiras da professora de sua infância. Sobre isso, Bosi (2003, p. 36) afirma que: “A lembrança [...] impregna as representações”. Trata-se de considerar que a forma como cada um enxerga o mundo, inclusive o meio docente, repercute através de suas memórias, que possuem papel fundamental no preenchimento de lacunas no presente e na definição de suas narrativas.

Nesse sentido, a afetividade é uma marca expressiva das memórias docentes, como indicado pela colaboradora:

Leila: [...] acho que uma coisa que me marcou foi durante a graduação. **Eu gosto muito da disciplina química de alimentos, que até hoje eu estou trabalhando** [...]. Eu tinha uma professora nessa área e a gente acabou desenvolvendo uma amizade. **Pelo gosto que eu tinha da disciplina, me convidou para trabalhar junto com ela, para ajudar na monitoria, bem na disciplina que eu gostava. Então, acho que isso me ajudou também a pensar um pouquinho em ser professora** [...] (grifo nosso).

A afetividade como importante caractere da formação de professores promove-se no quadro descrito acima a partir do desenvolvimento de uma relação amistosa entre professora e aluna. Logo, o convite à monitoria acaba por inseri-la oportunamente em sua primeira experimentação do mundo docente. Relevante destacar que o vínculo afetivo entre professores e alunos baliza a qualidade do ensino e aprendizado:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p. 52).

A relação pedagógica é permeada por aspectos cognitivos e, também, afetivos que orientam os indivíduos em seus papéis de professores e alunos. Observa-se que a sensibilidade durante o processo educacional viabiliza a variedade de vivências e demarca as primeiras aproximações e lembranças com a docência. Nesse sentido, reviver o início como professora foi um exercício de reflexão sobre a própria história formativa:

Marilene: [...] eu atuava na Saúde Pública, em um Posto de Saúde e **tinha uma turma de estagiários que vinha para a unidade fazer estágios**, então, **a instituição me convidou para supervisioná-los e essa foi minha primeira experiência. A partir dali eles me convidaram para dar aula teórica no curso e aí entrei e não parei mais.** Mas, foi bem vinculado a minha prática profissional, a entrada. Me apaixonei e comecei a buscar subsídios (grifo nosso).

Na narrativa da professora Marilene, a docência decorreu da sua atuação como bacharel em Enfermagem. No caso, esta passa a ser formadora de outros profissionais, tendo em vista o seu saber e atividade na área:

Assim, na medida em que os professores são formadores, também se formam. Para que essa dinâmica se consolide o professor precisa estar disponível para lidar com incertezas e dúvidas e, ao mesmo tempo, estar implicado no processo formativo dos alunos, como pessoas e profissionais (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 135).

A docência sem formação pedagógica é uma problemática relevante do âmbito da formação de professores, tendo em vista seus reflexos para o processo ensino-aprendizagem em cada modalidade de ensino em que irá atuar este(a) professor(a). Sobre isso, Moura (2008, p. 32) pondera: “Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional [...]”. É necessário que o professor incorpore ao seu repertório a dinâmica dos saberes pedagógicos, assim como passe a conhecer e relacionar as especificidades do ambiente educacional à sua prática.

No reconhecimento das próprias escolhas ou mesmo fatos da vida de cada professora, destaca-se a próxima narrativa como exemplo da desconstrução de imagens/modelos:

Neri: [...] **o que me tornou professora foram algumas experiências que me fizeram dizer: “Eu não quero ser assim!”.** Porque eu tinha uns professores que acabavam apenas somando conteúdo e não o explicavam. [...] quando eu me formei, logo fui fazer o mestrado [...]. **Com 24 anos, eu já estava dando aula. E então me tornei professora** (grifo nosso).

Em cada campo da vida, inclusive, ao profissional, é comum a comparação ou mesmo projetar-se no exemplo do(a) outro(a). A alteridade na trajetória docente é uma marca essencial e interessante, pois, como ilustra o discurso acima, a colaboradora se posiciona contrária ao modo de ser de alguns professores de seu percurso como aluna. Portanto, a representação de si mesma é também a desconstrução de imagens, lembranças desse outro que a desagrada e cujos hábitos busca não reproduzir como professora.

