

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

BRUNA DUARTE FERREIRA FROHMUT

A CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE
PROFESSORAS DO ENSINO TÉCNICO

São Paulo
Março/2021

BRUNA DUARTE FERREIRA FROHMUT

A CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE
PROFESSORAS DO ENSINO TÉCNICO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez.

São Paulo
Março/2021

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-8390

F928c Frohmut, Bruna Duarte Ferreira
A contribuição das narrativas na formação docente de
professores do ensino técnico / Bruna Duarte Ferreira Frohmut. –
São Paulo, CPS, 2021.
149 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e
Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de
Educação Tecnológica Paula Souza, 2021.

1. Identidade profissional. 2. Gênero. 3. Investigação narrativa.
4. Aprendizagem docente. 5. Educação profissional. I. Ramirez,
Rodrigo Avella. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula
Souza. III. Título.

BRUNA DUARTE FERREIRA FROHMUT

**A CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE
PROFESSORAS DO ENSINO TÉCNICO**

Prof.º Dr. Rodrigo Avella Ramirez

Prof.ª Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão

Prof.ª Dra. Rosália Maria Netto Prados

São Paulo, 23 de março de 2021

Às mulheres que julgo ser os pilares da minha formação como um indivíduo: Irene Duarte, Paula Duarte Ferreira Cesarini e Fábria Duarte Ferreira, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional que contribuíram imensamente nessa trajetória da minha formação, em especial meu orientador Prof^o. Dr. Rodrigo Avella Ramirez, pelo acolhimento, pelas suas valiosas orientações, pelo apoio que foram fundamentais para me transmitir segurança para o desenvolvimento deste trabalho.

Às orientadoras da Banca de Qualificação e Defesa: Prof^a. Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão e Prof^a. Dra. Rosália Maria Netto Prados, primeiramente pelo aceite ao convite e pelos relevantes apontamentos que foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa.

Aos colegas e funcionários do Mestrado, pela convivência e trocas de experiências, das quais foram importantes para o meu desenvolvimento como pesquisadora.

Às minhas queridas Elda Nemer e Renata Bergamo pela parceria estabelecida e apoio prestado nos momentos mais cruciais durante esse processo de formação.

Às professoras do eixo tecnológico de controle e processos industriais da ETEC Professor Horácio Augusto da Silveira, que tanto me incentivaram e colaboraram imensamente para a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, pelo amor e apoio incondicional e por acreditarem tanto em mim e nos meus sonhos.

Às minhas irmãs, pelo apoio e motivação prestados ao longo dessa caminhada desses últimos dois anos.

Ao meu esposo, pelo companheirismo, paciência constante e principalmente, pelo seu otimismo contagiante.

Por fim, agradeço aos meus demais familiares e amigos por compreenderem minha ausência e entenderem os motivos de tantos convites recusados.

“Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo. Eu sou aquilo que sei. Quanto mais eu sei, mais eu sou”.

(Ludwig Wittgenstein)

RESUMO

FROHMUT, B. D. F. **A contribuição das narrativas na formação docente de professoras do ensino técnico**, 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2021.

O discurso biológico, quando utilizado para explicar a feminização e a masculinização das profissões, acaba por justificar diferentes graus de preconceito de gênero que perpassam as práticas sociais, desde situações explícitas até a própria negação do preconceito por parte daquele que o sofre. Neste trabalho buscou-se compreender a inserção e a participação de mulheres engenheiras na Educação Profissional a partir das experiências, práticas, desafios, presentes nas narrativas de professoras do ensino técnico do eixo tecnológico de controle e processos industriais. Assim, foi possível interpretar como ocorre a construção identitária dessas professoras na Educação Profissional, analisar como aconteceu a formação profissional dessas mulheres engenharias para o exercício da docência e conseqüentemente, identificar quais saberes docentes foram destacados por elas e, assim, reflexões sobre a aprendizagem da docência. A pesquisa foi orientada por teorias que discutem a construção identitária, os estudos de gênero, a formação docente e narrativas. A pesquisa narrativa foi adotada como eixo metodológico a partir dos pressupostos de Michael Connelly e Jean Clandinin, bem como com as contribuições de Jorge Larrosa sobre a experiência. Desta forma, pode-se caracterizar a narrativa tanto uma metodologia investigativa como um fenômeno de pesquisa. A coleta de dados deu-se por meio da realização de entrevistas semiestruturadas e de um grupo focal composto por três mulheres engenheiras que atuam como professoras do ensino técnico em uma Escola Técnica Estadual da cidade de São Paulo em cursos que pertencem ao eixo tecnológico de controle e processos industriais. Por meio das narrativas produzidas por essas professoras, buscou-se conhecer a trajetória acadêmica e profissional, as motivações para a escolha da profissão, as dificuldades enfrentadas na profissão, bem como percebiam a participação das mulheres na docência na Educação Profissional, entre outros aspectos. Para análise das narrativas utilizou-se a análise temática de Clarke fazendo conexões com a análise narrativa ao explorar o espaço tridimensional (interação, tempo e espaço) destacado por Michael Connelly e Jean Clandinin. As narrativas produzidas pelas professoras do ensino técnico contribuem para compreender que a construção identitária docente, bem como o desenvolvimento profissional e aprendizagem docente estão estritamente ligados aos processos de socialização primária e secundária oriundos das experiências, ou seja, das referências pessoais e sociais, presentes tanto na formação inicial como na continuada. Portanto, a construção identitária docente bem como a sua formação e a narrativização dessas experiências ocorrem de modo significativo e determinante ao longo do exercício da docência com a possibilidade de serem compartilhadas em uma comunidade de aprendizagem docente, a qual pode vir a tornar-se um modelo de formação docente que contribua para o desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente na Educação Profissional.

Palavras-chave: Identidade profissional. Gênero. Investigação narrativa.
Aprendizagem docente. Educação profissional.

ABSTRACT

The biological discourse, when used to explain the feminization and masculinization of the professions, ends up justifying different degrees of gender prejudice that permeate social practices, from explicit situations to the very denial of prejudice on the part of those who suffer it. In this work, we sought to understand the insertion and participation of female engineers in Professional Education from the experiences, practices, challenges, present in the narratives of teachers of technical education in the technological axis of control and industrial processes. Thus, it was possible to interpret how the identity construction of these teachers in Professional Education occurs, to analyze how the professional training of these women engineers for teaching practice took place and, consequently, to identify which teaching knowledge was highlighted by them and, thus, reflections on the learning of teaching. The research was guided by theories that discuss identity construction, gender studies, teacher education and narratives. Narrative Inquiry was adopted as a methodological axis based on the assumptions of Michael Connelly and Jean Clandinin, as well as with the contributions of Jorge Larrosa on the experience. In this way, the narrative can be characterized both as an investigative methodology and as a research phenomenon. Data collection took place through semi-structured interviews and a focus group composed of three female engineers who work as teachers of technical education at a State Technical School in the city of São Paulo in courses that belong to the technological axis of control and industrial processes. Through the narratives produced by these teachers, we sought to know the academic and professional trajectory, the motivations for choosing the profession, the difficulties faced in the profession, as well as perceiving the participation of women in teaching in Professional Education, among other aspects. For the analysis of the narratives, Clarke's Thematic Analysis was used, making connections with the narrative analysis when exploring the three-dimensional space (interaction, time and space) highlighted by Michael Connelly and Jean Clandinin. The narratives produced by the teachers of technical education contribute to understand that the identity construction of teachers, as well as professional development and teacher education are strictly linked to the processes of primary and secondary socialization arising from experiences, that is, from personal and social references, present both in initial as well as in continuing training. Therefore, the identity construction of teachers as well as their formation and the narrativization of these experiences occur in a significant and determinant way throughout the exercise of teaching and that can be shared in a teaching learning community and can be a model of teacher training that contributes to the development of teaching professional development and teacher education in Professional Education.

Keywords: Professional identity. Genre. Narrative Inquiry. Teacher Education. Professional Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Docentes das ETEC's que oferecem cursos do eixo tecnológico de controle e processos industriais do GSP Leste classificados por gênero.....68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Principais teorias para fundamentação epistemológica da aprendizagem social nas comunidades de prática.....	38
Figura 2 - Tela de busca por Narrativas Formativas em 16 de junho de 2020.....	53
Figura 3 - Quantidade anual de artigos publicados abordando narrativas formativas em pesquisas acadêmicas.....	55
Figura 4 - Recorte temporal da quantidade anual de artigos publicados abordando narrativas formativas em pesquisas acadêmicas após criação do CIPA.....	56
Figura 5 - Quantidade de Instituições de Ensino Superior participantes do CIPA...56	
Figura 6 - Grupos de Pesquisa de Pesquisa (Auto) biográfica no Brasil.....	57
Figura 7 - Frequência dos artigos abordando narrativas formativas por área do conhecimento.....	58
Figura 8 - Número de artigos publicados abordando narrativas formativas por área da educação.....	58
Figura 9 - Corpo docente do Centro Paula Souza classificado por gênero.....	66
Figura 10 - ETEC's com cursos técnicos do eixo tecnológico de controle e processos industriais pertencentes à GSP Leste.....	67
Figura 11 - Docentes dos cursos do eixo tecnológico de controle e processos industriais do GSP Leste classificados por gênero.....	68

LISTA DE SIGLAS

ASIHVIF	<i>L'Association Internationale des histoires de vie en formation</i>
BIOGRAPH	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPA	Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto) biográfica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPS	Centro Paula Souza
ETEC	Escola Técnica Estadual
ETIM	Ensino Médio Integrado ao Técnico
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FATEC	Faculdade de Tecnologia
GSP	Grupo de Supervisão Pedagógica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MTEC	Médio e Técnico
PPG	Plano Plurianual de Gestão
UE	Unidade Escolar
URH	Unidade de Recursos Humanos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – QUEM SOU EU? QUEM É VOCÊ? QUEM SOMOS NÓS?	22
1.1 A formação identitária	22
1.2 A identidade de gênero e a docência.....	23
CAPÍTULO 2 – COMO O PROFESSOR SE FORMA?	29
2.1 Formação docente	29
2.2 Comunidades de aprendizagem docente	35
2.3 A fundamentação epistemológica das comunidades de prática	38
2.4 A estrutura das comunidades de prática virtuais para a formação docente.....	40
CAPÍTULO 3 – DEIXA EU TE CONTAR UMA HISTÓRIA: NARRATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE	43
3.1 As narrativas.....	43
3.2 Um panorama atual sobre narrativas aplicadas na formação docente na Educação Profissional	49
3.3 Experiências e formação	59
CAPÍTULO 4 – CAMINHOS METODOLÓGICOS	62
4.1 Os percursos teórico-metodológico	62
4.2 Justificativa e contextualização do tema.....	66
4.3 Problema de pesquisa	69
4.4 Objetivo geral.....	69
4.5 Objetivos específicos	70
4.6 Tipo de pesquisa	70
4.7 As participantes da pesquisa	70
4.8 As estratégias de análise.....	72
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	74
5.1 A escolha profissional.....	74
5.2 Os desafios de ser uma mulher engenheira	78
5.3 A identificação de mulheres engenheiras com a docência na Educação Profissional	80
5.4 A narrativa como um fenômeno.....	88
5.5 Formação Docente na Educação Profissional	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95

REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	106
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	106
ANEXO B – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL.....	107
ANEXO C – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA.....	108
APÊNDICES	109
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturado para entrevista individual com professoras de Escola Técnica do eixo tecnológico de controle e processos industriais.....	109
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturado para o grupo focal com professoras de Escola Técnica do eixo tecnológico de controle e processos industriais.....	111
APÊNDICE C – Transcrição da entrevista individual com a Prof. ^a Alba.....	112
APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com a Prof. ^a Edith.....	119
APÊNDICE E – Transcrição da entrevista com a Prof. ^a Martha.....	125
APÊNDICE F – Transcrição da entrevista com o grupo focal formado com as professoras Alba, Edith e Martha.....	132
APÊNDICE G - Proposta de produto – Comunidade de aprendizagem docente virtual via <i>Microsoft Teams</i>	138

INTRODUÇÃO

Início este trabalho com uma narrativa pessoal, pois foi por meio dela que descobri o potencial da investigação narrativa na formação de um indivíduo. Essa “descoberta” ocorreu logo na minha primeira reunião de orientação, ao contar ao meu orientador as minhas experiências, vivências e trajetória acadêmico-profissional o que conseqüentemente, contribuiu para a escolha da temática identidade e formação docente. Compartilho resumidamente esta trajetória a seguir.

Dessa forma, é chegado o momento de trazer à tona as minhas experiências que, conforme descrita na perspectiva de Larrosa (2002) é aquilo que nos passa, que nos toca, que nos acontece, que nos transforma e que por fim dão sentido à nossa trajetória de vida.

Sou formada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) em Tecnologia em Sistemas Elétricos e pós-graduada em Engenharia de Automação e Eletrônica Industrial, cursos estes que pertencem à área das Engenharias. Há quinze anos atuo no mercado de trabalho na área de manutenção e implantação de Automação e Eletrônica Industrial, além de estar há dez anos como professora da Educação Profissional em cursos técnicos que pertencem ao eixo de controle e processos industriais.

Porém, a minha trajetória neste “universo masculino” iniciou-se aos 16 anos quando ingressei no curso Técnico em Eletrônica em uma Etec da cidade de São Paulo, desde então até o presente momento estou inserida neste “universo masculino”. Na minha turma do curso Técnico em Eletrônica na Etec éramos em quatro meninas de um total de 40 alunos, uma representatividade de 10% da turma. O curso técnico em eletrônica durou um ano e meio, neste período grande parte dos meus colegas foram do gênero masculino, bem como grande parte dos professores que ministraram aulas durante o curso havia apenas uma professora que lecionava disciplinas da área técnica.

Após a conclusão do curso Técnico em Eletrônica, aos 18 anos, ingressei na faculdade no curso de Tecnologia em Sistemas Elétricos no IFSP (Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo) em que a realidade de uma maioria masculina se repete, coincidentemente, a turma também era formada por 40 alunos em que quatro eram mulheres, e ao longo do curso novamente grande parte dos professores eram homens e apenas duas mulheres, naturalmente a maioria dos colegas também eram compostos por homens.

Esta realidade também não foi diferente na trajetória profissional. Iniciei minha carreira profissional em uma empresa de manutenção e implantação de equipamentos de automação industrial, nesta empresa trabalhei por cinco anos e atuei como técnica eletrônica e tive como último cargo o de instrutora técnica. Na área técnica desta empresa eu era a única mulher de uma equipe de 10 pessoas. Depois desta empresa, trabalhei por três anos como Tecnóloga em Saúde na Engenharia Clínica de um hospital oncológico de referência na América Latina. Mais uma vez, a realidade se repete, a maior parte da equipe era composta por homens, éramos quatro mulheres de um grupo de doze homens. Assim, tanto na minha trajetória acadêmica como na profissional, sempre pertenci à minoria.

Essa realidade também não foi diferente e se repetiu na docência. Como sempre gostei muito da área acadêmica, tive a oportunidade de ingressar como professora do eixo tecnológico de controle e processos industriais, na mesma escola em que fiz o meu curso técnico em eletrônica, e novamente o corpo docente deste eixo tecnológico é composto majoritariamente por homens. Durante a minha carreira na docência, além de lecionar, tive a oportunidade de ser coordenadora de curso, um período bastante desafiador. Quando assumi a função de coordenadora sofri alguns preconceitos de colegas, atribuo tal atitude pelo fato de ser mulher.

Além dos preconceitos de alguns colegas de profissão, sofri também alguns preconceitos de alunos no início da minha carreira docente. Como eu lecionava para um público mais velho e masculino no período noturno, acredito que por questões de crenças, fatores culturais e sociais, alguns alunos tentavam me testar por meio de questionamentos, tons irônicos, colocando em dúvida minhas falas sobre os conceitos e fundamentos técnicos expostos. Porém, tive que saber lidar com isso e contornar esta situação. Já com os alunos mais novos, com a faixa etária entre 14 e 18 anos, até então não sofri preconceitos ou discriminações, sinto que eles são mais

receptivos com relação à figura feminina de docente de uma área técnica, mesmo sendo um “universo mais masculino”.

Diferentemente da docência, na área técnica, apesar de ser também um universo mais masculino nunca sofreu preconceitos e/ou discriminações, porém não sei explicar o porquê em minha atuação na indústria não sofreu resistências, preconceito e discriminações como na docência. Dessa forma, até o presente momento esta tem sido minha trajetória e experiência acadêmico-profissional.

Apesar de parecer “natural”, “comum” mulheres na docência, essa realidade não é a mesma na docência das áreas das engenharias, pois muitas mulheres foram (e ainda são) excluídas dessas áreas. É possível perceber o número significativo de mulheres quanto ao acesso à educação e ao ensino superior, porém a representação de quem cursa e exerce a docência nas áreas das engenharias ainda é predominantemente masculina o que permite perceber que a participação destes profissionais ocorre de modo polarizado, ou seja, a presença feminina em determinadas áreas, como as áreas das engenharias, ainda é pouco representativa.

De acordo com os dados da Unidade de Recursos Humanos do Centro Paula Souza (URH-CPS) no ano de 2020, 43% do corpo docente é formado pelo gênero feminino e 57% pelo gênero masculino. Porém, ao analisar a composição do corpo docente do eixo de controle e processos industriais, eixo que pertence às áreas das engenharias, observa-se uma realidade dicotomizada, em que apenas 6% são professoras destes cursos técnicos.

Por isso, trago algumas indagações: Como as docentes mulheres percebem a entrada de outras mulheres na docência do eixo de controle e processos industriais? Como se dá a trajetória de mulheres na docência do eixo de controle e processos industriais? Uma vez que este é um eixo marcado por um viés androcêntrico e sexista. São questionamentos complexos que atravessam os estudos sobre gênero e formação docente e que desse modo, me estimulam pesquisar a inserção e atuação das mulheres na docência dos cursos técnicos que pertencem ao eixo de controle e processos industriais.

Diante deste contexto, compreender que percepções estas professoras têm de si mesmas como docentes, como se identificam como profissionais, como e o que as identificam como professoras e, principalmente, como constroem uma identidade profissional no exercício da docência foram indagações geradas por inquietações pessoais.

Com isso, ao tomar como referência a Educação Profissional no contexto do ensino técnico e mediante as indagações apresentadas foi possível consolidar como questão de pesquisa para guiar esse estudo: por meio das narrativas, como ocorre o processo de identificação e formação das professoras das áreas de engenharias?

O processo de identificação e formação docente da professora de Educação Profissional é o objeto deste estudo, com o objetivo de analisar que experiências, práticas e desafios estão presentes nas narrativas das professoras do ensino técnico do eixo tecnológico de controle e processos industriais e como contribuem para a constituição de suas identidades e formação docente, e, assim, problematizar alguns dos discursos e práticas sociais implicados no processo de constituição de identidade e formação docente de mulheres engenheiras.

Para isso, tem-se como objetivo específico: interpretar como ocorre a construção identitária das professoras na Educação Profissional; analisar como acontece a formação desta profissional das áreas das engenharias para o exercício da docência e identificar quais saberes docentes são destacados por estas professoras.

Assim esse trabalho apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa, de acordo com o paradigma epistemológico da pesquisa narrativa, em que predomina a interação entre pesquisador e pesquisado e o uso da análise de textos de campo (narrativas de estudos de caso, histórias de vida, narrativas orais de experiências) com o intuito de favorecer a produção de conhecimento do(a) professor(a) em sua prática docente.

Para isso, analisaram-se as narrativas coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas e um grupo focal realizadas com três mulheres engenheiras

atuantes como docentes do eixo de controle e processos industriais em Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo.

A seguir, tem-se a estrutura da dissertação.

No primeiro capítulo, são apresentadas reflexões acerca da construção identitária dos sujeitos baseada nos autores Stuart Hall (1997, 2019), Delors (1999) e José Gimeno Sacristán (2002). Apresenta-se também o campo teórico dos Estudos Feministas e Estudos de Gênero, com o intuito de relacionar o feminismo, gênero e docência, com isso trago algumas das contribuições e proposições de Joan Scott (1995), Guacira Louro (1994, 2004, 2008, 2011) e Michel Foucault (1999, 2006, 2014).

O segundo capítulo seguinte, introduz as teorias de formação docente e toma-se como principais suportes teóricos os autores Nóvoa (1992), Tardif (2014), Shulman (2014), Peterossi e Menino (2007), Mizukami (2006, 2011) e Ramirez (2014, 2017). As contribuições dos autores Fiorentini (2013) e Wenger (2001) são apresentadas para conceituar as comunidades de práticas aplicadas para a aprendizagem docente.

No terceiro capítulo, tem-se as caracterizações das narrativas e os autores de apoio utilizados são Josso (2004, 2007), Connelly e Clandinin (1995, 2007, 2015) e de Larrosa (2002).

No capítulo seguinte, a investigação narrativa é apresentada como a metodologia que foi utilizada para a produção desta dissertação, bem como a estratégia para a coleta dos dados narrativos: a entrevista semiestruturada e grupo focal. Para a utilização da narrativa como metodologia de investigação, os estudos de Connelly e Clandinin (1995, 2007, 2015), Larrosa (2002) e Prado (2007) são tomados como apoio teórico.

No quinto capítulo são apresentados os resultados e discussões da pesquisa. Analiso as narrativas das professoras do ensino técnico do eixo tecnológico de

controle e processos industriais compreendendo a construção identitária docente, bem como o processo de desenvolvimento e aprendizagem docente.

CAPÍTULO 1 – QUEM SOU EU? QUEM É VOCÊ? QUEM SOMOS NÓS?

1.1 A formação identitária

A identidade docente é epistemológica e profissional, é um processo de construção permanente e inacabado, que se dá a partir de sua formação inicial, e que conta com suas experiências pessoais e coletivas, de conhecimentos e saberes vivenciados na docência. Estas experiências, conhecimentos e saberes estão situados na escola, uma instituição social e educativa. Dessa forma, a construção da identidade docente insere-se em contextos histórico-sociais (PAIVA, 2012).

Hall (1997; 2019) afirma que as relações sociais formam os indivíduos subjetivamente e, vice-versa, levando em consideração o modo como os processos e as estruturas são sustentados pelas funções que os indivíduos neles desempenham. As “nossas identidades” são representações de diferentes identificações ou posições que assumimos e vivemos devido às circunstâncias ocasionadas por sentimentos, histórias e experiências, e estas são adquiridas ao longo do tempo.

O processo de identificação é complexo, já que cada indivíduo define-se em relação ao outro, aos outros e aos vários grupos a que pertence, segundo modalidades dinâmicas, ou seja, pelas relações sociais (DELORS, 1996).

Para Ramirez (2014) algumas respostas de como o professor se vê, como lida com os saberes teóricos e pedagógicos e como sua identidade profissional e pessoal é legitimada pelo seu entorno (alunos, escola, vida pessoal) são possíveis contribuições para a sua formação identitária docente.

A construção identitária docente é caracterizada pelo fazer pedagógico, ou seja, no exercício da docência, na vivência e mediação de conflitos, em múltiplas situações que contribuem para a aquisição de conhecimentos e de novos saberes, o que evidencia que um saber se constrói no próprio fazer, isto é, é um saber tácito, um conhecimento adquirido nas experiências vividas e na prática pedagógica (PAIVA, 2012).

A construção identitária de um indivíduo é um processo constante, inacabado, e complexo, e que é atravessado por diferentes variáveis.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do “eu masculino”, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo de andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nosso “eus” divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (HALL, 2019, p.24).

A subjetividade é nutrida pelas experiências pessoais para Sacristán (2002), e essas ocorrem por meio das relações interpessoais. A identidade é adquirida simultaneamente ao absorver e situar-se no mundo.

Ao falar de identidade deve-se percebê-la como um processo em andamento, e não como algo acabado. Assim, a identidade é constituída ao longo do tempo. Esta permanece sempre incompleta, inacabada, ou seja, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”, é um processo de construção constante (HALL, 2019).

No âmbito do desenvolvimento profissional, a identidade docente também será um processo inacabado, constante e complexo, pois este além de ser atravessado por fatores pessoais e sociais, também será caracterizada pelo fazer pedagógico ao longo do desenvolvimento da docência e por múltiplas situações vivenciadas no espaço escolar.

1.2 A identidade de gênero e a docência

As nossas experiências e práticas individuais não são apenas construídas no e pelo social, mas constitui o social, pode-se afirmar que a realidade é o que

acontece em uma fábrica, uma escola, uma prisão, por exemplo, pois ali contém um tipo de informação de natureza totalmente diferente das encontradas em outros meios (LOURO, 2004; FOUCAULT, 2006).

Ao questionar o gênero da escola, Louro (2004) aponta ser feminina, pois primordialmente, é um lugar de atuação de mulheres e a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas.

Os discursos pedagógicos, ou seja, as teorias, a legislação, a normalização, demonstram que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar baseadas no afeto e na confiança. Porém, ao contrário disso, a escola também é masculina, pois esse espaço se relaciona com o conhecimento e este foi historicamente produzido pelos homens (LOURO, 2004).

Dessa forma, a escola é marcada pelo gênero de acordo com Louro (2004), o que impossibilita pensar sobre esta instituição e não refletir sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino, bem como as representações de professores e professoras, já que como qualquer outro grupo social, foram e são objetos de representações, pois estas dizem algo sobre estes sujeitos, define seus modos e traços, caracteriza suas práticas, o que permite afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencente a esse grupo. Vale ressaltar que essas representações não são, meras descrições que “refletem” as práticas desses sujeitos, mas são, de fato, descrições que os “constituem”, que os “produzem”, são os discursos sociais que produzem representações, bem como os de professores e professoras.

Quando nos permitimos pensar que a categoria homem é distinta da categoria mulher, mas que também, ao mesmo tempo, contém e reprime essa última, passamos a empregar a mesma lógica para outros pares de conceito, tais como, público/privado, produção/reprodução, cultura/natureza, pares que têm sido articulados e emparelhados a essa oposição binária. Esse processo talvez nos leve a pensar de um modo mais denso que as definições de homem e mulher, do masculino e do feminino são efetivamente construções históricas e não um simples reflexo de um fato biológico (LOURO, 1995, p.117).

Foucault (2006; 2014) explica que os discursos das “verdades” se organizam e são sustentados por todo um sistema de instituições que os impõem e reconduzem em torno dos eventos históricos, e estes estão constantemente transformando-se. As práticas pedagógicas, por exemplo, apoiam-se sobre um suporte institucional e ao mesmo tempo em que reforça e reconduz o discurso das verdades, o que sem dúvida molda a forma como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, de certo modo atribuído. Assim a “verdade” está intimamente ligada a sistemas de poder, que a produzem, e os efeitos de poder que ela induz (a verdade) e que a reproduzem.

O sexo sempre foi o centro em que se guarda juntamente com o fazer existir de nossa espécie, a nossa “verdade” de sujeito humano. A partir do século XVIII o sexo passa a ser exposto de uma maneira não unicamente da moral, mas da racionalidade para formular sobre ele um discurso, não tanto como uma teoria geral da sexualidade, mas de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação. Assim, a sexualidade é a relação da prática discursiva desenvolvida lentamente, em que as características fundamentais dessa sexualidade correspondem às condições funcionais do discurso que deve produzir sua verdade. Por muito tempo as mulheres tiveram sua “verdade”, a sua sexualidade fixada, o sexo frágil. Contudo, os movimentos feministas aceitaram o desafio, de propor a singularidade e especificidade irreduzível, reinventar o próprio tipo de existência, política, econômica, cultural para buscar outras afirmações (FOUCAULT, 1999; 2006).

A análise de gênero apresenta uma variedade de abordagens empregadas pelos historiadores feministas, porém pode-se resumi-las em três posições teóricas: a primeira delas empenha-se em explicar as origens do patriarcado. A segunda com um cunho marxista e com o intuito de firmar as críticas feministas. Já a terceira é dividida entre o pós-estruturalismo francês e teorias anglo-americanas, em que se inspiram nas diferentes escolas de psicanálise para elucidar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito (SCOTT, 1995).

Scott (1995) também apresenta o termo “gênero” como forma de designar as relações sociais entre os sexos, o que rejeita de forma explícita explicações

biológicas, como por exemplo, o fato de que as mulheres têm a capacidade de dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior, o que implica em formas de subordinação feminina. Portanto, o termo “gênero” permite indicar as “construções culturais”, ou seja, a criação social das funções adequadas e atribuídas aos homens e às mulheres em uma sociedade, o que permite referenciar as origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres.

Nesse sentido, Scott (1995) também reforça que o uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade”.

Ao focar o caráter “fundamentalmente social”, Louro (2004) corrobora os estudos de Scott, cujo objetivo não é negar a biologia sobre os corpos sexuais, mas enfatizar a construção social e histórica produzidas sobre as características biológicas, ou seja, o modo como as características sexuais são compreendidas e representadas na prática social e estas pertencentes a um processo histórico.

De acordo com Louro (1994; 2008) o processo de socialização dos sujeitos permite que estes integrem de forma ativa própria a cultura, o que os torna em homem ou em mulher. Porém, esse processo está sempre inacabado, pois este é dinâmico, potencialmente modificável e transformável, uma vez que os sujeitos têm trajetórias pessoais que sofrem alterações, mas também porque a sociedade transforma-se, o que pode assumir novas maneiras de produção e de reprodução da vida, devido à admissão de novos valores, símbolos, normas e representações. Portanto, a construção de gênero e sexualidade ocorre por inúmeras aprendizagens e práticas sociais e culturais, em que a família, escola, igreja, instituições legais e médicas são instâncias importantes nesse processo constitutivo.

Os sistemas de significados conforme Scott (1995) expõem os modos pelos quais as sociedades representam o gênero e este se desenvolve por meio das regras de relações sociais, que contribuem para a construção da experiência do sujeito individual. Sem significado, não há experiência, como sem processo de significação, não há significado.

