

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS¹ NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pedagogical training of unlicensed teachers in Professional and Technological Education

Ana Paula da Costa Alves¹

Vantoir Roberto Brancher²

Resumo: A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apresenta expressivo número de professores bacharéis e tecnólogos também denominados não licenciados, em virtude da ausência de formação específica para a docência. Neste estudo, buscamos conhecer as influências de um curso de formação pedagógica institucional sobre professoras não licenciadas, observando como mobilizam o processo de autoformação na sua constituição como docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987), que teve por instrumento de produção de dados entrevistas semiestruturadas com sete colaboradoras, professoras não licenciadas atuantes em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que optaram por realizar formação pedagógica ofertada pela Instituição em que atuam. Com base nas narrativas de formação, foi realizada leitura e interpretação dos dados à luz da Teoria da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Portanto, ao abordarmos os movimentos de autoformação das professoras não licenciadas, concluímos que o protagonismo docente ocorre principalmente em aprender pela experiência. Nesse caso, constatamos a relevância das trocas entre pares, a partir da formação de grupos ou redes. **Palavras-chave:** Professoras não licenciadas, Formação pedagógica, Autoformação, Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract. *The Professional and Technological Education (PTE) presents expressive number of teachers and technologists also called unlicensed, due to the absence of specific training for teaching. This study sought to know the influences of an institutional pedagogical training course on unlicensed teachers observing how they mobilize the process of self-development in their constitution as teachers. This is a qualitative research (TRIVIÑOS, 1987), which had as an instrument of data production semi-structured interviews with seven collaborators, unlicensed teachers working in a Federal Institute of Education, Science and Technology that have chosen to carry out pedagogical training offered by the Institution in which they work. Based on the formation narratives, the data were read and interpreted in the light of the Theory of Content Analysis (BARDIN, 1977). Therefore, when we approach the self-development movements of unlicensed teachers, we conclude that teacher protagonism occurs mainly in learning through experience. In this case, it was found the relevance of the exchanges between peers, from the formation of groups or networks.*

Keywords: *Unlicensed teachers, Pedagogical training, Self-development, Professional and Technological Education.*

¹Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2011). Graduação em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (2012). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (2021) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) vinculado ao Instituto Federal Farroupilha, *campus* Jaguari.

²Graduação em Pedagogia (1999), Especialização em Educação Especial, AH/SD (2008), Mestrado em Educação (2006) e Doutorado em Educação (2013) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor efetivo do Instituto Federal Farroupilha e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores – MAGMA

1. Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na constância das mudanças na nossa sociedade, tem papel fundamental ao promover a formação de indivíduos conscientes e críticos para o mundo do trabalho. Nesse sentido, tal modalidade apresenta um número expressivo de professores que desenvolvem os eixos tecnológicos mobilizados pelos IFs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia). Estes docentes, bacharéis e tecnólogos são caracterizados pelo conhecimento técnico e especializado de sua área.

Dessa forma, os professores não licenciados², bacharéis e tecnólogos articulam o ensino nos cursos técnicos e de nível superior ofertados pelos IFs, tornando representativa essa categoria. Assim, buscamos conhecer as influências da formação pedagógica ofertada pela instituição em que atuam e como mobilizam o processo de autoformação na sua constituição como docentes.

O curso, em questão, iniciou suas atividades em 2018 (início do segundo semestre) e concluiu a formação da primeira turma em 2020 (ao final do primeiro semestre). Consideramos importante ressaltar que, apesar do contexto pandêmico (COVID-19), a atividade presencial prevista era de apenas um encontro por semestre. Portanto, no período de 2020, em conformidade aos protocolos de segurança saúde pública exigidos, as atividades permaneceram mediadas por um ambiente virtual de aprendizagem (Plataforma *Moodle*).

O trabalho analisou as narrativas de formação de professoras não licenciadas, tendo em vista a totalidade de colaboradoras pertencerem ao sexo feminino. Logo, as narrativas de formação são essenciais no estudo da complexidade docente: "(...) servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem" (JOSSO, 2004, p. 37). Desse modo, acreditamos que são fundamentais por ampararem a reflexão do professor acerca da sua própria trajetória de formação, atribuindo sentido às experiências e consolidando saberes. Por meio dos discursos das colaboradoras, identificamos aspectos da construção dos saberes, o modo como sistematizam as experiências e como os movimentos autoformativos somam-se em seu trajeto profissional.

A reflexão acerca dos elementos/processos constitutivos da docência do professor não licenciado é uma relevante discussão que contribui com o exercício de pensar a profissão a partir das necessidades de formação. Do mesmo modo, ao reunir os trajetos profissionais e de vida de docentes não licenciados, propomos compreender o universo dos saberes constituídos/em construção, também considerando os significados advindos da experiência.