Outro aspecto suscitado diz respeito ao encontro com a docência, como uma opção inevitável e até certo ponto negada pela professora:

Eliana: **Eu não consigo definir como eu escolhi a área da docência. Era o que tinha para fazer, para sobreviver ou eu teria que arrumar um outro emprego.** Tinha concursos

também de técnicos para FURG, passei no concurso e vim. Até me lembro e conto para os meus colegas que quando eu cheguei eu pensava: “Nossa! Eu vou ter de estudar muito para dar aula, por que imagina... eles irão nos avaliar né?” (grifo nosso).

A docência como alternativa viável ao fim do processo formativo na academia é apontada com desapontamento, o que caracteriza e torna único o movimento de inserção da professora na profissão. Nessa vertente, Fontana (2005, p. 51) analisa: “O mesmo ponto de partida: a história de vida. Modos distintos de refletir sobre o processo de constituição do ‘ser profissional’ e da subjetividade. Noções distintas do sujeito a dirigir as leituras do vivido”. A vivacidade do relato imprime sinceridade e expressa o comprometimento da professora com suas memórias e o processo de identificação como docente.

O contato inicial com a docência pode ter sido breve, na forma de uma monitoria na graduação, na inocência de uma brincadeira quando criança, o desejo de desconstruir práticas docentes conteudistas ou mesmo a busca por se inserir no mercado de trabalho. As motivações, apesar de diferentes, ancoram-se no mesmo princípio: o reconhecimento de si e de suas práticas como professoras, mesmo que na negação ou afirmação de algum modelo/figura.

Desse modo, esclarece Oliveira (2004, p. 16) acerca das escolhas e experiências que somadas resultam na trajetória de cada indivíduo: “O sujeito, de posse do seu ‘material’ existencial tem a possibilidade de ler a sua própria situação e aquilo que se passa em torno dele”. As colaboradoras apontam diferentes visões sobre sua relação com a docência, contudo, há um espaço e tempo responsáveis por conduzi-las a esse encontro.

As dimensões pessoais e profissionais permeiam o processo de formação docente, no qual as narrativas revelam a imagem de si e sua relação de convergência/divergência consigo mesmo e com o outro. A identidade abarca os conflitos que são inevitavelmente relacionados aos desafios da própria profissão ou particularizados pelo trajeto e projeto de vida de cada professor.

Assim, observa-se que o currículo da formação inicial do docente não licenciado, aparentemente, é pouco alusivo ao desenvolvimento da docência, todavia: “o processo de formação acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias” (JOSSO, 2004, p. 42). Logo, a permanência nas academias e o acesso a cursos *stricto sensu* revelam as possibilidades de atuação, inclusive, como professor:

Marta: [...] durante a graduação eu fui monitora da disciplina de Fisiologia Humana. Eu tive a oportunidade de ministrar algumas aulas em contato anterior com a professora. A gente selecionou os temas, eu ministrei aulas, acompanhava os alunos.

Neri: [...] e naquela época, quase não tinham professores mestres. Os professores tinham no máximo pós-graduação e eram profissionais que trabalhavam de dia e davam aula à noite, então não tinha aquela questão pedagógica. Eu acho que eles não tinham métodos, acho que era por causa disso, tinham o conhecimento, mas não tinha métodos para trabalhar com os

alunos né? [...] o pessoal comentou como faltavam mestres em contabilidade e então fiquei sabendo que existia esse mestrado na UNISINOS, em São Leopoldo.

O incentivo para que permaneçam estudando e a figura da “orientadora” sugere um encontro natural das alunas bacharéis/tecnólogas com a docência. Apesar de suas experiências em sala de aula se fundamentarem na aplicação de técnicas do que vivenciar plenamente o fazer docente:

Eliana: [...] eu fiz aquele estágio da docência no Mestrado e no Doutorado. **Mas a minha orientadora só dava a aula prática para gente aplicar, não dava aula teórica para gente fazer para os alunos. Isso facilitava um pouco** (grifo nosso).

Tendo em vista a indissociabilidade da prática e teoria, se torna inevitável pensar como esses aspectos promovem a constituição profissional do professor:

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 39).

A estrita aplicação de técnicas comuns à sua área de conhecimento reproduz a experiência docente que, em sua maioria, bacharéis e tecnólogos vivenciam antes da realidade como professores em instituições de ensino. No entanto, o desafio é buscar que esses profissionais possam ter em seus currículos de formação o acesso aos fundamentos do saber pedagógico, tendo em vista que é possível a atuação em modalidades de ensino como a EPT, o que se vê ocorrer expressivamente.