Conforme Scott (1995) e Louro (2011), os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são marcados pelas relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções. Assim, a busca pelo significado necessita ser realizada com o sujeito individual, além de atentar-se ao contexto, como a organização social e suas inter-relações, pois ambos são importantes para compreender o gênero, já que é no interior desses processos e estruturas, que se encontram os espaços para um conceito, para a construção de uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade estabelecida por limites e dotada de uma linguagem. A linguagem tem uma função importante para a constituição de uma identidade generificada, pois a linguagem estabelece fronteiras e contém ao mesmo tempo a possibilidade de negação, de diferença, de resistência e reinterpretação.

O conceito da diferença é atribuído no interior de uma determinada cultura, assim, ao estabelecer a diferença de uma identidade generificada sempre há uma referência, o que supõe, sempre, alguma espécie de comparação. Por isso, os “outros”, os sujeitos “diferentes”, serão em princípio, as mulheres, as pessoas não brancas, as não heterossexuais ou não cristãs, por exemplo. Porém, ninguém é essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro. A diferença é sempre construída a partir de um dado lugar que se tem uma referência e para indicar os sujeitos diferentes, são utilizados marcadores simbólicos, materiais e sociais. Há lugares, falas, gestos, profissões, atividades, sentimentos sobre os quais se costuma dizer que são de mulher e não de homens e vice-versa. Portanto, é necessário examinar como as identidades generificadas são construídas e associá-las às atividades, organizações e representações sociais historicamente específicas, pois se percebe que as diferentes instituições e práticas sociais são organizadas pelos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos (SCOTT, 1995; LOURO 2011).

Nós só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quanto parecem estar fixadas, ainda contém dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas (SCOTT, 1995, p.93).

Compreender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos para Louro (1995; 2004) é fundamental, pois as identidades de gênero estão constantemente em construção e transformação, pois as relações sociais são marcadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, portanto, os sujeitos constroem-se e tornam-se masculinos ou femininos, o que resulta na sua forma de ser e estar no mundo. Essas construções estão sempre se transformando não apenas ao longo do tempo e historicamente, mas também se modificando nas histórias de vida, nas identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe. São nas práticas cotidianas, nos gestos e nas palavras que envolvem todos os sujeitos que se necessita ter atenção e buscar novos questionamentos, já que a linguagem não seria uma representação da realidade construída pelos sujeitos, mas constituidora dos sujeitos e da realidade, portanto o discurso estabelecido pelas instituições e disseminando pela cultura que permite a organização e constituição desses sujeitos e suas identidades.

O docente antes de ser um profissional, é uma pessoa. Compreender como um(a) professor(a) se forma, incluindo a identidade de gênero, torna-se relevante, porque esta está em constante construção e transformação, e como as relações sociais são atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, isso se reflete na sua formação e, conseqüentemente, em suas práticas docentes.

CAPÍTULO 2 – COMO O PROFESSOR SE FORMA?

2.1 Formação docente

Nas últimas décadas, por influência de órgãos internacionais tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em virtude de mudanças sociais, econômicas e culturais, a agenda global e regional de governo de diversos países apresenta como destaque o tema, sobre processos e concepções sobre formação de professores, destacou-se (FIORENTINI, CRECCI, 2013).

O desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes é um processo permanente de valorização identitária para Paiva (2012) quando situada em uma dimensão formativa, já que esta está associada aos saberes que configuram a docência. Por trás de um professor há uma pessoa, assim, Nóvoa (1992) aponta ser necessária a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, o que permitirá ao docente apropriar-se dos seus processos de formação e dar sentido para a sua história de vida.

Para Bragança (2011), os processos identitários e o conceito de formação são mediações de uma dimensão pessoal e interior. No contexto da Educação Profissional, os processos identitários e o conceito formação também devem ser explorados.

Um projeto de formação deve necessariamente possibilitar a construção da identidade do professor. Nesse sentido, há necessidade de explicitar a posição epistemológica específica das disciplinas técnicas no quadro dos saberes escolares como um todo. A falta dessa contextualização leva os professores do Ensino Técnico, na maioria das vezes, a não se identificarem nem como agentes econômicos, nem como teóricos da ciência básica, nem como distribuidores de informações, nem como professores de segunda linha, nem como simples aplicadores de outros saberes. Oriundos do mercado, sua lógica é a da produção, que necessariamente não corresponde ao que será demandado de um professor. Novas competências deverão ser construídas (PETEROSI e MENINO, 2017, p.108).

O exercício da docência é um trabalho complexo, pois é realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições e programas. Por ser uma ação baseada em vínculos, a formação para este trabalho também é complexa. Por isso, formar professores envolve uma lógica socioprofissional, didática e psicológica e essa formação deve propiciar a construção de mudanças conceituais e práticas (GATTI, 2019).

Em seus estudos, Mizukami (2011) destaca que a profissão docente é complexa e, assim como as outras profissões, é aprendida. O processo de formação docente, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência são processos que se constituem ao longo da vida e estes são lentos.

O docente está inserido em meio complexo, ou seja, em um cenário psicossocial em constantes mudanças e transformações, devido à interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Este profissional enfrenta desafios de natureza prioritariamente prática, seja em relação às situações individuais de aprendizagem ou as formas de comportamento de grupos diversos. O professor no seu cotidiano utiliza o seu intelecto de uma forma bastante abrangente, pois emprega conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos e técnicas, por exemplo, para analisar as mais diversas situações, elaborar estratégias de intervenção e prever acontecimentos, portanto, é um conhecimento tácito estimulado durante a sua própria atuação, já que não há realidades objetivas e conhecidas, pois as realidades são criadas no intercâmbio psicossocial ao longo do desenvolvimento de sua experiência profissional. Assim, as percepções, apreciações, juízos e credos do docente são fatores decisivos na orientação desse processo de produção de significados, e conseqüentemente, um pilar importante na construção da realidade educativa (PÉREZ-GÓMEZ, 1992).

Em suas pesquisas Shulman (2014) aponta que a base do conhecimento do professor é a menos estudada e codificada de todas, já que esta é a própria sabedoria adquirida com a prática, que guiam e/ou proveem da racionalização reflexiva das práticas docente. Há a necessidade de explorar as histórias do professor com relação a sua própria prática docente, pois sem esse recurso a análise, a interpretação e a codificação de princípios da prática, serão difíceis

compreender. Além disso, é extenso o conhecimento potencialmente codificável que pode ser extraído da sabedoria da prática do docente, estes sabem muita coisa que nunca sequer tentaram articular.

Tardif (2014) em sua obra também evidencia que no exercício da docência, assim como em qualquer profissão, o tempo é um fator importante para edificação e compreensão dos saberes docentes, ou seja, a dominação dos saberes profissionais para a realização do trabalho. Assim, os saberes docentes são temporais, são adquiridos pelos processos de aprendizagem e de socialização e estes cruzam tanto sua história de vida quanto sua carreira, no qual estão presentes dimensões identitárias.

A formação de professores para Shulman (2014) tem por objetivo educá-los para refletir em profundidade de suas práticas pedagógicas e não doutrinar ou treinar docentes para se comportar de forma prescrita. Para ocorrer essa reflexão profunda, os professores precisam aprender a raciocinar a partir da base de seu conhecimento, que está ancorada em fatos, princípios e experiências. Por isso, trabalhar as crenças que guiam as ações docentes é necessário para a formação de professores. Contudo, a concepção de raciocínio pedagógico busca enfatizar a base intelectual para favorecer o desempenho do docente e não apenas se fixar de forma isolada para o comportamento do professor.

Nóvoa (1992) defende uma formação de professores que estimule uma perspectiva crítico-reflexiva, ou seja, que forneça aos docentes meios de um pensamento. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas por meio de um trabalho que permita a reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Portanto, é importante o investimento pessoal e dar um estatuto ao saber da experiência. Este tipo de formação proporciona a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A aquisição da experiência ocorre com o uso da prática ou vivência pessoal, esta é o ensino ou a aprendizagem (SACRISTÁN, 2002).

De acordo com Paiva (2012) a constituição identitária docente é construída ao longo do exercício da docência, o que permite alcançar uma autonomia didática e durante o processo de construção, estes profissionais é considerado “produtores de saber e de saber fazer”.

Para Guadagnim (2007) o estilo pedagógico dos docentes é marcado por suas vivências, experiências profissionais, expectativas, valores e crenças, fatores responsáveis em guiar e orientar a sua conduta profissional. Assim, é de suma importância considerar que as decisões deste profissional são influenciadas, sobretudo, por crenças, valores, ideologia, rotinas, pensamentos e reações pessoais em resposta aos problemas de natureza complexa e imprevisível, marcados por incertezas e conflitos cotidianos presentes nas instituições de ensino.

Para Tardif (2014) uma pessoa que ensina durante trinta anos, por exemplo, não exerce apenas uma atividade, mas exerce algo de si mesma, ou seja, sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, assim como sua existência é configurada por sua atuação profissional. Com o passar do tempo este profissional torna-se um professor com sua cultura, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. Porém, cabe ressaltar que a relação dos docentes com os seus saberes não se resume simplesmente a função de transmitir conhecimentos já constituídos. A prática da docência integra diferentes saberes. É um saber plural, oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Portanto, são saberes temporais, existenciais, sociais e pragmáticos.

Quando Tardif (2014) considera os saberes docentes como um saber existencial, é pelo fato de não estar somente conectado à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser, ou seja, o professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

Os saberes docentes também são classificados por Tardif (2014) como um saber temporal, que se transforma e se constrói ao longo uma história de vida profissional, e que requer uma socialização e uma aprendizagem profissional.

É um saber pragmático, pois estão ligados ao trabalho e às funções para o desenvolvimento do trabalho docente conforme descrito por Tardif (2014), ou seja, são os saberes práticos, operativos ou normativos, são os saberes utilizados para realizar o trabalho.

Os saberes docentes são um saber social, os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante a participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente, ou seja, é um saber construído pelo professor em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante (FIORENTINI, CRECCI, 2013; TARDIF, 2014).

Porém, Peterossi e Menino (2017) apontam que diferentemente dos professores de Educação Básica, que já têm definido há décadas o trajeto de sua formação e profissionalização, a única certeza da formação para o professor da Educação Profissional será de forma especial e emergencial, ou seja, não é a mesma dos demais. A formação para professores da Educação Profissional também não evoluiu em direção a definições e nem diretrizes estabelecidas por marcos regulatórios próprios ao longo desses anos.

Mizukami (2006) ressalta que a formação do formador por se tratar de um processo continuado e de autoformação, já que este envolve as dimensões individuais, coletivas e organizacionais e que são desenvolvidos em determinados contextos, momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem composta por outros formadores, se faz necessário o desenvolvimento da atitude investigativa como eixo de formação, para a construção de uma base de conhecimento sólida e flexível, tendo como objetivo a aprendizagem da docência, acompanhada da construção de estratégias de desenvolvimento profissional que

não sejam invasivas e que permitam objetivação de crenças, valores e teorias pessoais.

Para Barros (2007) o exercício da docência é uma história cheia de dúvidas, dificuldades, incertezas e também com erros de percurso, e ao conhecer a experiência do outro, isso pode contribuir com o “encurtar os caminhos” de outros docentes, destacando assim, a importância do conhecimento pedagógico que os professores constroem no dia a dia, e que muitos não reconhecem o quanto os saberes produzidos são válidos, relevantes e úteis. Na docência há muito que aprender para contribuir e favorecer a realização de um trabalho pedagógico de qualidade, mas também se tem muito a ensinar sobre como fazê-lo. Para isso, há a necessidade de reconhecer os docentes como produtores de conhecimento, em que este saber pode ser socializado.

Para que os conhecimentos docentes sejam socializados, a reflexão destes nos processos de sua formação com o objetivo de buscar significados que atribuem as suas próprias ações, as estratégias que utilizam e também as atitudes e comportamentos que destacam nas descrições de suas vivências e multiplicidades de situações e contextos se faz necessário explorar (PACHECO, 2007).

Tem-se, portanto, um paradigma para a formação do professor. Paradigma esse em que o docente aprende com sua prática, que se dá em um local bastante específico, a escola/sala de aula, e que é construído na troca com os alunos, seus pares e consigo mesmo. Nessa perspectiva, a formação do profissional da educação está associada à inovação, à mudança, à atualização de seus saberes e ao seu crescimento profissional. Esta concepção paradigmática difere de outras, sobretudo daqueles que baseiam a formação do docente através de uma série de treinamento, de receitas prontas, de normas prescritivas com fundamentação tecnicista, conforme Pérez-Gómez (1992).

De acordo com Ramirez (2017) a formação de um sujeito compreende duas dimensões, uma social, uma vez que é geralmente associada a alguma atividade, forma-se para alguma coisa; e uma pessoal, de estruturação individual, que se destaca a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos

cotidianos, tendo como base um projeto pessoal e coletivo. Assim, é possível evidenciar a formação do professor a partir da sua perspectiva, pois este pode trazer novas sugestões ao processo de formação docente e de seu desenvolvimento profissional.

Com isso, a prática reflexiva do professor permite o seu desenvolvimento profissional, principalmente quando esta for compartilhada e praticada em uma comunidade de aprendizagem docente, por exemplo. Nessas comunidades, os docentes têm a oportunidade de compartilhar experiências e conhecimentos e, nesse processo, desenvolvem-se profissionalmente.

Dessa forma, a criação de comunidades de aprendizagem docente pode favorecer a formação e o desenvolvimento profissional de professores da Educação Profissional por meio da possibilidade de discussão e investigação de suas práticas profissionais e pedagógicas, o que permite não apenas a relação entre teoria e prática, mas também momentos para a reflexão dessas relações.

2.2 Comunidades de aprendizagem docente

As comunidades de prática estão em todo lugar e todos nós pertencemos e estamos inseridos em diversas delas em um determinado momento, como por exemplo, na casa, no trabalho, na escola, em passatempos e, estas mudam ao longo das nossas vidas (WENGER, 1998).

Para Lave e Wenger (1991) o conceito de comunidade de prática está relacionado à aprendizagem situada, ou seja, algo contínuo de nossa participação no mundo que é construída no cotidiano, com isso, a aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social. As comunidades de prática resultam da participação em um sistema de atividade no qual os integrantes compartilham o entendimento referentes às suas atividades e o que isto significa em suas vidas e para as suas comunidades.

Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades, e mundo no decorrer do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimentos, não somente porque ela provê um suporte de interpretação necessário para fazer sentido de sua herança. Deste modo, participação em uma prática cultural na qual qualquer conhecimento existe é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social desta prática, suas relações de poder, e suas condições de legitimidade definem possibilidades para aprendizagem (LAVE e WENGER, 1991, p.98).

Por isso, de acordo com Wenger-Trayner (2015) o conceito de comunidades de prática fornece uma perspectiva útil para o conhecimento e aprendizagem.

Para a formação de uma comunidade prática, Wenger (1998) ressalta que esta ocorre por meio do engajamento mútuo em uma tarefa conjunta, no qual seus membros compartilham um repertório de ações comuns, que podem ser rotinas, procedimentos, artefatos, vocabulário, entre outros. Assim, nas comunidades de prática, as pessoas são ligadas umas às outras pelo envolvimento concreto em atividades ou práticas comuns, engajadas mutuamente em uma responsabilidade coletiva, que são orientadas por um senso de propósito comum.

Nesse sentido, Rodrigues, Silva e Miskulin (2017) indicam que as comunidades de prática podem ser aplicadas no contexto organizacional, já que estas permitem o engajamento mútuo de uma determinada prática, ter uma responsabilidade em conjunto no decorrer do processo e, que, permite aos participantes desenvolver um repertório compartilhado, o que pode incluir rotinas, palavras, ferramentas, modo de fazer as coisas.

O conceito de comunidade de prática também pode ser definido como um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um assunto, e que aprofundam seu conhecimento e domínio nesta área interagindo em uma base contínua. Em suma, a comunidade de prática é uma combinação única de três elementos fundamentais: um domínio de conhecimento comum, uma comunidade de pessoas que se preocupam com este domínio e uma prática compartilhada que elas desenvolvem para ser efetiva neste domínio (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Rodrigues, Silva e Miskulin (2017) ancorados nos estudos de Wenger, que nas comunidades de prática, os grupos de pessoas que nelas participam e partilham uma paixão por algo que sabem fazer, que possuem engajamento em atividades conjuntas e discussões, ajudam-se mutuamente, compartilham informações, o que permite a construção de relacionamentos que possibilite aprender uns com os outros e também aprendem.

Moser (2010) ressalta que as comunidades de prática não são algo novo, já que estas existem desde os tempos de Roma, onde eram como corporações de diversos profissionais, assim como também na Idade Média. Ao longo do tempo, até os dias atuais, as comunidades de prática se disseminaram, pois vários desafios surgiram em diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, na engenharia, na medicina e em outros campos que exigem a colaboração de mais pessoas para solucioná-los. Porém, apesar das comunidades de prática serem formadas por pessoas que tem um tema, um assunto específico em comum, não será apenas esta condição que permitirá a formação de uma, pois isso poderia ocorrer em redes sociais no geral, como por exemplo, *messenger*, *facebook*, *linkedin* e entre outros modos de interação. O específico das comunidades de prática está no interesse de alargar e aprofundar seus conhecimentos. Nesse sentido, não se trata de uma aprendizagem simples, mas de uma aprendizagem social. Os membros das comunidades de prática estão interessados e, de certo modo, comprometidos em aprender juntos em um processo de melhorar ou de adquirirem novos conhecimentos, ou seja, de obter e de compartilhar mais informações, já que o conhecimento só ocorre por apropriação individual. Assim, as comunidades de prática podem ser consideradas como uma sementeira de aprendizagens fecundas.

Portanto, o ponto mais importante para a criação e o estabelecimento de uma comunidade de prática está na aprendizagem das pessoas que as compõem e que, conseqüentemente tem em comum um tema relevante para ser discutido, compartilhado e aprendido.

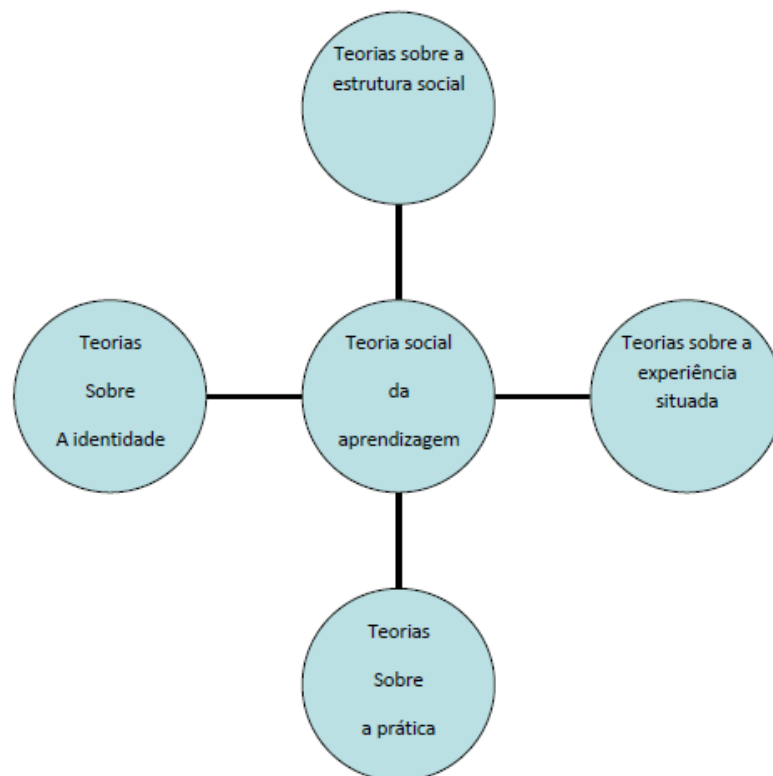
2.3 A fundamentação epistemológica das comunidades de prática

Em seus estudos, Moser (2010) aponta a importância de expandir a concepção de aprendizagem e considerar as comunidades de prática como um meio de atualizar constantemente as informações e os conhecimentos, e que se faz necessário compreender epistemologicamente o caráter social aprendizagem, conforme já apontado nas obras de Wenger.

Uma teoria de prática social enfatiza a interdependência relacional entre agente e mundo, atividades, significados, cognição, aprendizagem e conhecimento. Enfatiza o caráter inerente e socialmente negociado do significado e o caráter interessado do pensamento e ação de pessoas em atividade (LAVE e WENGER, 1991, p. 50).

A figura 1 apresenta as principais teorias em que se pode fundamentar epistemologicamente a aprendizagem social nas comunidades de prática de acordo com Wenger:

Figura 1 – Principais teorias para fundamentação epistemológica da aprendizagem social nas comunidades de prática



As informações são obtidas por maneiras distintas sobre um objeto ou um fenômeno, afirma Moser (2010), ou seja, o conhecimento é a apropriação da informação é torná-la sua. Portanto, o conhecimento ocorre no ato humano de conhecer, e com isso, pode-se dizer que não basta ter o conhecimento pela simples coleta de informações, mas nas trocas de conhecimentos.

O conhecimento é dinâmico, principalmente nos dias atuais, por conta do uso da internet, desse modo, o conhecimento é produzindo de forma cada vez mais acelerada. Com isso, é importante considerar a necessidade de instrumentos para poder gerir e contribuir para que não percam o que se conseguiu nesta expansão do conhecimento. Como a aprendizagem ocorre na relação entre as pessoas quando interagem entre si, e que estas interações são estabelecidas no âmbito social, vale ressaltar que a possibilidade das atividades dos indivíduos no entorno social são determinadas pela situação histórica e cultural. Dessa forma, a aprendizagem é percebida como um processo resultante de transformações sociais e das práticas sociais em que os indivíduos interagem uns com os outros, seja nos contextos pedagógicos, sejam nos contextos sociais mais amplos. As interações podem ser estabelecidas por meio de interações virtuais, como por exemplo, fóruns, *chats*, *facebooks*, porém, com tema de aprendizagem bem definidos, já que a finalidade de uma comunidade é produzir e trocar conhecimentos para solucionar problemas que se encontram nas mais diversas situações. A comunidade de prática é uma relação entre pessoas que se dispõem a realizar uma atividade que os identifica de certo modo. Para isso, a comunidade de prática não requer a presença dos seus membros de modo físico, mas exige que estes estejam interessados no domínio do conhecimento. (MOSER, 2010).

Entende-se que a finalidade de uma comunidade de prática é produzir e trocar conhecimentos para solucionar problemas que se encontram nas mais distintas situações. Assim, como existe a necessidade dos docentes se atualizarem constantemente no exercício de sua profissão, as comunidades de prática podem ser uma solução para alcançar esta finalidade.

2.4 A estrutura das comunidades de prática virtuais para a formação docente

As comunidades de prática podem ser encaradas inicialmente com ceticismo, de acordo com Moser (2010), porém existe uma política e protocolo de criação.

Moser (2010) em seus estudos sobre comunidades de prática virtuais para a formação docente ancora-se nas obras de Wenger, que para a estruturação de uma comunidade de prática são necessárias três condições: o domínio, a comunidade e a prática.

O domínio diz respeito à criação de uma base e um sentido de uma identidade comum. Importante ressaltar que não se refere às comunidades de amigos ou de pessoas que participam de *chats* como nas redes sociais ou outras comunidades virtuais, por exemplo, pois estes grupos virtuais, têm interesses comuns ou simples afinidades. Já as comunidades de prática possuem uma identidade definida pelo domínio ou área de interesses compartilhados ou compartilhados. Portanto, o que determina e identifica essas comunidades de prática é o envolvimento de seus membros com o domínio ou assunto e que, conseqüentemente, devem ter uma competência nessa área que os diferenciam dos participantes de outras comunidades abertas que não exigem essas competências e domínio do tema de que tratam. Portanto, não se trata a simples troca ou exposição de informações por afinidade, mas tem como seu objetivo aprender sobre um determinado assunto, denominado domínio. Assim, em comunidades de prática para a formação docente, os professores que serão os membros desta poderão conversar e trocar ideias sobre as questões em relação tanto ao ensino como em relação às condições de trabalho. Porém, é necessário que se defina bem o tema sobre o trocaram informações e conhecimentos para que não haja dispersão, questões centrais como: a disciplina, os curriculares de uma determinada disciplina, sobre o perfil dos alunos de tais ou tais classes, sobre o manejo, e muitas outras questões que se farão presentes suscitando o aparecimento de novas comunidades práticas. Não se trata apenas do interesse pelo tema, mas do compromisso de aprender sobre o tema por meio da aprendizagem social, pela interação com os outros profissionais (MOSER, 2010).

A comunidade é a responsável em criar a fábrica social de aprendizagem segundo Moser (2010), nutrida e fundamentada em relações de respeito e confiança mútua. Os membros da comunidade de prática, ao contrário dos demais tipos de comunidades, se comprometem a trocar informações sobre o assunto de seu domínio. A comunidade de prática se constrói quando seus participantes estão dispostos a manter uma relação que os habilite a aprenderem uns com os outros. A aprendizagem é considerada uma prática social, assim, em comunidades de prática destinadas para a aprendizagem docente é importante a dedicação e o comprometimento dos profissionais participantes que nela pertencem.

E por fim, a prática, o terceiro pilar para a estruturação ou formação de uma comunidade de prática, que consiste no conhecimento específico que a comunidade desenvolve, compartilha, e mantém por meio de um conjunto de referenciais, ideias, instrumentos, informações, estilos, linguagens e documentos que os membros da comunidade compartilham (MOSER, 2010).

Lave e Wenger (1991) destacam que as comunidades de prática são muito mais do que a reunião de profissionais ou de estudiosos que tenham um conhecimento tecnológico associado para realizar a mesma prática. Essas comunidades o compromisso destes profissionais interajam continuamente para construir conhecimentos a partir das contribuições de uns para com os outros.

Estas pessoas não necessariamente trabalham juntas todos os dias, mas elas se encontram porque dão valor às suas interações. Na medida em que passam tempo juntas, tipicamente compartilham informação, *insight*, e aconselhamento. Elas se ajudam mutuamente a resolver problemas. Elas discutem situações, suas aspirações e necessidades, ponderam sobre assuntos comuns, exploram ideias e fazem sondagens. Elas podem criar ferramentas, padrões, desenhos genéricos, manuais e outros documentos – ou podem simplesmente desenvolver uma compreensão tácita que compartilham. Entretanto, elas acumulam conhecimento, tornam-se informalmente ligadas pelo valor que elas atribuem a aprender conjuntamente. Este valor não é meramente instrumental para seu trabalho. Ele também advém da satisfação pessoal de conhecer colegas que entendem suas perspectivas entre si e de pertencer a um grupo interessante de pessoas. Com o passar do tempo, elas desenvolvem uma perspectiva única sobre seu tópico bem como um corpo de conhecimento, práticas e abordagens comuns. Também desenvolvem relações pessoais e estabelecem maneiras de interagir. Elas até podem desenvolver um senso de identidade comum, elas se transformam em uma comunidade de prática (WENGER, MCDERMOTT, SNYDER, 2002, p.4).

Em uma comunidade de prática virtual Moser (2010) ressalta para que os membros se unam para aprender, para fazer intercâmbio com os outros participantes da comunidade de prática, precisam dominar os instrumentos virtuais exigidos para tal, isto é, o domínio de uma tecnologia digital que facilite a comunicação entre eles. Além disso, não deve ficar no simples intercâmbio de informação, mas são necessários que se elaborem documentos que seja a memória dos progressos, por meio de atas, relatórios, artigos, por exemplo, como forma de traduzir os conhecimentos acumulado por essas comunidades.

As comunidades de prática destinadas para o aperfeiçoamento da formação docente permite aos profissionais que pertencem a esta comunidade estudar problemas ou situações-problema, desenvolver recursos ou instrumentos, conforme seu domínio. Com isso, os profissionais membros dessas comunidades tornam-se tornam capazes de realizar projetos colaborativos em que os conhecimentos são produzidos por eles juntos. Uma comunidade prática destinada para a aprendizagem docente concede agregar três valores: o acesso ao conhecimento existente, a troca de conhecimentos e a criação de novos conhecimentos.

Em uma comunidade aprendizagem docente, os membros buscam e constroem novos conhecimentos, e isso ocorre devido ao fato de refletirem os modos como ensinam e aprendem nas instituições de ensino que desenvolvem o exercício da docência.

Os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente quando geram conhecimentos locais de sua prática por meio de um processo de interação com seus pares, o que pode ser favorecido pelas comunidades de aprendizagem docente, que permite teorizar e construir os saberes docentes, conectando-os ao contexto social, cultural e político de suas realidades, e isso por conta do ato de narrarem sobre suas próprias experiências e práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 3 – DEIXA EU TE CONTAR UMA HISTÓRIA: NARRATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

3.1 As narrativas

Na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida, o que para Clandinin e Connelly (2015) indicam que a pesquisa narrativa está intimamente associada à teoria da experiência de Dewey, principalmente quanto às noções de situação, continuidade e interação, já que esta contempla as esferas do pessoal e social (interação), do passado, presente e futuro (continuidade), dos combinados à noção de lugar (situação). Com isso, a pesquisa narrativa permite criar um espaço tridimensional para investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. Vale ressaltar que qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares, e assim, a pesquisa narrativa compreende e atua nestas esferas.

Dessa forma, pode-se dizer que o processo de formação do sujeito é algo construído e que por meio das narrativas é possível encontrar muitos dos sentidos na vida desse sujeito em formação e que pode ser traduzido nas palavras de Larrosa:

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais mais ou menos institucionalizadas (LARROSA, 2002b, p. 48).

Uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida conforme indicado por Tardif (2014), pois, em cada professor, a competência pode-se ser confundida pelo acúmulo do tempo na carreira docente, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, como também de hábitos práticos e de rotinas de ação.

A pesquisa a partir da narração das histórias de vida, também sendo denominada de narrativas têm como objetivo evidenciar e questionar as heranças, a continuidade, a ruptura, os projetos de vida, as aquisições de experiência, etc. As subjetividades exprimidas (o pensar, o sensibilizar-se, o imaginar, o emocionar-se, o apreciar, o amar) são exploradas e confrontadas. Essas reflexões fundamentadas pela narrativa da formação de si permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. Assim, o trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em particular (JOSSO, 2007).

As narrativas conforme descreve Antunes (2011) permitem compreender a construção de uma história de vida, pois refere, efetivamente, um conjunto de acontecimentos estruturantes mais ou menos transversais a todas as histórias de vida que abrange os ciclos, as etapas e as fases que podem ser ruptura e/ou transição, mas que constituem sempre momentos formadores.

Apresentar a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos acontecimentos que estas expressam, bem como as múltiplas facetas recordadas em seus percursos tem como desafio identificar as relações entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, socio-históricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão da identidade de alguém. Por isso, é importante ressaltar que os estudos que utilizam as narrativas formativas em suas pesquisas, evidencia a exigência metodológica de pensar as facetas existenciais da identidade através de uma abordagem multirreferencial que integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, crenças religiosas, esotéricas), assim como as diferentes dimensões de nosso ser no mundo. (JOSSO, 2007).

A pesquisa narrativa, conforme abordada por Clandinin e Connelly (2007) pode ser assim descrita como o estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência.

Explorar o discurso do docente do ensino técnico profissional é um recurso valioso, porque é o diálogo consigo e com a realidade de seu trabalho, o que possibilita com a produção de saberes e que favorece este profissional perceber as múltiplas instâncias materiais e culturais de seu contexto (PRADO, 2007).

Garcia (1992) destaca que a reflexão é o conceito mais utilizado por pesquisadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. Este conceito tem sido explorado de tal forma que sua popularidade atingiu grandes proporções e tornou-se um elemento estruturador em estudos que envolvem a formação docente. A estrutura do pensamento do professor tem sido explorada com o estudo dos processos metacognitivos, com o objetivo de abordar os diferentes conceitos utilizados das teorias implícitas dos professores. Para se referir ao saber docente têm sido utilizados termos diversos como: conhecimento prático pessoal, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teorias da ação, paradigmas funcionais, autocompreensão prática, sabedoria prática, metáforas e crenças. Para empregar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.

A construção da narrativa em um processo reflexivo é uma atividade psicossomática, pois é uma narração de si mesmo, sob o ponto de vista da sua formação, que utiliza como recurso as recordações e referências baseadas em sua trajetória de vida. Assim, não é um processo de apenas fazer, mas ser; não apenas ser, mas tornar-se. Torna-se formador permite a reflexão de si e sobre suas práticas, o que favorece a formação contínua do aperfeiçoamento dos conhecimentos e a qualificação das próprias competências. Nas narrativas são evidentes que as vivências são relatadas, e estas ao serem contadas já se encontram com uma significação estabelecida. Em outras palavras, a narração oral ou escrita apresenta-

se em um contexto interpretativo constituído de vivências. Na abordagem de histórias de vida e formação, a reflexão sobre o processo de formação é baseado ao destacar as experiências que são consideradas significativas pela pessoa, com o objetivo de compreender o que esta se tornou, e de que forma pensa o que pensa de si, dos outros e seu nosso meio, ao recordar de suas experiências significativas de vida, do ponto de vista da sua formação. Portanto, a abordagem de histórias de vida proporciona o conhecimento da sua existencialidade e do seu saber como recursos de sua formação. Dessa forma, as experiências relatadas colocam em evidência a ampla diversidade dos contextos, dos registros e dos acontecimentos vivenciados pelo sujeito (JOSSO, 2004).

Pelo fato de se fundamentar na experiência, a narrativa é tanto método de pesquisa como fenômeno pesquisado, pois explora as histórias vividas e contadas. Estas histórias são, por sua vez, resultantes da combinação entre influências sociais sobre o indivíduo, influências sociais sobre o ambiente além da trajetória individual (RAMIREZ, 2017).

Uma das contribuições mais provocativas e férteis dos estudos feministas consiste em reconhecer os comportamentos, as crenças, as representações, o que permitiu rever e inaugurar metodologias e procedimentos de investigação e a introdução de novas fontes de pesquisa, tais como: diários, cartas, fotografias, autobiografias, depoimentos orais, o uso de novos métodos ou a renovação dos métodos convencionais de investigação (entrevistas coletivas, dramatizações, diários de grupo), a revalorização da história oral, estudos dos cotidianos e registros de experiências, além do exame de novos domínios de conhecimento (cotidiano, os sentimentos, os desejos, os corpos). Com isso, o feminismo buscou tirar do plano inferior a irracionalidade, ou seja, os “sentimentos”, o “desejo”, a “empatia”, a “afetividade”, elementos estes considerados ligados às mulheres, e assim, restritos à esfera doméstica e, portanto, excluídos da esfera pública e das instituições políticas, já que estes haviam sido desprezados pela moral racional moderna. Além disso, as características da investigadora (ou do investigador) também passam a ser tomadas como “parte da evidência empírica”, são parte da análise e são consideradas relevantes e podem ajudar a ampliar a compreensão do problema (LOURO, 1995; 2004).

Josso (2004) afirma que todo conhecimento é autoconhecimento, toda formação é autoformação. A principal contribuição das histórias de vida como metodologia de pesquisa e formação, ou seja, em que a pessoa é simultaneamente objeto e sujeito da formação, é buscar valorizar uma abordagem de formação centrada no sujeito em processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na sua formação. É necessário que as opções metodológicas reivindiquem e criem um espaço para legitimar a subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores dos relatos. Esse cuidado metodológico exprime bem o desafio epistemológico relativo ao valor de uso dos conhecimentos produzidos e as normas de legitimação de um saber científico. A narrativa de uma experiência serve de base para identificar as capacidades e competências de uma pessoa e, que pode ser utilizada como um recurso em um contexto de formação. O sujeito ao formar-se integra em uma prática o saber-fazer e os conhecimentos, dentro de uma pluralidade de registros, sejam estes, psicológicos, psicossociológicos, sociológicos, político, cultural e econômico. Portanto, perceber-se que o que faz uma experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores em um determinado espaço-tempo e esta estimulada por uma pluralidade de registros.

O trabalho biográfico realizado por meio de narrativas, de acordo com Josso (2004) é constituído por recordações consideradas pelos narradores como “experiências” significativas de suas aprendizagens, da sua evolução no seu processo de formação sociocultural e das representações que construíram de si mesmos. Para isso, é necessário compreender a construção da experiência baseada em três pilares: o “ter experiências”, ou seja, viver situações e acontecimentos durante a vida em que estes se tornaram significativos, porém sem tê-los provocado; o “fazer experiências” que é a composição das vivências, situações e acontecimentos que o próprio sujeito provoca, isto é, criado por ele e, por fim, o “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas envolvidas (ter experiências) quanto aquelas criadas (fazer experiências). No trabalho biográfico, esse conceito de experiência é utilizado para articular o processo de formação e o processo de conhecimento.

A aplicação da narrativa na pesquisa de formação docente representa uma outra prática de investigação que favorece a tradução de um discurso em que se torna possível interpretar e reconstituir as realidades e representações sociais de determinadas comunidades e contextos singulares, com o objetivo de estabelecer uma relação da intersubjetividade que incorpora inúmeras vozes, e que proporcione o diálogo entre o discurso da ciência e dos atores sociais. Com isso, é possível acessar as múltiplas identidades, a pluralidade das compreensões, os condicionantes culturais, a subjetividade, as “verdades” parciais. Porém, é uma prática de investigação que inacabada, já sensível às interferências do cotidiano (PRADO e CUNHA, 2007).

Pérez-Gómez (1992) destaca que durante a sua vida profissional, o docente depara-se com múltiplas situações em que não são encontradas respostas pré-elaboradas, o que faz com que estas não sejam susceptíveis de analisar pelo processo clássico de investigação científica.

A pesquisa narrativa apresenta-se como uma alternativa para lidar com a questão de método de pesquisa e abordagens ao desenvolvimento profissional do docente, com o objetivo de proporcionar espaço e oportunidade para os professores recuperarem, reconstituírem e representarem os significados de suas experiências, o que torna possível trazer à superfície os saberes manifestados da experiência pedagógica. Com isso, a abordagem biográfica e a autobiografia de formação podem possibilitar ao sujeito a tomada de consciência de si e de suas aprendizagens experienciais, uma vez que esta implica na reflexão de determinado tema, de determinadas práticas pedagógicas, da própria formação e/ou da própria vida, o que resulta em uma variação no processo de aprendizagem docente (FREITAS e GHEDIN, 2015; BARBISAN e MEIGID, 2018).

Barbisan e Meigid (2018) ressaltam que as narrativas surgiram como um recurso de dar “voz” às minorias, aos grupos dos excluídos ou desprezados, o que permitiu que essas vozes fossem efetivamente ouvidas, assim, sob esta ótica que se deu o impulso do “contar sobre si e sua formação” e com isso se extrapolou para a área educacional, o que foi possível perceber a possibilidade de socialização e divulgação das experiências docentes com o uso das narrativas.

Por isso, as narrativas de histórias de vida de professores refletem sobre a constituição da identidade docente, pois considerada essa dinâmica das interações biográficas, busca atentar-se aos modos de ser, de tornar-se e de ver-se professor no exercício da docência e como se constrói a formação do sujeito aprendiz, como aprendemos (PAIVA, 2012; RAMIREZ 2014).

No contexto da Educação Profissional e mais precisamente a formação docente, as narrativas podem ser usadas como um meio de acesso para reconhecer as experiências, vivências e os fatores determinantes nas histórias de vida desses docentes, que se deram ao longo dos seus processos de construção e formação profissional, e que, conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem docente.

3.2 Um panorama atual sobre narrativas aplicadas na formação docente na Educação Profissional

Há mais de duas décadas as narrativas são aplicadas na formação docente e na pesquisa, e esta temática ganhou espaço no Brasil a partir dos anos de 1990, sendo Nóvoa o pioneiro com as histórias de vida de professores, seguido por Connelly e Clandinin também nesta mesma década, entre outros teóricos (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Fernandes e Lopes (2011) apontam em seus estudos um crescimento no uso da abordagem biográfica, na acepção de pesquisas narrativas ou com histórias de vida e que tem ocorrido em diversas áreas do conhecimento das ciências sociais e humanas desde as últimas décadas do século XX até os dias atuais. Na área de Educação, é utilizada tanto como um instrumento de formação docente, para análise das dimensões pessoal e profissional do professor, como também em pesquisas acadêmicas, como um método de acesso ao percurso de vida e formação de diversos sujeitos da educação.

O uso da pesquisa narrativa como método e fenômeno de pesquisa aplicado as temáticas de processo de formação dos sujeitos ocorreu conforme Fernandes e

Lopes (2011) em três períodos de acordo com as datas de edição de produções escritas, criação de fundações de associações, de rede e de diplomas de formação.

O primeiro período, denominado de **período de eclosão**, ocorreu com as publicações que representam a gênese de uma mudança paradigmática na pesquisa científica, que buscou ressignificar os acontecimentos pessoais e sociais no processo formativo dos indivíduos (FERNANDES; LOPES, 2011).

Conforme descrito por Josso (2004) e Fernandes e Lopes (2011), a publicação do livro *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* e a formação da rede sobre História de vida e formação, ambos em 1983 por Gaston Pineau; o lançamento de dois números da revista francesa *Education permanente* intitulados *Les histoires de vie entre la recherche et la formation*, em 1984; a realização de um colóquio sobre histórias de vida na Universidade de Tours, França; a publicação do livro *O método (auto)biográfico e a formação*, de Antonio Nóvoa e Matthias Finger da Universidade de Lisboa e a obra *Histoires de vie*, publicada em dois tomos, sob a coordenação de Pineau e Jobert em 1989, são exemplos das obras seminais sobre essa abordagem metodológica.

O segundo período como **período de fundação**, com a criação da *L'Association Internationale des histoires de vie en formation* (ASIHVIF), em 1990, o que propiciou a organização em diversos países de associações e redes nacionais e regionais semelhantes a esta, que aconteceram na Suíça, em Quebec e na França, por exemplo. Nesse mesmo período houve também o lançamento em Paris da Coleção *Histoire de vie et formation*, no ano de 1996. Assim, o diálogo e o intercâmbio com a Associação Internacional e a consolidação das pesquisas permitiu fortalecimento deste movimento no Brasil (JOSSO, 2004; FERNANDES; LOPES, 2011).

Finalmente, o terceiro caracteriza-se como o **desenvolvimento diferenciado** que se inicia a partir dos anos 2000 com a refundação de associações, retomada de colóquios e pela emergência de novos autores e atores que contribuíram para o fortalecimento do movimento com novas publicações e ações, originando abordagens que visavam responder às novas questões teóricas e metodológicas. O resultado desse movimento gerou o I Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)

biográfica (CIPA) na cidade de Porto Alegre em 2004, que permitiu a criação de uma rede de pesquisa (auto) biográfica brasileira (FERNANDES; LOPES, 2011).

No ano de 2008 com a cooperação institucional das agências governamentais de incentivo ao desenvolvimento da pesquisa – CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) – e também com o apoio das fundações de amparo à pesquisa (FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul), FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia), FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e o número cada vez maior de instituições brasileiras como coorganizadoras do congresso, foi fundada e aprovada na Assembleia Final do III CIPA (Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto) biográfica) a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica - BIOgraph, uma associação científica sem fins lucrativos (BIOgraph, 2019).

A BIOgraph (2019) tem como objetivo de promover e coordenar estudos e pesquisas, eventos e ensino no âmbito da pesquisa (auto) biográfica, memória, histórias de vidas, narrativas formativas e práticas de formação; dialogar com associações congêneres, especialistas nacionais e internacionais e desenvolver ações interdisciplinares no campo de pesquisa-ensino; estimular a divulgação e informação das produções na área de pesquisa (auto) biográficas, memória, histórias de vidas e práticas de formação; promover a crítica e pluralismo teórico na área em suas diferentes produções e atividades e, por fim, congregar profissionais brasileiros que pesquisam (auto) biografias, memória, histórias de vidas e práticas de formação.

A BIOgraph desempenha um papel articulador responsável pelo êxito do CIPA, no que concerne à divulgação e circulação de informações entre os grupos de pesquisa e fortalecimento da área de pós-graduação em todo país e a interlocução, propiciando o avanço da pesquisa (auto) biográfica em diversos contextos educacionais, sociopolíticos e econômico-culturais um ponto vital para garantir a expansão da pesquisa (auto) biográfica no Brasil.

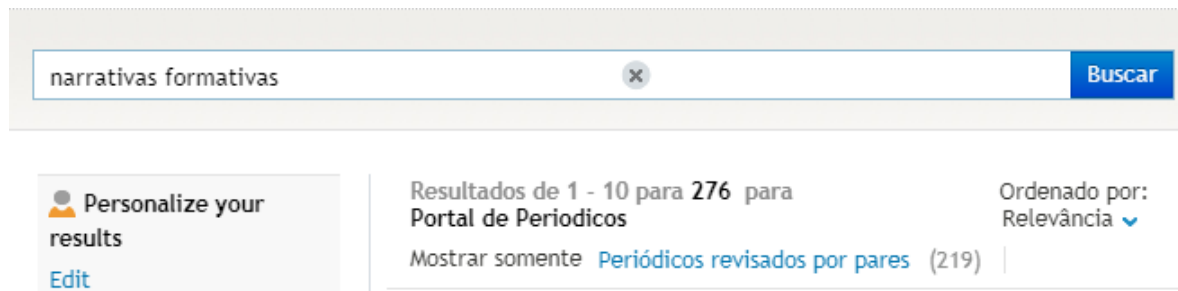
Fernandes e Lopes (2011) ainda destacam que o crescente uso das histórias de vida na formação fez surgir várias correntes e uma variedade de denominações tais como: biografias, (auto) biografias, relato de vida, narrativas entre outras. É importante destacar que independente do nome que a abordagem narrativa receba, esse tipo de pesquisa utiliza distintas maneiras de narração para acessar e apreender as experiências formativas dos indivíduos, que pode se dar por meio de relatos orais e escritos, ou por meio de diários, memórias, cartas, entrevistas narrativas, fotografias, ateliês biográficos, o mais importante é que as vidas sejam narradas e lembradas, valorizando suas singularidades.

Para melhor compreensão sobre o potencial das narrativas como fenômeno e método de pesquisa, foi desenvolvida uma bibliometria, para apurar a produção científica e o desenvolvimento deste tema na área da Educação, com o principal objetivo verificar a aplicabilidade das narrativas na formação docente na Educação Profissional.

A primeira etapa do estudo bibliométrico foi a coleta dos dados realizada por meio do Portal de Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e análise dos artigos ocorreram no intervalo temporal de maio de 2019 a junho de 2020. Ao ser acessado, mostrou a seguinte informação: “Você está acessando o conteúdo gratuito do Portal. O conteúdo assinado está disponível para os acessos com IP identificado das instituições participantes.” (CAPES, 2020).

Ao realizar a busca por assunto: “Narrativas Formativas”, surgiram 276 resultados, sendo, 219 periódicos revisados por pares. O resultado é referente aos anos de 1994 a 2019, sendo que 217 artigos foram utilizados para a realização da análise da pesquisa, pois 2 artigos estavam repetidos, conforme ilustra a Figura 2:

Figura 2 - Tela de busca por narrativas formativas em 16 de junho de 2020



Fonte: Portal de Periódicos Capes, 2020

Vale destacar que há uma alteração no número de artigos que ainda são incluídos, devido ao lapso temporal que existe entre submissão, avaliação e publicação, portanto, os dados coletados e analisados até esse período (16 de junho de 2020), bem como anteriores a esse são passíveis de alterações tanto para mais como para menos, já que a biblioteca virtual da Capes disponibiliza material indexado por outras instituições (LANGHI; MACEDO, 2018).

Os artigos analisados foram categorizados e quantificados de acordo com a área do conhecimento que aplicou as narrativas formativas como recurso em pesquisas acadêmicas, com o objetivo de verificar a quantidade de publicações anuais.

Em uma planilha do *Microsoft Excel* foram preenchidos os seguintes dados coletados dos artigos com revisão por pares pesquisados e analisados nos resultados da busca: autor (es), título do artigo, ano de publicação, idioma e área do conhecimento.

A leitura do resumo de cada artigo pesquisado foi feita com o intuito de classificar a área do conhecimento e identificar se a Educação Profissional estava presente dentre as áreas do conhecimento contempladas com o uso das narrativas formativas como recurso de pesquisa.

A segunda etapa do estudo realizou a coleta e análise das informações das informações disponibilizadas por meio do site da BIOgraph, que ocorreram no intervalo temporal de setembro a novembro de 2019.

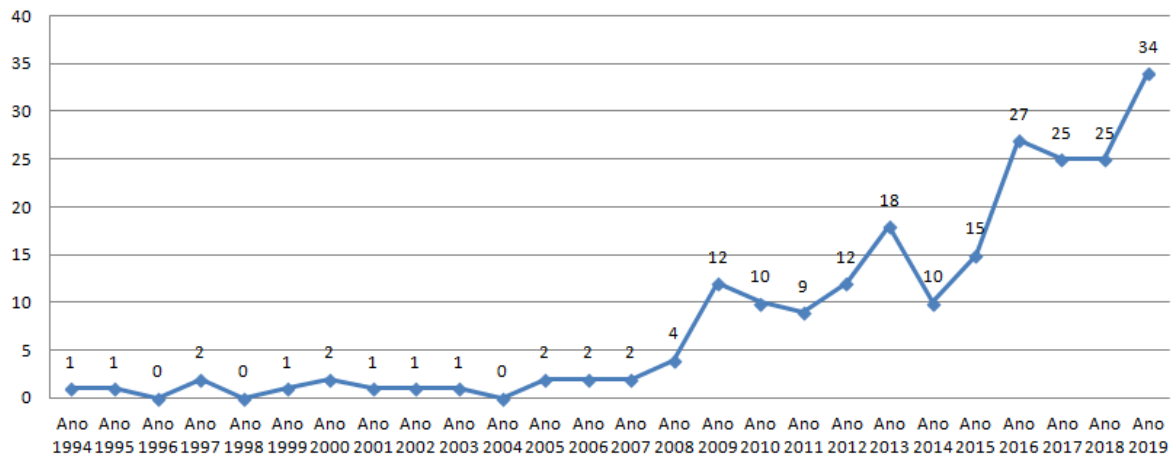
Assim, em outra planilha do *Microsoft Excel* foram preenchidas as seguintes informações disponibilizadas pelo site da BIOgraph: nome do grupo de pesquisa, instituição de ensino, nome do responsável pelo grupo de pesquisa, estado brasileiro, região do país e os principais autores e a quantidade de livros publicados referente ao tema nos CIPA's já realizados.

O tema “narrativas formativas” é evidenciado a partir do ano de 1994 com a publicação de artigos sediados no Portal CAPES. Entre o período de 1994 a 2008 observa-se relativamente constante a quantidade de artigos publicados e revisados por pares referente a esse tema, o que pode caracterizar o denominado período de eclosão na utilização desse método em pesquisas acadêmicas.

De acordo com dados coletados no Portal de Periódicos CAPES a partir do ano de 2009 percebe-se um aumento significativo no número de artigos, porém até o ano de 2015 ocorrem oscilações quanto à quantidade de publicações, o que indica ser o chamado período de fundação.

Já no ano de 2016 há um aumento expressivo de artigos publicados, que apresenta uma constância e provavelmente revela o período de desenvolvimento das narrativas formativas, conforme ilustra a Figura 3:

Figura 3 - Quantidade anual de artigos publicados abordando narrativas formativas em pesquisas acadêmicas



Fonte: Portal de Periódico CAPES, 2020.

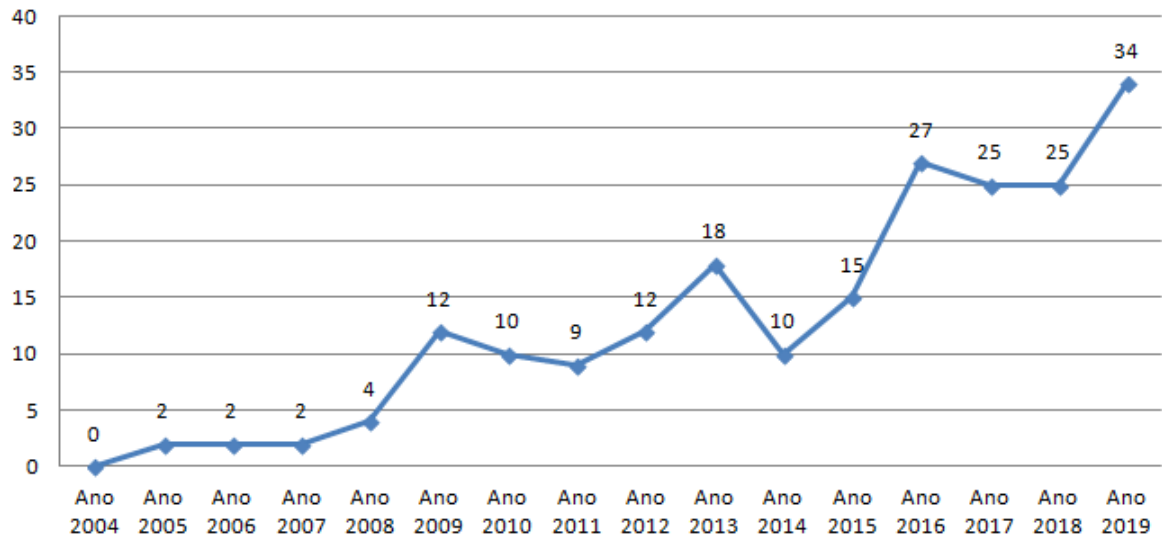
Nota: Dados trabalhados pela autora

Quando se estabelece o contexto brasileiro como perspectiva de análise, o período de eclosão das narrativas formativas pode ser evidenciado com a constituição do CIPA no ano de 2004, assim, a partir do ano de 2005 percebe-se o aparecimento de publicações com estudos que aplicam as narrativas formativas como recurso de pesquisa. Até o ano de 2007 observa-se que o número de publicações que utiliza este método em pesquisas acadêmicas é pequeno. Após a criação da BIOgraph, no ano de 2008, nota-se que no ano seguinte, 2009, há um aumento significativo no número de artigos sediados no Portal CAPES abordando a temática das narrativas formativas.

No intervalo temporal entre os anos de 2009 a 2015 ocorrem oscilações quanto à quantidade de publicações de artigos, o que aparenta ser o chamado período de fundação da utilização desse método de pesquisa na comunidade científica brasileira. É também nesse mesmo período que duas coleções de livros sobre narrativas e pesquisa (auto) biográfica são lançadas tanto no Brasil, como na França e Argentina.

A partir do ano de 2016, há um aumento expressivo de artigos publicados, que fazem uso das narrativas formativas em estudos científicos, e esse número permanece em ascensão até atualmente, o que provavelmente revela o período de desenvolvimento das narrativas formativas no Brasil, conforme ilustra a Figura 4:

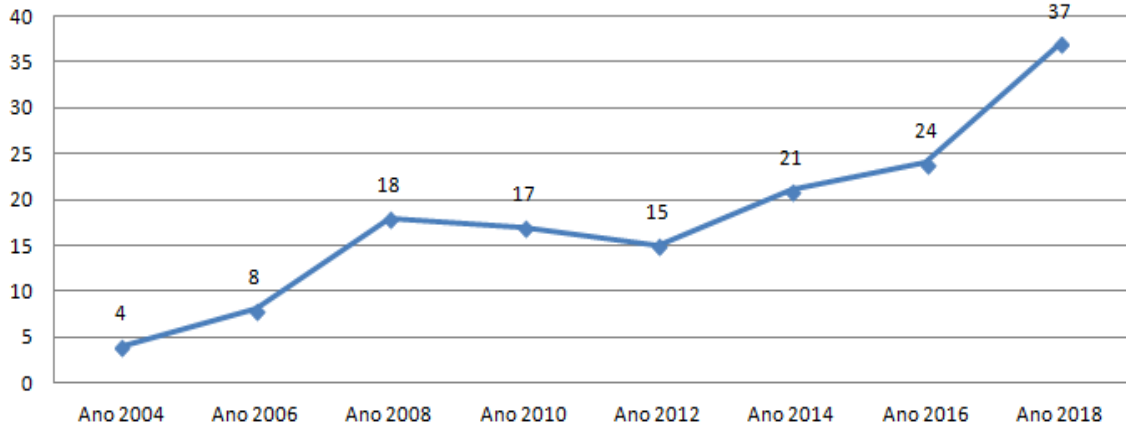
Figura 4 - Recorte temporal da quantidade anual de artigos publicados abordando narrativas formativas em pesquisas acadêmicas após criação do CIPA



Fonte: Portal de Periódico CAPES, 2020.
 Nota: Dados trabalhados pela autora

Observa-se que a cada edição do CIPA, de periodicidade bienal, há a participação crescente do número de instituições de ensino superior nesse evento, o que pode indicar a atuação efetiva da BIOgraph em promover e coordenar estudos e pesquisas, eventos e ensino no campo da pesquisa (auto) biográfica, memória, histórias de vida, narrativas formativas e práticas de formação na comunidade científica brasileira, como demonstra a Figura 5:

Figura 5 - Quantidade de Instituições de Ensino Superior participantes do CIPA

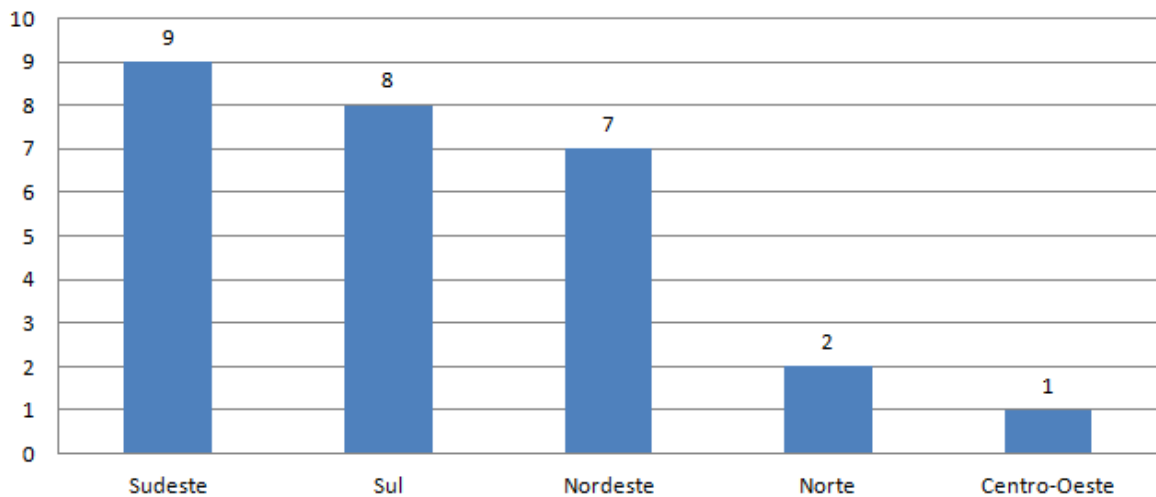


Fonte: BIOgraph, 2019.
 Nota: Dados trabalhados pela autora

De acordo com a BIOgraph (2020) no Brasil há um total de 27 grupos de pesquisas referente à pesquisa (auto) biográfica, memória, histórias de vidas, narrativas formativas e práticas de formação, distribuídos nas cinco regiões do território nacional, o que impulsiona a divulgação e fluxo de informações entre estes grupos de pesquisa, além de permitir o desenvolvimento e crescimento desse método e fenômeno de pesquisa na diversidade dos contextos educacionais, sociopolíticos e econômico-culturais em todo país.