Assim, o artigo discute, em um primeiro momento, o percurso metodológico que pautou a construção e análise dos dados, na sequência, passa ao estudo das narrativas realizando ponderações a respeito dos relatos constituídos pelas colaboradoras. Por

último, tece considerações sobre os principais resultados evidenciados pela atividade analítica, destacando a importância do processo de autoformação para a docência na EPT, sobretudo, no que tange à realidade das professoras, cuja formação inicial decorre de cursos de bacharelado e de cursos superiores de tecnologia.

2. Fundamentos metodológicos

A pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, tendo em vista a produção de significados mediante a interação entre pesquisador e colaboradores via instrumento de produção de dados (TRIVIÑOS, 1987). Assim, procuramos conhecer os reflexos do curso de formação pedagógica para professores não licenciados, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em que atuam e como mobilizam a autoformação em seu processo de constituição como docentes.

Como meio de reunir as colaboradoras do estudo, utilizamos o *snowball* (bola de neve). Conforme Vinuto (2014, p. 203), a técnica se refere a uma amostragem não probabilística:

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

O método propõe a seleção de indivíduos (sementes), cujo perfil é previamente definido e que, ao participarem, apontam outros indivíduos do seu circuito de conhecidos que possam integrar o grupo de colaboradores. Desse modo, reiteramos que as professoras que integram este estudo são alunas em um curso de formação pedagógica, proposto pelo IF em que trabalham.

Porquanto, o contato inicial ocorreu por intermédio da coordenação do curso através do envio de uma carta convite por *e-mail* e nos grupos de *WhatsApp*, resultando em nossa primeira semente (possível colaboradora). Na sequência, como instrumento de coleta de dados, aplicamos uma entrevista semiestruturada com um total de vinte questionamentos acerca da sua formação e trajetória docente.

Consolidamos sete entrevistas com professoras não licenciadas, visto que a rede de indicações nos remeteu recorrentemente a pessoas do sexo feminino. Outros indicados do sexo masculino apresentaram negativa ao convite, por isso, o universo trabalhado caracterizou-se por evidenciar a voz feminina.

A busca por aproximar as professoras ao objetivo do estudo oportunizou, por meio das entrevistas, que escolhessem o nome pelo qual seriam designadas ao longo do trabalho de análise. Dessa forma, através da imersão em suas memórias, sugerimos que escolhessem a figura de um professor(a) que tenha sido importante em sua trajetória formativa. Ou seja, buscamos homenagear a figura docente admirada pelas colaboradoras e/ou que, de algum modo, as influenciou positivamente.

A discussão dos dados ocorreu segundo a Teoria da Análise de Conteúdo, como forma de compreender os significados das narrativas coletadas (BARDIN, 1977). Logo, a elaboração de categorias organizou as narrativas, permitindo uma leitura analítica dos dados.

Abaixo, relacionamos o nome, a formação e uma breve descrição das colaboradoras, com o objetivo de fazermos uma breve caracterização de cada professora:

Quadro 1 – Professoras colaboradoras: nome, formação e descrição

Nome Fictício	Formação inicial	Formação <i>stricto sensu</i>	Breve descrição
Marta	Cosmetologia	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Muito comunicativa nos relatou todo o seu percurso profissional até à docência. A disponibilidade e o fácil acesso a essa professora facilitou nossa relação, inclusive de trocas.
Rita	Arquitetura e Urbanismo	Mestrado em Engenharia Civil – área de Conforto Ambiental	Narra de forma empolgada as suas principais experiências docentes, o que considera como desafio, destacando a importância da boa relação interpessoal em sala de aula.
Leila	Farmácia e Bioquímica (Habilitação em Tecnologia de Alimentos)	Mestrado em Ciência e Tecnologia dos Alimentos Doutorado em Agronomia (Produção vegetal)	Docente tímida, no entanto, extremamente inquieta no que se refere aos processos que envolvem a aprendizagem docente. A sinceridade com que abordou suas limitações e potencialidades foi um diferencial em nossa conversa.
Marilene	Enfermagem	Mestrado em Envelhecimento Humano	Comentou seu percurso de vida até o momento atual, pontuando em pequenas lembranças atitudes que a representam como docente. Se mostrou permanente instigada a aprender, empenhada em dar o melhor de si na construção dos seus fazeres e saberes.
Neri ³	Ciências Contábeis e Administração	Mestrado em Contabilidade e Controladoria	Um aspecto personificado pela professora diz respeito a sua capacidade de se reinventar, sobretudo, no que diz respeito a abandonar uma postura conteudista para aproximar-se do aluno e das suas perspectivas.
Sônia	Enfermagem	Mestrado em Ciências da Saúde	A professora nos apresenta uma narrativa de vida desafiadora, além de entre idas e vindas o seu (re)encontro com a docência. Apesar da sobrecarga de trabalho apontada, a entrevistada entende como uma vivência diária a sua construção como docente, destacando a relevância do respeito às singularidades de cada professor.