3.2 O magistério e a feminização

Outra questão suscitada no presente trabalho diz respeito ao fato de os colaboradores pertencerem exclusivamente ao público feminino. Assim, a docência como um papel social atribuído às mulheres é historicamente tratada na linha do tempo da educação:

Algumas histórias de vida de mulheres que escolheram o magistério e outras cuja escolha não foi feita por elas, mas atravessada por agenciamentos coletivos e individuais, mostram a produção de subjetividades que se singularizam, fizeram da sua existência de mulheres e professoras processos criativos (OLIVEIRA, 2004, p. 19).

Observa-se que as colaboradoras foram inseridas no contexto da docência como uma consequência de sua qualificação e incentivo de pessoas próximas e relevantes emocionalmente:

Rita: [...] **a minha experiência como docente então, começou na UFSM como professora substituta.** Eu estava fazendo mestrado, antes de fazer o concurso para substituta. **O meu marido comentou que tinha um edital aberto na UFSM.** Na época, ele estava como servidor temporário. **E eu estava atuando como arquiteta, estava trabalhando num escritório de arquitetura de Santa Maria e ele me disse: “Tem um edital**

aberto por que que tu não faz?” E eu achei estranho ele me falar isso porque era uma coisa que não me passava pela cabeça: ser docente. **E aí eu disse: “Perguntei de onde é que tu tirou essa ideia? E então ele disse: “Mas tu tem todo o perfil”** (grifo nosso).

O trecho destacado menciona duas situações particulares: o incentivo recebido por Rita pelo marido para que tentasse a seleção para professora substitua e o fato de ser mestranda. Apesar de atuar como arquiteta, nesse período, a docência surge também como uma opção profissional, uma vez que, na visão do marido, ela cumpria os requisitos. Nesse caso, a escolha da entrevistada perpassa por uma sequência de descobertas que resultarão na construção da sua imagem como professora.

A participação de mulheres em pesquisas educacionais e o comprometimento das professoras com cursos de formação são pontos significativos da expressividade feminina na área da educação. Nessa perspectiva, Oliveira (2004, p. 19) observa que:

[...] a predominância de mulheres na docência faz com que esta se configure de uma forma singular e, também, por pensarmos que as imagens que as mesmas têm da docência sejam distintas das imagens construídas pelos professores homens.

A visão das professoras sobre a profissão particulariza um fazer e pensar que é feminino.

Como discutido, a presença feminina no trato e nas tramas educacionais torna singular vários aspectos da constituição profissional como professora, inclusive a condição exclusivamente comum às mulheres, a gravidez:

Sônia: Uma coisa que me marcou muito foi quando eu entrei na graduação. Porque até então foi bem sofrido entrar na graduação (risos). Sim, porque fui mãe muito nova. Engravidar com treze anos e depois tive que fazer um supletivo. Isso marcou muito para mim. Eu fiquei com muito medo, porque várias pessoas me disseram que com o supletivo seria muito difícil entrar numa faculdade e na universidade federal então era impossível.

Dentre as demandas naturais para o acesso a uma carreira profissional na sociedade, a gravidez na adolescência assevera as dificuldades da mulher/mãe em retomar o seu processo de formação. Por sua vez, o próprio pessimismo em relação à aceitação para o trabalho ou para ocupação de posições de destaque no meio demonstram o quanto estão subestimadas as mulheres em sua luta por igualdade e reconhecimento.

Sobre a concepção de docência como atributo essencialmente feminino enraizada historicamente no interior da cultura brasileira, Pereira (1994, p. 126) situa a problemática:

A questão que se coloca, não é apenas de constatar o magistério como uma profissão majoritariamente feminina. Mas a de investigar o que nesse fazer leva a permanência de relações sociais entre homens e mulheres, onde a discriminação, a subordinação ainda são a tônica dominantes.

Os preconceitos e limitações que as mulheres enfrentam reverberam em seu caminho para a docência ou para outras profissões:

Eliana: [...] eu lembro que a minha avó trabalhava para umas freiras. E estas freiras vieram a minha casa porque eu não tinha passado no vestibular e me diziam: “Agora, tu tem que trabalhar, tu tem que trabalhar na casa da fulana”. Porque claro para elas, mulheres de um tempo passado, filha de gente pobre tinha que trabalhar em casa de família como empregada. E falavam: “Vai aprender a cozinhar, vai ter que passar roupa”. Então, eu tenho essa lembrança delas me dizendo o que eu tinha que fazer (risos) (grifo nosso).