Conforme ilustra a Figura 6, as regiões sudeste, sul e nordeste apresentam a maior representatividade dos grupos de pesquisa de pesquisa (auto) biográfica, memória, histórias de vidas, narrativas formativas e práticas de formação no Brasil, o que pode ser justificado devido ao fato da primeira edição do CIPA ter ocorrido na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e com a participação somente de instituições de ensino superior da região sul do país. Além disso, vale destacar que a BIOgraph foi fundada no terceiro CIPA ocorrido na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte e tem sua sede na cidade de Salvador, Bahia.

Figura 6 - Grupos de Pesquisa de Pesquisa (Auto) biográfica no Brasil



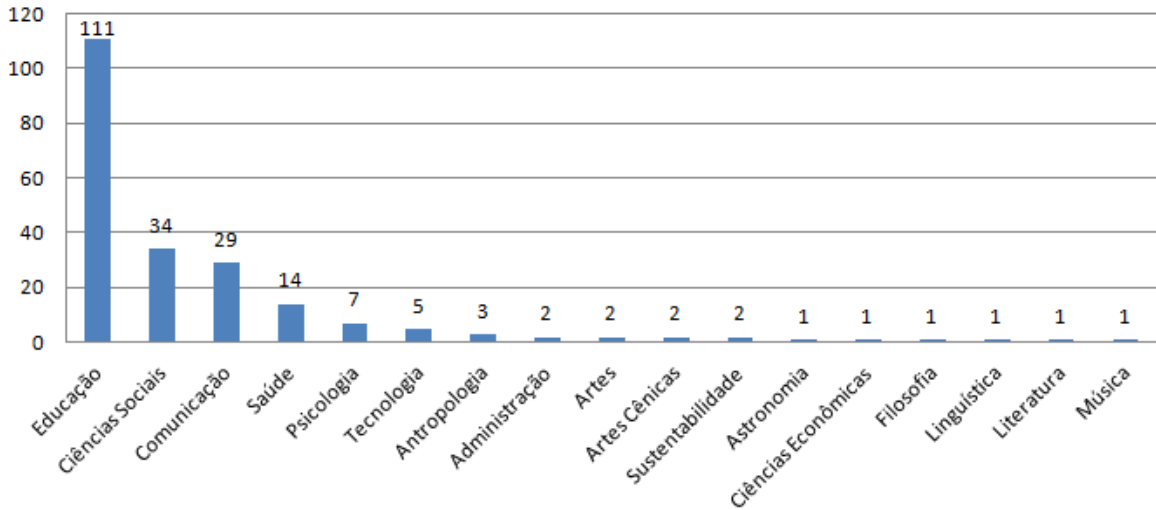
Fonte: BIOgraph, 2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora

Com relação a aplicabilidade das narrativas como um fenômeno e método de pesquisa, verifica-se que a área do conhecimento que apresenta maior quantidade de artigos é a Educação com 51,15%, seguida de Ciências Sociais com 15,7%, Comunicação com 13,4%, Saúde com 6,5%, Psicologia com 3,2%, Tecnologia com 2,3%, Antropologia com 1,4%, Administração, Artes, Artes Cênicas e

Sustentabilidade com aproximadamente 1% e Astronomia, Ciências Econômicas, Filosofia, Linguística e Literatura com apenas 0,5%, conforme demonstra a Figura 7:

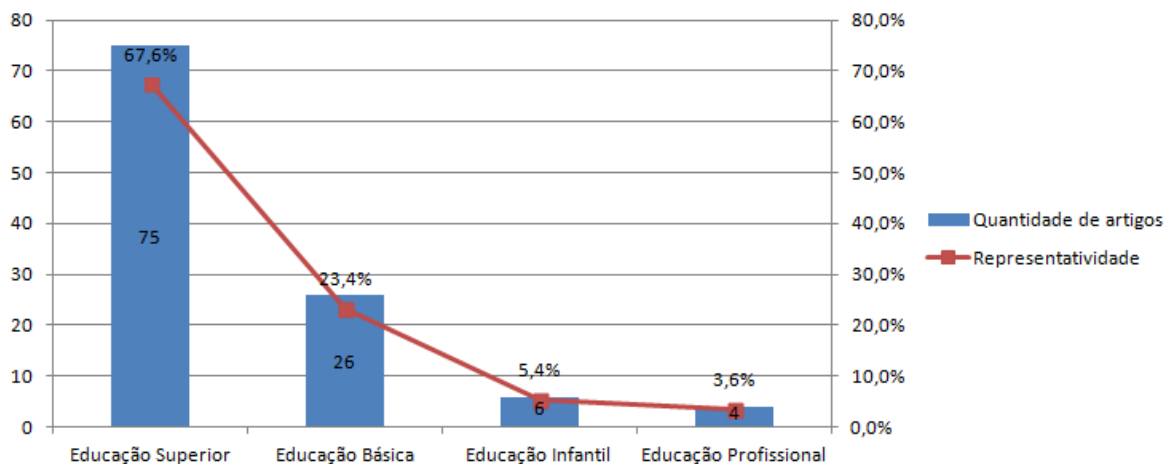
Figura 7 – Frequência dos artigos abordando narrativas formativas por área do conhecimento



Fonte: Portal de Periódico CAPES, 2020.
 Nota: Dados trabalhados pela autora

Ao realizar um recorte na área de educação, nota-se que a educação superior com 67,6%, apresenta-se o setor com mais artigos publicados que abordam as narrativas formativas em suas pesquisas. A educação básica é representada com 23,4%, a educação infantil com 5,4% e por fim, a Educação Profissional com apenas 3,6%, de acordo com a Figura 8:

Figura 8 – Número de artigos publicados abordando narrativas formativas por área da educação



Fonte: Portal de Periódico CAPES, 2020.
 Nota: Dados trabalhados pela autora

Apesar das narrativas serem abordagens predominantes na área de Educação (51,15%), em contra partida são menos e até pouco utilizadas em outras áreas do conhecimento. Nota-se também que existem poucos estudos com a abordagem das narrativas na Educação Profissional (3,6%) o que possivelmente pode indicar a necessidade de explorar mais essa temática nesse contexto.

Dessa forma, as narrativas podem ser mais exploradas em estudos na área de Educação Profissional com o objetivo de favorecer o desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente, já que estas são tanto um instrumento de coleta de dados quanto um fenômeno de pesquisa. Além disso, as narrativas permitem manifestar as experiências de um indivíduo, e quando narradas e compartilhadas contribuem para a sua formação bem como a do outro, o que também se pode aplicar no contexto da formação docente da Educação Profissional.

3.3 Experiências e formação

Aprender a partir de uma experiência para Dewey (2000) é estabelecer uma conexão com o passado e com o futuro, e também entre o fazer e sentir em termos de prazer e dor. Em tais condições, o pensamento cometido na experiência permite a descoberta de conexões detalhadas das nossas atividades e suas consequências.

Larrosa (2002a) destaca a experiência como algo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e assim, ao nos passar, nos forma e nos transforma. E pensar sobre estas experiências não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Schön (1992) destaca que é possível dar atenção ao que se passou e refletir sobre, o que é denominado de reflexão-na-ação. Após uma aula, por exemplo, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou e no significado que aquilo trouxe para si. Portanto, refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

A reflexão-na-ação é um recurso que favorece os professores quando é necessário analisar alguma situação problemática a partir da sua ação, em que favorece o desenvolvimento de experiências e obtenção de respostas mais adequadas, o que permite que os professores sejam estimulados a reformular suas ações e, conseqüentemente, a mudança de suas práticas, o que irá contribuir com o seu desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1992).

Prado e Cunha (2007) destacam que Schön valoriza a reflexão sobre a prática como possibilidade de encontrar alternativas para os desafios cotidianos, e este inspirado por Dewey, centrou suas preocupações nos problemas de aprendizagem, nas organizações e na eficácia profissional. Schön prezava o ensino pela ação e não pela instrução, o que na sua visão favorecia a contínua (re)construção da experiência concreta, ativa e produtiva de cada indivíduo, ou seja, valorizava uma aprendizagem na ação e, portanto, propôs uma formação do profissional reflexiva, capaz de encontrar respostas aos problemas que o exercício da profissão impõem e que não estão prescritas nas teorias e técnicas, e que poderão encontrar um suporte em uma epistemologia que permita que o profissional reflita sobre a sua própria prática. Já Zeichner, reconhece que os professores produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimento que precisa ser assumida e considerada em seu desenvolvimento profissional que a prática reflexiva pode ampliar a compreensão das dimensões sociais e políticas da educação. Portanto, afirma que a prática reflexiva e a pesquisa-ação dos docentes sobre a produção de seus saberes proporcionam transformações em suas práticas e, assim, é necessário procurar sua voz, influência, segredos, receios, expectativas, seus saberes da prática e os conhecimentos construídos, além de permitir o diálogo com os outros docentes.

Assim, o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, visando à elaboração de um conceito de formação experiencial, [...] efetua-se a partir da construção da narração da história da formação de cada um, da narração das experiências com as quais o autor aprendeu, da sua maneira de operar escolhas, de se situar em suas pertenças e de definir seus interesses, valores, aspirações (JOSSO, 2007, p.419).

Nesse sentido, o conhecimento para Prado (2007) é produzido na relação estabelecida entre o sujeito e o fenômeno ou situação conhecida, sendo que a “verdade” não está em nenhum dos polos, mas na relação entre eles, no tempo histórico, nas mútuas interferências. A “verdade” e/ou o conhecimento resultam dos sujeitos envolvidos com os elementos na sua cultura, no tempo em que vivem, o que proporciona produção de referências e significados que orientam o sentido da ação. Pode-se afirmar que o conhecimento é fruto de convicções e consensos que permitem muitas interpretações e compreensão da realidade. Significados que podem ser ressignificados.

Em consonância com este paradigma, tem-se a investigação narrativa, cujos elementos possibilitam a metáfora da paisagem narrativa, um espaço tridimensional, definido pelo conjunto de termos: interação (pessoal e social); continuidade (passado, presente e futuro); e situação (lugar) que será abordado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1 Os percursos teórico-metodológico

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, que de acordo com Minayo (2007) permite trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, já que este conjunto de fenômenos humanos é uma prática social, vivida e compartilhada com os seus semelhantes e que este não apenas age na produção destes fenômenos, mas também pensa sobre eles, além de poder interpretar suas ações de acordo com o meio que está inserido. Nesse sentido, tem-se por objetivo analisar que experiências, práticas, desafios, presentes nas narrativas das professoras do ensino técnico do eixo tecnológico de controle e processos industriais, contribuem para a constituição de suas identidades e formação docente, bem como para reflexões sobre a aprendizagem da docência. Como a produção de conhecimento das professoras em sua prática docente é o foco desta pesquisa, conforme o objetivo estabelecido pretende-se utilizar como método a pesquisa narrativa, já que esta é coincidente ao paradigma epistemológico da pesquisa qualitativa, por apresentar uma forte interação entre pesquisador e pesquisado e faz uso de narrativas orais de experiências, histórias de vida, por exemplo, como análise de textos de campo.

De acordo com Connelly e Clandinin (1995), a narrativa encontra-se dentro de uma abordagem de investigação qualitativa, já que se baseia na experiência vivida dos sujeitos. O uso da narrativa como método de investigação justifica-se pelo fato de que somos seres contadores de histórias, somos seres que, tanto individual como socialmente, vivemos vidas narradas. Pode-se concluir que a narrativa é uma prática social que constitui os sujeitos, ou seja, é no processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo tanto os sentidos de si, de suas experiências, dos outros e do contexto em que estão inseridos.

Para construir o percurso metodológico desta pesquisa, é tomado como referência os estudos sobre metodologia da investigação narrativa de Clandinin e Connelly (1995, 2007, 2015) e Larrosa (2002).

De acordo com Clandinin e Connelly (1995) as narrativas de professores, possibilitam compreender de que maneira os ambientes profissionais são constituintes do conhecimento profissional destes, o que permite narrar sobre o espaço tridimensional, ou seja, interação, espaço e tempo. Para os autores, o docente está diante de diversos e distintos dilemas epistemológicos e morais, pois os lugares pelos quais transitam apresentam características morais e epistemológicas diferentes, e assim, estes dilemas são, para eles, focos de observação.

O uso da narrativa experiencial está aliada também às histórias de vida do sujeito que narra, o que favorece a elaboração de um acervo que pode ser utilizado em contextos de formação, que conforme Josso (2004) as narrativas de experiência provocam questionamentos sobre os processos de formação, que pode ser de ordem psicológica, psicossociológica e sociológica.

O método de pesquisa narrativa aliada as história de vida, tem como objetivo buscar os elementos reprimidos nas entrevistas das pessoas e, as histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais.

De acordo com as proposições já apresentadas, o uso da pesquisa narrativa tem uma dupla função neste estudo, pois as narrativas sendo um fenômeno oriundo de uma prática social que envolve a constituição dos sujeitos, bem como um método de pesquisa, permitiu acessar elementos para discutir a inserção e atuação das mulheres com formação na área das engenharias que se tornaram docentes da Educação Profissional. Assim, o método de pesquisa deste estudo foi estruturado por meio das narrativas de professoras do ensino técnico de cursos que pertencem ao eixo tecnológico de controle e processos industriais que foram produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas individuais e um grupo focal.

Para esta pesquisa, adotou-se as entrevistas semiestruturadas individuais e grupo focal como técnica de coleta de dados, que conforme apontado por Connelly e Clandinin (1995), registros em diário, entrevistas, cartas, escritos autobiográficos e

biográficos, documentos, fotografias, entre outros instrumentos podem ser utilizados para a produção dos “dados” narrativos.

Por meio dos relatos sob a forma de narrativas é possível evidenciar os tipos de aprendizagem, as estratégias usadas para aprender. Assim, as narrativas individuais, pode caracterizar a prática social de um grupo. Desta forma, uma entrevista individual faz menção, direta ou indiretamente, a uma quantidade de valores e atitudes do grupo ao qual o narrador individual faz parte.

Foram realizados dois encontros *online*, via *Microsoft Teams*, entre o período de agosto e setembro de 2020, com as professoras que foram selecionadas para a pesquisa que lecionam em cursos técnicos que pertencem ao eixo tecnológico de controle e processos industriais.

O primeiro encontro foi individual, com o objetivo de realizar o levantamento da trajetória de vida profissional das professoras selecionadas. Estes encontros *online* duraram em média de 45 minutos cada.

Já que a investigação narrativa possibilita o uso de diferentes instrumentos para a produção dos dados, pretende-se também utilizar como metodologia no segundo encontro *online* o grupo focal, pois de acordo com Gatti (2005) este se caracteriza como uma técnica de pesquisa qualitativa, adotada quando se tem como objetivo conhecer e problematizar “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum”.

O segundo encontro foi em grupo, com o intuito de propor um tema específico para ser discutido e buscar problematizar alguns dos discursos e práticas sociais implicados no processo de constituição de identidade e formação docente destas professoras. Este encontro *online* durou uma hora.

Com o uso do grupo focal como metodologia de pesquisa, é necessário agrupar um determinado número de pessoas com o objetivo de expor e desenvolver um tema específico, no caso, o objeto de pesquisa: o processo de identificação e

formação docente da professora de Educação Profissional. Portanto, para compor do grupo focal, algumas características comuns aos participantes de acordo com o propósito da pesquisa, como, por exemplo, relativas a gênero, à idade, ao tipo de trabalho e à escolaridade, devem ser seguidas.

Quanto ao desenvolvimento das discussões geradas no grupo focal, a partir de um assunto específico que foi previamente estabelecido pela pesquisadora, alinhado com os objetivos da pesquisa, estas favoreceram a interação de todas as docentes do grupo. Assim, a pesquisadora representou uma função importante no grupo, pois atuou como mediadora, conduzindo as discussões com o objetivo de produzir e obter as informações. O intuito de utilizar o grupo focal não foi estabelecer o consenso, mas favorecer condições para que as professoras pudessem expor suas opiniões e ideias acerca do assunto estabelecido e, conseqüentemente, permitir a interação do grupo. Ao selecionar o grupo focal como estratégia metodológica teve-se como objetivo conhecer, compreender e problematizar o que as professoras do ensino técnico de cursos que pertencem ao eixo de controle e processos industriais pensam e expressam sobre o processo de identificação e formação docente na Educação Profissional.

Os encontros foram previamente planejados e agendados pela pesquisadora, que elaborou um roteiro de entrevista semiestruturado contendo questões para orientar e desenvolver a discussão.

Com relação ao local dos encontros, este deve favorecer a interação das docentes e que seja de fácil acesso às professoras, com isso, devido ao contexto da pandemia pelo Covid-19, todos os encontros foram realizados no formato *online*, via *Microsoft Teams*, pois é o ambiente virtual que as professoras já estão familiarizadas e que também utilizam para desenvolver suas atividades docentes.

Quanto ao registro das entrevistas individuais semiestruturadas, bem como das interações do grupo (grupo focal), foram por meio de gravação em áudio e em vídeo durante as discussões estabelecidas, o que possibilitará uma análise mais detalhada dos dados que foram produzidos.

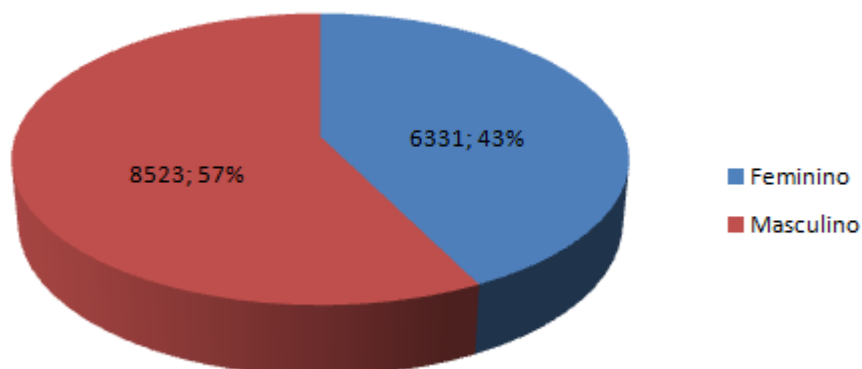
Importante ressaltar as questões éticas, que trata da não identificação das professoras no momento em que os dados narrativos forem apresentados. Assim, com o intuito de preservar os nomes das docentes, foi atribuído a cada uma um codinome. Também foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para informá-las sobre os objetivos e procedimentos que foram adotados ao longo dos encontros, esclarecendo os compromissos que foram assumidos por ambas as partes.

4.2 Justificativa e contextualização do tema

No relato inicial deste trabalho mencionei o fato de sempre ter sido pertencente a uma minoria. O levantamento estatístico a seguir, com os dados fornecidos pelo Centro Paula Souza e, elaborado especificamente para esta pesquisa, comprova minha percepção.

Desta forma, ao tomar como referência a realidade de uma instituição de ensino do porte do Centro Paula Souza em que o corpo docente está distribuído em 322 municípios do Estado de São Paulo, entre 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), identificou-se que 43% dos docentes do Centro Paula Souza são do gênero feminino, conforme Figura 9:

Figura 9 – Corpo docente do Centro Paula Souza classificado por gênero

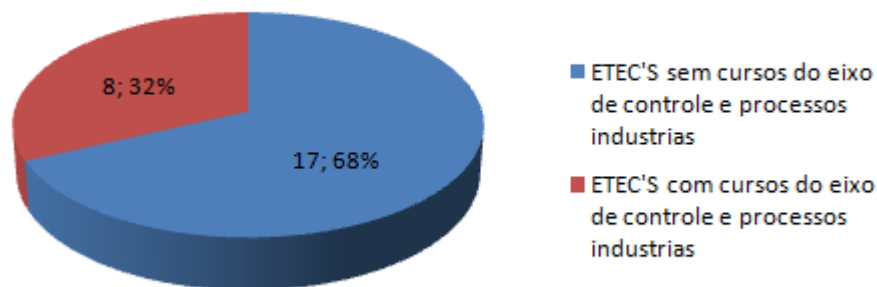


Fonte: URH - CPS, janeiro de 2020
Nota: Dados trabalhados pela autora

As Escolas Técnicas Estaduais do Estado de São Paulo são supervisionadas por gestões pedagógicas regionais. O Estado de São Paulo tem 12 grupos com esta finalidade, em que as 223 Etecs são distribuídas entre esses grupos. As Etecs oferecem 185 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados, dentre eles os cursos pertencentes ao eixo de controle e processos industriais (CENTRO PAUZA SOUZA, 2020).

Ao tomar como referência o grupo de gestão pedagógica regional GSP Leste que é responsável por supervisionar 25 Etecs, realizou-se um recorte quanto ao eixo tecnológico dos cursos oferecidos pelas Escolas Técnicas Estaduais que estão sob supervisão deste grupo, e identificou-se que 8 unidades de ensino oferecem cursos pertencentes ao eixo de controle e processos industriais, isto é, uma representação de 32% das unidades que fazem parte desta regional, como demonstra a Figura 10:

Figura 10 – ETEC's com cursos técnicos do eixo tecnológico de controle e processos industriais pertencentes à GSP Leste

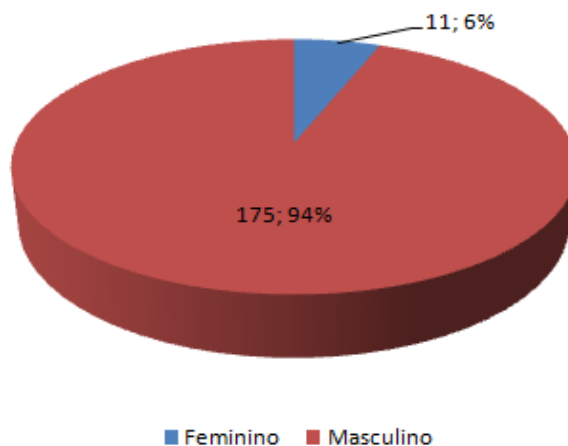


Fonte: Supervisão GSP Leste, fevereiro de 2020.

Nota: Dados trabalhados pela autora

Ao classificar os docentes dos cursos pertencentes ao eixo tecnológico de controle e processos industriais da GSP Leste por gênero, observa-se que apenas 6% correspondem ao gênero feminino, como se pode observar na Figura 11:

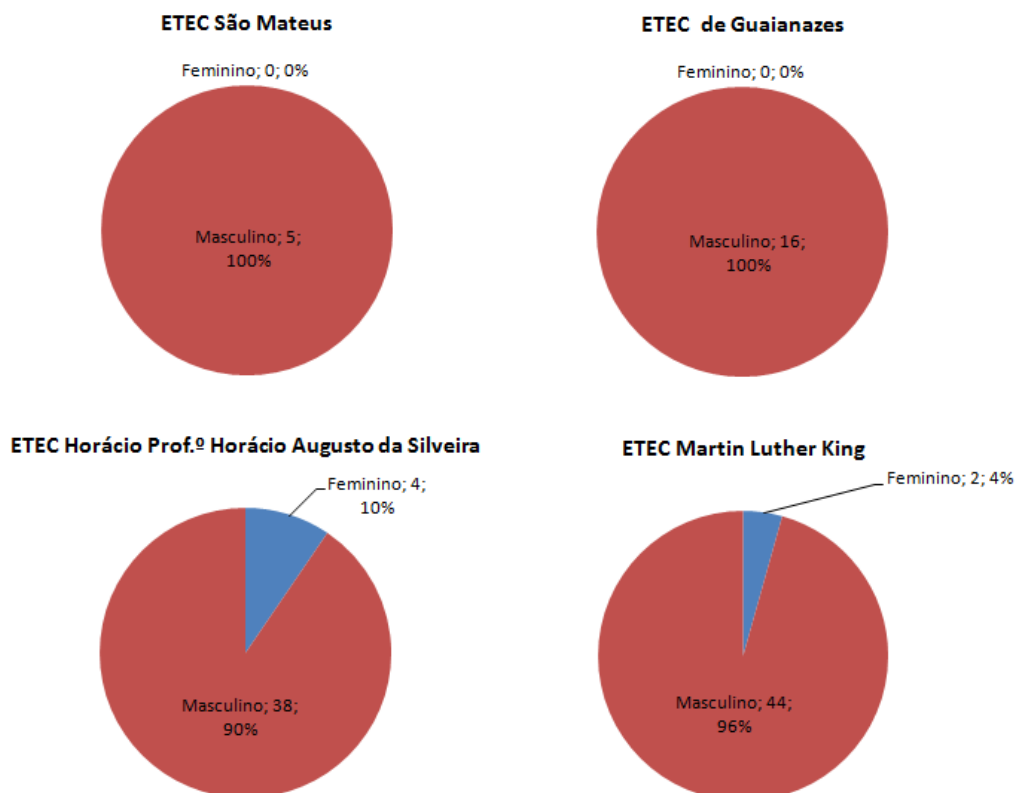
Figura 11 – Docentes dos cursos do eixo tecnológico de controle e processos industriais do GSP Leste classificados por gênero

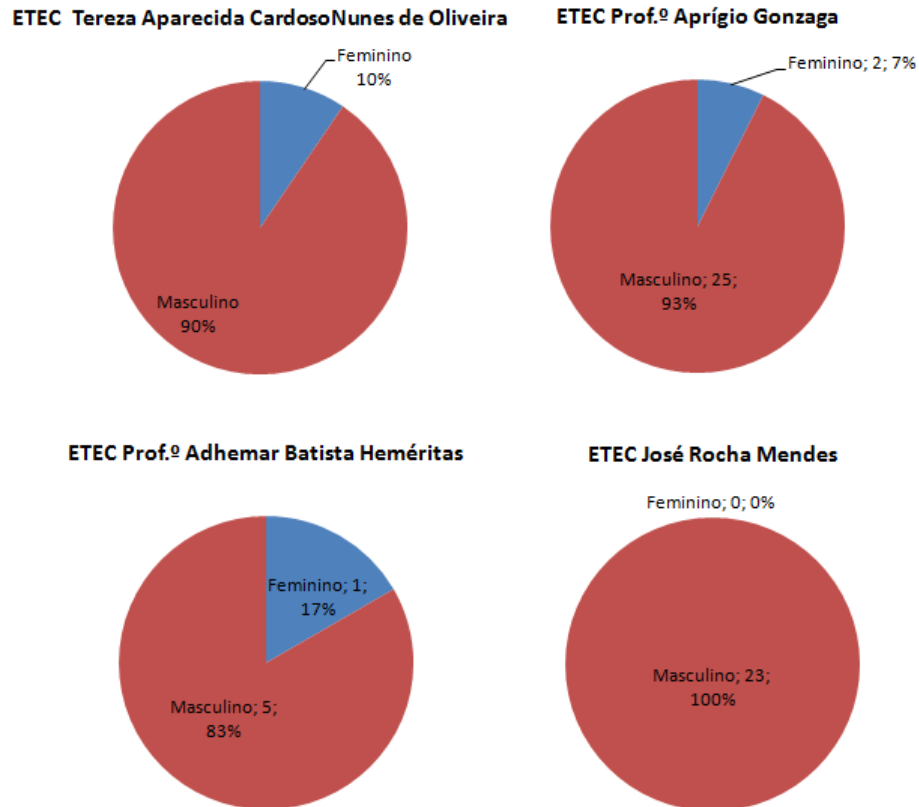


Fonte: GSP Leste, fevereiro de 2020.
Nota: Dados trabalhados pela autora

A classificação dos docentes por gênero dos cursos pertencentes ao eixo tecnológico de controle e processos industriais e por Escola Técnica que pertence à GSP Leste é apresentada a seguir no Quadro 1:

Quadro 1 – Docentes das ETEC's que oferecem os cursos do eixo tecnológico de controle e processos industriais do GSP Leste classificados por gênero





Fonte: Diretoria de Serviços das ETEC's, fevereiro de 2020.

Nota: Dados trabalhados pela autora

O quadro evidencia a desproporcionalidade na representação das professoras nesse eixo tecnológico, o que suscita o interesse pelo estudo da formação deste grupo minoritário de docentes.

4.3 Problema de pesquisa

Ao tomar como referência a Educação Profissional no contexto do ensino técnico: por meio das narrativas, como ocorre o processo de identificação e formação das professoras das áreas de engenharias?

4.4 Objetivo geral

De acordo com o problema exposto, este trabalho tem por finalidade analisar que experiências, práticas e desafios estão presentes nas narrativas das professoras do ensino técnico do eixo tecnológico de controle e processos

industriais e como contribuem para a constituição de suas identidades e formação docente.

4.5 Objetivos específicos

- Interpretar como ocorre a construção identitária das professoras na Educação Profissional;
- Analisar como acontece a formação desta profissional das áreas das engenharias para o exercício da docência;
- Identificar quais saberes docentes são destacados por estas professoras.

4.6 Tipo de pesquisa

Conforme os objetivos estabelecidos, este trabalho apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa, de acordo com o paradigma epistemológico da pesquisa narrativa, em que predomina a interação entre pesquisador e pesquisado e o uso da análise de textos de campo (narrativas de estudos de caso, histórias de vida, narrativas orais de experiências) com o intuito de favorecer a produção de conhecimento do(a) professor(a) em sua prática docente.

4.7 As participantes da pesquisa

As participantes desta pesquisa são professoras que ministram aulas em cursos técnicos que pertencem ao eixo tecnológico de controle e processos industriais. Foram convidadas e participaram da pesquisa três professoras engenheiras, sendo uma da área da Mecânica e duas da Eletrônica.

