

DESAFIOS DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE UM INSTITUTO FEDERAL

CHALLENGES OF TEACHING WORK AND FORMATION IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: NARRATIVES OF TEACHERS FROM FEDERAL INSTITUTE

Fernanda Rodrigues Alves Costa  <https://orcid.org/0000-0002-6926-5483>
Instituto Federal de Minas Gerais
fernandaracosta@gmail.com

Leandro da Silva Barcellos  <https://orcid.org/0000-0002-8912-3052>
Programa Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo
leandrobarcellos5@gmail.com

Geide Rosa Coelho  <https://orcid.org/0000-0001-5358-9742>
Programa Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo
geidecoelho@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10446618>

Recebido em 18 de maio de 2023

Aceito em 23 de julho de 2023

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender elementos que emergem das narrativas de professores em relação aos processos formativos, aos desafios e às dificuldades do trabalho no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Recorremos às narrativas produzidas por sete professores e cinco professoras de um Instituto Federal, para refletir sobre a formação e o trabalho docente nessa modalidade, incluindo as subjetividades e singularidades que perpassam cada história. Para isso, adotamos os princípios teóricos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica aliados aos estudos de Nóvoa (1992, 2013) sobre a formação docente e produções do campo trabalho e educação. As narrativas evidenciaram alguns desafios específicos da EPT, como a integração, a verticalização, a articulação com o território e o mundo do trabalho. Além disso, as histórias revelaram questões comuns a outras modalidades de ensino, como a falta de recursos financeiros e lacunas na formação inicial e continuada dos docentes. Ao interpretar as narrativas, percebemos que os professores enfrentam esses desafios por meio do trabalho cooperativo, embora com algumas limitações. Esta pesquisa atualiza o campo e fornece subsídios para o planejamento e realização de ações formativas que busquem fortalecer a identidade coletiva e a formação continuada na EPT.

Abstract: This article aims to understand elements emerging from narratives of teachers about formative process, challenges and difficulties at work in professional and technological education (PTE). We use 12 narratives of teachers (seven men and five women) from a Federal Institute to reflect on formation and work in PTE, including the subjectivities and singularities of each history. To do this, we adopted the theoretical and methodological principles of (auto)biographical research, combined with Nóvoa's (1992, 2013) studies on teacher training and productions in the work and education field. The narratives showing specific challenges of PTE: integration, verticalization and articulation with the characteristics of area and labor market. The histories reveal problems shared with other modalities: the lack of financial resources and gaps from formative journeys. The narratives allow us to understand that teachers face the challenges by co-operating work, although some limitations. This research updates the data field and supplies important subsidies for planning and execution of formative courses for strengthening the collective identity and the PTE continuing formation.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Profissional e Tecnológica. Institutos Federais. Pesquisa Narrativa.

Keywords: Teacher's Training. Professional and Technological Education. Federal Institutes. Narrative Research.

1. Introdução

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei n.º 11.892/08 (BRASIL, 2008), representa um marco na história da educação profissional brasileira. De natureza pluricurricular e multicampi, os Institutos apresentam um modelo de ensino que valoriza a verticalização, oferecendo cursos que vão desde a formação inicial e continuada de trabalhadores, a educação profissional técnica de nível médio, passando pelas licenciaturas, bacharelados até os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. A implementação da política de expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que se desenvolveu ao longo das gestões dos presidentes Lula (2002 – 2006 e 2006 – 2010) e Dilma (2010 – 2014), possibilitou que os IFs alcançassem todo o território nacional, contando atualmente com mais de 660¹ unidades distribuídas nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal.

Essa nova institucionalidade se destaca não apenas por meio da sua estrutura organizacional e da verticalização do ensino, mas também pelo seu projeto pedagógico, que visa a formação humana e integral pela articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essas características são expressas na proposição de uma prática profissional docente pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na superação da dicotomia entre formação geral e profissional, e no compromisso com o bem social. O resultado, de acordo com Frigotto (2018) e Pacheco (2011), é uma formação contextualizada, flexível, que ultrapassa a mera instrumentalização para ocupações determinadas pelo mercado, oferecendo aos alunos uma compreensão mais ampla do mundo do trabalho no seu sentido histórico e ontológico. Assim, os IFs se tornam espaços privilegiados de aprendizagem, agregando à formação acadêmica a preparação para o trabalho numa perspectiva da emancipação humana.

Neste contexto, a formação docente para o exercício na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apresenta desafios específicos, pois deve considerar: as diferentes necessidades de cada nível e modalidade de ensino, o diálogo com o mundo do trabalho, as práticas pedagógicas interdisciplinares, a contextualização do conhecimento, a interação com o território, as inovações tecnológicas e a compreensão do trabalho como princípio educativo (MACHADO, 2011). Diante disso, torna-se fundamental a realização de processos formativos que permitam ampliar e renovar os saberes docentes, estimular a reflexão sobre a prática, promover a abertura às formas inovadoras de ensinar, e integrar o mundo do trabalho e o da educação (Barbosa; Machado; Afonso, 2020).

A heterogeneidade do coletivo de professores, com relação à formação inicial, pode tornar a questão ainda mais complexa. Enquanto alguns docentes possuem formação específica na área em que atuam, como Engenharia, Arquitetura, Contabilidade e Administração, outros possuem licenciatura voltada para as disciplinas da educação básica. Portanto, não possuem formação direcionada para atuar como professores na EPT, como apontou Araújo (2008, p. 60), ao afirmar que no geral “a formação didático-pedagógica dos cursos de licenciatura não prepara o docente para enfrentar uma sala de aula de instituição de educação profissional”. Essas questões também foram discutidas por Pena (2018) que, além de lacunas na formação inicial, destaca os desafios enfrentados quando se discute a formação continuada para o professor da EPT.

¹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/> Acesso em 06/03/2023.