Neri: [...] quando eu era criança ajudava os meus colegas a fazerem os exercícios de matemática e na realidade eu queria fazer faculdade de matemática e daí a minha mãe disse que não ia me deixar fazer faculdade de professora, porque professora ganhava muito pouco (grifo nosso).

Nas narrativas, observa-se a visão derrotista com a qual Eliana se deparou, tendo em vista sua condição financeira restrita, ascender através da educação não soava como uma possibilidade. No entanto, Neri já descreve sua situação de forma diferente, na qual o preconceito decorre da aversão de sua mãe à profissão docente. Em ambos os casos, identifica-se o propósito de desestimular as professoras quanto à opção pela docência ou, no primeiro caso, por qualquer que fosse a ocupação que não a de doméstica.

Nesse contexto, se destaca a relação da mulher com o magistério, a transformação da profissão como lugar de mulher e a desvalorização de ambas. Desse modo, Louro (2001, p. 465) aponta que: “para muitas jovens o trabalho remunerado se colocava como uma exigência para sua própria sobrevivência, e o magistério, como se sabe, apresentava-se como um trabalho digno e adequado”. Ao tornar-se professora, a mulher buscava ocupar o seu papel social determinado em oposição à hegemonia masculina.

A construção histórica da docência como fazer feminino a consolidou nos costumes ocidentais, principalmente, no que tange à educação infantil:

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Elas tomam corpo, no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e mantêm (COLLING, 2015, p. 36).

A autora destaca como as narrativas instituídas no interior da cultura brasileira compactuam com uma prática que segrega e atribui significado diminuto à importância da mulher. A docência seria apenas o caminho natural que oportuniza o contato com as tendências “intrínsecas” da mulher, como a maternidade, por exemplo. Tratam-se de formas preconceituosas e que necessitam ser superadas pelo público feminino e pela sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, Porto e Brancher (2018, p. 210) constata em pesquisa realizada com professoras da EPT que:

As colaboradoras compreendem como naturalizados os discursos da diferença e percebem como são construídos,

produzidos ou reforçados os diálogos com os lugares na instituição, bem como quais os saberes e atribuições possíveis de demandados por ser mulher ou ser homem. As áreas técnicas são fortemente atravessadas pelo imaginário instituído de lugar para homem, de pertencimento masculino e de como são construídas tais significações.

A atenção ao papel da mulher no meio social e, em particular, no contexto educacional viabiliza ressignificar as discussões em torno da formação de professores, uma vez que os caracteres identitários desse grupo são definidos por suas representações de si em um mundo de luta por igualdade. Observa-se que a docência feminina acentua a busca das professoras em terem reconhecidas suas demandas quanto à formação, políticas salariais, condições de ensino e o respeito à dignidade. Logo, a docência não é profissão de/para mulher, mas também para mulher, assim como todos os espaços pela qual esta luta e deseja ocupar.

3.3 A aprendizagem em meio às vivências como professora

A complexidade da constituição docente e os movimentos em torno do ser e dos fazeres como professores evidenciam a necessidade de se refletir cada vez mais sobre as narrativas na constância das metamorfoses. Nesse sentido, o que integra o repertório de saberes e atitudes constitui a forma como se aprende a docência.

Dessa forma, o percurso como professoras em espaço e tempo diferentes repercute no modo como se situa a docência na própria história:

Rita: [...] eu fui até a secretaria do curso de arquitetura e me inscrevi (seleção para professor substituto). Até os meus antigos professores que me viram lá falaram: “Tu vai te inscrever?”. Acharam estranho, por que também não me imaginavam querendo ser docente. Mas eu me inscrevi e passei. Então, eu pensei: “E agora o que que eu vou fazer? Assumo ou não assumo?”. Então, eu assumi e enfim, me apaixonei. Foi muito legal, uma experiência muito boa (grifo nosso).

Neri: [...] eu até conto para os meus alunos que eu sempre quis ser professora, apesar de eu ter medo. [...] com 24 anos, eu já estava dando aula e me tornei professora. Ao me formar em Ciências Contábeis montei meu escritório, eu era contadora. E comecei a dar aula, tinha a contabilidade e a docência. Eu trabalhava de dia e dava aula noite (grifo nosso).