Os codinomes¹ escolhidos para representar as participantes desta pesquisa são de três engenheiras que marcaram história no mundo. A seguir, apresento uma

¹ Alba Colon é formada em Engenharia Mecânica e foi contratada pela General Motors assim que acabou de se formar. Hoje, é engenheira chefe da Chevy Racing, a equipe da GM na NASCAR. Ela e sua equipe cuidam do design, das peças e de outras modificações que contribuam para que os carros fiquem mais velozes. Alba quebrou o preconceito de que mulheres não entendem sobre carro.

Martha J. Coston quando ficou viúva aos 21 anos, com quatro filhos para criar, encontrou um esboço para chamadas de pirotecnia no diário do seu marido, um ex-cientista naval. Ela decidiu desenvolver a ideia que iria possibilitar que os navios se comunicassem à noite. O sistema foi

breve biografia de cada uma das participantes da pesquisa, a partir do que foi coletado de suas narrativas.

Martha possui graduação em Engenharia Elétrica com ênfase em Eletrônica e pós-graduação em Redes de Comunicação. Atualmente é professora em uma Escola Técnica Estadual dos cursos de Eletrônica, Eletrotécnica e Mecatrônica. Atua nessa instituição como docente desde 1998. Também atuou como Engenheira Elétrica na iniciativa privada por 30 anos. Tem 62 anos e é solteira e não tem filhos.

Alba possui graduação em Engenharia Mecânica. Atualmente é coordenadora de projetos da área da mecânica e professora em uma Escola Técnica Estadual dos cursos de Mecânica e Mecatrônica. Atua nessa instituição como docente desde 1992. Também ocupou o cargo de coordenadora do curso de Mecânica e Mecatrônica da mesma instituição de ensino que leciona. Tem 65 anos, divorciada e tem dois filhos.

Edith possui graduação em Engenharia Elétrica com ênfase em Eletrônica. Atualmente é professora em uma Escola Técnica Estadual dos cursos de Eletrônica. Atua nessa instituição como docente desde 1988. Também ocupou o cargo de coordenadora do curso de Eletrônica da mesma instituição de ensino que ministra aulas. Tem 64 anos, casada e não tem filhos.

As narrativas dessas professoras sobre e na docência são constituídas por muitas histórias. São narrativas polifônicas, construídas por muitas vozes – da mulher, engenheira, mãe, esposa, professora – que expressam suas identidades, os discursos e as práticas que as constituem.

vendido para a Marinha dos EUA e, por ajudar a salvar muitas vidas e ganhar muitas batalhas, levaram os governos da França, Itália, Dinamarca, Holanda e Haiti utilizá-lo também.

Edith Clarke foi a primeira mulher a receber o diploma de Engenheira Elétrica no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Foi a primeira professora de Engenharia Elétrica do país. Dentre os seus principais estudos e invenções, que fizeram uma grande diferença na história da Engenharia Elétrica, o destaque é o Clarke Calculator, um dispositivo para resolver problemas de linha de transmissão de energia elétrica.

4.8 As estratégias de análise

Para discutir a inserção e a participação de mulheres engenheiras na Educação Profissional, em especial as participantes desta pesquisa, e dessa forma compreender a constituição delas como mulheres e professoras que compõem um grupo minoritário de docentes do eixo tecnológico de controle e processos industriais, tomam-se como referência os dados narrativos obtidos por meio das transcrições das narrativas das entrevistas individuais e do grupo focal que foram orientadas por um roteiro semiestruturado.

São as experiências cotidianas, produzidas e mediadas pela linguagem e atravessadas por fatores culturais, sociais e históricos, que as participantes desta pesquisa produzem suas identidades, construindo tanto os significados de si quanto do mundo em que estão inseridas.

A partir das experiências narradas pelas participantes desta pesquisa buscou-se compreender e identificar a situação de mulheres engenheiras na Educação Profissional, desde os mecanismos implicados na escolha profissional, os desafios que elas encontram no desenvolvimento profissional e na aprendizagem docente, bem como os processos de constituição de suas identidades, e dessa forma identificar os principais temas que surgiram em suas narrativas.

A análise temática em consonância com os termos do modelo de espaço tridimensional da pesquisa narrativa foram utilizados como estratégia de análise das transcrições das narrativas obtidas a partir das entrevistas individuais e do grupo focal para apresentar como resultados e discussões dessa pesquisa

A análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados e que colabora para gerar uma análise interpretativa sobre os dados (BRAUN; CLARKE, 2006; SOUZA, 2019).

De acordo com Braun e Clarke (2006) a análise temática pode ser um método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes. Pode também ser um método construtivista, que examina as maneiras

como eventos, realidades, significados, experiências que são efeitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade. Além disso, também pode ser um método 'contextualista', localizado entre os dois polos do essencialismo e construtivismo, ou seja, baseada por teorias como o realismo crítico, que reconhece as formas como indivíduos criam significado de sua experiência, e, por sua vez, as formas como o contexto social mais amplo se apresenta nesses significados, mantendo o foco no material e em outros limites da 'realidade'. Dessa forma, a análise temática pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da 'realidade'.

A flexibilidade é um dos benefícios que a análise temática apresenta, devido ao fato de ser um método analítico qualitativo que pode ser dividido em dois campos. No primeiro, aqueles ligados a, ou decorrente de, uma particular posição teórica ou epistemológica, como por exemplo, a análise de conversação e análise fenomenológica interpretativa. Já no segundo, a teoria fundamentada em dados, a análise do discurso ou análise narrativa. Estes métodos diferentes compartilham uma busca por certos temas ou padrões por meio de um conjunto de dados, obtidos por entrevistas individuais ou grupos de foco, por exemplo, com a finalidade de encontrar padrões repetidos de significado, no caso de formas de análise biográficas, estudos de caso ou análise de narrativa, em que nesse sentido, mais ou menos se sobrepõem com a análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006).

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme descrito no capítulo anterior, a análise dos resultados é composta primeiramente por uma análise temática e em seguida pela análise tridimensional (tempo, espaço, interação) das narrativas coletadas das participantes da pesquisa.

Observa-se que os principais temas emergentes das narrativas das professoras são: a afinidade da área de exatas como um dos fatores determinantes para a escolha profissional, os desafios de ser mulher na área de engenharia, as características que resultam com a identificação com a docência, os benefícios de narrar suas histórias de vida e uma formação docente de uma forma espontânea.

5.1 A escolha profissional

Um elemento em comum entre as participantes da pesquisa que determinou a escolha profissional para a área da engenharia foi à afinidade com a área de exatas. Além disso, ao analisar o espaço tridimensional de suas narrativas, fica evidente a dimensão interação, ou seja, a influência da esfera pessoal e social na qual estavam inseridas, tais como a família, o núcleo de amigos e professores, conforme os trechos em destaque em suas narrativas:

Interlocutor: *Por que escolheu ser engenheira?*

Alba: ***Eu gosto muito da área de exatas, eu pensava fazer até matemática, mas eu tinha um tio que sabia mexer em um monte de coisas, montava e desmontava, ele não era engenheiro, mas aquilo me chamava tanta atenção, eu tinha uma admiração por aquilo, então pensei: vou fazer engenharia, para saber como se constroem, como é que faz as coisas realmente acontecer, foi aí que eu escolhi fazer engenharia.***

Edith: *Na verdade, eu nunca tinha pensado em estudar. Eu estudei em Portugal, fiz o meu primário lá, e foi terrível o meu*

*primário. Então eu não queria continuar estudando. Meus irmãos falavam para a minha mãe para eu estudar. Eu era a única filha, a mais nova, a única mulher, e eles diziam que trabalhavam para eu ir estudar. Mas eu falei que não queria estudar de jeito nenhum, porque a minha professora batia na gente, batia em mim e em todo mundo, se errasse a lição, por qualquer coisa, e apanhava muito. Aí eu tinha medo, na minha cabeça era assim, que todos os professores seriam iguais a ela. Então eu não queria que ninguém me batesse mais, então eu não queria continuar estudando. Então eu terminei o primário e parei, eu não queria mais voltar a estudar. Aí eu vim para cá, para o Brasil. Aqui minha mãe tinha uma lanchonete, e aí veio o menino e me disse: vamos estudar? Eu vou fazer o supletivo. Aí eu disse que não queria, imagina se eu queria estudar para me baterem de novo! Nem pensar! Aí todo dia ele falava para mim, vamos. E eu sempre negando. Mas todo o dia ele insistia. De tanto que ele insistiu, teve um dia que disse: tá bom, eu vou ver como é que é, mas se eu não gostar eu saio. Aí eu fui para lá, no colégio, comecei e não parei mais...eu fui estudando e fui bem. Até os professores falavam para mim ajudar os outros alunos. **Eu era a melhor de exatas.** Eu ia bem em todas as matérias, mas **em exatas eu gostava mais.** Então os professores me incentivam, os meus colegas me pediam ajuda em matemática e física, e na escola eles colavam de mim. **Aí lá na escola eu tinha um professor lá que estava fazendo engenharia e ele me incentiva, aí eu fui para a faculdade fazer engenharia elétrica.***

Martha: *Quando eu tinha 15 anos, eu queria ser jornalista, mas eu descobri que tinha muito português para estudar, e como eu não gosto muito de português e **adoro matemática, eu comecei a procurar alguma coisa que tivesse matemática. Então, meus amigos na época acabaram me convencendo***

a fazer engenharia. *Eu achei interessante, porque era uma área que eu sabia que eu ia me dar bem, pela facilidade que eu tinha com essa área, assim foi por isso que eu optei pela engenharia.*

Nesses trechos das narrativas das professoras, observa-se como a influência do meio social que viviam foi um fator determinante para a escolha profissional e que também estava alinhada a uma preferência pessoal, no caso a área de exatas.

Com relação a escolha em seguir a carreira docente, esta ocorreu por motivos distintos pelas participantes da pesquisa. Em suas narrativas a dimensão em destaque é a interação, ou seja, a esfera pessoal e social. Pessoal pela identificação com a docência e social por ser atravessada pelas questões de gênero, de acordo com os trechos em destaque:

Interlocutor: *Por que escolheu também ser professora? Como se deu a escolha da docência?*

Alba: *No primeiro momento era uma maneira de eu estar com os meus filhos e ter uma atividade. Essa foi a primeira ideia, eu sendo professora, deixo meus filhos na escola, vou para a escola, dou aula, volto e pego meus filhos na escola e assim, não vou estar prejudicando em nada e também estou tendo uma atividade fora, era o que eu queria. **Mas aquilo me envolveu de uma maneira, que se fosse hoje eu teria começado lá atrás quando eu me formei já área da docência.***

Edith: *Ser professora eu não queria, eu acho que por causa do trauma que eu tinha de como os professores me trataram lá em Portugal, eu não queria de jeito nenhum. Quando eu já estava na faculdade, o diretor do colégio do supletivo, que tinha sido o meu professor antes, me chamou para dar aula lá, porque estava precisando de professor, mas eu neguei, disse nunca*

*vou dar na minha vida! Aí não fui dar aula lá. Depois que eu terminei a faculdade, uma amiga que estudava comigo, foi dar aula. Aí ela me ligava todo dia, dizendo que estava precisando de professor. Mas aí eu falava que não queria dar aula. Mas **como na época era muito complicado arrumar emprego e ainda sendo mulher tinha muitas restrições. Às vezes eles falavam que não queriam mulher, e também às vezes eles não falavam, mas você entendia que era por isso. Então, como eu estava sem emprego, eu fui para a escola. No início foi complicado, eu respirava fundo na sala de aula, dava um medo sabe? Acho que isso vinha ainda da época que eu estudava lá no primário, porque se você não sabe, você apanha, sabe? Aí eu fui dando aula, fui gostando e cada vez fui gostando mais e fui ficando, e não saí mais da escola. Depois até trabalhei em outros lugares, mas o essencial sempre foi dar aulas.***

Martha: *Aí foi uma questão da vida... eu escolhi ser professora por eu precisava de um segundo emprego na época, **por problemas financeiros.** Nunca pensei em ser professora antes. E aí, era um emprego que eu poderia manter com o que eu já tinha. Mas foi uma das coisas que a vida mais fez melhor para mim, porque foi aí que eu **acabei me identificando, fazendo realmente uma coisa que eu gosto.** Uma coisa que não estava fazendo obrigada, não que eu não gostasse do meu emprego, mas **como professora isso me fez bem até psicologicamente. Foi uma espécie de remédio para todo o estresse que eu tinha no dia a dia.***

Nas narrativas das três professoras (Alba, Edith e Martha), é possível evidenciar a dimensão pessoal quando estas expõem a identificação com a docência quando utilizam os verbos envolver, gostar, identificar, por exemplo, e o quanto isso trouxe uma satisfação em exercer a docência em suas carreiras profissionais.

Com relação à dimensão social, devido ao fato de ser mulher e a área de engenharia ser predominantemente masculina, isso de certa forma restringiu a atuação profissional na engenharia, no caso de Edith, e dessa forma a docência foi uma opção para atuar profissionalmente. Já no caso de Alba, um outro papel social que a mulher pode ocupar, o de ser mãe, foi um fator determinante na escolha por atuar como docente, pois conseguiria atuar no mercado de trabalho e também cuidar de seus filhos. Martha demonstra, de maneira implícita, que após iniciar sua carreira como docente percebeu a pressão sofrida em atuar em uma área majoritariamente masculina.

Dessa forma, pode-se perceber o quanto os discursos de gênero são disseminados pela cultura na sociedade, o que corrobora com os estudos de Joan Scott (1995) e Guacira Louro (1994; 2004; 2008) quanto ao gênero ser uma construção social e, conseqüentemente, o quanto reflete na forma como estas professoras significam e identificam a docência em suas histórias de vida e na formação docente.

5.2 Os desafios de ser uma mulher engenheira

Em suas narrativas, as professoras relatam as dificuldades encontradas por serem mulheres, tanto nas instituições corporativas quanto de ensino, o que caracteriza um espaço atravessado pelas questões de gênero. Dessa forma, as dimensões espaço e interação são evidenciadas em suas narrativas, destacadas a seguir:

Interlocutor: *Por ser mulher, quais foram as dificuldades encontradas?*

Alba: *Na área de docência eu não tive dificuldades, quando eu comecei na escola sem problemas, fui aceita por um grupo só de homens na época, mas fui sempre aceita até hoje tenho amizades com o pessoal que ainda está lá, não tive problema nenhum, nunca tive. **Na indústria eu passei por um constrangimento**, pois na Voith eu fui a primeira mulher na*

área técnica, então quando eu comecei na primeira semana fiz treinamento e passou uns memorandos pedindo para o pessoal tirar fotos de mulheres peladas que tinham nas bancadas e nas mesas. **Aquilo para mim foi horrível**, para mim seria melhor ver do que ler aquilo que eles que tinham que fazer. Mas **o pessoal achava muito estranho uma mulher, até mesmo na faculdade, quando eu ia para a oficina mexer no torno**, o pessoal parava para ver, **por ser uma mulher e estar ali mexendo**, achavam uma coisa estranha, mas hoje é normal, porque hoje tem um monte de menina fazendo esses cursos, e eu acho que devem atuar, até porque hoje o chão de fábrica é um chão limpo, não tem mais a graxa, que o pessoal fala que mulher não pode com graxa, hoje não existe mais isso.

Edith: Então, como era engenharia elétrica, **muitos lugares que eu ia, para procurar estágio ou emprego, eles diziam que queriam homens, porque vai fazer determinado serviço, e diziam que queriam homem**. Na escola não tive dificuldades com os colegas, o corpo docente ou a direção, nunca senti, mas com alunos sim. **Tinha alunos que faziam teste sabe? Aí eu percebia que eles estavam duvidando de mim**. Mas hoje em dia não tem mais isso.

Percebe-se que tanto o ambiente corporativo quanto o educacional (dimensão espaço) são atravessados pelos discursos de gênero, pois estes são reforçados pelas atitudes e ações dos sujeitos (dimensão interação) que ali estão inseridos. E nesse sentido, pode-se observar também o quanto estes discursos de gênero tornaram-se marcas significativas na formação profissional destas professoras, o que reforça que os discursos das “verdades” se organizam e são sustentados por todo um sistema de instituições que os impõem e reconduzem ao longo do tempo, conceito apresentado nos estudos de Michel Foucault (2006; 2014).

5.3 A identificação de mulheres engenheiras com a docência na Educação Profissional

As participantes da pesquisa em suas narrativas demonstram uma satisfação pessoal em ser professora, o que evidencia a identificação com o exercício da docência, em que se destaca a dimensão interação em seus relatos, como se pode observar nos trechos destacados:

Interlocutor: *Como você se vê e se sente sendo professora de cursos técnicos pertencentes ao eixo de controle e processos industriais (área das engenharias)?*

Alba: ***Eu me sinto realizada, pelo fato de eu ter feito engenharia e estar dentro da minha área, eu estou trabalhando com a minha área. Eu já dei aula de Física, é um pouco mais distante, mas apesar de que a Mecânica é Física pura. Porém quando você pega uma máquina CNC, por exemplo, isso está dentro da engenharia. Então eu me sinto realizada, perfeitamente realizada, estou plena.***

Edith: ***Eu acho muito bom. Eu me sinto bem, eu gosto e eu acho que os alunos também gostam. Eu tento ensinar o que eu sei e ajudar ao máximo os alunos, e eu me sinto muito bem.***

Martha: ***Eu gosto, mas eu não me sinto poderosa, não me sinto muito diferente. Eu adoro explicar as coisas, nos mínimos detalhes, isso me dá muito prazer, explicar como que é, da onde vem. Eu me sinto muito bem.***

Observa-se que a identificação em ser professora é reforçada pela satisfação pessoal que é proveniente de suas práticas pedagógicas ao longo do processo de ensino-aprendizagem no exercício da docência.

Também é possível evidenciar nas narrativas das professoras, suas percepções com relação à inserção de mulheres na docência na Educação Profissional, em que a dimensão tempo e interação se cruzam e se sobressaem, conforme os trechos apresentados a seguir:

Interlocutor: *Como você enxerga a inserção das mulheres na docência na Educação Profissional principalmente, do eixo de controle e processos industriais (área das engenharias)?*

Alba: *Eu acho que elas deveriam entrar mesmo, porque a mulher, diferente do homem é mais detalhista, ela tem um aconchego com o aluno, uma coisa diferente do homem. O homem já é mais seco, e a mulher tem essa parte mais maternal, é gostoso, eu não sei te falar o que é isso, é isso que traz o aluno, você vê a evolução daquele aluno teu que entrou, que ele conseguiu. Eu vejo ex-alunos que eu converso ainda, é uma satisfação tão grande de que eles cresceram também profissionalmente, estão correndo atrás de alguma coisa, então eu acho que a mulher deveria ir mesmo para essa área. Porque se ela tiver dificuldade na indústria, porque ainda hoje tem o preconceito da mulher dentro da indústria, e se ela soubesse o que é a educação, ela ficaria na educação, porque ela se realizaria dentro da área dela. Porque ela está trabalhando com aquilo que ela quis estudar e aprender, aquilo que ela sonhou em fazer, e ela vai conseguir realizar com os alunos dela.*

Edith: *Eu acho legal e normal, acho que tem que ter bastante mulher mesmo, não precisa ficar com medo, principalmente por ser mulher, não tem nada a ver. Eu acho que tem que vir e começar. E quando você começa, você percebe que não era aquilo que você pensava, não é nenhum bicho de sete cabeças. Não é ruim. E o conhecimento que você tem, você vai transmitindo. Se precisar de alguma coisa é só correr atrás*

para você aprender. Dando aula você aprende mais. Se eu conhecer alguém que pense em fazer isso, eu vou incentivar sim.

Martha: *Eu enxergo da mesma forma de quando eu entrei na faculdade, há 30 anos atrás mais ou menos, do mesmo jeito. As mulheres, apesar de toda a liberdade que elas tiveram, com essa história de feminismo, de querer igualdade igual ao do homem, a mulher na hora que ela vai escolher a profissão ainda ela acha que tem que procurar alguma coisa mais suave, alguma coisa delicada, alguma coisa que mostre a feminilidade dela. As mulheres acham que essa área vai deixar o seu lado feminino de lado. O feminismo mesmo, na minha opinião, não existe. O que ainda predomina é o machismo, porque a própria mulher não se sente incentivada, são poucas, a trocar os bibelôs pelo carrinho. É uma questão cultural, infelizmente, eu acho que ainda não mudou esse lado. Apesar de ter aumentando um pouco o número de mulheres nessa área, ainda acho que temos muito chão para que percebam que ser engenheira é tão feminino como ser secretária, administradora, por exemplo.*

Nas questões sobre gênero destacadas nas narrativas das professoras evidencia-se a dimensão interação, quando são atribuídas, pelas participantes da pesquisa, as qualidades que a professora, por ser mulher, pode apresentar no exercício da docência quando comparadas com o professor (homem), o que traz à tona conseqüentemente, a temporalidade, devido aos fatores culturais e sociais que são disseminados ao longo do tempo na sociedade pelo feminismo e o machismo, por exemplo, e que, contribuíram para a caracterização da formação e da identidade docente das professoras.

Percebem-se as crenças que as professoras apresentam com relação à generificação dos eixos tecnológicos, observados nos trechos a seguir:

Interlocutor: *Você acredita eminentemente que há eixos tecnológicos tipicamente femininos? Por quê?*

Alba: *Não, não acho. Todos eles podem ter tanto homem quanto mulher, **há eixos com mais homens ou mulheres, mas acho que não por causa do gênero, todos podem.** Tanto faz para homem quanto para mulher, todos os eixos recebem tanto um quanto outro.*

Edith: *Eu penso que um curso que seria mais feminino, seria administração, gestão, mas também tem muito homem fazendo também, não que seja especificamente feminino, mas acredito que é mais voltado para o feminino, porque é mais voltado para escritório, **e também eu sempre vi mais mulher, mas não que seja especificamente feminino, Fica na cabeça que você viu mais mulher trabalhando com isso, e assim seria mais voltado para o feminino.***

Martha: *Acredito, por exemplo, a área de enfermagem, em que muitas mulheres ingressam, porque tem o apelo realmente do lado mãe, do cuidar.*

A dimensão espaço destaca-se nesses trechos, Martha, por exemplo, classifica os espaços como femininos e masculinos, ou seja, categoriza uma área de atuação profissional que seria mais direcionada para as mulheres devido às características femininas (lado maternal, o cuidar) que as mulheres podem apresentar.

Edith classifica os espaços como sendo feminino e masculino, com o que é mais recorrente, ou seja, de acordo com a sua percepção, e que conseqüentemente, é fortalecido com os discursos que são disseminados na sociedade com relação às questões de gênero.

Em sua narrativa, Alba, apesar de não classificar por gênero os eixos tecnológicos, percebe-se de forma implícita que existe uma diferença na distribuição entre homens e mulheres de acordo com o eixo tecnológico, o que pode ser um mecanismo de defesa de sua personalidade, por exemplo, em aceitar a existência de preconceito, por exemplo.

Dessa forma, percebe-se o reflexo dos discursos históricos e culturais que são disseminados na sociedade em relação às questões de gênero e o quanto estes são fatores que determinam a formação e constituição da identidade de um sujeito, o que valida o conceito de identidade apresentado nas obras de Stuart Hall (1997; 2019).

Outro ponto para se destacar é que para essas professoras, de certa forma, ser minoria de um grupo não significa ser menor, já que lidam bem com a predominância masculina e estão já integradas nesse meio, como se observa em suas narrativas:

Interlocutor: *Para você, faz alguma diferença a maioria do corpo docente do eixo de controle e processos industriais ser composto por homens?*

Alba: ***Não, não faz nenhuma.** É uma pena não ter mais mulheres, tanto professoras quanto alunas, mas são poucas que vão para essa área.*

Edith: ***Não, para mim não faz diferença não.** Converso com eles, gosto deles e me dou bem com eles. **Não me importo que tenha um monte homens.***

Martha: ***Não, de maneira nenhuma, sempre consegui me impor.** Parece prepotente, mas não é não. É o meu jeito de ser. Toda a vez que eu entro em um grupo, por ser bem comunicativa, eu acabo me deixando em evidência, tanto de forma positiva quanto negativa. Assim, as pessoas começam a*

*perceber que não é tão fácil dominar o meu pensamento. Nem com o corpo docente, nem com aluno eu não tenho esse problema não. **Eu acho normal, e me comporto da mesma maneira se fosse um monte de mulheres. Para mim tanto faz.***

Nas narrativas das professoras, é evidenciada a dimensão interação, ao contarem sobre como se sentem no meio que estão inseridas. Porém, apesar de se sentirem bem e “iguais” aos homens, as professoras tem a consciência que são minoria, que de certa forma estão insatisfeitas, já que citam que gostariam que tivessem mais mulheres. Além disso, ainda existem obstáculos, de outra forma, não precisariam ter que se impor, o que é possível evidenciar na voz de Martha.

As professoras também narram os desafios enfrentados ao longo do exercício da docência, de acordo com os trechos abaixo:

Interlocutor: *Quais as dificuldades encontradas por você no exercício da docência na Educação Profissional?*

Alba: *Eu não tive dificuldades, mas quando eu entrei para dar aula tive a experiência com uma aluna me ensinou muito que me ensinou muito e me fez refletir sobre a maneira como eu dava aula, foi o marco da minha docência. Eu dava aula de Física para oito turmas de primeiro ano do integrado. E teve uma turma do integrado de administração que foi muito mal nas provas. Quando eu cheguei na sala de aula dessa turma com as provas corrigidas, eu dei uma bronca na turma, falei um monte. Mas teve uma aluna que me interrompeu, e disse: o problema somos nós ou é você? Você parece uma louca aí na frente que não para de falar. Eu me lembro dessa aluna até hoje, até onde ela sentava. Eu gostaria de encontrá-la hoje para agradecê-la. **Esse foi um marco na minha docência. Dali para frente entendi** que cada turma é diferente. Depois eu fiz a parte pedagógica, que na minha época era o Esquema,*

e esse grupo de professores que nós tínhamos na escola, que foi com o qual nós levantamos a Mecânica, também me ajudavam muito. Nunca sofri preconceitos por que era mulher, sempre tive um apoio muito grande lá dentro da escola, sempre foi muito bacana. Eu guardo eles no coração, eu lembro muito bem o tanto que eles me ajudaram quando eu comecei.

Edith: *Eu tinha medo no início com relação se algum aluno fizesse alguma pergunta e eu não soubesse responder, aí tinha esse receio. Mas depois, passado algum tempo, comecei a agir normal e caso eu não soubesse de alguma coisa eu dizia que ia pesquisar e depois falaria para eles.*

Martha: *Não, eu não tive dificuldades. O que eu posso pontuar como dificuldades foram relembrar as matérias, porque já fazia um tempo que eu já tinha saído da faculdade.*

A dimensão tempo se faz presente nesses trechos das narrativas das professoras, e esta temporalidade impactou e foi significado de formas distintas na formação e na identidade docente de cada uma delas. Isso é possível evidenciar quando Alba, por exemplo, descreve uma situação do passado durante o exercício da docência, considerada por ela o marco de sua docência, que a impactou de tal forma que a fez refletir sobre sua prática docente dali para frente.

No caso de Edith, o tempo foi um fator que contribuiu para trazer mais segurança e confiança para a sua prática docente e vencer o medo de ser professora. Já para Martha, o tempo já se apresentou como uma condição desafiadora para relembrar conceitos aprendidos no passado.

São destacadas pelas professoras em suas narrativas, as características que uma mulher como docente apresenta ao lecionar, como se observa nos trechos a seguir:

Interlocutor: *Na sua opinião, há um jeito feminino de ensinar, levando em consideração o contexto da Educação Profissional?*

Alba: *Eu acho que tem a parte do **acolhimento**, da **maneira como você trata o seu aluno**, porque **a mulher tem aquela parte de envolver** eu acho, você envolve o aluno e traz ele para você. **É o jeito da gente falar**, da gente **olhar** que traz o aluno, é essa parte feminina que faz falta no masculino, de trazer o aluno para o seu lado, que eu acho que é muito bacana da parte feminina.*

Edith: *Eu acho que nós **somos mais sensíveis com os alunos**. Acho que temos **mais sensibilidade para lidar com as situações**. Às vezes **com relação algum sentimento**, pois tem algum **aluno que tem algum problema**.*

Martha: *Eu acho que **não tem esse lado feminino**. Eu acho que o **homem já vê a mulher de uma forma diferente, falando da visão do aluno**. Eu acho que eu tenho que ser eu mesma, mas acredito que na visão deles, eu acho que muda. Eu comecei a perceber isso no meu primeiro ano de engenharia, nós éramos em 100 alunos e desses 100, éramos três mulheres. Então, os rapazes tratavam a gente como bibelô, como se fosse uma coisinha especial da sala. Então eu acredito que eles ainda continuam vendo a gente como especiais, do que o professor homem. **Eles mudam a atitude na maneira de falar, na maneira de se comportar durante a aula**. Então para mim, é aí que entra essa parte feminina. **Traz um pouco mais de respeito ao ambiente**, já não falam coisas se tivesse só homens. **Traz um pouco mais de delicadeza** por eles sabem que é uma mulher que está ali. E se tem um sem noção, os demais caem matando. **Acho que esse lado feminino floresce no próprio aluno**.*

De acordo com as narrativas das professoras, observa-se que a dimensão interação destaca-se nesse tema, pois a interação é uma condição inerente no exercício da docência e é percebida por elas como sendo diferente entre professoras e professores, quando comparam a maneira com que o professor (homem) estabelece suas relações no exercício da docência e, para corroborarem essa percepção, apontam características femininas para justificar essa diferença de interação, o que revalida o conceito de diferença apontado nas obras de Joan Scott (1995) e Guacira Louro (2011).