Eliana	Engenharia de Alimentos	Mestrado e Doutorado em Engenharia e Ciência de Alimentos	Compreende que a busca permanente por melhores métodos de ensino deve ser a tônica da formação de professores. Dentre os aspectos marcantes, a colaboradora relembra com olhar vitorioso as dificuldades de sua formação, destacando a relação de descoberta e experimentação ao longo do seu desenvolvimento como docente.
--------	-------------------------	---	---

3. Análise das narrativas

As narrativas de nossas colaboradoras foram organizadas tendo em vista a ampla discussão em torno dos processos de autoformação, sendo estudadas as seguintes subcategorias: “Aprendizagem docente: o conhecimento de si e a produção de saberes”; “Formação colaborativa e o protagonismo docente” e “O ambiente virtual de formação docente: possibilidades”.

3.1. Aprendizagem docente: o conhecimento de si e a produção de saberes

A tomada de consciência dos professores acerca das suas dificuldades e reais necessidades dialoga diretamente com a concepção de autoformação. A docência se situa para além de regras e de normativas em geral, decorre do olhar que ressignifica valores, porquanto, implicando nos saberes da profissão. Trata-se de identificar potencialidades, também limites, variáveis impulsionadoras da mudança e da construção identitária ao longo do trajeto pessoal e profissional docente.

Desse modo, os interesses de cada professor e o seu projeto profissional se situam no âmbito da autoformação: “(...) uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controlo os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação” (GARCÍA, 1999, p. 19). Diz respeito à iniciativa própria para realizar e desenvolver atividades e atitudes que contribuam com a qualificação da docência.

Nessa vertente, a concepção de formação parte dos significados produzidos pelos professores acerca de suas práticas, refletindo em um novo modo de constituição dos saberes e de reflexão sobre o próprio trabalho. Abaixo, o fragmento ilustra a mudança de hábito e a transformação como professora:

Marta: (...) a gente vai clareando as ideias no decorrer dos estudos e dos debates, das conversas, então, isso te modifica com certeza. E que bom (risos) que a gente vai modificando ao longo da caminhada. (grifos nossos).

Trata-se de atribuir ao discurso e às ações dos professores o papel central que lhes é devido: “Protagonismo nas práticas, protagonismo nas ações formativas, na sala de aula, na sociedade, na produção de saberes, na discussão da carreira e da condição docente no país” (BRANCHER, OLIVEIRA, 2017, p. 33). No percurso como docente, Marta

destaca a convivência e o aprofundamento, através do estudo, como elementos importantes da metamorfose comum e inerente à profissão.

As relações entre professores são um aspecto relevante da autoformação, tendo em vista, situações de troca, como, por exemplo, a busca por solucionar, através do diálogo, demandas que, por vezes, não se restringem a um único professor, mas são recorrentes em um determinado cenário escolar. Sobre esse suporte que significa a figura do(a)(s) outro(a)(s), a professora Eliana relata:

(...) Eu tenho falado com meus colegas, aqueles com os quais já tive as crises de choro, várias conversas (risos)... a gente tem que começar a desenvolver alguma coisa de autoconhecimento, de solução de conflitos, de comunicação com esses alunos, alguma coisa a gente tem de aprender nesse sentido... eu tenho sentido falta (...).

A troca, o conhecimento do que o outro já experienciou se evidenciam como ferramentas indispensáveis da aprendizagem docente. Logo, necessitamos considerar os saberes que se desenvolvem a partir dos variados contextos em que atua o professor:

Os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem sua profissão. Parece de fato evidente que os saberes dos professores só não possam ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 343).

A constituição dos saberes relativos à docência é resultado do tempo e do espaço em que se situam os professores, assim, através das próprias narrativas, transformam suas práticas e a si mesmos ao longo da carreira. A reflexão sobre sua ação pedagógica altera e consolida os conhecimentos e a melhor versão de si na profissão:

Sônia: (...) Uma das coisas que eu sempre comento é que a gente tem de ter empatia com os alunos. (...) então, tem que buscar ser um professor que sabe dosar. **A gente tem que cobrar, mas tem de saber o limite... eu aprendi isso com o tempo na docência** (...). (grifos nossos).