No discurso das colaboradoras, se evidencia o momento em que assimilam a docência como parte de sua história profissional. Segundo Porto (2018, p. 22), revisitar memórias: “É um repensar que aparece de maneira tridimensional, envolvendo o passado, o presente e o futuro, pois o passado é rememorado pelos olhos do presente para uma transformação e autotransformação do sujeito em direção ao futuro”. Considerar as narrativas de formação torna dinâmica a visão que o indivíduo possui de si e da sua trajetória docente, possibilitando conhecer-se melhor e aprimorar aspectos da sua formação.

Os professores da EPT, como visto, reúnem uma gama diferenciada de cursos de formação inicial, além de saberes e práticas próprios de cada um:

Eliana: [...] **fiz o Magistério no Ensino Médio**, mas eu não concluí para ganhar o certificado do ensino técnico, porque eu não terminei o último estágio. No último estágio tive crise existencial, chorava e dizia que era um horror. Era uma turma de terceiro ano para eu dar aula. Acabou que fiquei apenas com o Ensino Médio normal. Algumas coisas a gente aprendia, não muito, **porque eu acho que dar aula, não sei se a gente aprende. Acho até que tu aprende umas coisas técnicas, mas tu tem que desenvolver certas habilidades certo?**

O discurso da colaboradora remonta ao conjunto de saberes que, ao longo do tempo como professora, passa a constituir seu repertório em um fluxo permanente entre trocas, experiências e novos saberes. Assim, Santos e Brancher (2019, p. 50) afirmam que: “nossas experiências positivas e negativas nos trazem mecanismos de repetição, facilmente observáveis nas nossas imagens do que é ser professor e configuradas em saberes adquiridos ao longo de nosso trajeto formativo”. A experiência inicial como professora de Eliana lhe rende conhecimentos que esta incorpora ao seu fazer docente, ainda que vistas de modo estritamente técnico.

A narrativa marca a busca por reunir o conhecimento que efetivamente sedimenta seu fazer como professora, tendo em vista o acionamento de suas memórias: “Ciente do inacabamento e da necessidade constante de formação e de desenvolvimento pessoal e profissional, é indispensável que olhe para os saberes da experiência, compartilhando-os e refletindo sobre eles” (PORTO, 2018, p. 56). A autora reflete sobre a produção de saberes no percurso formativo, desse modo, a situação em que se dá a narrativa analisada (uma entrevista) favorece a busca desses sentidos.

O professor bacharel/tecnólogo possui uma trajetória formativa diferenciada, sendo que o conhecimento técnico dificilmente está associado a uma teoria pedagógica. Contudo, constata-se, nos discursos acima, que a aproximação com a docência se pautou pela descoberta, por aprender como (inter)agir naquele contexto oposto ao que propunha sua formação inicial.

O desafio não constrange a produtividade e a curiosidade pedagógica das colaboradoras apesar dos medos e inseguranças comuns ao início como professoras:

O processo em que alguém se torna professor(a) é histórico, ensina-nos [...]. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente (FONTANA, 2005, p. 50).

Durante a vivência das dificuldades e êxitos, o professor constrói importantes pilares de sua formação. Nesse momento, são gerados saberes e interações significativas que agregam definitivamente o eu profissional, sendo replicados em vários espaços de atuação do indivíduo.

No trajeto como docentes, mergulha-se em vários campos da profissão, dentre eles a procura intensa ou excessiva por definir técnicas, ou mesmo metodologias podem não apenas limitar como impedir que o professor se adapte

às novas situações e demandas. Dessa maneira, se almeja que o conhecimento assimilado pelo professor seja menos instrumentalizado e mais próximo e atualizado de suas vivências e expectativas.

Nesse sentido, a formação de professores necessita atentar-se para o vínculo indissociável entre os saberes da profissão e o conhecimento de si, promovidos harmonicamente. Os processos que marcam a trajetória do professor sinalizam essa mudança entre o que somos e o que sonhamos, inclusive, no tocante às novas práticas, ainda que restem comportamentos contraditórios e enraizados na forma de ser. Aparentemente, a prática docente do não licenciado pode não estar pensada a partir de uma teoria ou vice-versa, logo, as formações possuem a incumbência de estimular o exercício de refletir, reconhecer e consolidar o conhecimento pedagógico entre os professores.