Cabe ressaltar que a Resolução CNE/CP n.º 1, de 6 de maio de 2022, apresenta certa flexibilidade quanto à formação de professores e professoras dessa modalidade de ensino, permitindo a docência de disciplinas técnicas por profissionais com “Notório Saber”. Essa política de formação docente é consolidada por meio de cursos emergenciais, fragmentados e especiais de caráter pedagógico, eximindo a necessidade de licenciatura (Machado, 2011). No entanto, de acordo com Moura (2008), a formação docente precisa abranger mais do que questões didático-político-pedagógicas, abarcando também a discussão da função social da EPT e a atuação do(a) professor(a) nesse contexto. Segundo o autor, é essencial que se considere a interação entre ensino e pesquisa, bem como a articulação com o contexto institucional, como parte inerente à função docente.

Diante dessas considerações, neste trabalho, recorreremos às narrativas (auto)biográficas de docentes de um Instituto Federal para refletir sobre a formação e a atividade docente do professor e da professora da EPT. Nosso objetivo foi compreender os elementos que emergem das histórias dos(as) participantes da pesquisa em relação aos processos formativos, aos desafios e às dificuldades do trabalho neste contexto institucional e como os docentes lidam com essas questões, ressignificando o modo de ser professor(a). Portanto, em nossas reflexões incluímos as dimensões pessoais, profissionais e sociais da vida de cada participante, possibilitando a construção de um conhecimento cuja centralidade é o(a) docente.

Com base nos objetivos estabelecidos, consideramos importante demarcar nossa filiação teórica: ancoramo-nos em Nóvoa (1992; 2013; 2019), para compreender aspectos do trabalho e da formação docente, incluindo as dimensões pessoal e profissional. Para isso, apostamos na potência da abordagem (auto)biográfica, na perspectiva defendida por Bolívar Botía (2002) e Clandinin e Connelly (2015), para estudar a docência, tendo em vista a própria compreensão dos professores e professoras sobre suas trajetórias de vida. Nesse sentido, reconhecemos a capacidade dos docentes de compreender e inter-relacionar saberes formais e experienciais à sua prática e profissão. Por fim, dada a especificidade dessa modalidade, também dialogamos com os escritos Frigotto (2018), Machado (2011) e Moura (2008).

2. Percurso metodológico

O nosso percurso metodológico segue os princípios da abordagem (auto)biográfica, com referência aos estudos de Bolívar Botía (2002), Clandinin e Connelly (2015), Nóvoa (1992, 2013), entre outros. Ao contrário da epistemologia positivista, essa abordagem reconhece a complexidade e as múltiplas dimensões da vida humana, incluindo as condições objetivas e subjetivas dos participantes no processo de compreensão das suas histórias. Ao seguirmos esta perspectiva, compreendemos que “experiências são as histórias que as pessoas vivem” e a narrativa “um caminho para o entendimento da experiência” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 27). Assim, de acordo com Nóvoa (2013), a abordagem (auto)biográfica possibilita que o(a) professor(a) se aproprie da sua própria experiência de vida e reflita sobre ela, assumindo ativamente os seus processos formativos. Isso acontece na medida em que o docente narra a sua história, sendo provocado a refletir e elaborar uma compreensão sobre si, a sua profissão e as relações que estabelece com o outro e com o mundo.

Com esse entendimento, selecionamos trechos das narrativas produzidas na pesquisa de Costa (2023). O recorte apresentado envolve doze professores, selecionados por abordarem em suas histórias aspectos de sua própria formação e da dinâmica do

trabalho na EPT. Os participantes assinaram um Termo Consentimento Livre e Esclarecido e nomes fictícios foram utilizados para preservar suas identidades. Além disso, o projeto de pesquisa foi apresentado para apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, com número de registro 31924820.5.0000.5542.

O grupo é composto por sete homens e cinco mulheres de diferentes gerações, com uma variação de idade de até 30 anos. Todos são docentes em um Instituto Federal mineiro. Alguns estão se estabelecendo na carreira com sete anos de atuação na docência, enquanto outros já se consolidaram como profissionais, com doze anos de exercício apenas na Rede Federal. A diversidade também se manifesta na formação inicial dos professores e das professoras, que possuem graduação em Engenharia Agrícola, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Biologia, Educação Física, Física, História, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Dentre as professoras, todas são doutoras, entre os professores quatro são doutores e os demais mestres. Todos realizaram a pós-graduação *stricto sensu* com ênfase nas áreas relacionadas à sua formação inicial. O quadro a seguir dispõe de forma sistematizada informações sobre a área de formação dos(as) participantes nos diferentes graus acadêmicos.

Quadro 1 - Área de formação dos professores e professoras participantes.

Docente (Pseudônimo)	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Grey	Engenharia Agrícola; Licenciatura em Matemática	-	Matemática	-
Helder	Educação Física	Ensino da Educação Física	Educação	Psicologia
Inês	Licenciatura em Português e Literaturas de Língua Portuguesa	-	Estudos Literários	Estudos Literários
Jorge	Engenharia de Controle e Automação	Docência com Ênfase na Educação Básica	Engenharia Elétrica	Engenharia Elétrica
Leila	Licenciatura em Química	-	Ciência e Tecnologia das Radiações, Minerais e Materiais	Química
Manoel	Engenharia Mecânica; Licenciatura Plena em Tecnologia Mecânica	Gestão Ambiental	Engenharia de Materiais	-
Márcia	História (Licenciatura e bacharelado)	-	História	História
Marlene	Educação Física	-	Ciências do Esporte	Educação
Nora	Ciências Biológicas (Licenciatura e bacharelado)	-	Genética	Genética

Paulo	Licenciatura em Física	-	Engenharia Ambiental	-
Renato	Licenciado em Química	-	Química	Química
Victor	Engenharia Mecânica	-	Engenharia Mecânica	-

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Dos participantes deste estudo, nove foram entrevistados individualmente (Grey, Helder, Inês, Leila, Manoel, Márcia, Paulo, Renato, Victor) seguindo as orientações para entrevista narrativa de Jovchelovitch e Bauer (2002), e três (Jorge, Nora, Marlene) compartilharam suas histórias em uma roda de conversa (Moura; Lima, 2014). Essa abordagem foi utilizada devido ao número de participantes, visto que a pesquisa que originou este artigo contou com a participação de 18 docentes, a disponibilidade deles para a produção das narrativas e o cronograma para o desenvolvimento da investigação.