5.4 A narrativa como um fenômeno

As professoras relatam que o ato de contar a sua história ao longo do exercício da docência é uma forma de aprender, o que pode indicar a narrativa como uma ferramenta de aprendizagem docente. Em suas narrativas, as dimensões tempo, espaço e interação, ou seja, o espaço tridimensional está presente, o que se pode perceber nos excertos a seguir:

Interlocutor: *Você acredita ser importante, como professora da Educação Profissional, especificamente do eixo de controle e processos industriais, contar como ocorreu e ocorre o exercício da docência? Por quê?*

Alba: *Sim, por exemplo, essa história da aluna, eu sempre conto essa história para meus alunos. Eu não sou a detentora do saber e tenho que estar aberta para receber críticas, pois para mim toda a crítica é bem vinda.*

Edith: *Sim, eu acho, porque incentiva os outros e para eles não terem medo.*

Martha: *Acho sim, porque você pode contar a sua experiência, e para mostra para o outro que não importa o nível que você está, as coisas novas sempre assustam, mas que depois naturalmente fica melhor. **Eu uso muito da minha experiência***

para contar, principalmente para os alunos, para mostrar para eles que eles também conseguem superar os desafios.

O ato de narrar sua história favorece as professoras uma reflexão sobre a sua trajetória profissional e como esse desenvolvimento ocorreu ao longo do exercício da docência, o que ilustra de forma concreta a teoria sobre narrativas, conforme os trechos abaixo:

Interlocutor: *Como você se sente ao contar sua história profissional?*

Alba: *Eu me sinto feliz, porque eu fui uma vencedora, eu sou uma vencedora, porque olha quanto anos já se foram, quanto aprendizado, quanta coisa se viveu, parece que foi ontem, eu me lembro tão bem das coisas. Eu sou uma pessoa realizada e satisfeita com o que eu faço. Eu também gosto de contar sobre minha trajetória profissional para os alunos, acho que isso incentiva eles também.*

Edith: *Eu me sinto bem, porque eu superei tudo isso. Eu superei muitas coisas. Muitas coisa da minha infância, superei o preconceito que o pessoal tinha, superei o trauma que eu tinha e hoje estou bem comigo mesma.*

Martha: *Eu me sinto bem, demonstra que eu superei os desafios, consegui seguir em frente. E acredito que é um incentivo para os que escutam.*

As professoras também demonstram em suas narrativas os benefícios que o ato de contar histórias de vida traz para o desenvolvimento profissional, em que se evidencia que a narrativa pode criar um espaço para a aprendizagem docente.

Interlocutor: *Você gostaria de ouvir/ ler sobre as histórias de*

outras professoras que atuam na Educação Profissional? Que benefícios o ato de contar histórias de vida (pessoal e profissional) podem trazer para o seu desenvolvimento profissional?

Alba: *Gostaria sim, porque, por exemplo, com as professoras que eu convivo, a gente conta alguns casos, algumas histórias e é bastante interessante, é bem gostoso estar conversando, sabendo como as pessoas agem como as pessoas se sentem. Eu acho bacana sim falar sobre isso. **São os exemplos, porque é uma maneira de aprender também. É uma troca de experiências, você está sempre aprendendo. É importantíssima essa troca toda.***

Edith: *Sim, gostaria. Seria muito bom ver o que aconteceu com outras pessoas, se foi melhor, se foi pior. **É uma forma das pessoas não terem medo de nada, de ver como aconteceram com as outras pessoas as coisas, e trazer um conforto para as pessoas e ajudar superar as coisas.***

Martha: *Sim, porque assim **tem uma troca de experiências que talvez agregue coisas que eu achava que no meu mundo não caberia. Pode expandir um pouco ou muito a minha visão da docência. Para o meu desenvolvimento profissional isso me ajuda a me tornar uma professora melhor, a partir do momento que eu consigo me conectar emocionalmente e isso facilita a aprendizagem. E quando você se conecta emocionalmente, a pessoa ou até um aluno, percebe ali pessoa, que é tão gente quanto eles, e assim começa a te olhar de uma maneira diferente, dá mais importância e aquilo que você vai transmitir se torna mais fácil e isso te ajuda profissionalmente. **O laço emocional, a troca de experiências, a troca de energia que acontece ali, facilita a transmissão da mensagem.*****

Interlocutor: Acreditam que a troca de ideias/saberes com os colegas de profissão é importante para o desenvolvimento profissional?

Alba: *Muito, muito e muito. Por exemplo, quando eu ia nas capacitações, o mais importante eram **aquelas conversas que eu tinha com o outro professor, de um outro lugar, com uma outra vivência. Então eu acho isso importantíssimo, essa troca que a gente tem que ter entre os professores, tem que existir. Às vezes eu tenho um problema tão grande e você conversando com alguém, aquilo se torna tão pequeno, ou uma maneira tão simples de ser resolvida.***

Martha: *Eu também acho que a troca é muito importante, porque às vezes uma coisa que eu não consigo fazer, que eu não consigo entender e a pessoa já está super experiente naquilo, aí vem explica para mim... eu acho que **ter a humildade para aprender, é o que a gente tem que ter.** Porque se você achar que é o dono da verdade, aí danou-se, porque não existe isso. Por exemplo, você não sabe saber a ligação do retorno da lâmpada, você pede ajuda para o professor que sabe e eles te explica direitinho, primeiro que você vai passar o conteúdo de forma correta para o aluno, segundo que eu adquirir um novo conhecimento. Então eu acho que essa troca, mesmo de experiência de empresa, eu acho essa troca muito importante. Mas eu acho que essa troca também deve ser feita com o aluno também, não só com o professor. Tem muito aluno, principalmente do modular, que sabe muita coisa, pois muitos já atuam na área. Escutar o aluno também, eles te dá dicas também. **Acho que estar aberta ao conhecimento independente de onde ele vem é muito importante.***

Edith: *Eu também acho muito importante, até porque eu vivia perguntando as coisas para os meus pares. Tudo o que eu precisava eu perguntava para eles.*

Alba: *Nas capacitações, como eu faço muitas capacitações fora, as pessoas estão hospedadas, as pessoas estão vivendo um outro momento fora de casa. Então aquele momento que a gente janta junto, que a gente senta no hall do hotel para conversar, é uma troca de experiências, uma troca de material. Às vezes é mais essa troca do que a capacitação em si.*

Dessa forma, as narrativas podem ser consideradas tanto uma ferramenta para coletar e acessar dados narrativos, como um fenômeno a ser pesquisado e analisado, já que o conceito de espaço tridimensional da narrativa (tempo, espaço e interação) destacado nas pesquisas de Clandinin e Connelly (2015), permite reconhecer as significações e identificações que o sujeito carrega em seu processo de formação, conforme Josso (2004; 2007) apresenta em seus estudos. Além disso, o ato de narrar favorece a troca de experiências, o que corrobora com Larrosa (2002), e conseqüentemente, favorece o processo formativo de um indivíduo.

5.5 Formação Docente na Educação Profissional

Em suas narrativas, as professoras demonstram de forma exemplificada o quanto o espaço tridimensional (tempo, espaço e interação) possibilita um espaço de formação, e conseqüentemente de aprendizagem e desenvolvimento da docência, conforme ilustrado nos excertos a seguir:

Interlocutor: Vocês sentem falta de um tempo para encontrar os colegas para conversar e trocar informações/saberes?

Alba: *Olha, para quem está dentro da escola, sim, muito. Por na escola ficamos sempre na mesmice, se nós tivéssemos mais tempo de estar junto para trocar ideias e experiências*

poderíamos aprender muito. Deveríamos ter mais tempo para isso, para um momento de troca, um momento de juntar os professores só para estar falando e conversando, porque um assuntinho, vai trazer um monte de coisa para a gente discutir, a gente aprender, para a gente dividir.

Edith: Eu acho importante sim, mas nós temos os momentos das reuniões pedagógicas, mas ninguém gosta de reunião pedagógica. É um momento que a gente se reúne que poderia trocar alguma coisa, mas não se troca nada de bom nessas reuniões. Vamos obrigados, ainda de sábado, aí todo mundo vai insatisfeito. Acho que seria interessante, mas só não sei como poderia fazer isso.

Interlocutor: Neste momento de pandemia, em que a tecnologia pode ser uma aliada para aproximar as pessoas, vocês acham que encontros virtuais com o objetivo de propiciar a troca de ideias e relatos de situações cotidianas seriam importantes para o desenvolvimento profissional?

Alba: Eu acho que sim. Nós estamos fazendo diversas coisas assim, quando você junta um pessoal para fazer uma reunião, você começa a bater um papo, você vai trocando ideias, você vai trazendo novidades que você viu. Que você sente que a pessoal que está ali do outro lado está no mesmo momento que você. Eu acho bem importante, e que deveria ter.

Martha: Essa nossa conversa aqui é um grande exemplo, se tivesse isso, não vamos dizer toda a semana, mas pelo menos de quinze em quinze dias. Não seria legal?

Edith: Seria bom.

Martha: Mas acho que não pode ser uma coisa imposta.

Edith: Seria interessante, porque às vezes estou com alguma dificuldade, ou alguma dúvida. Eu acho que seria muito importante, eu concordo plenamente com isso. Mas sem obrigação, acho que seria legal.

Alba: Não imposto e nem em reunião pedagógica. Por exemplo, o pessoal da mecânica se reúne para discutir um tema, como por exemplo, automação, hidráulica, pneumática. Porque quando a gente junto assim, a gente começar a falar tanta coisa né? E acho isso teria que partir do professor.

Dessa forma, usar as narrativas na formação docente da Educação Profissional pode favorecer o desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente, já que as narrativas, por conta do espaço tridimensional, permitem criar um espaço formativo com trocas de experiências, significações e identificações desses profissionais, o que reforça com os estudos dos contemporâneos Tardif (2014) e Shulman (2014), já que uma parte importante da competência profissional dos docentes é oriunda de sua história de vida.

Para isso, o conceito de comunidades de prática de Wenger (1991) pode ser aplicado às comunidades de aprendizagem docente para criar um espaço de formação, que pode ser físico ou virtual, em que o docente é o protagonista de sua formação, pois pode agir de forma espontânea e sem imposições, o que pode resultar em um sistema de atividades no qual os membros compartilham as experiências e/ou as dificuldades referentes às suas práticas docentes.

Nesse sentido, as comunidades de aprendizagem docente virtuais podem auxiliar e ser um espaço de formação para esses docentes que desejam ser protagonistas de suas formações e desenvolvimento profissional no exercício da docência, já que de acordo com Peterossi e Menino (2017), na Educação Profissional não há ainda definições e nem diretrizes estabelecidas por marcos regulatórios próprios, o que caracteriza em uma formação docente de forma especial e emergencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das narrativas das professoras que participaram nesta pesquisa, foi possível dar voz e vez a esse grupo minoritário que pertence ao eixo tecnológico de controle e processos industriais e, desta forma, interpretar como ocorreu a construção identitária dessas professoras na Educação Profissional, bem como analisar como aconteceu a formação profissional dessas mulheres das áreas das engenharias para o exercício da docência e conseqüentemente, identificar quais saberes docentes foram destacados por elas e, assim, compreender a inserção e a participação das mulheres na docência na Educação Profissional.

Nesse sentido, buscou-se analisar e compreender alguns temas emergentes em suas narrativas – a escolha profissional pela área das engenharias, o feminino, o masculino, o exercício da docência, a formação docente, entre outros –, além de determinadas práticas sociais (as práticas pedagógicas, as interações no exercício da docência, bem como as atividades cotidianas da profissão) compreendendo-os como fatores que contribuem na construção das identidades e subjetividades, na formação de um indivíduo, de acordo com os discursos e convenções estabelecidos social e culturalmente, o que pode também ser válido quando aplicado para a formação e o desenvolvimento profissional do docente.

Nas narrativas referentes à percepção das professoras com relação à participação das mulheres no eixo tecnológico de controle e processos industriais na Educação Profissional, observa-se o discurso biológico como justificativa para explicar que determinados eixos tecnológicos são femininos e masculinos, bem como para justificar que as mulheres lecionam de “maneira diferente” dos homens. Desse modo, tanto a divisão por gênero nos eixos tecnológicos, quanto à admissão de que as mulheres lecionam de uma “maneira diferente” foram justificados em função de características citadas como femininas, tais como delicadeza, acolhimento, sensibilidade, facilidade em comunicar-se, instinto maternal. Essas questões de gênero que surgiram de forma natural em suas narrativas indicam a maneira como se identificam e significam as características e funções sociais diferenciadas entre mulheres e homens, e que estas seriam determinadas pela natureza biológica, ou seja, pelo sexo.

Ainda relacionado ao discurso biológico, a maioria das professoras considerou que existem áreas mais “femininas”, como, por exemplo, Enfermagem, Administração, Secretariado. Nesse sentido, as mulheres seriam “naturalmente direcionadas” para áreas que exigem conhecimentos e habilidades compatíveis com a identidade feminina.

Com isso, foi possível identificar os efeitos do discurso biológico na formação dos sujeitos, refletido na identidade dessas mulheres engenheiras e professoras da Educação Profissional, o que reforça que as diferenças entre mulheres e homens estão em seus comportamentos, atitudes, habilidades, características pessoais, entre outras. Porém, cabe ressaltar que essas características são oriundas de discursos disseminados pela cultura na sociedade e, portanto, adquirem significados sociais e históricos, o que corrobora, assim, que o gênero é uma construção social que ocorre ao longo do tempo.

A forma de pensar sobre homens e mulheres está expressa nas vozes dessas professoras, resultados de suas experiências cotidianas. As narrativas dessas mulheres engenheiras e docentes da Educação Profissional possibilitam identificar o quanto a nossa cultura opera a partir de um pensamento binário e que se reflete na construção das identidades dos sujeitos.

A escolha profissional dessas mulheres para a área das engenharias, bem como com a docência, ocorreu pela identificação com a área, nas interações com pessoas da família e amigos, com antigos professores, bem como nas experiências escolares. Dessa forma, ao analisar as narrativas que justificavam a escolha profissional das participantes da pesquisa, possibilita compreender que a inserção dessas mulheres na docência, especialmente no eixo tecnológico de controle e processos industriais, não depende somente de características individuais das mulheres, mas são atravessados por fatores oriundos de acontecimentos sociais, culturais, históricos, bem como econômicos.

Porém, percebe-se que o preconceito de gênero cruzou a trajetória acadêmica e profissional dessas mulheres engenheiras e professoras da Educação Profissional. Ao analisar as narrativas é possível observar os diferentes aspectos do

preconceito de gênero que atravessam as práticas sociais. Um aspecto que cabe destacar é a negação do preconceito por parte das professoras, o que pode estar relacionado à necessidade de se colocar como “igual”, porém, estas reconhecem a desproporcionalidade de mulheres na área da engenharia, bem como na docência no eixo tecnológico de controle e processos industriais. Com isso, essas narrativas possibilitam refletir sobre o processo de formação dos sujeitos, e por conta de determinados discursos e práticas sociais essa negação é naturalizada. Dessa forma, percebe-se que os espaços nos quais a docência se desenvolve são espaços “generificados”, ou seja, constituídos e atravessados pelo gênero.

Nas narrativas das professoras sobre suas histórias de vida é possível compreender a formação do sujeito como fruto de suas experiências, como, por exemplo, nos processos de socialização, nas relações familiares, na interação com colegas e professores(as), aluno (as), entre outros. Assim, são esses acontecimentos que permitem ao sujeito significar e identificar-se com o meio que está inserido, o que reflete, conseqüentemente, em sua formação e identidade tanto pessoal quanto profissional.

Nesse sentido, a identidade docente é caracterizada pelo fazer pedagógico, ou seja, no exercício da docência, na vivência e mediação de conflitos, em múltiplas situações que contribuem para a aquisição de conhecimentos e de novos saberes, o que evidencia que um saber se constrói no próprio fazer, isto é, é um saber tácito, um conhecimento adquirido nas experiências vividas e na prática pedagógica.

Dessa forma, as narrativas das professoras da Educação Profissional do eixo tecnológico de controle e processos industriais contribuem para corroborar com as afirmações dos autores que se relacionam com os saberes docentes e formação de professores, acerca da pluralidade dos saberes profissionais dos professores, pois apresentam conhecimentos múltiplos, de natureza variada e provenientes de diversas fontes, os quais se manifestam no saber-fazer e saber-ser docente, o que demonstra que os fundamentos do ensino são temporais, existenciais, sociais e pragmáticos.

Com isso, no contexto de Educação Profissional, observa-se a importância do desenvolvimento da formação para a profissionalização na docência, considerando que os(as) professores(as) são construtores de seu saber e de sua identidade profissional. Este processo é dinâmico e constante, em que o docente adequa sua formação às exigências de sua atividade profissional, bem como do meio social que está inserido.

Com este estudo, é possível refletir sobre os saberes docentes da Educação Profissional, bem como sobre a formação identitária docente e que, estudos que considerem as dimensões individuais e coletivas em suas histórias de vida, poderão revelar as singularidades dos(as) professores(as) quanto a sua identidade docente, a maneira como se percebem como professores(as), além de poder apresentar aspectos de um novo significado profissional e social de ser professor.

Tem-se com isso que as narrativas podem ser mais exploradas e aplicadas em estudos de formação docente na área da Educação, especialmente, da Educação Profissional, pois as narrativas podem ser consideradas tanto como instrumento de coleta de dados quanto um fenômeno de pesquisa.

As narrativas das professoras participantes da pesquisa permitiram compreender as práticas e a vida de cada uma delas, já que o ato de narrar implica na descrição dos processos de constituição e desenvolvimento profissional no exercício da docência, destacando suas práticas profissionais, suas singularidades, suas tensões e as circunstâncias ao longo de sua trajetória de vida tanto pessoal quanto profissional.

Nesse sentido, é necessário dar voz e vez na investigação dos processos de formação dos(as) professores(as). Portanto, as narrativas são uma possibilidade para isso, pois podem ser um objeto de análise para o desenvolvimento profissional e aprendizagem docente da Educação Profissional.

Para isso, como proposta de produto desta pesquisa, sugere-se as comunidades de aprendizagem docente virtuais como um modelo de formação docente, cuja proposta detalhada para a implantação de uma comunidade de

aprendizagem docente virtual em uma ETEC, encontra-se no apêndice H deste trabalho. Vale ressaltar que a proposta do produto desta dissertação foi elaborada seguindo o modelo padrão da instituição – Centro Paula Souza - para submissão de projeto vinculado ao PPG da ETEC.

As comunidades de aprendizagem docente são constituídas por um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e docentes, articulando as práticas formativas com as práticas profissionais, o que possibilita o desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente. Assim, as comunidades de aprendizagem docente, favorecem a formação docente, já que esta é atravessada pelas práticas e saberes que os professores(as) trazem, produzem e trocam nos diferentes contextos do ambiente escolar.

As narrativas dos docentes que são membros dessa comunidade lhes possibilitam a oportunidade de compartilhar suas experiências e seus conhecimentos com o ato de narrar e, nesse processo, conseqüentemente, desenvolvem-se profissionalmente. Com isso, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente podem ocorrer nesse espaço colaborativo e assim, construir novos conhecimentos ao compartilharem com os seus pares os modos de como ensinam e aprendem. Portanto, a participação dos docentes em comunidades de aprendizagem docente permite a estes profissionais compartilhar, discutir, significar e identificar-se com o que fazem, falam, pensam e produzem em suas práticas profissionais.

Produzir esta dissertação sobre que experiências, práticas, desafios, presentes nas narrativas das professoras do eixo de controle e processos industriais possibilitou compreender que conjugar docência e feminino não se configura como uma tarefa fácil, já que são dois mundos estruturados na dicotomia definida pelos espaços sociais que os sujeitos ocupam. Pesquisar sobre a inserção de mulheres engenheiras na docência na Educação Profissional, e especificamente no eixo tecnológico de controle e processos industriais, implica falar sobre a baixa representatividade delas em determinados eixos tecnológicos, sobre a participação dicotomizada de mulheres e homens na docência, bem como de algumas

dificuldades profissionais que incluem as situações de preconceito e discriminação de gênero.

Por fim, destaque-se que este estudo não esgota a discussão sobre este tema, haja vista a carência de pesquisas voltadas para a formação docente do(a) professor(a) de Educação Profissional do ensino técnico.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Maria Pinto. Histórias de vida ou método (auto) biográfico: uma experiência na formação de educadores de adultos. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v.36, n.1, p. 33-54, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/787/pdf_116> Acesso em: 26 out. 2019.
- BARBISAN, Carla; MEIGID Maria Auxiliadora Bueno Andrade. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisa e formação de pedagogas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.20, n.4, p979-996, out./dez. 2018.
- BARROS, Rosa Maria Antunes de. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. In: PRADO, G.V.T et al. (Org.) **Aprender a ensinar: uma lição de todo dia**. Campinas: Alínea, 2007. Cap. 8, p. 191-226.
- BIOGRAPH. **Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. 2019. Disponível em: <<https://www.biograph.org.br>> Acesso em: 15 nov. 2019.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 157-164, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700/6352>> Acesso em: 02 nov. 2019.
- BRAUN, V. ; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). p. 77-101, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>> Acesso em: 03 fev. 2021.
- CAPES. **Portal de Periódicos da Capes**. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: 16 jun. 2020.
- CONNELLY, F. M. e CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- CLANDININ, D.Jean; ROSIEK, Jerry. Mapping a Landscape of narrative Inquiry. In CLANDININ, D.J. (Ed.) **Handbook of Narrative Inquiry**: Mapping a methodology. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: Experiências e história na pesquisa qualitativa. 2ª ed., edUFU. Uberlândia, 2015.
- DELORS, Jacques (org). **Educação**: um tesouro a descobrir. Paris: UNESCO. 1996.
- FERNANDES, N.L.R; LOPES, M.A. **As narrativas de formação nos processos formativos de professores como dispositivo para a reflexão sobre a aprendizagem da docência na educação de jovens e adultos**. Salvador: UFBA, 2011. (R. FACED, n.20, p. 35-49, jul./dez. 2011).

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Experiência e Pensamento. Capítulo 11. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey/cap11.htm>> Acesso em: 04 de abril de 2020.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v.5, n.8, p. 11-23, jan/jun 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 04 de abril de 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Loyola. 2014.

FREITAS, Liliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.19, janeiro/junho de 2015.

GARCIA, Carlos Macedo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992, Cap.3, p. 51-75.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: Novos cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasilia/about-this-office/single-view/news/professores-do-brasil-novos-cenarios-de-formacao/>> Acesso em 24 nov.2019

GUADAGNIM, Valéria Cristina. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. In: PRADO, G.V.T et al. (Org.) **Encaminhar: Mostrar o caminho. Qual caminho? Há tantos jeitos diferentes de caminhar...** . Campinas: Alínea, 2007. Cap. 5, p. 113-127.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n. 2, p.15-46, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n.3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf> Acesso em: 02 nov. 2019.

LANGHI, Celi; MACEDO, Elaine de Fátima Soares. Aprendizagem Ativa na educação profissional: um estudo bibliométrico dos artigos sediados pelo Portal de Periódicos Capes. São Paulo, outubro de 2018. In: **Anais do XIII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa: Práticas de Educação Profissional e Tecnológica e Educação Corporativa**. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/013-workshop-2018/artigos/Educacao/Praticas_Educacao/Aprendizagem_Ativa_na_educacao_profissional.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19 jan-abr, 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 04 de abril de 2020.

LARROSA, Jorge Bondia. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002b. P. 35-86.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p.17-44, janeiro-março 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero**. São Paulo, Nov. 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. 20(2) 101 – 132 jul/dez 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes. 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v.19, n.2 (56) – mai/ago, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v.03, n.04, p.62-70, jan/jul 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, Cap.1, p. 09-29.

MIZUKAMI, Maria da graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.1, n. 1, dez-jul. 2005-2006. Disponível em:< <http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em: 15 mai. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. et al.(Org) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: editora UNESP, 2011. Cap. 1, p.23-54.

MOSER, Alvino. Formação docente em comunidades de prática. **Revista Intersaberes**, Curitiba, a.5, n.10, p. 201- 244, jul./dez. 2010. Disponível em: <[https:// www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/172/136](https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/172/136) > Acesso em: 20 jul. 2020.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992, Cap.1, p. 15-33.

PACHECO, José. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. In: PRADO, G.V.T et al. (Org.) **Gerir a complexidade**. Campinas: Alínea, 2007. Cap. 3, p. 71-93.

PAIVA, Cantaluze Mércia Ferreira. A identidade docente na educação profissional: como se forma o professor. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012.

PÉREZ -GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992, Cap.5, p. 93-114.

PETEROSSO, H. G.; MENINO, S. E. **A formação do formador**. São Paulo, SP: Centro Paula Souza, 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. In: PRADO, G.V.T et al. (Org.) **Sobre pesquisa: um exercício e alguns ensaios**. Campinas: Alínea, 2007. Cap. 1, p. 15-46.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. In: PRADO, G.V.T et al. (Org.) **Sobre o (re)conhecimento da pesquisa do professor: prosa e poesia**. Campinas: Alínea, 2007. Cap. 2, p. 47-70.

RAMIREZ, Rodrigo Avella. **Histórias de Vida na formação do professor**. São Paulo: CEETEPS, 2014.

RAMIREZ, Rodrigo Avella. **Aprendizagem da docência: a língua inglesa no ensino superior tecnológico: experiências, práticas e desafios**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Márcio Urel, SILVA, Luciano Duarte, MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Conceito de comunidade de prática: um olhar para as pesquisas na área da educação e ensino no Brasil. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v.14, n.16, p. 16- 3, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318286130_Conceito_de_Comunidade_d_e_Pratica_um_olhar_para_as_pesquisas_na_area_da_Educacao_e_Ensino_no_Bra

[sil](#) > Acesso em: 20 jul. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992, Cap.4, p. 77-91.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p. 196-229, dez. 2014.

SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática**. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, v.71, n.2, p. 51-67, 2006 Disponível em: <https://www.academia.edu/40195402/Pesquisa_com_an%C3%A1lise_qualitativa_de_dados_conhecendo_a_An%C3%A1lise_Tem%C3%A1tica> Acesso em: 03 fev. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VDI - Associação de Engenheiros Brasil-Alemanha. **10 Engenheiras que marcaram história no mundo**. Disponível em: < <https://www.vdibrasil.com/10-engenheiras-que-marcaram-historia-no-mundo/>> Acesso em: 20 jan. 2021.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William M. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston, Mass: Harvard Business School, 2002.

WENGER, E.; WENGER-TRAYNER, B. **Communities of practice: A brief introduction**. 2015. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>>. Acesso em: 20 outubro 2020.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992, Cap.6, p. 115-137.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NARRATIVAS FORMADORAS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORAS DO ENSINO TÉCNICO e sua seleção foi por proximidade e por ser docente do ensino técnico

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho, pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é analisar que experiências, práticas, desafios, presentes nas narrativas das professoras, contribuem para a constituição de suas identidades docentes, bem como para reflexões sobre a aprendizagem da docência.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Prof.º Dr. Rodrigo Avella Ramirez
e-mail: roram1000@hotmail.com

Bruna Duarte Ferreira Frohmüt
e-mail: brunachristie@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante
Assinatura

ANEXO B – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente instrumento, o(a) senhor(a) _____
_____, RG: _____, residente e
domiciliado à _____, na cidade
de _____, cede e transfere gratuitamente, em caráter universal e
definitivo ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza a totalidade
dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no(s) dia(s)
_____, perante o pesquisador(a) Bruna Duarte Ferreira Frohmut.

Fica, portanto, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
plenamente autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado
ou integral, inclusive cedendo direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para
finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei
Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

São Paulo, ____ de _____ de 2020.

Cedente:

ANEXO C – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. Nº 005/2020

1. PROTOCOLO Nº 005/2020	31/07/2020 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM <u>04</u> / <u>08</u> / <u>2020</u> __ .
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Educação Profissional: narrativas formadoras e construção identitária de professoras do ensino técnico		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Bruna Duarte Ferreira Frohmut		
Rodrigo Avella Ramirez		
5. PARECER:		
<p style="text-align: center;">A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores. Após apreciação do projeto de pesquisa proposto, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p>		
<p>O presente projeto atende as recomendações desta Comissão de Ética estando, portanto, aprovado.</p>		
<div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  <hr style="width: 20%; margin: 0 auto;"/> </div>		
<p>Coord. Grupo de Pesquisa: Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo</p>		

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturado para entrevista individual com professoras de Escola Técnica do eixo tecnológico de controle e processos industriais

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Formação Profissional:

Tempo de docência:

Data e local da entrevista:

ENTREVISTA

Trajetória profissional

- 1) Por que escolheu ser engenheira?
- 2) Como se deu a escolha dessa profissão?
- 3) Houve incentivo (familiares, professores, social, cultural)?
- 4) Por que escolheu também ser professora?
- 5) Como se deu a escolha da docência?
- 6) Houve incentivo (familiares, professores, social, cultural)?
- 7) Alguma vez pensou em atuar em outra área, sem ser a docência e a engenharia?
- 8) Em algum momento pensou em desistir dessas profissões?
- 9) Por ser mulher, quais foram as dificuldades encontradas?
- 10) Já exerceu algum cargo de liderança ou chefia (coordenação, supervisão, gerência, direção)? Como foi? Por que não? (caso não tenha exercido).

Docência feminina na Educação Profissional

- 1) Como você se vê e se sente sendo professora de cursos técnicos pertencentes ao eixo de controle e processos industriais (área das engenharias)?
- 2) Como você enxerga a inserção das mulheres na docência na educação

profissional principalmente, do eixo de controle e processos industriais (área das engenharias)?