Em se tratando de professoras não licenciadas atuantes na EPT, verificou-se uma preocupação em reunir métodos ou aplicá-los como meio de tornar efetivo o ato de ensinar, tendo em vista que os currículos não abarcam tal aspecto. O esforço por refletir boas práticas remete à necessidade de explorar potencialidades, sabendo que as incursões nem sempre revelarão o melhor em cada um. No entanto, é necessário dispor dos erros para ressaltar êxitos que comporão a matriz do conhecimento docente.

3.4 A construção da(s) identidade(s) docente(s)

A composição histórica e social da docência perpassa as experiências individuais, grupais e, portanto, profissionais. As relações com o outro, antagonismos e aproximações somam-se e resultam na cultura profissional dos professores. Como forma de discutir esse aspecto, ressalta-se o papel da(s) a(s) identidade(s) docente(s) como meio de situar o ponto de vista, no caso presente, das professoras não licenciadas de um IF.

A formação deve ser um movimento contínuo na vida do professor, tendo em vista os anseios iniciais, os saberes e a própria motivação para aprender nos primeiros contornos da(s) identidade(s), inclusive, o processo de descoberta no papel de professora, como ilustra as narrativas:

Leila: [...] trabalhar na área de docência foi algo que, ao longo da minha trajetória, antes de virar efetivamente professora, eu sempre dizia que não (risos). Quando eu estava indo para o Ensino Médio, minha mãe sugeriu, quem sabe fazer o magistério, ao invés de fazer o Ensino Médio normal. **E eu disse: “não (risos), eu professora? Nem pensar (risos)”**. **E quando eu terminei a graduação, a mesma coisa. Fui fazer a seleção para o mestrado, então o pessoal falou: “Tu vai fazer, depois virar professora”. E eu respondia: “Não, eu quero ser pesquisadora, professora nem pensar. E hoje eu gosto, adoro ser professora (grifo nosso).**

Sônia: **Eu jamais imaginei ser professora na minha vida, jamais.** Tanto é que quando eu conheci o meu marido ele fazia mestrado e eu estava no início da graduação e ele me incentivava muito a ir para o mestrado e eu dizia para ele que tudo o que eu menos queria era essa vida de mestrado. **Até porque eu via a vida que as minhas professoras tinham,**

trabalhavam três turnos, uma correria. Eu dizia que jamais queria ser assim na minha vida (risos) (grifo nosso).

Observa-se que a negação das professoras quanto a um futuro na docência se destaca como núcleo de seus discursos. No entanto, Leila culmina sua análise dessa trajetória definindo-a como uma realização pessoal e profissional de tornar-se professora. Enquanto Sônia ainda analisa com estranheza como seu percurso formativo e profissional resultou no momento atual, tendo em vista a opinião inicial e a imagem negativa do trabalho como professora.

O início da carreira, segundo Huberman (2000), é uma fase marcada pelos desencontros, divergências entre o idealizado e a realidade concreta. Do mesmo modo que a docência no caso das professoras não licenciadas, não surge como uma consequência natural da sua formação inicial (como ocorre nas licenciaturas), assimilar o papel de professora perpassa pela estranheza/reconhecimento de tal lugar.

Nessa vertente, as narrativas expressam como a condição de aluna/formanda projetou em sua história de vida a aproximação com a docência:

Neri: [...] e as primeiras vezes que a gente foi apresentar trabalho também na universidade, as primeiras vezes eu lembro que eu tinha muita vergonha, chegava assim a tremer, não sei nem como sou professora hoje, porque eu tinha muita vergonha. [...] assim, quando tinha que apresentar trabalho eu já ficava com dor de barriga (risos). Impressionante, eu ser professora hoje, porque eu tinha muita vergonha. Muito medo.

Eliana: [...] o que tinha na época e que nós fazíamos eram os concursos. Todo mundo se juntava em umas dez pessoas e íamos lá para o Paraná para fazer um concurso. Íamos em muitos lugares. A gente se juntava e ia. Acabamos fazendo esse concurso, que foi em 2007, em Bento Gonçalves. [...] a gente pensava: “O que que tem disponível para fazer? Tem isso para fazer. Então, vamos lá tentar”. Eu não consigo definir como eu escolhi a área da docência.

A forma como ocorre o encontro entre as professoras e a realidade docente se baseia em uma construção, na qual as primeiras impressões são redefinidas pelas expectativas junto à profissão. Considerando as particularidades desenhadas pelas colaboradoras, sintetiza-se que: a docência não é o destino final da formação inicial do bacharel/tecnólogo, o próprio indivíduo acredita que haja um perfil correto para atuar como professor (a desinibição, por exemplo) e, por fim, as opções de atuação que o mercado profissional apresentou a cada um.