Os encontros ocorreram nos meses de março e abril de 2021, em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, foram realizados remotamente utilizando a plataforma virtual *Google Meet*. As entrevistas individuais tiveram um tempo médio de 50 minutos de gravação seguido de um diálogo não gravado que durou cerca de 20 minutos. Na roda de conversa, o tempo de gravação foi de pouco mais de duas horas e meia, seguida de aproximadamente 30 minutos de discussão após o encerramento da gravação. As histórias emergiram da seguinte pergunta geradora de narrativa, inspirada em Jovchelovitch e Bauer (2002):

Gostaria que você me contasse sua história na educação. Desde a graduação, ou antes, se preferir, quando era estudante da educação básica, até o momento atual. A entrada na profissão e seu percurso até chegar a professor/professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF. Você pode levar o tempo que for preciso para contar sua história, podendo dar detalhes, pois tudo o que for importante para você me interessa.

O material produzido foi integralmente transcrito com auxílio da ferramenta de digitalização por voz disponível no editor de textos *Google Workspace*. Mesmo com a utilização desse recurso, algumas entrevistas precisaram ser transcritas manualmente devido a problemas como trechos inaudíveis, ruídos, falhas de conexão com a internet e questões relacionadas à dicção e velocidade da fala. Após a transcrição literal, com base em Duarte (2004), foram feitos ajustes na grafia, exclusão de repetições e marcas da oralidade para deixar a leitura mais fluida. A verificação foi feita ouvindo a gravação e conferindo o texto transcrito. O material (auto)biográfico produzido foi compartilhado com os participantes.

A partir da leitura e análise-interpretação das transcrições, buscamos compreender as experiências formativas dos(as) professores(as) e os desafios do trabalho docente na EPT. Para isso, nos apoiamos na investigação narrativa proposta por Bolívar Botía (2002). Esta metodologia se baseia em uma espécie de “visão binocular” que combina o retrato da realidade interna da experiência vivida pelo narrador com o contexto externo de um sistema de padrões e significados socialmente construídos, sem ignorar a singularidade e particularidade de cada história (Bolívar Botía, 2002).

Assim, na próxima seção, realizamos uma análise narrativa que ressalta a subjetividade inerente a cada história, bem como seus aspectos sócio-históricos e

culturais. Utilizando o conceito de “unidades integradas de significado” proposto por Bolívar Botía (2002), buscamos compreender elementos que emergem dessas histórias, como a formação inicial e continuada, a verticalização do ensino, a estrutura física, os laboratórios e recursos, a integração e a coletividade. Não propomos categorizações ou generalizações, mas sim construímos uma história que une as narrativas produzidas pelos participantes e as nossas interpretações. Dessa forma, seguindo as orientações de Clandinin e Connelly (2015), o nosso foco esteve no modo de pesquisar narrativamente, de compreender as conexões subjacentes às unidades de significado e as relações entre diferentes aspectos das histórias dos professores(as).

Ainda, na perspectiva da teoria narrativa defendidas por Clandinin e Connelly (2015), neste artigo, estabelecemos a “revisão teórica como um tipo de conversa entre a teoria e a vida ou, pelo menos, entre a teoria e as histórias de vida contidas na pesquisa” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 75). Nesse sentido, o aporte teórico é apresentado como um elemento integrado nas narrativas dos participantes.

3 - Narrativas de professores e professoras

Os professores e professoras deste estudo narraram suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais refletindo sobre como se tornaram docentes. Abordaram histórias da infância, de quando eram estudantes, da definição do curso de graduação, do início da carreira e do momento atual, como docentes da EPT. Entre os fatores por eles relacionados à escolha pela profissão docente, destacamos: vivências familiares, bom desempenho escolar, influência de amigos e professores, gosto por um determinado conteúdo, interesse pela pesquisa, realização pessoal, e também questões relacionadas à origem de classes populares, como a condição de aluno-trabalhador, que exigiu o ingresso em cursos noturnos ou a necessidade de complementação de renda que levou alguns engenheiros a atuarem na docência cumulativamente à sua atividade principal. Além disso, todos os participantes relataram alguma experiência de trabalho com o ensino antes de ingressar na carreira de professor EBTT², tais como instrutoria em escolas profissionalizantes, docência na educação básica, no ensino superior e em cursos preparatórios para o vestibular.

Muitas histórias fazem referência ao período de expansão dos Institutos Federais e ao aumento de oportunidades em concursos públicos na área da educação, como o que motivou os participantes a se interessarem pela carreira docente na EPT. Os professores e professoras também narraram que se sentiram atraídos pelas condições de trabalho, remuneração e estabilidade que a carreira na esfera federal oferece, principalmente quando comparada com a realidade por eles vivenciada nas escolas municipais e estaduais do estado de Minas Gerais. No entanto, mesmo os professores e professoras tendo experiências no magistério, o início da carreira na EPT foi associado a sentimentos de tensão, incerteza e insegurança, acompanhados também por satisfação, aprendizado, confiança no potencial dos estudantes e nas boas relações com os colegas de trabalho. No excerto abaixo podemos perceber as emoções vivenciadas por Paulo no começo de sua carreira docente na EPT e como os seus sentimentos se modificaram ao longo do tempo:

Quando você dá aula só no ensino médio e te mandam para o superior, você fica com um pouco de medo [...]. Essa experiência eu passei lá

² Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Lei n.º 12.772/2012).

no Rio [...]. Eu dei aula no superior sem ter nem o mestrado, estava cursando o mestrado, então eu cheguei aqui com essa bagagem, cheguei e peguei as turmas do superior, e eu também dava aula no médio [...]. (Trecho da narrativa do professor Paulo).