Ainda, contemplando essa busca por adequar sua ação pedagógica, humanizando suas ações e encontrando no aluno a motivação para reescrever sua história na docência, Neri afirma:

(...) **acho que mudei nessa questão de ter uma visão mais humana, de pensar mais no outro ser humano, de realmente transmitir o conhecimento para o aluno e preparar ele mais para o mundo** do que simplesmente transmitir o conhecimento técnico em si. **Isso me fez refletir até com base no meu comportamento dentro e fora de sala de aula.** (grifos nossos).

Desse modo, as professoras identificam sua mudança em relação ao ensino e ao longo da trajetória profissional, revendo aspectos que demonstram essa procura por amadurecer no próprio ofício. Sônia se refere ao desenvolvimento de uma conduta paciente em virtude das particularidades de cada turma e seus respectivos alunos, como

forma de “dosar” o fluxo de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. E Neri ressignifica a construção e a assimilação do conhecimento ao entender que o aluno é sujeito ativo e que tem de estar orientado a assumir seu lugar em uma conjuntura maior (cidadão crítico do meio que se insere).

Tanto Sônia quanto Neri enfatizam como suas percepções mudaram no decorrer do seu trajeto como docentes, observando a importância da reflexão sobre suas práticas:

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência. Ela insere o(a) professor(a) num processo de investigação/reflexão sobre seus registros (OLIVEIRA, 2006, p. 182).

A autora realça o valor das experiências que são processadas e ressignificadas pelo professor individualmente e, então, incorporadas ou não ao fazer docente de cada um. Assim, as narrativas são ferramentas que favorecem o autoconhecimento, a aprendizagem e a construção dos saberes que fundamentam/fortalecem o professor em seu ofício.

Nessa perspectiva, precisamos compreender o conceito de experiência desenvolvido por Dewey (1980), que parte do tempo e do espaço em que ocorrem as situações que formarão o acervo de lembranças importantes, materializadas em outras situações da vida do professor. Desse modo, o autor as compreende como: “(...) aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente de ‘experiências reais’. (...) Distinguem-se como uma lembrança memorável” (DEWEY, 1980, p. 89-90). Logo, as vivências práticas alicerçam uma base de conhecimentos que se tornam importantes referenciais da atuação dos professores, marcando, inclusive, a maturidade profissional.

Ainda, Ferry (1990, p. 69) enfatiza o valor das experiências, atribuindo sentido aos diversos aspectos da vida pessoal e profissional para a formação como docente:

Podemos considerar certas experiências “vitais”, aventuras, e também experiências intelectuais de investigações, de criação, através das quais você adquirirá uma maior experiência pessoal, intelectual e social. Não é possível antecipar os problemas específicos que se apresentaram na prática docente. O importante é ser apto para os enfrentar (tradução nossa).⁴

Desse modo, a gama de vivências reunidas pelo professor torna singular a sua trajetória, enriquecida pelas trocas entre pares. Por consequência, os desafios inerentes ao desenvolvimento profissional oportunizam rememorar experiências positivas ou não, como meio de superar ou encontrar olhares diferentes sobre uma problemática. A aprendizagem docente, decorrente da atuação em sala de aula, evidencia a importância dos saberes oriundos das experiências. Assim, é necessário que tais vivências sejam compartilhadas e não apenas incorporadas à memória de seus protagonistas.

Por fim, a reflexão assume, nesse contexto, papel fundamental por incentivar a autonomia do professor diante de situações-problema que surgem no decorrer da sua

rotina (SCHÖN, 1992). A trajetória docente evidencia o valor do saber experiencial, referendado pelo hábito de refletir sobre saberes, atitudes que mobilizamos como professores. Diz respeito à consolidação do conhecimento acerca de si e suas ações como primeiro passo à qualificação de suas práticas.

3.2. Formação colaborativa e o protagonismo docente

A formação do professor ocorre durante sua trajetória pessoal e profissional, isto porque demarca o que compreende como necessidades da formação e aquilo que considera essencial em sua atuação. Nesse contexto, a autoformação, ainda que seja um movimento perceptível ou voluntário por parte do indivíduo, evidencia essa busca por autoconhecimento.

Segundo Josso (2004, p. 59), conhecer-se é um processo decorrente da consciência sobre experiências importantes e, por isso, formadoras:

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

Nesse contexto, quem cada professor é em seu ambiente de atuação é relevante para compreendermos os diversos mecanismos que auxiliam e fundamentam a sua formação. As narrativas, por exemplo, sinalizam como a docência se consolida ao longo das vivências e dos aprendizados que conduz cada indivíduo à conexão com sua história pessoal e profissional.