- 3) Você acredita eminentemente que há eixos tecnológicos tipicamente femininos? Por quê?
- 4) Para você, faz alguma diferença a maioria do corpo docente do eixo de controle e processos industriais ser composto por homens?
- 5) Quais as dificuldades encontradas por você no exercício da docência na educação profissional?
- 6) Na sua opinião, há um jeito feminino de ensinar, levando em consideração o contexto da educação profissional?

Interação com os atores da Educação Profissional

- 1) Você percebe a existência de “brincadeiras” sexistas no ambiente de trabalho?
- 2) E entre colegas de profissão (professores, coordenadores, supervisores, diretores)?
- 3) E entre alunos?
- 4) Essas atitudes a incomodam?
- 5) No exercício da docência na educação profissional, já sentiu preconceito e/ou discriminação por ser mulher?

Perspectivas da docência feminina na Educação Profissional

- 1) Você acredita ser importante, como professora da educação profissional, especificamente do eixo de controle e processos industriais, contar como ocorreu e ocorre o exercício da docência? Por quê?
- 2) Como você se sente ao contar sua história profissional?
- 3) Você gostaria de ouvir/ ler sobre as histórias de outras professoras que atuam na educação profissional?
- 4) Que benefícios o ato de contar histórias de vida (pessoal e profissional) podem trazer para o seu desenvolvimento profissional?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturado para o grupo focal com professoras de Escola Técnica do eixo tecnológico de controle e processos industriais

- 1) Poderiam descrever como é que era a escola no início da carreira de vocês (o corpo docente, gestão escolar, alunos, rotina escolar). Como foram recebidas no magistério/docência?

- 2) Acreditam que a troca de ideias/saberes com os colegas de profissão é importante para o desenvolvimento profissional?

- 3) Vocês sentem falta de um tempo para encontrar os colegas para conversar e trocar informações/saberes?

- 4) Neste momento de pandemia, em que a tecnologia pode ser uma aliada para aproximar as pessoas, vocês acham que encontros virtuais com o objetivo de propiciar a troca de ideias e relatos de situações cotidianas seriam importantes para o desenvolvimento profissional?

APÊNDICE C – Transcrição da entrevista individual com a Prof.^a Alba

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: Alba

Idade: 65 anos

Formação Profissional: Engenheira Mecânica/

Tempo de docência: 28 anos / Desde 1992 no CPS

Data e local da entrevista: São Paulo, 18 de agosto de 2020.

ENTREVISTA

Trajetória profissional

Interlocutor: Por que escolheu ser engenheira? Como se deu a escolha dessa profissão?

Alba: *Eu gosto muito da área de exatas, eu pensava fazer até matemática, mas eu tinha um tio que sabia mexer em um monte de coisas, montava e desmontava, ele não era engenheiro, mas aquilo me chamava tanta atenção, eu tinha uma admiração por aquilo, então pensei: vou fazer engenharia, para saber como se constroem, como é que faz as coisas realmente acontecer, foi aí que eu escolhi fazer engenharia.*

Interlocutor: Houve incentivo (familiares, professores, social, cultural)?

Alba: *Não. Fui para a faculdade todo mundo me incentivou. Eu estudava muito, e teve uma época que meus pais falaram assim: é melhor você desistir! Isso porque eu precisava trabalhar junto com a faculdade, aí eu virava a noite estudando, saía de manhã para trabalhar o dia inteiro e depois ir para a faculdade. Mas nada me impediu, pois é isso que eu quero e vai ser isso. Eu fiz estágio no Metrô, e depois foi criada a CET lá eu trabalhava na parte de Estatísticas, quando eu me formei na faculdade eles queriam me efetivar e eu não quis, pois eu quero trabalhar na área. E*

foi difícil né?! Uma mulher entrando na área técnica! Mas eu consegui, eu fiz uns testes e entrei na Voith e foi aí que entrei na área técnica. Tanto sacrifício para fazer uma faculdade eu tinha que entrar na área técnica e fiquei trabalhando lá por quatro anos até eu ter o meu filho, foi aí que parei. Fiquei uns três anos parada, porque eu o tive e depois eu tive a minha filha.

Interlocutor: Por que escolheu também ser professora? Como se deu a escolha da docência?

Alba: *No primeiro momento era uma maneira de eu estar com os meus filhos e ter uma atividade. Essa foi a primeira ideia, eu sendo professora, deixo meus filhos na escola, vou para a escola, dou aula, volto e pego meus filhos na escola e assim, não vou estar prejudicando em nada e também estou tendo uma atividade fora, era o que eu queria. Mas aquilo me envolveu de uma maneira, que se fosse hoje eu teria começado lá atrás quando eu me formei já área da docência.*

Interlocutor: Houve incentivo (familiares, professores, social, cultural)?

Alba: *Não. Minha irmã também é professora, mas já está aposentada. Mas eu não achava que seria professora, ter que aguentar aquela meninada, mas mordi a língua, lá fui eu e estou já quase há 30 anos e gostando e feliz pelo que faço.*

Interlocutor: Alguma vez pensou em atuar em outra área, sem ser a docência e a engenharia?

Alba: *Não, sempre nessa área, eu estudei, passei por tantas para chegar aonde cheguei, por que eu vou sair. Em nenhum momento me passou pela cabeça em sair. E depois que eu comecei a dar aula foi direto.*

Interlocutor: Em algum momento pensou em desistir dessas profissões?

Alba: *Não, nenhum momento. Até hoje, estou com 65 anos e não quero largar não, enquanto eu tiver pique e o pessoal me aguentar eu vou. Eu acho que eu tenho muito para fazer.*

Interlocutor: Por ser mulher, quais foram as dificuldades encontradas?

Alba: *Na área de docência eu não tive dificuldades, quando eu comecei na escola sem problemas, fui aceita por um grupo só de homens na época, mas fui sempre aceita até hoje tenho amizades com o pessoal que ainda está lá, não tive problema nenhum, nunca tive. Na indústria eu passei por um constrangimento, pois na Voith eu fui a primeira mulher na área técnica, então quando eu comecei na primeira semana fiz treinamento e passou uns memorandos pedindo para o pessoal tirar fotos de mulheres peladas que tinham nas bancadas e nas mesas. Aquilo para mim foi horrível, para mim seria melhor ver do que ler aquilo que eles que tinham que fazer. Mas o pessoal achava muito estranho uma mulher, até mesmo na faculdade, quando eu ia para a oficina mexer no torno, o pessoal parava para ver, por ser uma mulher e estar ali mexendo, achavam uma coisa estranha, mas hoje é normal, porque hoje tem um monte de menina fazendo esses cursos, e eu acho que devem atuar, até porque hoje o chão de fábrica é um chão limpo, não tem mais a graxa, que o pessoal fala que mulher não pode com graxa, hoje não existe mais isso.*

Interlocutor: Já exerceu algum cargo de liderança ou chefia (coordenação, supervisão, gerência, direção)? Como foi? Por que não? (caso não tenha exercido).

Alba: *Eu fui coordenadora de área. Como coordenadora de área eu fui muito bem, eu fiquei onze anos consecutivos. Quando eu entrei na ETEC o diretor me colocou como coordenadora e na época a escola era largada e aos poucos eu fui conseguindo trazer o pessoal para mim, criamos um grupo e fizemos um trabalho muito bacana lá. A gente conseguiu levantar a mecânica. Era um grupo muito unido, a gente conversava muito e as pessoas respeitavam ideias e trocávamos ideias e demos um up naquela mecânica sem ter nada. Tanto que teve uma época que o pessoal foi lá porque nós tínhamos invasão do que evasão, chegamos a ter o curso da Mecânica com 42 alunos. Não tínhamos equipamentos, não tinha nada na escola, a gente tirava água de pedra, mas era um grupo dez, um grupo que trabalhava. Também fiquei na Direção por um mês, só substituindo e hoje estou como coordenadora de projetos. Mas nunca pensei em ir para a Direção de escola, ao é minha praia, porque é um trabalho mais burocrático, eu gosto mais desse contato de aluno/professor, professor/aluno.*

Docência feminina na Educação Profissional

Interlocutor: Como você se vê e se sente sendo professora de cursos técnicos pertencentes ao eixo de controle e processos industriais (área das engenharias)?

Alba: *Eu me sinto realizada, fato de eu ter feito engenharia e estar dentro da minha área, eu estou trabalhando com a minha área. Eu já dei aula de Física, é um pouco mais distante, mas apesar de que a Mecânica é Física pura. Porém quando você pega uma máquina CNC, por exemplo, isso está dentro da engenharia. Então eu me sinto realizada, perfeitamente realizada, estou plena.*

Interlocutor: Como você enxerga a inserção das mulheres na docência na educação profissional principalmente, do eixo de controle e processos industriais (área das engenharias)?

Alba: *Eu acho que elas deveriam entrar mesmo, porque a mulher, diferente do homem é mais detalhista, ela tem um aconchego com o aluno, uma coisa diferente do homem. O homem já é mais seco, e a mulher tem essa parte mais maternal, é gostoso, eu não sei te falar o que é isso, é isso que traz o aluno, você vê a evolução daquele aluno teu que entrou, que ele conseguiu. Eu vejo ex-alunos que eu converso ainda, é uma satisfação tão grande de que eles cresceram também profissionalmente, estão correndo atrás de alguma coisa, então eu acho que a mulher deveria ir mesmo para essa área. Porque se ela tiver dificuldade na indústria, porque ainda hoje tem o preconceito da mulher dentro da indústria, e se ela soubesse o que é a educação, ela ficaria na educação, porque ela se realizaria dentro da área dela. Porque ela está trabalhando com aquilo que ela quis estudar e aprender, aquilo que ela sonhou em fazer, e ela vai conseguir realizar com os alunos dela.*

Interlocutor: Você acredita eminentemente que há eixos tecnológicos tipicamente femininos? Por quê?

Alba: *Não, não acho. Todos eles podem ter tanto homem quanto mulher, há eixos com mais homens ou mulheres, mas acho que não por causa do gênero, todos*

podem. Tanto faz para homem quanto para mulher, todos os eixos recebem tanto um quanto outro.

Interlocutor: Para você, faz alguma diferença a maioria do corpo docente do eixo de controle e processos industriais ser composto por homens?

Alba: *Não, não faz nenhuma. É uma pena não ter mais mulheres, tanto professoras quanto alunas, mas são poucas que vão para essa área.*

Interlocutor: Quais as dificuldades encontradas por você no exercício da docência na educação profissional?

Alba: *Eu não tive dificuldades, porque quanto eu entrei para dar aula tive a experiência com uma aluna me ensinou muito que me ensinou muito e me fez refletir sobre a maneira como eu dava aula, foi o marco da minha docência. Eu dava aula de Física para oito turmas de primeiro ano do integrado. E teve uma turma do integrado de administração que foi muito mal nas provas. Quando eu cheguei na sala de aula dessa turma com as provas corrigidas, eu dei uma bronca na turma, falei um monte. Mas teve uma aluna que me interrompeu, e disse: o problema somos nós ou é você? Você parece uma louca aí na frente que não para de falar. Eu me lembro dessa aluna até hoje, até onde ela sentava. Eu gostaria de encontrá-la hoje para agradecê-la. Esse foi um marco na minha docência. Dali para frente entendi que cada turma é diferente. Depois eu fiz a parte pedagógica, que na minha época era o Esquema, e esse grupo de professores que nós tínhamos na escola, que foi com o qual nós levantamos a Mecânica, também me ajudavam muito. Nunca sofri preconceitos por que era mulher, sempre tive um apoio muito grande lá dentro da escola, sempre foi muito bacana. Eu guardo eles no coração, eu lembro muito bem o tanto que eles me ajudaram quando eu comecei.*

Interlocutor: Na sua opinião, há um jeito feminino de ensinar, levando em consideração o contexto da educação profissional?

Alba: *Eu acho que tem a parte do acolhimento, da maneira como você trata o seu aluno, porque a mulher tem aquela parte de envolver eu acho, você envolve o aluno*

e traz ele para você. É o jeito da gente falar, da gente olhar que traz o aluno, é essa parte feminina que faz falta no masculino, de trazer o aluno para o seu lado, que eu acho que é muito bacana da parte feminina.

Interação com os atores da Educação Profissional

Interlocutor: Você percebe a existência de “brincadeiras” sexistas no ambiente de trabalho? E entre colegas de profissão (professores, coordenadores, supervisores, diretores)? E entre alunos? Essas atitudes a incomodam?

Alba: *Na época que eu estava em sala de aula não tive. Nem de aluno, nem de professor, nem de nada. Eu não dei aula para essas turmas mais novas do integrado, então não sei. Eu sempre dei aula no modular. Eu sempre gostei mais do aluno do modular, um aluno mais adulto, então não teve essas brincadeiras. Eles sempre estiveram do meu lado e eu do lado deles, eu aprendi muito com eles, e espero ter ensinado alguma coisa para eles. Eu aprendi muito com aluno. Nunca teve nenhuma brincadeira de alunos e professores comigo.*

Interlocutor: No exercício da docência na educação profissional, já sentiu preconceito e/ou discriminação por ser mulher?

Alba: *Não, que nem falei antes, nem de aluno e nem de professor. De aluno nunca, nunca, nunca. Sempre fui tratada com muito respeito, eu não sei hoje como seria para trabalhar com as novas turmas do ETIM, mas dentro do modular nunca houve.*

Perspectivas da docência feminina na Educação Profissional

5) Você acredita ser importante, como professora da educação profissional, especificamente do eixo de controle e processos industriais, contar como ocorreu e ocorre o exercício da docência? Por quê?

Alba: *Sim, por exemplo, essa história da aluna, eu não sou a detentora do saber e tenho que estar aberta para receber críticas, pois para mim toda a crítica é bem vinda.*

Interlocutor: Como você se sente ao contar sua história profissional?

Alba: *Eu me sinto feliz, porque eu fui uma vencedora, eu sou uma vencedora, porque olha quanto anos já se foram, quanto aprendizado, quanta coisa se viveu, parece que foi ontem, eu me lembro tão bem das coisas. Eu sou uma pessoa realizada e satisfeita com o que eu faço.*

Interlocutor: Você gostaria de ouvir/ ler sobre as histórias de outras professoras que atuam na educação profissional?

Alba: *Gostaria sim, porque, por exemplo, com as professoras que eu convivo, a gente conta alguns casos, algumas histórias e é bastante interessante, é bem gostoso estar conversando, sabendo como as pessoas agem como as pessoas se sentem. Eu acho bacana sim falar sobre isso.*

Interlocutor: Que benefícios o ato de contar histórias de vida (pessoal e profissional) podem trazer para o seu desenvolvimento profissional?

Alba: *São os exemplos, porque é uma maneira de aprender também. É uma troca de experiências, você está sempre aprendendo. É importantíssima essa troca toda.*

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com a Prof.^a Edith

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: Edith

Idade: 64 anos

Formação Profissional: Engenheira Elétrica

Tempo de docência: 32 anos/ Desde 1988 no CPS

Data e local da entrevista: São Paulo, 19de agosto de 2020.

ENTREVISTA

Trajetória profissional

Interlocutor: Por que escolheu ser engenheira? Como se deu a escolha dessa profissão? Houve incentivo (familiares, professores, social, cultural)?

Edith: *Na verdade, eu nunca tinha pensado em estudar. Eu estudei em Portugal, fiz o meu primário lá, e foi terrível o meu primário. Então eu não queria continuar estudando. Meus irmãos falavam para a minha mãe para eu estudar. Eu era a única filha, a mais nova, a única mulher, e eles diziam que trabalhavam para eu ir estudar. Mas eu falei que não queria estudar de jeito nenhum, porque a minha professora batia na gente, batia em mim e em todo mundo, se errasse a lição, por qualquer coisa, e apanhava muito. Aí eu tinha medo, na minha cabeça era assim, que todos os professores seriam iguais a ela. Então eu não queria que ninguém me batesse mais, então eu não queria continuar estudando. Então eu terminei o primário e parei, eu não queria mais voltar a estudar. Aí eu vim para cá, para o Brasil. Aqui minha mãe tinha uma lanchonete, e aí veio o menino e me disse: vamos estudar? Eu vou fazer o supletivo. Aí eu disse que não queria, imagina se eu queria estudar para me baterem de novo! Nem pensar! Aí todo dia ele falava para mim, vamos. E eu sempre negando. Mas todo o dia ele insistia. De tanto que ele insistiu, teve um dia que disse: tá bom, eu vou ver como é que é, mas se eu não gostar eu saio. Aí eu fui para lá, no colégio, comecei e não parei mais...eu fui estudando e fui bem. Até os professores*

falavam para mim ajudar os outros alunos. Eu era a melhor de exatas. Eu ia bem em todas as matérias, mas em exatas eu gostava mais. Então os professores me incentivam, os meus colegas me pediam ajuda em matemática e física, e na escola eles colavam de mim. Aí lá na escola eu tinha um professor lá que estava fazendo engenharia e ele me incentivam, aí eu fui para a faculdade fazer engenharia elétrica.

Interlocutor: Por que escolheu também ser professora? Como se deu a escolha da docência? Houve incentivo (familiares, professores, social, cultural)?

Edith: *Ser professora eu não queria, eu acho que por causa do trauma que eu tinha de como os professores me trataram lá em Portugal, eu não queria de jeito nenhum. Quando eu já estava na faculdade, o diretor do colégio do supletivo, que tinha sido o meu professor antes, me chamou para dar aula lá, porque estava precisando de professor, mas eu neguei, disse nunca vou dar na minha vida! Aí não fui dar aula lá. Depois que eu terminei a faculdade, uma amiga que estudava comigo, foi dar aula. Aí ela me ligava todo dia, dizendo que estava precisando de professor. Mas aí eu falava que não queria dar aula. Mas como na época era muito complicado arrumar emprego e ainda sendo mulher tinha muitas restrições. Às vezes eles falavam que não queriam mulher, e também às vezes eles não falavam, mas você entendia que era por isso. Então, como eu estava sem emprego, eu fui para a escola. No início foi complicado, eu respirava fundo na sala de aula, dava um medo sabe? Acho que isso vinha ainda da época que eu estudava lá no primário, porque se você não sabe, você apanha, sabe? Aí eu fui dando aula, fui gostando e cada vez fui gostando mais e fui ficando, e não saí mais da escola. Depois até trabalhei em outros lugares, mas o essencial sempre foi dar aulas.*

Interlocutor: Alguma vez pensou em atuar em outra área, sem ser a docência e a engenharia?

Edith: *Não, não pensei. Porque primeiro eu não queria continuar estudando e eu ia trabalhar na lanchonete com a minha mãe ou com o meu tio na padaria, e para mim isso já era o suficiente. Mas depois que fui estudar aí sim, pensava em trabalhar, mas na minha área.*

Interlocutor: Em algum momento pensou em desistir dessas profissões?

Edith: *Docência eu nunca pensei em desistir. Agora na engenharia, quando saí da última empresa que prestava serviço e fiquei só com a escola, automaticamente eu desisti.*

Interlocutor: Por ser mulher, quais foram as dificuldades encontradas?

Edith: *Então, como era engenharia elétrica, muitos lugares que eu ia, para procurar estágio ou emprego, eles diziam que queriam homens, porque vai fazer determinado serviço, e diziam que queriam homem. Na escola não tive dificuldades com os colegas, o corpo docente ou a direção, nunca senti, mas com alunos sim. Tinha alunos que faziam teste sabe? Aí eu percebia que eles estavam duvidando de mim. Mas hoje em dia não tem mais isso.*

Interlocutor: Já exerceu algum cargo de liderança ou chefia (coordenação, supervisão, gerência, direção)? Como foi? Por que não? (caso não tenha exercido).

Edith: *Só na escola que fiquei um tempo na coordenação, mas foi terrível. Mas acho que não tinha a ver com o fato de ser mulher. Era pelo fato de ter que lidar com as pessoas, quando precisa mudar alguma coisa, as pessoas não mudam não. É difícil fazer alguém mudar né? É um cargo ruim de ter que lidar com as pessoas, com os alunos, fazer alguém mudar, ou algum professor, é muito complicado. Por isso que não gostei, e não quero voltar para coordenação, direção.*

Docência feminina na Educação Profissional

Interlocutor: Como você se vê e se sente sendo professora de cursos técnicos pertencentes ao eixo de controle e processos industriais (área das engenharias)?

Edith: *Eu acho muito bom. Eu me sinto bem, eu gosto e eu acho que os alunos também gostam. Eu tento ensinar o que eu sei e ajudar ao máximo os alunos, e eu me sinto muito bem.*

Interlocutor: Como você enxerga a inserção das mulheres na docência na educação profissional principalmente, do eixo de controle e processos industriais (área das engenharias)?

Edith: *Eu acho legal e normal, acho que tem que ter bastante mulher mesmo, não precisa ficar com medo, principalmente por ser mulher, não tem nada a ver. Eu acho que tem que vir e começar. E quando você começa, você percebe que não era aquilo que você pensava, não é nenhum bicho de sete cabeças. Não é ruim. E o conhecimento que você tem, você vai transmitindo. Se precisar de alguma coisa é só correr atrás para você aprender. Dando aula você aprende mais. Se eu conhecer alguém que pense em fazer isso, eu vou incentivar sim.*

Interlocutor: Você acredita eminentemente que há eixos tecnológicos tipicamente femininos? Por quê?

Edith: *Eu penso que um curso que seria mais feminino, seria administração, gestão, mas também tem muito homem fazendo também, não que seja especificamente feminino, mas acredito que é mais voltado para o feminino, porque é mais voltado para escritório, e também eu sempre vi mais mulher, mas não que seja especificamente feminino, Fica na cabeça que você viu mais mulher trabalhando com isso, e assim seria mais voltado para o feminino.*

Interlocutor: Para você, faz alguma diferença a maioria do corpo docente do eixo de controle e processos industriais ser composto por homens?

Edith: *Não, para mim não faz diferença não. Converso com eles, gosto deles e me dou bem com eles. Não me importo que tenha um monte homens.*

Interlocutor: Quais as dificuldades encontradas por você no exercício da docência na educação profissional?

Edith: *Eu tinha medo no início com relação se algum aluno fizesse alguma pergunta e eu não soubesse responder, aí tinha esse receio. Mas depois, passado algum tempo, comecei a agir normal e caso eu não soubesse de alguma coisa eu dizia que*

ia pesquisar e depois falaria para eles.

Interlocutor: Na sua opinião, há um jeito feminino de ensinar, levando em consideração o contexto da educação profissional?

Edith: *Eu acho que nós somos mais sensíveis com os alunos. Acho que temos mais sensibilidade para lidar com as situações. Às vezes com relação algum sentimento, pois tem algum aluno que tem algum problema.*

Interação com os atores da Educação Profissional

Interlocutor: Você percebe a existência de “brincadeiras” sexistas no ambiente de trabalho? E entre colegas de profissão (professores, coordenadores, supervisores, diretores)? E entre alunos? Essas atitudes a incomodam?

Edith: *Às vezes fazem algumas brincadeiras, mas eu acho que é só brincadeira, não é nada sério. Às vezes fazem uma piadinha, mas acho que é só brincadeira mesmo. E com relação a aluno no início da minha carreira duvidam do que eu falava. No começo isso me incomodava, mas agora, mesmo brincadeiras que o pessoal faz não me incomoda mais, acho que chega um determinado momento que a gente não liga para determinada coisas. Mas teve uma vez que um aluno, e isso porque sou mulher, eu estava de saia, e ele colocou o espelho no pé e colocou o pé com o espelho perto de mim.*

Interlocutor: No exercício da docência na educação profissional, já sentiu preconceito e/ou discriminação por ser mulher?

Edith: *Só com alguns alunos mesmo. Não senti por parte dos colegas da escola. Mas por parte de aluno no começo da minha docência sim, mas hoje em dia não.*

Perspectivas da docência feminina na Educação Profissional

Interlocutor: Você acredita ser importante, como professora da educação profissional, especificamente do eixo de controle e processos industriais, contar

como ocorreu e ocorre o exercício da docência? Por quê?

Edith: *Sim, eu acho, porque incentiva os outros.*

Interlocutor: Como você se sente ao contar sua história profissional?

Edith: *Eu me sinto bem, porque eu superei tudo isso. Eu superei muitas coisas. Muitas coisa da minha infância, superei o preconceito que o pessoal tinha, superei o trauma que eu tinha e hoje estou bem comigo mesma.*

Interlocutor: Você gostaria de ouvir/ ler sobre as histórias de outras professoras que atuam na educação profissional?

Edith: *Sim, gostaria. Seria muito bom ver o que aconteceu com outras pessoas, se foi melhor, se foi pior.*

Interlocutor: Que benefícios o ato de contar histórias de vida (pessoal e profissional) podem trazer para o seu desenvolvimento profissional?

Edith: *É uma forma das pessoas não terem medo de nada, de ver como aconteceram com as outras pessoas as coisas, e trazer um conforto para as pessoas e ajudar superar as coisas.*

APÊNDICE E – Transcrição da entrevista com a Prof.^a Martha

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: Martha

Idade: 62 anos

Formação Profissional: Engenheira Elétrica com ênfase em Eletrônica

Tempo de docência: 22 anos/ Desde 1998 no CPS

Data e local da entrevista: 19 de agosto de 2020.

ENTREVISTA

Trajetória profissional

Interlocutor: Por que escolheu ser engenheira? Como se deu a escolha dessa profissão?

Martha: *Quando eu tinha 15 anos, eu queria ser jornalista, mas eu descobri que tinha muito português para estudar, e como eu não gosto muito de português e adoro matemática, eu comecei a procurar alguma coisa que tivesse matemática. Então, meus amigos na época acabaram me convencendo a fazer engenharia. Eu achei interessante, porque era uma área que eu sabia que eu ia me dar bem, pela facilidade que eu tinha com essa área, assim foi por isso que eu optei pela engenharia.*

Interlocutor: Houve incentivo (familiares, professores, social, cultural)?

Martha: *Em termos de escolher o que eu queria fazer, meus pais nunca se colocaram nem contra nem a favor, mas quando eu falei que queria fazer engenharia, que era caro... mas eles me deram todo o apoio e realmente foi a base que realmente me deu a força para fazer a faculdade, que era tempo integral e eles me ajudaram muito, e o dia da minha formatura foi um dos dias mais felizes da vida deles, meu pai até chorou.*

Interlocutor: Por que escolheu também ser professora? Como se deu a escolha da docência?

Martha: *Aí foi uma questão da vida... eu escolhi ser professora por eu precisava de um segundo emprego na época, por problemas financeiros. Nunca pensei em ser professora antes. E aí, era um emprego que eu poderia manter com o que eu já tinha. Mas foi uma das coisas que a vida mais fez melhor para mim, porque foi aí que eu acabei me identificando, fazendo realmente uma coisa que eu gosto. Uma coisa que não estava fazendo obrigada, não que eu não gostasse do meu emprego, mas como professora isso me fez bem até psicologicamente. Foi uma espécie de remédio para todo o estresse que eu tinha no dia a dia.*

Interlocutor: Houve incentivo (familiares, professores, social, cultural)?

Martha: *Na época meus pais já eram falecidos, mas minha irmã me deu todo o apoio, sem ela eu não teria conseguido trabalhar das oito da manhã até às onze da noite, porque eu não teria tempo para fazer as outras coisas que ela fazia para mim, então a minha irmã realmente, foi o meu maior apoio.*

Interlocutor: Alguma vez pensou em atuar em outra área, sem ser a docência e a engenharia?

Martha: *Olha, até os 50 anos não, mas depois dos 50 anos aí realmente deu uma reviravolta na minha vida, mas ainda eu estou buscando, porque ainda eu não achei, mas a área de criação em si, ou literária ou artística está me chamando demais. Mas eu ainda não onde isso está me levando direito. Essa área da criação ultimamente está me dando muito mais prazer do que a docência. Está sendo uma guerra entre duas Marthas.*

Interlocutor: Em algum momento pensou em desistir dessas profissões?

Martha: *Olha, da engenharia não, mas nos últimos anos antes de eu me aposentar eu já não aguentava mais trabalhar em escritório, eu realmente aguntei realmente pelo lado financeiro, da aposentadoria, mas eu já sentia que não queria mais isso e*

a docência tinha ocupado uma grande parte da minha vida e que era realmente onde eu queria ficar. Da docência em sim, eu nunca pensei, pois todas as vezes que parei para pensar se a docência para mim tinha chegado no fim, eu não quero mais, eu entrava na sala de aula, aquela interação com o aluno me fazia tão bem, então eu falava: não, deixa eu continuar.

Interlocutor: Por ser mulher, quais foram as dificuldades encontradas?

Martha: *Acredito que nenhuma, pelo que eu me lembro.*

Interlocutor: Já exerceu algum cargo de liderança ou chefia (coordenação, supervisão, gerência, direção)? Como foi? Por que não? (caso não tenha exercido).

Martha: *Na empresa que trabalhava eu era a chefe de departamento. Mas eu tenho um problema com gerência, sou muito controladora, com relação à confiança com o trabalho. Eu preciso ter muita confiança para atribuir o trabalho. E por isso ficava muito sobrecarregada.*

Docência feminina na Educação Profissional

Interlocutor: Como você se vê e se sente sendo professora de cursos técnicos pertencentes ao eixo de controle e processos industriais (área das engenharias)?

Martha: *Eu gosto, mas eu não me sinto poderosa, não me sinto muito diferente. Eu adoro explicar as coisas, nos mínimos detalhes, isso me dá muito prazer, explicar como que é, da onde vem. Eu me sinto muito bem.*

Interlocutor: Como você enxerga a inserção das mulheres na docência na educação profissional principalmente, do eixo de controle e processos industriais (área das engenharias)?