Paulo iniciou sua carreira na docência antes mesmo de concluir o curso de licenciatura em física, lecionando nas redes públicas municipal e estadual, e em cursos de preparação para o vestibular. Desmotivado com as condições de trabalho e sentindo-se desvalorizado, ele decidiu buscar uma nova profissão e iniciou uma segunda graduação, desta vez em Engenharia Elétrica. Incentivado por um amigo, Paulo participou do concurso para professor em um Instituto no estado do Rio de Janeiro. Foi aprovado e começou a lecionar em cursos superiores, embora assustado com a grande responsabilidade. Neste ponto de sua narrativa, ele destaca a formação *stricto sensu* como parte do seu processo formativo. Mais tarde, por questões pessoais, Paulo realizou um novo concurso e voltou para seu estado natal, Minas Gerais. Quando chegou ao seu *campus* atual, ele parecia mais seguro e preparado para atuar na EPT, tanto para os alunos de nível médio quanto os de nível superior, sugerindo que ele havia se adaptado a essa característica da docência nos IFs.

Para a professora Nora, da área de Ciências Biológicas, o desafio era atuar com o Ensino Médio, visto que ela construiu toda sua carreira na pesquisa em Biologia, sem contato com a escola básica. Como enfatizado por ela: “Quando eu me vi na sala de aula com Ensino Médio foi aquele baque [...]” (trechos da narrativa de Nora). Em sua narrativa, Nora diz que passou a considerar o magistério como uma possível profissão durante o doutorado, quando foi professora substituta nas turmas da graduação. Assim como ocorreu com Paulo, Nora começou a vislumbrar a docência na EPT por sugestão de um amigo que já atuava nesse contexto.

[...] eu fui conversar com ele, entender como é o esquema, porque os editais não deixavam claro, até mesmo sobre quais os cursos que a gente ia trabalhar. O que a gente ia lecionar? Como assim, dar aula para Ensino Médio, Mestrado, Graduação? Como era isso? Eu achei aquela coisa muito louca, né? Porque eu não tinha conhecimento da Rede. E daí ele foi e me passou a experiência dele. [...] ele atuava no Mestrado em Sustentabilidade, falou: ‘olha, dou aula de Biologia no técnico, também para a Graduação e para o Mestrado’. Eu achei a coisa mais desafiadora ainda, mas eu falei: vamos embora, vamos tentar (Trecho da narrativa da professora Nora).

A narrativa de Nora indica que ela não tinha conhecimento sobre a Rede Federal, sugerindo uma lacuna em sua formação inicial. Ademais, segundo a trajetória de Nora, a licenciatura parece ocupar um papel secundário nas universidades, embora existam professores(as) que tentam reverter essa tendência e desenvolver ações de conscientização e formação mais ampla (Gatti; Barretto, 2009). Na mesma direção, Nóvoa (2019) afirma que, historicamente, as Universidades têm mostrado pouco interesse pela formação docente, quando comparado com outras profissões tradicionalmente vinculadas às instituições acadêmicas.

Ainda tratando sobre a formação para a docência na EPT, trazemos um trecho da narrativa de Jorge. Formado em Engenharia de Controle e Automação, ele atuou no setor industrial por um período e ministrou aulas em cursos superiores de instituições particulares, antes de ingressar na Rede Federal há dez anos. Como professor na EPT, ele leciona disciplinas técnicas e profissionalizantes para turmas dos níveis médio e

superior. Após completar o doutorado, Jorge participou de um curso de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, reconhecida³ a sua condição equivalente ao de um licenciado.

Ainda não me sinto à vontade para adotar alguns tipos de práticas inovadoras que estão em voga por aí. Eu não me sinto preparado para isso. Ainda quero adentrar mais nesse mundo, até para entender melhor (Trecho da narrativa do professor Jorge).

Ao construir sua narrativa, percebemos que Jorge consegue refletir sobre si, demonstrando conhecer que há possibilidades de mudanças em sua prática, contudo, ele ainda não se sente preparado para implementar novas dinâmicas em suas aulas e admite que precisa de maior compreensão acerca dos processos de ensino-aprendizagem. Esse trecho sugere a necessidade de uma formação complementar em aspectos pedagógicos e de aprofundamento dos conhecimentos técnicos e científicos do trabalho docente. Jorge expressou uma demanda formativa importante que deve ser considerada no processo de desenvolvimento profissional do professor e da professora da EPT. Nesse sentido, aliados a Nóvoa (2019), defendemos uma formação continuada mais ampla, uma que promova a ressignificação, no espaço da profissão, dos conhecimentos científicos e pedagógicos, ao mesmo tempo que envolva a participação dos professores e professoras, e proporcione a valorização do conhecimento profissional docente, das experiências e da cultura profissional dos professores da instituição.

Assim como Jorge, a professora Márcia, que leciona a disciplina de história no Ensino Médio Integrado há oito anos, possui uma postura de abertura à pesquisa, comprometimento com sua própria formação e com o desenvolvimento da instituição. Apesar de ser graduada em licenciatura, mestra e doutora na área de sua formação inicial, ela também reconhece lacunas em seu processo formativo, em especial no campo do ensino e da educação.

Inclusive, estou enveredando em tentar pesquisar mais sobre ensino de história e sobre educação. Porque eu acho que é uma possibilidade de pesquisa dentro da Rede Federal, que colabora tanto para minha formação, que eu vejo essa deficiência mesmo de formação, quanto para pensar [...] num contexto maior mesmo, sabe? (Trecho da narrativa da professora Márcia).

Atento às inovações nos processos tecnológicos, o professor Manoel aborda em sua história outro pilar da formação do professor da EPT. Formado em Engenharia Mecânica e mestre em Engenharia de Materiais, ele narra uma longa trajetória na indústria antes do ingresso na Rede Federal. Ele também conta que iniciou na docência como instrutor em escolas profissionalizantes e em cursos superiores de faculdades privadas. Neste contexto, cursou a segunda graduação, uma Licenciatura em Tecnologia Mecânica. Há doze anos no IF, Manoel leciona disciplinas técnicas e profissionalizantes para alunos dos níveis médio e superior. Em sua narrativa ele destaca que está constantemente se atualizando, por meio da participação em cursos e treinamentos na sua área, para ampliar o seu conhecimento e compartilhar com os alunos as novas tendências da indústria.