A constituição pessoal e profissional do professor está em permanente transição, tendo em vista o fluxo contínuo de produção de memórias e saberes que os coloca em constante indefinição:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inaceitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo é a maneira

radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p. 22).

O inacabamento, como aborda Freire (1996), exerce papel fundamental na produção dos significados que se atribui à profissão, desse modo, a trajetória como docente redefine o profissional no decurso das experiências, trocas e, principalmente, pela possibilidade de se reinventar. A(s) identidade(s) do professor é(são) consequência(s) dos valores, saberes, sonhos e inquietações do momento de cada um.

A mudança de hábitos e opiniões diante da inconstância de uma época revela a superação da condição cristalizada de vários campos do conhecimento, inclusive a docência. Hall (2006, p. 13) compreende que: “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. No que tange à figura do professor, observa-se que suas identidades profissionais e pessoais se integram na composição de uma rede ampla de imagens, representações e discursos.

Dessa forma, Oliveira (2004, p. 17) reflete acerca da identidade no universo dos professores e sua formação:

Nossa perspectiva não é a de afirmação de uma identidade docente, nem identidade de gênero; ao contrário, propomos a pensar o processo de produção do ser professor a partir de devires, de agenciamentos que atravessam os sujeitos e configuram subjetividades.

A relevância conferida aos aspectos profissionais e pessoais da vida do professor permite compreender melhor caracteres que são fundamentais no estudo e, portanto, planejamento de ações coordenadas acerca da formação docente. O espaço de discussão dos processos que constituem a(s) identidade(s) necessita priorizar o diálogo entre os pares, atribuindo a cada um a responsabilidade por consolidar a docência como prática e saber de seu tempo.

No âmbito da pós-modernidade, a constante metamorfose que a humanidade passou a vivenciar, forjada por novos meios de comunicação, despertou o indivíduo para novas práticas sociais e consolidou a pluralidade das identidades (HALL, 2006). Compreende-se que as representações de si e da profissão corroboram com a concepção de uma existência fragmentada e, por consequência, contraditória, na qual o elo se edifica no exercício frequente de visitar memórias e refletir sobre as vivências cotidianas.

Ouvir os professores acerca da sua história e profissão estimula o estudo da(s) identidade(s) docente(s), dado que, a partir da interpretação de suas experiências, alimenta-se o repertório de saberes e promove o autoconhecimento. Em se tratando das professoras não licenciadas, a riqueza de suas narrativas reflete a busca por situar-se em seus contextos produzindo novos sentidos à profissão e delineando seus horizontes.

4 Considerações finais

Os processos imbricados na formação docente são uma temática recorrente e necessária nos espaços de discussão sobre os professores e sua profissão.

Porquanto, é imprescindível considerar que a constituição profissional ocorre a partir de trocas e experiências que os próprios professores relatam. A educação de qualidade, enquanto anseio da sociedade em geral, parte também da formação de nossos professores, por isso, é preciso incentivar que estes assumam o protagonismo das reflexões e resoluções.

Na perspectiva deste trabalho, observou-se como inevitável pensar a relação entre a formação e a ação docente dos não licenciados: bacharéis e tecnólogos que atuam nos Institutos Federais. Contudo, como constatado, os discursos refletem memórias de professoras, cuja(s) identidade(s) está(ão) em permanente construção.

A assimilação de conhecimentos pedagógicos e as metodologias que surgem em meio à experiência de sala de aula reproduzem a dinâmica que irão (re)criar ao longo de sua história. Outro aspecto observado se refere à participação de um público exclusivamente feminino no estudo, evidenciando que as mulheres ainda se sobressaem na disposição em participar e contribuir com os trabalhos acerca da docência.

As representações docentes das professoras não licenciadas atuantes na EPT permeiam a procura pelo conhecimento pedagógico e pela consolidação de seus saberes, por aprender também através da experiência. Nesse processo pelo reconhecimento da docência como sendo também um espaço de conquista das mulheres, um dos muitos lugares que ela pode e deve ocupar, as identidades assumidas/construídas ao longo do trajeto formativo de cada uma ressignificam de modo contínuo o aprender/tornar-se professora.