Sendo assim, necessitamos compreender as concepções imbricadas no desenvolvimento profissional do professor. García (1999) discute a formação de professores a partir dos conceitos de: autoformação (o indivíduo possui o controle sobre os objetivos, instrumentos e resultados da sua própria formação); heteroformação (organizada a partir do olhar externo, figura a presença dos especialistas) e interformação (formação entre pares, diz respeito ao trabalho em equipe). Tendo em vista a complexidade da docência, buscamos imprimir ao campo da formação movimentos articulados pelo trabalho conjunto, ao mesmo tempo, que preservar e considerar as singularidades de cada professor.

Segundo Bolzan e Isaia (2006, p. 491), as relações entre os professores são um importante pilar da formação: “é possível afirmar que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor”. Desse modo, o diálogo, as atividades e as rotinas que promovam momentos de trocas são fundamentais no processo de composição dos saberes e das identidades docentes.

A ação docente e a visão (com)partilhada sobre a própria prática, os limites e superação de cada professora são mencionados por Rita, quando relata a importância dos encontros pedagógicos:

Rita: Eu acho que as reuniões pedagógicas são muito ricas. A gente tem uma vez por mês, nesse momento, **trazemos justamente quais são as dificuldades, o que a gente utiliza em sala de aula com determinado aluno, com determinada turma (...) às vezes, eu acho que estou vivendo uma situação específica em sala de aula, e ela é recorrente e acontece com outros professores.** Nesse caso, a assistência estudantil já tem informações mais específicas das dificuldades que o aluno está vivendo seja a respeito da adaptação dentro do ambiente escolar ou, das dificuldades que ele tem em casa. Enfim, se faz essa troca e isso é bem positivo na nossa atuação. (grifos nossos).

O conhecimento compartilhado viabiliza o autoconhecimento dos professores, uma vez que, durante os momentos que se reúnem, refletem sobre situações próprias além daquelas que um ou outro indivíduo traz à baila:

As comunidades de prática se constituem com o objetivo de troca de experiências e aprofundamento teórico-prático sobre determinado tema, de modo que a prática de uns pode contribuir com a de outro. Sua abrangência varia, desde pequenos grupos ligados por campos disciplinares ou metodológicos até coletivos mais amplos que são a base da proposição de redes (CUNHA; ALVES, 2019, p. 13).

A produção de saberes mediante a discussão de experiências de sala de aula, a problematização e a busca por solucionar questões da ação pedagógica necessitam inserir-se como práticas de formação. É comum ao professor (o iniciante, por exemplo), silenciar-se no interior da sua realidade, amparando-se no tempo, que nem sempre conforta dúvidas e dificuldades da/na profissão.

A reunião em grupos favorece a interação e a colaboração entre professores que problematizam e pensam conjuntamente suas realidades. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 183) pondera sobre a dinâmica do grupo:

(...) damos um enfoque especial às experiências singularmente vividas no grupo pensado como um dispositivo de formação e (auto)formação e entramos em contato com histórias do grupo, pensado como coletivo, e histórias individuais, a partir dos lugares e papéis assumidos pelas pessoas nesse espaço/lugar.

As experiências compartilhadas e a ressignificação das vivências através do grupo demonstram ser uma importante ferramenta no processo de formação docente. Desse modo, a iniciativa, ainda que informal, em um primeiro momento, entre professores para discutir questões do trabalho pedagógico, remete à disposição em buscar o próprio amadurecimento profissional.

Assim, a colaboração entre professores viabiliza a construção de redes, diz respeito às trocas, que, como aponta a professora Sônia, por vezes, evidenciam qualidades/habilidades que são inerentes à prática do outro:

Sônia: Uma coisa que senti falta que lembrei agora: são algumas didáticas para trabalhar (...). Eu tenho colegas que sabem fazer atividades práticas, que envolvam brincadeiras, por exemplo. Tenho uma colega que faz até bingo durante a aula e com os próprios conteúdos que ela está ministrando. Então, com perguntas e respostas e eu achei muito interessante. **Só que eu não tenho todo... eu não consigo ter todo esse manejo e nem tanta ideia diferente, sabe?** (...) (grifos nossos).

O modo como cada professor pondera sobre sua ação em sala de aula proporciona a inovação de suas práticas. Não se trata de estabelecer uma relação de superioridade/inferioridade entre aquele que é menos ou mais experiente. Contrário a isso, convém entendermos que todo o conhecimento docente é necessário e determinado por um campo e situação que envolve a singularidade do processo de ensino-aprendizagem.