³ O reconhecimento da pós-graduação *lato sensu* como equivalente às licenciaturas foi estabelecido no artigo 40 da Resolução CNE/CEB n.º 6/2012, recentemente reformulada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 6 de maio de 2022, que mantém esse direito assegurado.

Manoel narra com entusiasmo que, recentemente, fez um curso em uma empresa de fabricação mecânica, essa experiência lhe possibilitou descobrir outra forma de trabalhar com a usinagem de peças, realizando testes ele descobriu que a ferramenta cortante da máquina tinha uma vida útil maior no novo método. Em sua fala, ele demonstra satisfação em compartilhar sua aprendizagem com os alunos: “você vai pesquisando, pesquisando, fazendo teste, fazendo teste, e vê que a ferramenta tem uma vida mais longa desse outro jeito, e isso eu falo para os meus alunos, [...] então, é muito interessante, é realmente gratificante!” (Trecho da narrativa do professor Manoel). A narrativa do professor reforça a ideia de Moura (2008) de que a função do docente da EPT deve abranger de forma indissociável a unidade entre ensino-pesquisa e a interação com o entorno institucional.

Além disso, os excertos das histórias até aqui apresentados corroboram a argumentação proposta pelo autor supracitado sobre a importância da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica. Para ele, esse processo deve seguir três eixos principais: a formação político-pedagógica, os conhecimentos específicos e a interconexão desses dois com a sociedade e o mundo do trabalho. Ainda segundo Moura (2008), é fundamental que essa formação não ocorra unicamente por iniciativa do(a) professor(a), mas que seja impulsionada também pelas demandas institucionais. Desta forma, a formação dos docentes para a EPT deve ser um processo contínuo, que não acaba com a conclusão de um curso, como afirma Nóvoa (2019, p. 9): “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” e inclui, necessariamente, uma dimensão de reflexão e de análise sobre as situações educativas vivenciadas pelo(a) professor(a).

A heterogeneidade que compõe as turmas nos Institutos foi outro aspecto presente nas narrativas produzidas pelos professores e professoras participantes da pesquisa. Embora a admissão dos alunos se dê, principalmente, por meio de processos de seleção que avaliam o desempenho acadêmico, as histórias indicam que o coletivo discente possui características distintas, em especial no que diz respeito aos níveis de conhecimento, meios sociais e culturais, ritmos e formas de aprendizagem. Para o professor Grey, da área de Matemática, esse é um grande desafio para sua atuação profissional, “porque a gente precisa saber como lidar com isso, tem pessoas que têm aquele *start* muito rápido e outros muito, mais muito lento” (trecho da narrativa do professor Grey).

Atender essa diversidade requer que a pessoa docente consiga adequar sua prática às necessidades de cada estudante, criando um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo. Essa questão remete à dimensão da formação do(a) professor(a) que se constitui na prática profissional, nos saberes e sensibilidades aprendidos no processo de socialização e de aquisição da cultura da profissão. Desta forma, além de uma formação político-pedagógica, os conhecimentos específicos e a interconexão desses dois com a sociedade e o mundo do trabalho (Moura, 2008), é essencial à formação docente para a EPT abranger o conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2022). Trata-se de um saber próprio do(a) professor(a), o qual é adquirido ao longo da carreira.

Juntamente com os aspectos relacionados à formação docente, emergem das narrativas a política de contingenciamento e redução significativa de subsídios dos últimos anos que limitou particularmente a capacidade de ensino e pesquisa dos professores e professoras das instituições públicas federais. A esse respeito, a história do professor Renato, da área de Química, enfatizou os desafios relacionados à estrutura dos laboratórios e aquisição de equipamentos com orçamento defasado e os cortes de verbas que afetaram o *campus* como um todo, mesmo no período que antecede a pandemia da Covid-19. A narrativa do professor Victor, do curso de Mecânica, também reforçou

esses pontos: “têm professores empolgados querendo trabalhar, só precisa de equipamento, precisa de matéria-prima para trabalhar, sem isso o cara vai desanimando” (trecho da narrativa do professor Victor).

Outro aspecto abordado nas histórias dos participantes foi a carência de material didático apropriado para o trabalho com os alunos da EPT. Como apresentou o professor Helder, da área de Educação Física:

[...] às vezes eu tenho que lançar mão de alguns artigos, de alguns textos mais complexos, tentar didatizar, mastigar um pouco mais para os estudantes os textos científicos, porque não tenho material didático-pedagógico, livro didático que vá ao encontro de parte das nossas discussões, isso é muito complicado. (Trecho da narrativa do professor Helder)

De forma análoga, o professor Renato narrou:

Nós não temos bibliografia de referência de nível técnico. O que geralmente se faz? Nós mesmos [refere-se aos professores de química] construímos um meio termo, um meio termo entre o fundamental e o básico, entre o básico e o superior, né? O que a gente tem tentado fazer agora, em algumas disciplinas isso é mais evidente do que em outras, é verificar quais análises [refere-se à análises químicas] são importantes, têm disciplinas que é bem específico e bem parecido com superior, fica mais fácil de seguir, sabe? Mas, a ideia é buscar quais análises têm sido mais importantes para a função do técnico. E o que ele precisa saber para isso, né? E tentar incluir isso nas nossas disciplinas. E isso vai mudando com o tempo, na medida que percebemos que uma análise é mais importante do que a outra [...]. (Trecho da narrativa do professor Renato)

Apesar de ser um desafio, as narrativas indicam que os(as) professores(as) criaram estratégias para desenvolver um material de referência para suas aulas. Helder adaptou publicações acadêmicas, enquanto Renato buscou contribuições de outros professores e do material existente para os cursos superiores. Além disso, ao refletir sobre a falta de material didático apropriado para o trabalho na EPT, o professor Renato destaca uma característica distinta da docência nos IFs: compreender as demandas e a interação com o território.