Martha: *Eu enxergo da mesma forma de quando eu entrei na faculdade, há 30 anos atrás mais ou menos, do mesmo jeito. As mulheres, apesar de toda a liberdade que elas tiveram, com essa história de feminismo, de querer igualdade igual ao do*

homem, a mulher na hora que ela vai escolher a profissão ainda ela acha que tem que procurar alguma coisa mais suave, alguma coisa delicada, alguma coisa que mostre a feminilidade dela. As mulheres acham que essa área vai deixar o seu lado feminino de lado. O feminismo mesmo, na minha opinião, não existe. O que ainda predomina é o machismo, porque a própria mulher não se sente incentivada, são poucas, a trocar os bibelôs pelo carrinho. É uma questão cultural, infelizmente, eu acho que ainda não mudou esse lado. Apesar de ter aumentando um pouco o número de mulheres nessa área, ainda acho que temos muito chão para que percebam que ser engenheira é tão feminino como ser secretária, administradora, por exemplo.

Interlocutor: Você acredita eminentemente que há eixos tecnológicos tipicamente femininos? Por quê?

Martha: *Acredito, por exemplo, a área de enfermagem, em que muitas mulheres ingressam, porque tem o apelo realmente do lado mãe, do cuidar.*

Interlocutor: Para você, faz alguma diferença a maioria do corpo docente do eixo de controle e processos industriais ser composto por homens?

Martha: *Não, de maneira nenhuma, sempre consegui me impor. Parece prepotente, mas não é não. É o meu jeito de ser. Toda a vez que eu entro em um grupo, por ser bem comunicativa, eu acabo me deixando em evidência, tanto de forma positiva quanto negativa. Assim, as pessoas começam a perceber que não é tão fácil dominar o meu pensamento. Nem com o corpo docente, nem com aluno eu não tenho esse problema não. Eu acho normal, e me comporto da mesma maneira se fosse um monte de mulheres. Para mim tanto faz.*

Interlocutor: Quais as dificuldades encontradas por você no exercício da docência na educação profissional?

Martha: *Não, eu não tive dificuldades. O que eu posso pontuar como dificuldades foram relembrar as matérias, porque já fazia um tempo que eu já tinha saído da faculdade.*

Interlocutor: Na sua opinião, há um jeito feminino de ensinar, levando em consideração o contexto da educação profissional?

Martha: *Eu acho que não tem esse lado feminino. Eu acho que o homem já vê a mulher de uma forma diferente, falando da visão do aluno. Eu acho que eu tenho que ser eu mesma, mas acredito que na visão deles, eu acho que muda. Eu comecei a perceber isso no meu primeiro ano de engenharia, nós éramos em 100 alunos e desses 100, éramos três mulheres. Então, os rapazes tratavam a gente como bibelô, como se fosse uma coisinha especial da sala. Então eu acredito que eles ainda continuam vendo a gente como especiais, do que o professor homem. Eles mudam a atitude na maneira de falar, na maneira de se comportar durante a aula. Então para mim, é aí que entra essa parte feminina. Traz um pouco mais de respeito ao ambiente, já não falam coisas se tivesse só homens. Traz um pouco mais de delicadeza por eles sabem que é uma mulher que está ali. E se tem um sem noção, os demais caem matando. Acho que esse lado feminino floresce no próprio aluno.*

Interação com os atores da Educação Profissional

Interlocutor: Você percebe a existência de “brincadeiras” sexistas no ambiente de trabalho?

Martha: *Com certeza. Nossos colegas de trabalho, eles carregam uma bagagem que mulher é para fazer sexo e para brincar, e pronto e acabou. E as discriminações, percebo, mas de uma forma mais delicada, não chega ser ofensivo, mas que existe, existe, isso tem que deixar claro, infelizmente é uma realidade.*

Interlocutor: E entre colegas de profissão (professores, coordenadores, supervisores, diretores)? E entre alunos? Essas atitudes a incomodam?

Martha: *É mais entre colegas de profissão, alunos raramente fazem. Mas depende também da pessoa que está presenciando a brincadeira, eu sou curta e grossa, aí eles percebem e param. E alunos não têm nem coragem, pelo menos comigo.*

Interlocutor: No exercício da docência na educação profissional, já sentiu

preconceito e/ou discriminação por ser mulher?

Martha: *Não, não senti. Agora eu não sei se há e eu que não percebo isso.*

Perspectivas da docência feminina na Educação Profissional

Interlocutor: Você acredita ser importante, como professora da educação profissional, especificamente do eixo de controle e processos industriais, contar como ocorreu e ocorre o exercício da docência? Por quê?

Martha: *Acho sim, porque você pode contar a sua experiência, e para mostra para o outro que não importa o nível que você está, as coisas novas sempre assustam, mas que depois naturalmente fica melhor. Eu uso muito da minha experiência para contar, principalmente para os alunos, para mostrar para eles que eles também conseguem superar os desafios.*

Interlocutor: Como você se sente ao contar sua história profissional?

Martha: *Eu me sinto bem, demonstra que eu superei os desafios, consegui seguir em frente. E acredito que é um incentivo para os que escutam.*

Interlocutor: Você gostaria de ouvir/ ler sobre as histórias de outras professoras que atuam na educação profissional?

Martha: *Sim, por assim tem uma troca de experiências que talvez agregue coisas que eu achava que no meu mundo não caberia. Pode expandir um pouco ou muito a minha visão da docência.*

Interlocutor: Que benefícios o ato de contar histórias de vida (pessoal e profissional) podem trazer para o seu desenvolvimento profissional?

Martha: *Para o meu desenvolvimento profissional isso me ajuda a me tornar uma professora melhor, a partir do momento que eu consigo me conectar emocionalmente e isso facilita a aprendizagem. E quando você se conecta*

emocionalmente, a pessoa ou até um aluno, percebe ali pessoa, que é tão gente quanto eles, e assim começa a te olhar de uma maneira diferente, dá mais importância e aquilo que você vai transmitir se torna mais fácil e isso te ajuda profissionalmente. O laço emocional, a troca de experiências, a troca de energia que acontece ali, facilita a transmissão da mensagem.

APÊNDICE F – Transcrição da entrevista com o grupo focal formado com as professoras Alba, Edith e Martha

Participantes: Prof.^a Alba, Prof.^a Edith e Prof.^a Martha

Data e local: São Paulo, 23 de setembro de 2020.

Interlocutor: Poderiam descrever como é que era a escola no início da carreira de vocês (o corpo docente, gestão escolar, alunos, rotina escolar). Como foram recebidas no magistério/docência?

Alba: *Quando eu cheguei na escola, eu fui dar aula de Física, eu não fui na área técnica. Eu comecei a dar aulas de Física, eu não fui bem recebida não, principalmente pelo pessoal do ensino médio. Eu lembro que eu cheguei na escola e eu não sabia de nada, não conhecia da escola, eu perguntava das salas, o pessoal falava que não sabia. Foi muito complicado. Agora quando eu fui para a área técnica, quando eu fui na mecânica, foi totalmente diferente. Foi muito bom. A escola não era nada do que é hoje. A escola não tinha equipamento, os laboratórios eram mínimos. Tive muita ajuda dos professores, tive um respaldo muito grande do pessoal da mecânica, foram de grande ajuda. E ao longo dos anos a escola foi mudando, tivemos um grupo de professores muito bom na mecânica, nós levantamos o curso de mecânica, era apenas uma turma, e depois se transformou em duas à noite, depois aumentou com mais uma à tarde. Hoje temos a escola muito bem equipada.*

Edith: *Eu fui bem recebida e também recebi ajuda. Eu acho que você (Alba) teve problemas porque era o pessoal do ensino médio, eu acho que eles tem medo de alguém tomar o lugar deles, não sei...*

Alba: *Realmente, quando eu fui para a Mecânica, sem problemas, eu tive um apoio. Nossa, quanta gente me ajudou ali.*

Edith: *Pois é, como eu já entrei na área técnica mesmo, eu tive ajuda mesmo. E realmente, não tinha nada na escola, nadinha, nadinha mesmo. Era difícil de*

trabalhar, tinha mais teoria, porque não tinha nada para fazer em laboratório, não tinha equipamento nenhum. Isso é verdade.

Martha: *Eu fui muito bem recebida. Eu fui direto para a área técnica, então todo mundo me recebeu bem. A escola já tinha os laboratórios, não os últimos, mas já tinha uma estrutura bem melhor de quando vocês (Alba e Edith) entraram. Agora em relação ao pessoal do ensino médio, não criticando, mas eu também sinto uma frieza do pessoal do ensino médio, quando eu dou aula para o ETIM. A gente fica meio que separado, e aí a gente sente umas certas críticas, mas a gente supera.*

Interlocutor: Vocês mencionaram as críticas, no caso do ensino médio, por que vocês acham que teve essa crítica, essa receptividade não tão boa? Pelo fato de vocês serem da área técnica? Pelo fato de serem mulheres? Ou tudo isso junto ou um outro motivo?

Martha: *Eu particularmente, eu não sei qual é o motivo em si dessa não recepção. Mas, eu acho que porque os alunos que estão na área técnica, eles gostam mais, porque tem os laboratórios, e aí eles se dedicam mais para essas matérias técnicas do que realmente as do ensino médio em si. Os alunos mostram mais entusiasmo, isso a gente querendo ou não, e isso gera uma visão diferente dos professores do ensino médio. Eles acham que a gente favorece o aluno, mas a gente não favorece, é porque o aluno gosta daquilo e acaba se dedicando mais. Eu acho que esse é o grande problema, eles acham que a gente pega leve, mas a gente não pega. É uma questão realmente do aluno se identificar mais com aquilo, de colocar a mão na massa, de aplicar a teoria no dia a dia.*

Alba: *Eu acho que os professores do ensino médio, não sei se é ciúme, não sei se eles se acham inferior. Aí eles querem se colocar em uma postura...nossa que acho terrível. Se eu voltasse hoje para a sala de aula, eu não daria aula para o ETIM, só daria aula para o modular.*

Interlocutor: Esse ressentimento, vocês sentiram dos professores em geral ou de professoras também?

Alba: *De professoras também, principalmente das mais recentes, as que estão mais recentes na escola. Eu tenho uma turma dos mais antigos que eu tenho amizade até hoje. Mas esse pessoal mais novo, essas professoras mais novas, eu acho que elas que dão essa brechada assim. Eu acho que a gente não tem que ter medo de sombra quando somos capazes. É cada um dentro do seu quadrado, eu acho que você não está ali para fazer sombra para ninguém. Quem tem medo de sombra é porque não sabe brilhar. Na área técnica não tem isso, mesmo sendo mulher, eu pelo menos não tenho problema com isso. O pessoal fala do machismo, mas eu não percebo isso não.*

Martha: *Eu sinto até uma certa proteção deles em relação a gente.*

Alba: *É verdade.*

Edith: *Mas eu ainda acho que o pessoal do ensino médio, tem medo de perder as aulas. É uma escola técnica, e aí acho que eles têm medo de perder as aulas do ensino médio. Eu acho isso, que seria o problema deles.*

Alba: *E é. Porque veja agora que vai começar esse MTEC e a carga horária diminuiu, já se começou os movimentos no sindicato, imagina na escola. E depois da invasão a escola mais dividida ainda entre médio e técnico, não foi?*

Martha: *Sabe qual é o problema? Nós da área técnica, desculpa falar desse jeito, mas nós conseguimos ter a cabeça um pouco mais aberta para a realidade. Eu acho que a gente enxerga o mundo de uma maneira diferente, temos uma visão um pouco mais aberta. O pessoal do ensino médio, eles não conseguem ter essa visão como a gente tem, por causa da área profissional. Eu atuei no mercado de trabalho, assim como a Alba e a Edith, e elas sabem como é lá. E o pessoal do ensino médio, não trabalharam em empresas, então eles não conseguem ter uma visão realmente do que é realmente a briga fora por um emprego, a luta né? A gente sabe como é que é, e agente consegue para isso para o aluno de uma maneira melhor. E outra, os professores do ensino médio jogam um monte de conceitos e não mostram em que aplica. Por exemplo, o professor de matemática fica passando umas continhas, mas não mostra que a matemática é uma ferramenta aplicada à física. Não estimula*

o aluno aprender, por que as coisas acontecem. Só jogam fórmulas, conceitos, e aí gera todo esse problema, o desânimo do aluno, competição com o técnico e os ciúmes quando o aluno realmente procura algo mais voltado para a aplicação. E se você falar com eles, eles acham que vocês está repreendendo, não ajudando.

Interlocutor: Acreditam que a troca de ideias/saberes com os colegas de profissão é importante para o desenvolvimento profissional?

Alba: *Muito, muito e muito. Por exemplo, quando eu ia nas capacitações, o mais importante eram aquelas conversas que eu tinha com o outro professor, de um outro lugar, com uma outra vivência. Então eu acho isso importantíssimo, essa troca que a gente tem que ter entre os professores, tem que existir. Às vezes eu tenho um problema tão grande e você conversando com alguém, aquilo se torna tão pequeno, ou uma maneira tão simples de ser resolvida.*

Martha: *Eu também acho que a troca é muito importante, porque às vezes uma coisa que eu não consigo fazer, que eu não consigo entender e a pessoa já está super experiente naquilo, aí vem explica para mim... eu acho que ter a humildade para aprender é o que a gente tem que ter. Porque se você achar que é o dono da verdade, aí danou-se, porque não existe isso. Por exemplo, você não sabe saber a ligação do retorno da lâmpada, você pede ajuda para o professor que sabe e eles te explica direitinho, primeiro que você vai passar o conteúdo de forma correta para o aluno, segundo que eu adquirir um novo conhecimento. Então eu acho que essa troca, mesmo de experiência de empresa, eu acho essa troca muito importante. Mas eu acho que essa troca também deve ser feita com o aluno também, não só com o professor. Tem muito aluno, principalmente do modular, que sabe muita coisa, pois muitos já atuam na área. Escutar o aluno também, eles te dá dicas também. Acho que estar aberta ao conhecimento independente de onde ele vem é muito importante.*

Edith: *Eu também acho muito importante, até porque eu vivia perguntando as coisas para os meus pares. Tudo o que eu precisava eu perguntava para eles.*

Alba: *Nas capacitações, como eu faço muitas capacitações fora, as pessoas estão hospedadas, as pessoas estão vivendo um outro momento fora de casa. Então*

aquele momento que a gente janta junto, que a gente senta no hall do hotel para conversar, é uma troca de experiências, uma troca de material. Às vezes é mais essa troca do que a capacitação em si.

Interlocutor: Vocês sentem falta de um tempo para encontrar os colegas para conversar e trocar informações/saberes?

Alba: *Olha, para quem está dentro da escola, sim, muito. Por na escola ficamos sempre na mesmice, se nós tivéssemos mais tempo de estar junto para trocar ideias e experiências poderíamos aprender muito. Deveríamos ter mais tempo para isso, para um momento de troca, um momento de juntar os professores só para estar falando e conversando, porque um assuntinho, vai trazer um monte de coisa para a gente discutir, a gente aprender, para a gente dividir.*

Edith: *Eu acho importante sim, mas nós temos os momentos das reuniões pedagógicas, mas ninguém gosta de reunião pedagógica. É um momento que a gente se reúne que poderia trocar alguma coisa, mas não se troca nada de bom nessas reuniões. Vamos obrigados, ainda de sábado, aí todo mundo vai insatisfeito. Acho que seria interessante, mas só não sei como poderia fazer isso.*

Interlocutor: Neste momento de pandemia, em que a tecnologia pode ser uma aliada para aproximar as pessoas, vocês acham que encontros virtuais com o objetivo de propiciar a troca de ideias e relatos de situações cotidianas seriam importantes para o desenvolvimento profissional?

Alba: *Eu acho que sim. Nos tivemos fazendo diversas coisas assim, quando você junta um pessoal para fazer uma reunião, você começa a bater um papo, você vai trocando ideias, você vai trazendo novidades que você viu. Que você sente que a pessoal que está ali do outro lado está no mesmo momento que você. Eu acho bem importante, e que deveria ter.*

Martha: *Essa nossa conversa aqui é um grande exemplo, se tivesse isso, não vamos dizer toda a semana, mas pelo menos de quinze em quinze dias. Não seria legal?*

Edith: *Seria bom.*

Martha: *Mas acho que não pode ser uma coisa imposta.*

Edith: *Seria interessante, porque às vezes estou com alguma dificuldade, ou alguma dúvida. Eu acho que seria muito importante, eu concordo plenamente com isso. Mas sem obrigação, acho que seria legal.*

Alba: *Não imposto e nem em reunião pedagógica. Por exemplo, o pessoal da mecânica se reúne para discutir um tema, como por exemplo, automação, hidráulica, pneumática. Porque quando a gente junto assim, a gente começar a falar tanta coisa né? E acho isso teria que partir do professor.*

APÊNDICE G - Proposta de produto – Comunidade de aprendizagem docente virtual via *Microsoft Teams*

Objetivo do projeto: Proporcionar e favorecer o desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente de professores(as) do ensino técnico por meio de um processo reflexivo interativo e contextualizado de suas narrativas sobre suas experiências, práticas pedagógica e saberes docentes em uma comunidade de aprendizagem docente virtual via *Microsoft Teams*.

Meta(s) associada(s) ao PPG²:

I - Garantir 5% na melhoria da qualidade de ensino no prazo de 2 anos:

- a) Atuar na melhoria do fluxo de informação.
- b) Integrar as áreas do conhecimento promovendo sua inter-relação.
- c) Buscar formas de garantir a capacitação e atualização dos conhecimentos dos professores como forma de motivação.

Justificativa: O desenvolvimento desta proposta de projeto teve como início uma pesquisa bibliográfica com base em estudos de autores que se relacionam com os saberes docentes e a formação de professores na Educação Profissional.

Para corroborar os estudos já realizados por esses autores e nos objetivos estabelecidos, procedeu-se a elaboração de um questionário com 10 questões, sendo 9 questões fechadas e 1 questão aberta. As questões fechadas correspondiam à formação e aos saberes docentes (disciplinares, curriculares, de formação profissional e experienciais).

² As metas associadas ao PPG da ETEC são índices estabelecidos por avaliações institucionais como, por exemplo, o Websai e Observatório Escolar. Dessa forma, são estabelecidas metas estatísticas como um indicador de melhoria da Unidade Escolar. Por isso, todo projeto submetido para ser desenvolvido em uma ETEC deve estar vinculado ao PPG e este deve contemplar uma das metas estabelecidas por esses índices estatísticos. Porém, devido à natureza qualitativa deste projeto, pode-se requerer alguma adaptação, a ser discutida com a direção da escola no ato da apresentação da proposta.

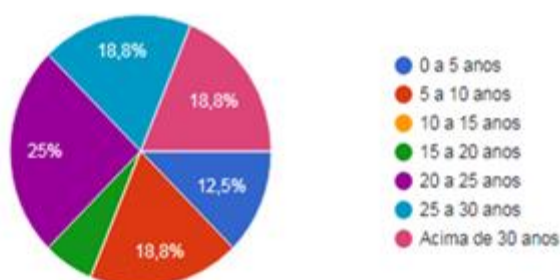
A questão aberta indagou os docentes como identificam a si mesmos enquanto professores. Solicitando-lhes que relatassem, por meio de uma frase, o que é ser professor. Com esta questão, objetivou-se dar voz e vez ao docente, a fim de que ele pudesse expressar seus sentimentos e descrever a maneira como se enxerga no papel de professor. Portanto, os princípios da pesquisa narrativa (as dimensões de tempo, espaço, social e pessoal) foram utilizados na questão aberta para compreender e interpretar a forma como estes docentes refletem sobre sua identidade profissional no exercício da docência.

Com a utilização da ferramenta *Google Forms*, o questionário foi encaminhado eletronicamente para os professores dos cursos técnicos em eletrônica e em eletrotécnica, que pertencem ao eixo tecnológico de controle e processos industriais de uma Escola Técnica Estadual. O corpo docente destes cursos é composto por 24 professores e destes, 16 preencheram o questionário de forma anônima e voluntária.

Portanto, obteve-se 16 respondentes e as respostas das questões fechadas foram representadas por meio de gráficos, gerados pelo próprio *Google Forms*, e as respostas à questão aberta foram agrupadas por tema e, assim, comentadas.

Identificou-se que 62,6% dos respondentes atuam na docência há mais de 20 anos, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1 – Tempo de docência dos professores dos cursos técnicos em eletrônica e eletrônica da Escola Técnica Estadual



Fonte: Google Forms. Elaborado pelas autora

O tempo é um fator determinante para compreender os saberes experienciais de qualquer ocupação, pois é necessário aprender a fazer para, conseqüentemente, aprender a ser. Portanto, dominar progressivamente estes saberes é necessário para que as atribuições profissionais sejam realizadas, o que demonstra que um docente que leciona durante vinte, trinta anos, não simplesmente executa apenas uma tarefa, faz mais do que isso, também realiza algo de si mesmo, carrega as marcas de sua própria atividade, o que traduz a sua identidade.

Quando questionados sobre qual dos saberes mais favoreceu o seu desenvolvimento profissional como professor, 62,5% destacam os saberes experienciais como os mais significativos, conforme indica o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Saberes docente mais relevantes para o desenvolvimento das atribuições profissionais dos professores dos cursos técnicos em eletrônica e eletrônica da Escola Técnica Estadual



Fonte: Google Forms. Elaborado pela autora.

Os saberes docentes são plurais, porém, a experiência vivida é um fator que, predominantemente, contribui para o desenvolvimento profissional. O tempo é destacado como uma fonte que ampara a construção dos saberes docentes, assim, os saberes docentes também são temporais.

A experiência pré-profissional bem como a socialização com diversos grupos são fatores que contribuíram para a construção e definição do “eu profissional” do docente e, ao mesmo tempo, a sua realidade, as suas necessidades, os seus recursos e as suas limitações determinam, estruturam e orientam sua escolha e prática profissional.

Constatou-se, ainda, que todos os professores asseguram que ao longo da sua docência contaram com a troca de experiências com os seus pares e acreditam que seus saberes docentes também podem ser compartilhados, conforme indica o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Auxílio das trocas experienciais para o desenvolvimento da própria carreira e dos pares dos professores dos cursos técnicos em eletrônica e eletrônica da Escola Técnica Estadual



Fonte: Google Forms. Elaborado pela autora

Assim, é possível identificar que a experiência profissional é marcada por um processo de socialização e interação entre os indivíduos, já que ao longo de sua carreira o professor desenvolve e acumula conhecimentos, competências, habilidades, valores, atitudes, crenças, etc., o que pode ser traduzida também em uma experiência formadora.

Portanto, pode-se considerar que os saberes dos professores também são pragmáticos e biográficos, pois são adquiridos por meio de processos de trocas experienciais e de socialização em um determinado contexto, que ocorrem em um tempo e um espaço em suas histórias de vida.

Por fim, foi incluída uma questão aberta que indagava ao docente sobre “O que é ser professor(a)?”. A intenção deste questionamento foi identificar, na perspectiva do docente, sua visão acerca de sua profissão. Nas respostas dos docentes, as palavras compartilhar, conhecimento e ser são as mais evidenciadas, como se pode observar na Tabela 1:

Tabela 1 – Respostas da questão aberta feita para os professores dos cursos técnicos em eletrônica e eletrônica da Escola Técnica Estadual

<p>Resposta 1: “Antena transmissora de conhecimento”.</p>
<p>Resposta 2: “Ser exemplo, ser conselheiro, ser amigo”.</p>
<p>Resposta 3: “Iluminar quem vive nas trevas a=não luno=luz.”</p>
<p>Resposta 4: “Fazer parte da história dos alunos e impulsioná-los ao sucesso”.</p>
<p>Resposta 5: “Compartilhar o conhecimento, isto é, passar e receber o conhecimento constantemente, para o crescimento dos alunos e com certeza meu também”.</p>
<p>Resposta 6: “É a realização de um sonho e dos sonhos dos alunos, afinal, a troca de experiências é sempre continua”.</p>
<p>Resposta 7: “Inspirar e guiar para um futuro melhor”.</p>
<p>Resposta 8: “Compartilhar saber”.</p>
<p>Resposta 9: “Compartilhar”.</p>
<p>Resposta 10: “Ser comprometido com o aprendizado do aluno”.</p>
<p>Resposta 11: “Compartilhar conhecimento”.</p>

Resposta 12: “**Transmissor** de como se deve estudar e conhecer um assunto”.

Resposta 13: “**Contribuir** para a evolução dos alunos como cidadão bem como profissional competente. E ainda satisfação pessoal”.

Resposta 14: “**Ser** um profissional, reconhecido pelos parceiros/colaboradores, pelos pais/responsáveis e ou alunos. Onde como tal profissional, **colabora** para o desenvolvimento e ensino-aprendizagem destes alunos. Que reconhece ao mesmo tempo que **ensina** também e **aprende com o outro de forma colaborativa**”.

Resposta 15: “É **ser** capaz de **ensinar**, independente da condição do aluno”.

Resposta 16: “É **ser** aquele que remove os obstáculos para que o próprio aluno alcance seus objetivos educacionais”.

Fonte: Elaborado pelas autora.

A questão aberta proporcionou aos professores uma reflexão, em que estes, de certa maneira, foram convidados a relembrar suas experiências significativas e, conseqüentemente, sua história, o que traz uma dimensão subjetiva da trajetória da profissão docente.

Percebe-se que para este grupo de professores, ser professor é estar comprometido em compartilhar os conhecimentos para contribuir em uma formação integral, ou seja, tanto na formação profissional quanto na formação do indivíduo como um cidadão.

Pela análise temática das respostas dadas pelos docentes, os principais temas evidenciados são: a transmissão e o compartilhamento de seus conhecimentos pelo processo de ensino-aprendizagem realizado tanto com os alunos quanto com os seus pares, o que permite a troca de experiências; o desejo

de orientar e favorecer a formação de um cidadão tal qual deste indivíduo como um profissional, percebendo-se a vontade do professor de fazer parte da história formativa do meio social que está inserido; e, por fim, a necessidade de possuir uma identidade, notável pela utilização, em grande parte, do verbo ser na construção as frases.

Devido ao fato dos(as) professores(as) carregarem e produzem suas práticas pedagógicas e seus saberes docentes em diferentes contextos do ambiente escolar, a criação de um espaço formativo que possibilite a oportunidade de compartilharem suas experiências e seus conhecimentos pelo ato de narrar, permite a troca dessas experiências entre seus pares e favorece o desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente nesse espaço colaborativo e assim, construir novos conhecimentos ao compartilharem com os seus pares os modos de como ensinam e aprendem.

Portanto, a participação voluntária dos docentes em comunidades de aprendizagem docente permite a estes profissionais compartilhar, discutir, significar e identificar-se com o que fazem, falam, pensam e produzem em suas práticas profissionais.

Metodologia: De acordo com Moser (2010) em uma comunidade de aprendizagem docente virtual, para que os membros se unam para aprender, para fazer intercâmbio com os outros participantes da comunidade, precisam dominar os **instrumentos virtuais** exigidos para tal, isto é, o domínio de uma **tecnologia digital** que facilite a comunicação entre eles. Além disso, não deve ficar no simples intercâmbio de informação, mas são necessários que se **elaborem documentos** que seja a memória dos progressos, por meio de **atas, relatórios, artigos**, por exemplo, como forma de traduzir os conhecimentos acumulado por essas comunidades.

Dessa forma, sugere-se o uso de computadores, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, como instrumentos virtuais para os(as) professores(as)

interessados de forma voluntária em participar dessa comunidade de aprendizagem docente por meio da tecnologia digital *Microsoft Teams*, plataforma esta já institucionalizada pelo Centro Paula Souza.


A criação da comunidade de aprendizagem docente no *Microsoft Teams* é fácil e rápida para se estabelecer, de acordo com os passos ilustrados a seguir:

1º passo:



2º passo:



3º passo:**Criar sua equipe**

Os professores trabalham juntos em metas compartilhadas ou em desenvolvimento profissional. Cada equipe de PLC permite organizar materiais, colaborar e acessar um bloco de anotações do OneNote preenchido com modelos de tarefas comuns de PLC.




Nome

Descrição (opcional)



Informar a outras pessoas a finalidade desta equipe

Privacidade




Equipe Privada - Só os proprietários podem adicionar membros

Esta equipe é classificada de acordo com informações de Internal. [Alterar configuração](#) ⓘ

[Criar uma equipe usando uma equipe existente como modelo](#)

4º passo:**Adicionar pessoas a "CAD"**

Comece a digitar um nome, uma lista de distribuição ou um grupo de segurança habilitado para email para adicionar à equipe.



Comece a digitar um nome ou um grupo

Adicionar

Ignorar

5º passo:

Também se propõe que a realização das reuniões via *Microsoft Teams* sejam quinzenais ou mensais na comunidade de aprendizagem docente, e que ocorram a gravação das sessões, para que posteriormente, os dados narrativos contidos nesse material, possa ser utilizado para gerar informações para serem apresentados em atas, relatórios e/ou artigos.

Resultados esperados: As comunidades de aprendizagem docente virtual destinadas para o aperfeiçoamento da formação docente permitem aos profissionais que pertencem a esta comunidade estudar problemas ou situações-problema, desenvolver recursos ou instrumentos, conforme seu domínio. Com isso, os profissionais membros dessas comunidades tornar-se-ão capazes de realizar projetos colaborativos em que os conhecimentos são produzidos em conjunto. Portanto, uma comunidade de aprendizagem docente destinada para o

desenvolvimento profissional destes profissionais pretende agregar três valores: o acesso ao conhecimento existente, a troca de conhecimentos e a criação de novos conhecimentos.

Atividades:

CRONOGRAMA DO PROJETO

FEVEREIRO

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

MARÇO

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

ABRIL

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

MAIO

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

JUNHO

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

JULHO

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

AGOSTO

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

SETEMBRO

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

OUTUBRO

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

NOVEMBRO

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

DEZEMBRO

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)

XX – Reunião via *Microsoft Teams* na equipe Comunidade de Aprendizagem Docente da ETEC (nome da UE) – Eixo Tecnológico ou Curso (nome do eixo ou curso)