As representações e os saberes construídos na dinâmica de um grupo potencializam a aprendizagem docente:

A experiência grupal possibilita a formação através de movimentos de troca, de partilha, sejam eles de saberes, de experiências. Através de críticas, da abertura ao novo, da compreensão, do saber ouvir e saber falar, o processo de formação se desenvolve. O grupo é algo que movimenta, que cria e recria, que significa e ressignifica os processos de formação de seus participantes (OLIVEIRA, 2013, p. 82).

A autora destaca a importância das vivências mobilizadoras, da busca por significados a partir de uma reflexão grupal, o que torna o espaço e o tempo desses encontros únicos. Desse modo, ao expor fragilidades e curiosidades, o professor procura redefinir conceitos, fundamentando suas tomadas de decisões que influenciarão permanentemente na sua trajetória e ação pedagógica.

Nesse sentido, a constituição de redes, seja através de grupos de pesquisa, seja em reuniões pedagógicas ou encontros corriqueiros próprios da rotina escolar, entre outros meios, é apontada por Cunha e Alves (2019, p. 19), quando os autores refletem sobre a necessidade do professor compreender o seu pertencimento às discussões acerca da formação: “Para envolver os docentes nos processos de formação é importante valorizar os seus saberes, estimular o seu protagonismo nos processos formativos e potencializar a experiência que pode concorrer para a melhoria da prática pedagógica que vivenciam”. O compartilhamento de experiências, as trocas entre pares sugerem romper com o conceito de formação exterior à profissão, repercutindo sobre a construção de uma visão plural acerca dos saberes e dos fazeres da docência.

Nessa perspectiva, a professora Eliana reflete sobre a relevância dos diálogos entre pares e a dificuldade de mudar práticas tradicionais enraizadas na cultura docente:

Eliana: (...) então, **a gente se reúne, é um momento de pensar os problemas de sala de aula, mas também de falar daquilo que foi exitoso.** Acho que isso sim, a gente tem bastante dentro do eixo... pela relação de amizade que há entre

os professores. Conversamos e discutimos bastante. Vemos o que um fez e deu certo e que o outro pode fazer também. (...) **eu fui fazendo formações e participando de discussões, mas a gente acaba voltando como ao que aprendeu, enquanto era estudante, e acaba ficando sempre... o professor ali na frente... tentando passar conhecimento. Eu estou tentando, mas ainda tenho muito a melhorar. E eu gostaria de melhorar isso. Isso é, de tentar ser uma coadjuvante do processo.** (grifos nossos).

No âmbito da formação, a busca por mudar hábitos nem sempre ocorre em consonância com a transformação do pensamento pedagógico de cada docente. Conforme Bolzan e Isaia (2006, p. 491): "(...) a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor". Assim, a conversa entre os professores, a exposição de atividades e de experiências exitosas confortam e marcam a passagem entre uma ação pedagógica acomodada e um fazer reflexivo em permanente construção.

3.3. O ambiente virtual de formação docente: possibilidades

Como mencionado, inicialmente, este estudo reuniu, através de um curso de formação pedagógica ofertado na modalidade EaD, professoras bacharéis ou tecnólogas atuantes em um Instituto Federal. Dessa forma, provocamos em alguns momentos as colaboradoras acerca das potencialidades e das limitações desse formato na assimilação de novos conhecimentos, cujo intento seria qualificar e auxiliar na sua ação docente.

Desse modo, esperamos que a tecnologia potencialize o acesso ao conhecimento, tendo em vista a intensificação das relações humanas mediadas ou mantidas no ambiente virtual. No recorte, em questão, o ambiente virtual demonstrou ser importante instrumento para organização de um espaço virtual, cujo objetivo foi atender professores não licenciados em suas demandas pedagógicas, a partir da formalização dos conhecimentos para a docência.

Nesse sentido, promover cursos de formação pedagógica a professores atuantes na EPT, por exemplo, é romper com uma lógica limitada que dissocia teoria e prática. O fazer docente necessita estar vinculado às teorias e aos pensamentos que discutem o trabalho educacional, em um espaço e tempo próprios. Sobre isso, Bazzo (2017, p. 12) pondera:

Como resultado disso, os que assumem a condição de engenheiros-professores, médicos-professores, advogados-professores, entre outros acabam aprendendo a ser docentes – quando isso acontece de fato – pela própria experiência, o que em geral se dá como um esforço solitário, sem os benefícios de uma sistematização consciente de procedimentos.