As narrativas produzidas pelos professores e professoras sugerem ainda uma certa tensão no cotidiano de trabalho, ocasionada principalmente pela dificuldade de alinhamento entre a formação geral e a formação profissional, especialmente em relação aos processos educativos no nível médio. Esta tensão parece afetar o coletivo docente, prejudicando a integração e a articulação entre as áreas de conhecimento.

Muita gente acha que você tem que cuidar especificamente da área de formação básica. Por outro lado, o pessoal da técnica puxa a sardinha para o lado deles. Então, eu acho que existe essa briga. Esquecem que na educação tecnológica é preciso saber dosar cada coisa. (Trecho da narrativa do professor Grey)

Em sua narrativa, o professor Grey reconhece a tensão entre os professores da formação geral e formação profissional, destacando a necessidade de equilíbrio no desenvolvimento de todas as áreas. Essa percepção também emerge da narrativa da

professora Inês, que atua há doze anos na Rede Federal na área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nos níveis médio e superior. Ao refletir sobre suas experiências em outros dois *campi*, ela narra sobre sua percepção de uma distinção entre as disciplinas das áreas técnicas e de humanidades, relacionado esse fato à predominância, nos Institutos, de oferta de cursos na área de exatas. Para a professora, a Língua Portuguesa é vista como uma disciplina “tecnicista” ou de menor importância, que deve ensinar a produzir relatórios e a formatar documentos conforme as normas técnicas. Esse entendimento dificulta o seu trabalho, bem como o desenvolvimento da proposta de integralização dos IFs.

Ainda há uma separação muito grande, né, entre área técnica e formação geral, por todos os campi que eu passei isso é evidente, ainda mais porque os Institutos, em sua maioria, ofertam cursos de exatas, né? Mesmo os cursos técnicos, eles estão ligados aos cursos de exatas. Então, há muitas vezes uma visão preconceituosa ou mesmo separatista desse integrado que a gente tanto preza [...] nossa disciplina é vista por muitos alunos e colegas, como uma disciplina menor, não tão importante para o curso, ou mesmo quando é vista com importância, né, ainda assim, é uma visão ainda tecnicista, há uma dificuldade maior para o trabalho. (Trecho da narrativa da professora Inês)

Em sua reflexão, a professora Márcia também narra sobre sua preocupação com a visão predominante de que as disciplinas da área de humanas não são tão importantes quanto as disciplinas técnicas e aponta a pesquisa como meio para identificar e intervir neste cenário, sem desconsiderar o papel da instituição nesse processo.

Em muitos momentos a gente sente que por ser uma escola técnica (pausa) essa é nossa hipótese, né, de pesquisa, que ela não (pausa), que os professores de um modo geral não conseguem ver a importância e a relevância do ensino de história para a formação técnica, né? Então, tentar identificar e poder propor algo que combata essa visão e traga alguma questão institucional, de integração, alguma contribuição, eu acho que colabora. (Trecho da narrativa da professora Márcia)

Os excertos anteriores nos permitem entender que as diferentes áreas de formação do coletivo de docentes, as quais potencializam o projeto da EPT nos Institutos Federais, exigem dos(as) professores(as) flexibilidade e abertura para articulação com os colegas de outros campos do conhecimento. Esse desafio também emerge da narrativa da professora Marlene:

A gente trabalha com pessoas que vieram de outras áreas de formação, que não são da educação, né, engenharia, outras áreas, então, (pausa). Eu confesso para você, no primeiro momento foi difícil, sabe? Conseguir compreender essa realidade e lidar com ela. (Trecho da narrativa da professora Marlene)

Marlene é professora de Educação Física, ingressou na Rede Federal há seis anos, após lecionar por mais de vinte anos em instituições de ensino básico e superior. Seus interesses de pesquisa abrangem desde a educação física escolar, sua área de

formação inicial, até às discussões sobre currículo e educação integral, que foi objeto de seu doutorado. Inicialmente, ela enfrentou dificuldades ao trabalhar com um grupo bastante heterogêneo, mas conseguiu estabelecer o diálogo com professores e professoras de outras áreas, principalmente a partir da sua participação em grupos interdisciplinares de estudo e pesquisa do próprio Instituto. Sendo assim, as narrativas das professoras Márcia e Marlene indicam o desenvolvimento de pesquisas como uma estratégia para superar a dicotomia entre a formação geral e a formação profissional, bem como um facilitador da integração das disciplinas da área de humanas na formação técnica.

A relação entre os professores e a integração do trabalho nas diversas áreas não foi apresentada com um desafio para todos os participantes desta pesquisa. A narrativa da professora Leila, da área de Química, sugere haver uma relação positiva entre docentes do seu grupo e os demais colegas.

Então, eu vejo que a gente tem uma boa relação com os outros grupos, mesmo com (pausa), como a gente atua nos dois, não, nos três né? Na verdade, no básico, no técnico e no superior, eu acho que a gente tem essa proximidade com as outras áreas também, então eu vejo isso muito bem para a química lá no *campus* [...] é difícil encontrar um grupo que seja assim tão unido, né, e que consegue trabalhar com os outros colegas de outras áreas tão bem (Trecho da narrativa da professora Leila)

Nesse excerto, embora a professora Leila valorize o trabalho cooperativo e a interação entre professores da área de Química e de outras áreas de ensino, ela também observa que os docentes do *campus* se organizam em grupos conforme o nível de atuação. Assim, podemos ver nas histórias contadas pelos participantes a valorização do desenvolvimento de um trabalho em equipe, ao mesmo tempo em que o expressam como um dos desafios da docência na EPT. Sobre a relevância de dinâmicas em conjunto, a professora Nora narrou:

A minha curta vivência em sala de aula fez com que eu buscasse essa troca de conhecimento, troca de experiências com os colegas. Isso foi muito importante, é algo que eu considero muito importante para minha prática [...] (Trecho da narrativa da professora Nora).