Por conseguinte, conhecer as memórias e singularidades da vida pessoal e profissional se mostrou frutífero e correlato à constituição da identidade docente como dinâmica, permanentemente redefinida pelas representações dos indivíduos. Ou seja, os anseios por aprender e por qualificar a sua prática engendram a produção de saberes e tornam o professor, a seu tempo, o responsável por atribuir significados à sua caminhada como professor.

Agradecimentos

Agradecemos às professoras, que colaboraram com este estudo, através de suas narrativas e reflexões acerca da formação e representações docentes.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- COLLING, Ana Maria. Inquietações sobre educação e gênero. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 33-48, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/687>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. *In*: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-143.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: 20 jun. 2020.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. *In*: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 11-23.

OLIVEIRA, Rosilene Souza de; SALES, Márcea Andrade. O Professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica. *In*: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS PRÁTICAS E FORMAÇÃO, 2., 2015, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: PPGEduc/UNEB, 2015. p. 187-200. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0ByNlMv5aZLadQ2hvSnJtYm1fbms/view>. Acesso em: 1 jun. 2020.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. O fazer feminino do magistério: tateando um objeto de pesquisa. **Projeto História**, São Paulo, v. 11, p. 115-127, nov. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11426/8324>. Acesso em: 8 abr. 2020.

PORTO, Eliane Quincozes. **Trajetos formativos e significações imaginárias: narrativas do professor da EBTT**. 2018. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Colégio Técnico de Santa Maria, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14904>. Acesso em: 3 jun. 2020.

PORTO, Eliane Quincozes; BRANCHER, Vantoir Roberto. Mulheres e docência na EBTT: espaço para homens? **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 3, p. 192-211, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8308>. Acesso em: 2 jun. 2020.

SANTOS, Juliani Natália dos; BRANCHER, Vantoir Roberto. Desassossegos: os trajetos formativos que tecem as concepções da formação de professores na EBPTT. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 6, n. 2, p. 44-57, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2019/09/4_REDli_2019.2.pdf. Acesso em: 6 jun. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Notas

¹ Segundo Hall (2006) diz respeito às transformações políticas, sociais, econômicas (capitalismo) e culturais da sociedade. Caracteriza-se por romper com o concreto e fixo, pelo pluralismo de ideias e culturas (globalização) estando em constante fragmentação, o que acentua as crises do sujeito (identidade) e das certezas.

² Também referidos como “professores leigos” segundo Oliveira e Sales (2015). Discutem a ausência da formação pedagógica dos professores que têm sua formação inicial em cursos de bacharelado e atuam nos IFs.

³ As narrativas de formação fundamentam a reflexão do professor acerca da sua própria trajetória de formação, atribuindo sentido às experiências e consolidando saberes (JOSSO, 2004).

⁴ “[...] ‘experiências’ significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural” (JOSSO, 2004, p. 47). Diz respeito aos significados atribuídos às experiências vivenciadas em nossa trajetória de vida e formação.

⁵ Como apresentado acima, as colaboradoras homenagearam professoras da sua história como alunas, no entanto, temos um nome que se refere a um professor de sexo masculino, apesar de todas as participantes serem do sexo feminino.

Informações complementares

Financiamento

Não se aplica.

Contribuição de autoria

Concepção e elaboração do manuscrito: Ana Paula da Costa Alves; Vantoir Roberto Brancher.

Coleta de dados: Ana Paula da Costa Alves; Vantoir Roberto Brancher.

Análise de dados: Ana Paula da Costa Alves; Vantoir Roberto Brancher.

Discussão dos resultados: Ana Paula da Costa Alves; Vantoir Roberto Brancher.

Revisão e aprovação: Ana Paula da Costa Alves; Vantoir Roberto Brancher.

Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

O artigo é fruto de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Farroupilha conforme o parecer nº 3.545.620, de 30 de agosto de 2019.

Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados.

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editores

Frederico Braidá; Liamara Scortegagna.

Formato de avaliação por pares

Revisão duplamente cega (*Double blind peer review*).

Sobre os autores

Ana Paula Alves

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2011). Graduação em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (2012). Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8336560846895140>.

Vantoir Roberto Brancher

Graduação em Pedagogia (1999), Especialização em Educação Especial, AH/SD (2008), Mestrado em Educação (2006) e Doutorado em Educação (2013) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores – MAGMA (<https://magma872.webnode.com>).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3260077562370842>.