Desse modo, os Institutos Federais, a exemplo de outras instituições de ensino, procuram, por intermédio da formação pedagógica, alicerçar a ação docente de seus professores não apenas como uma exigência normativa. Oportunizam aos bacharéis e aos tecnólogos assimilarem os saberes da profissão, rompendo com uma concepção de

docência, enquanto habilidade “inata” ou resultado de uma prática recorrente. Assim, Rita destaca a relevância do curso por intermédio de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem):

Rita: Certamente, se não fosse EaD eu não daria conta de fazer, porque a gente já tentou outras vezes em outras instituições. Eu me lembro uma vez que até tinha um curso de formação e não aconteceu justamente porque era presencial. Então, nesse sentido, é muito interessante (...).

A conexão entre os saberes da docência e as práticas de sala de aula é realçada pelo destaque às disciplinas do curso de formação, que foram importantes, que frustraram expectativas, entre outras reações, mas que, no cômputo geral, somaram ao conhecimento das colaboradoras:

Leila: Eu acho que a disciplina de Psicologia da Educação, por esse pensar no aluno, foi uma das mais importantes (silêncio). **Eu tinha expectativas, por exemplo, com a disciplina de Metodologias. A gente viu muito pouco sobre metodologias diferentes, ficou muito teórico e pouco prático.** Como é que eu ia aplicar no dia a dia? Então, não sei se tem essa pergunta de frustração aí (risos). Também tem a disciplina de Filosofia, nessa questão do pensar. **Na verdade, eram disciplinas que, no início do curso, eu pensei que não seriam tão importantes, mas eu acho que a parte da Psicologia e, principalmente, da Filosofia acabaram me dando mais retorno no curso do que algumas outras disciplinas.** (grifos nossos).

Na visão de Leila, a disciplina de Metodologias não apresentou efetivamente como inserir estratégias de ensino ao seu cotidiano de sala de aula, o que era esperado pela colaboradora. No entanto, disciplinas como Filosofia e Psicologia a surpreenderam positivamente sobre esse “pensar” a ação docente. A respeito da transformação e assimilação dos saberes da docência, Cambraia e Pedroso (2017, p. 11) comentam:

Nesse sentido, percebemos que, muitas vezes, há uma extrema valorização de experiências intraescolares bem-sucedidas, as quais acabam sendo vistas como um modelo a ser aplicado, não existindo, contudo, um espaço para a reflexão sobre a teoria; isso se configura como um simples aprender fazendo. Dessa forma, corremos o risco de entrar num praticismo puro e acreditar que a nossa prática é a única verdade possível.

O destaque às experiências de sucesso no processo de ensino-aprendizagem é essencial e, por consequência, espera-se que sejam discutidas, adaptadas por outros professores. Destarte, a partir de sua própria realidade, o docente passa a ponderar sobre seus fazeres, modificando aspectos da sua ação em sala de aula, produzindo novos saberes e redimensionando suas vivências.

Assim, o curso de formação demonstrou ser um estímulo aos professores participantes; no caso de nossas colaboradoras, observamos narrativas que avaliam positivamente a experiência, apesar dos pontos a serem repensados. Por isso, destacamos o fragmento em que Neri aponta a necessidade de reuniões presenciais:

Neri: Eu acho que poderia ter mais de um encontro presencial. Porque na realidade, não existe um encontro presencial. O encontro que existe é só para fazer a avaliação final, que é a prova. Então, eu acho que seria importante, mas sei que tem as questões burocráticas e técnicas que talvez inviabilizariam. Uma vez no semestre poderia ser feito um encontro presencial, não de avaliação, mas de discussão de alguns conteúdos. Seria importante, acho que isso iria fazer a diferença, mas acho que a EaD não tem esse propósito.

A aproximação entre os pares e a troca, que inevitavelmente é comum por ser realizada presencialmente, revelam uma lacuna para Neri. Assim, defende que as opiniões e experiências que poderiam ser conhecidas durante um encontro teriam um reflexo positivo sobre os professores participantes e a sistemática do curso. Contudo, a narrativa, ainda, sinaliza essa necessidade da presença física, a dificuldade de trocas no meio estritamente virtual. Nessa perspectiva, Coll e Monereo (2010, p. 23) analisam esse panorama que modifica a noção de tempo e de espaço na sociedade da informação:

A transformação das coordenadas espaciais e temporais da comunicação. O espaço e o tempo têm sido sempre dois condicionantes básicos com os quais os seres humanos se confrontam nas suas tentativas de melhorar sua capacidade de comunicação. A evolução das tecnologias e dos meios de comunicação pode ser descrita, em certa medida, como o resultado dos esforços humanos para superar estes condicionantes (...).