Com relação ao trabalho numa perspectiva cooperativa, precisamos destacar que a troca de experiências e ideias estão presentes nas narrativas como elemento potencializador de reflexão e produção de conhecimento pelos próprios docentes, possibilitando a reconfiguração de saberes pertinentes ao trabalho no cotidiano escolar. Conforme narrou o professor Jorge, sobre sua experiência de participação no programa de complementação pedagógica.

Eu aprendi muito com os colegas. A gente troca ideia, a gente acaba levando mais ideias para a disciplina de laboratório. A gente troca muita ideia de trabalho interdisciplinar, sobre o que a gente faz na automação, foi excelente assim trocar ideias e envolver várias pessoas de outros *campi*. (Trecho da narrativa do professor Jorge)

As narrativas evidenciam para nós que os professores e as professoras desenvolvem formas de enfrentar os desafios da docência na EPT e a cooperação parece ser o pilar de suas ações, perpassando: o acolhimento e apoio dos colegas mais

experientes; a mobilização do grupo para construir uma bibliografia atualizada e adequada às discussões da EPT; a articulação com as demandas do território; o compartilhamento de ideias para reconfigurar as práticas em sala de aula. Essas formas de enfrentamento constituem-se como conhecimento construído no interior da ação, em prol e a partir dela, por serem os eventos cotidianos que suscitam a mobilização do conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2022).

Dessa forma, entendemos ser um objetivo em comum que possibilita a mobilização de conhecimento profissional docente do grupo na totalidade. Esse conhecimento firma e afirma a profissão, além de se renovar nos sucessivos encontros formativos (Nóvoa, 2022). A partir das narrativas, compreendemos que os docentes participantes da pesquisa reconhecem a importância e expressam o desejo de desenvolver um trabalho conjunto. No entanto, eles destacam a necessidade de a instituição viabilizar e auxiliar para que esse processo possa acontecer de maneira efetiva, garantindo condições institucionais e organizacionais apropriadas, como a disponibilização de horários e espaços adequados para realização dos encontros. Como no excerto que segue.

Falta um espaço maior pra gente conviver, entre os professores mesmo, sabe? A gente sente muita falta, em relação aos professores do integrado e da engenharia, a conversa quase não acontece, por causa dos horários, que são distintos, né? Acaba que não nos encontramos, quem dá aula de manhã não vai dar aula a noite [...]. Também pesa muito o espaço, se tivesse um espaço melhor, um espaço para o professor ficar, ter o computador dele, poder trabalhar (pausa). Assim, eu acho que ele ficaria mais tempo na escola, aproveitaria mais o tempo, acontecendo isso os encontros presenciais entre eles melhoraria, os debates, a conversa, entendeu? Mas assim, acontece sim, mas pode melhorar, poderia melhorar muito! (Trecho da narrativa do professor Victor)

Todavia, parece existir certa passividade quando as narrativas atribuem exclusivamente ao Estado e ao IF a responsabilidade frente a essa questão. Ademais, a cooperação parece ocorrer pontualmente apenas entre docentes do mesmo grupo de pesquisa ou da mesma área quando diante de um desafio em comum.

4 - Considerações Finais

O movimento de pesquisa e interpretação nos permitiu compreender elementos que emergem das narrativas de professores em relação aos processos formativos, aos desafios e às dificuldades do trabalho na EPT. As histórias narradas nos ensinam que a EPT possui desafios singulares, a saber: verticalização, integração, carência de recursos e bibliografia adequada, além da heterogeneidade do grupo e do público atendido. Tais elementos, aparentemente, não são assistidos nas formações inicial e continuada de professores e professoras dessa modalidade de ensino, de modo que existe a necessidade dos docentes de aprofundarem e ampliarem os seus conhecimentos.

Essa demanda formativa não é recente, tampouco exclusiva da EPT. Em uma revisão envolvendo artigos da Revista Brasileira de Educação, de 1995 a 2005, Manzano (2008) apontou que a produção sobre a formação docente se concentra na discussão sobre a necessidade da reflexão como categoria de formação. Nesse sentido, a EPT exige avanços no processo de ensino-aprendizagem que atendam às suas

especificidades e estejam alinhados aos princípios e concepções que pautam a docência nessa modalidade.

Diante desse cenário complexo, o professorado se mobiliza para enfrentar os desafios do cotidiano profissional. Todos(as), exceto pelo professor Victor, concluíram uma segunda graduação em licenciatura ou realizaram a formação pedagógica equivalente, sinalizando para uma ampliação de sua profissionalidade docente. A coletividade mostrou-se uma estratégia profícua para lidar com as adversidades, mas concentrou-se entre os membros de cada área a partir de objetivos específicos. Os docentes reconhecem o trabalho conjunto como demanda da EPT, mas atribuem exclusivamente ao IF e ao Estado a responsabilidade pela promoção das condições que viabilizem a integração, sugerindo certa passividade.

Reconhecer isso não significa culpabilizar os docentes em uma perspectiva individualista. As dimensões ética e política do ato educativo exigem que nós, professores e professoras, nos reconheçamos como profissionais que possuem responsabilidade sobre o nosso trabalho. Esse é o ponto de partida para pensarmos nas formas de enfrentamento que nos levem a superar e não apenas contornar os desafios da docência. Dessa forma, podemos coletivamente assumir posições no espaço de disputas que é a Educação. A coletividade docente não deve se limitar à resolução de problemas do dia a dia, os quais, em certos casos, podem afetar mais uma parcela do que outra. Nesse sentido, reconhecemos com Nóvoa (2022) que a coletividade para superar problemas envolve a passagem da identidade individual a uma constituição coletiva. Esse movimento não é espontâneo nem imediato, exigindo mudanças organizacionais nas instituições e no trabalho do professorado, sendo pilares a dialogicidade e a promoção de encontros profissionais nos quais a partilha, a reflexão e a análise colaborativa possam ocorrer.