Diante disso, consideramos que a formação docente a partir de um curso EaD possibilitou conciliar as rotinas dos professores participantes em diferentes *campi* de um IF. Logo, o desconforto, o estranhamento às relações mantidas na esfera virtual evidenciam essa mudança de hábitos, a partir do redimensionamento do espaço e do tempo. Ao mesmo tempo em que define novas formas de conhecer, tornando o indivíduo autônomo no que tange a quando e como aprender, inclusive sobre sua profissão.

4. Considerações finais

O trabalho docente na EPT é repleto de singularidades, principalmente no que tange aos professores bacharéis ou tecnólogos e suas demandas no exercício da profissão. Tal categoria é de suma importância na articulação do eixo tecnológico, tendo em vista o conhecimento necessário aos cursos de formação para o mundo do trabalho.

Assim, pensar a docência das professoras não licenciadas por meio de suas narrativas é oportunizar a construção de significados a partir de suas vivências. A compreensão dos processos autoformativos possibilitou refletir sobre a experiência e a autonomia da aprendizagem docente. Dessa forma, o autoconhecimento ao longo do trajeto profissional desenvolve a aproximação do professor a sua ação pedagógica, em um movimento que pensa a formação “de dentro para fora”.

Sendo assim, a autoformação é um importante processo, que, no contexto das professoras colaboradoras, auxilia a procura por soluções pedagógicas para si ou para um grupo, estabelecendo uma rede de compartilhamento e produção de significados sobre a prática docente. Constatamos que a constituição destas redes de colaboração

entre professores, nas quais se compartilham experiências, saberes, demandas, é o primeiro passo na busca por sistematizar o conhecimento a partir dos próprios professores.

Por fim, entendemos que a autoformação e os saberes constituídos promovem novas perspectivas para o trabalho das professoras não licenciadas. Logo, a reflexão acerca de situações recorrentes (através de grupos, por exemplo) da prática pedagógica demonstram o interesse em aprender a partir da experiência compartilhada. Portanto, como forma de consolidar a cooperação e o aprendizado entre pares, se faz necessário superarmos o isolacionismo profissional, por intermédio da sistematização e publicização de vivências que reorganizam e redefinem os horizontes da formação docente.

5. Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, tecnologia e sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. 5. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Re)simbolização da docência: entre imaginários e saberes na defesa do protagonismo dos professores. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Formação de professores em tempos de incerteza**: imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 29-42.

CAMBRAIA, Adão Caron; PEDROSO, Eliana Fritzen. Construção identitária do professor de computação na integração curricular: dos documentos à ação. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, v. 32, n. 103, p. 5-28, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5902>. Acesso em: 22 jun. 2020.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender a ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-47.

CUNHA, Maria Isabel da; ALVES, Rozane da Silveira. Docência no Ensino Superior: a alternativa da formação entre pares. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 10-20, maio/ago. 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472382043201901>. Acesso em: 10 jul. 2020.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FERRY, Gilles. **El trayecto de la formación**: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós Mexicana, 1990.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

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

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. *In*: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 169-190.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8703>. Acesso em: 05 jun. 2020.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Histórias de vida e um grupo de pesquisa: ressignificando processos formativos docentes. **Revista @mbienteeducacão**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-83, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/101>. Acesso em: 08 jun. 2020.

OLIVEIRA, Rosilene Souza de; SALES, Márcea Andrade. O (novo) professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica. *In*: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS PRÁTICAS E FORMAÇÃO, 2., 2015, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: EDUNEB, 2015. p. 187-200. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0ByNLmv5aZLadQ2hvSnJtYm1fbms/view>. Acesso em: 01 jun. 2020.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

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

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

¹ Dentre os potenciais participantes consultados a integrar este trabalho, se destacou a anuência ampla de professoras, que compõem a totalidade da nossa rede de colaboradores, o que motivou a escrita no gênero feminino.

² Também referidos como “professores leigos”. Oliveira e Sales (2015) realizam uma releitura do conceito de “professor leigo”, tendo em vista o contexto atual da EPT. As autoras se referem àqueles professores, atuantes na EPT, que não possuem formação pedagógica em sua formação inicial em virtude de serem egressos de cursos de bacharelado.

³ Como apresentado, acima, as colaboradoras homenagearam professoras da sua história como alunas, uma delas homenageou um professor.

⁴ Se pueden considerar ciertas experiencias "vitales", aventuras, y también experiencias intelectuales de investigación, de creación, a través de las cuales usted adquirirá una mayor madurez personal, intelectual y social. No es posible anticipar los problemas específicos que se presentarán en la práctica docente. Lo importante es ser apto para afrontarlos.