Ainda conforme o autor supracitado, assumir essa concepção traz consequências institucionais, profissionais e públicas, enquanto repensamos a formação de professoras e professores pelo reconhecimento da existência de um conhecimento específico da profissão. Dessa forma, a formação docente, inicial e continuada, deve ancorar-se nos(as) professores(as) e nas relações interinstitucionais, em uma autêntica parceria que supere a cooperação pontual, como nos Estágios, e caminhe em direção a uma nova institucionalidade. Assim, é possível pontificar o caminho entre as instituições e superar a formação como mera aquisição de conhecimentos ou competências, na medida em que se estabelece um processo de responsabilidades mútuas que vá além de ceder espaço para receber licenciandos e registrar a presença deles.

Trata-se da criação de uma cultura de coletividade profissional que se dá na convivência, no trabalhar *com* e no pensar *com* os outros. Ela envolve abertura e permeabilidade, que são características que não podem ser impostas nem assimiladas fora da prática, sendo, portanto, desenvolvida ao longo da vida, como deve ser a formação docente. Isso possibilita a passagem da cooperação para a colaboração, ou seja, da operação em conjunto para o trabalho não hierarquizado, de liderança e responsabilidades compartilhadas em prol de objetivos estabelecidos em comum acordo pelo coletivo. A preconização desse movimento pode auxiliar no enfrentamento aos desafios que emergiram nas narrativas dos professores e professoras participantes da pesquisa.

Uma formação na profissão, que envolva pesquisa e publicização dos progressos conquistados pelos próprios professores, fortalece a identidade coletiva que empodera a luta contra os interesses (corporativos, econômicos) externos de agentes que avançam sobre a formação docente e suas políticas de formação nocivas. Essa também é

uma forma de ampliar o debate sobre a EPT, alcançando a formação inicial docente que, segundo os participantes da pesquisa, não contempla a modalidade. “Como assim, dar aula para Ensino Médio, Mestrado, Graduação? Como era isso? [...] Porque eu não tinha conhecimento da Rede” (trecho da narrativa da professora Nora). Portanto, a formação na profissão precisa englobar as diferentes modalidades em que um(a) professor(a) pode atuar. Neste sentido, destacamos, novamente, a importância das dimensões ética e política que fundamentam o compromisso com as mudanças desejadas, afinal “os professores não podem tornar-se invisíveis. É como coletivo que devem assumir plenamente as suas responsabilidades na escola e na sociedade” (Nóvoa, 2022, p. 11).

Há algum tempo sabemos que EPT não ocupa o mesmo espaço nas discussões formativas que o Ensino Fundamental e Médio regulares, requerendo mais atenção por parte de pesquisadores e formadores (Urbanetz, 2012). Isto posto, entendemos como contribuição deste estudo a discussão de desafios específicos da modalidade, como a verticalização e a integração, sinalizados por docentes de diferentes áreas, pois já são conhecidos, apesar de permanecerem como obstáculos para o desenvolvimento profissional. Como implicações, destacamos a necessidade de mais investigações nesse campo, as quais podem explorar, por exemplo, ações de formação inicial e continuada e seus principais resultados, bem como propostas de formação que materializem a perspectiva defendida por Nóvoa (2022), em uma perspectiva longitudinal, considerando o pico de expansão e interiorização dos IFs.

Por fim, reconhecemos o potencial das narrativas como alternativa de formação e procedimento de pesquisa envolvendo o professorado, especialmente quando se trata da compreensão da complexidade do trabalho docente sem desconsiderar a pessoa do professor, sua inscrição no tempo e no espaço. Ao compartilhar suas histórias, os professores e as professoras são estimulados a refletir, tanto sobre a própria narrativa quanto sobre a narrativa do outro. Acreditamos que, ao colocar o(a) professor(a) no centro das discussões, estimulando-o(a) a refletir, ouvir com sensibilidade e trabalhar de maneira coletiva, o processo de formação e pesquisa pode resultar em uma revisão de posturas, crenças e valores inerentes à profissão, possibilitando uma reconfiguração da prática profissional.

Agradecimentos

Agradecemos aos professores e professoras participantes, ao grupo de pesquisa pelas contribuições dadas e a CAPES pela bolsa concedida.

Referências

ARAÚJO, R. M. L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Trabalho & Educação*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 53-63, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586> Acesso em: 10 fev. 2023.

BARBOSA, H. B; MACHADO, L. R. de S; AFONSO, M. L. M. Reflexões sobre a docência na educação profissional e tecnológica. *Revista LABOR*, Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 62-81, jul./dez. 2020.

BOLÍVAR BOTÍA, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n.1, 2002. Disponível em: <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 06 de maio de 2022*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Brasília: 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/91031-resolucoes-cp-2022> . Acesso em: 13 mai. 2022.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2. Ed. Revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, F. A. *O processo de constituição da identidade profissional de docentes da Educação Profissional e Tecnológica: narrativas de professores e professoras do IFMG campus Betim*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p 213-225, 2004.

FRIGOTTO, G. *Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

GATTI, B; BARRETTO, E. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Siqueira de Sá. Brasília: Unesco, 2009.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf> . Acesso em: 14 mar. 2020

MANZANO, C. S. A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995-2005): uma breve análise. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambu, MG. *Anais...* São Paulo: ANPED, 2008.

MOURA, D. H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38,

2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>
Acesso em: 24 abr. 2019.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>>. Acesso em: 05 jun. 2022.

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

NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. 2. Ed. Porto: Porto, 2013.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910> Acesso em: 16 Abr. 2021

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270129, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129> Acesso em 10 fev. 2023.

PACHECO, E. (org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Fundação Santillana, São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PENA, G. A. de C. Necessidades formativas de professores dos Institutos Federais e desenvolvimento profissional docente. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 2, n. 15, p. e7280, 2018. DOI: 10.15628/rbept.2018.7280. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7280>. Acesso em: 27 out. 2023.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. *Revista Diálogo Educacional*, v. 12, n. 37, pp. 863-883, set/dez 2012.