

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO DE SANTA MARIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA PPGEPT/CTISM
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Eliane Quincozes Porto

**TRAJETOS FORMATIVOS E SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS:
NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EBTT**

Santa Maria, RS
2018

Eliane Quincozes Porto

**TRAJETOS FORMATIVOS E SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS: NARRATIVAS DE
PROFESSORAS DA EBTT**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) em cooperação técnica com o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientador: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Santa Maria, RS
2018

Porto, Eliane Quincozes

Trajetos formativos e significações imaginárias:
narrativas de professoras da EBTT / Eliane Quincozes
Porto.- 2018.

100 p.; 30 cm

Orientador: Vantoir Roberto Brancher

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2018

1. Trajetos formativos 2. Gênero e Docência 3.
Narrativas 4. Imaginário Social I. Brancher, Vantoir
Roberto II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2018

Todos os direitos autorais reservados a Eliane Quincozes Porto. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: eliane.porto@iffarroupilha.edu.br

Eliane Quincozes Porto

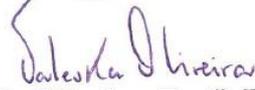
TRAJETOS FORMATIVOS E SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EBTT

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) em cooperação técnica com o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Aprovada em: 10 de Julho de 2018


Vantoir Roberto Brancher, Prof. Dr. (IFFar)
(Presidente/Orientador)


Ana Maria Colling, Profª Drª (UFGD)


Valeska Fortes de Oliveira, Profª Drª. (UFSM)

Janete Maria De Conto, Profª. Drª (IFFar - Suplente)

Santa Maria, RS
2018

Vim aqui me buscar para varrer entulhos.

Passar a limpo alguns rascunhos.

Resgatar o viço do olhar.

Estar de bem com a vida.

Rir, outra vez.

Vim aqui me buscar para não me contentar com a mesmice.

Para dizer minhas flores.

Para não me surpreender ao me flagrar feliz.

Para ser parecida comigo.

Para me sentir em casa, de novo.

Ana Jácomo

DEDICATÓRIA

*À memória de meus pais, Eloy e Joana: Eu não chegaria até aqui
sem os sonhos e a luta de vocês, no início de tudo.*

*Ao João Pedro: Que com sua existência, desafiou-me a construir
novas significações sobre “ser mulher e mãe”.*

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração... (Ditado Francês)

Espiritualidade maior, base da minha fé, pelo amparo e proteção que sempre consegui sentir em meus trajetos: *Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim. (Chico Xavier)*

Meu querido Professor e Orientador **Vantoir Brancher** que, encontro após encontro, se constituiu *meu professor inesquecível*, deixando-me andar sozinha e chamando-me para caminharmos juntos – cada coisa a seu tempo: *A memória sabe de mim mais do que eu; e ela não perde o que merece ser salvo. (Eduardo Galeano)*

Professoras **Valeska Fortes de Oliveira, Ana Maria Colling e Janete De Conto**, pela leitura atenta e amorosa. Pelo incentivo, acolhimento, carinho e significativas contribuições. A partir de vocês, *consegui unir pontos e criar diferentes motivos para compor este trabalho e fortalecer meu desenvolvimento profissional: Isso, de querer ser exatamente o que a gente é, ainda vai nos levar além. (Paulo Leminski)*

Professoras Colaboradoras: **As Marias... Helena, Valentina, Beatriz, Fernanda e Luísa**. Suas narrativas encheram essa construção de significado. Foram inspiradoras para a docência. Foram consolo, *energia animus* e esperança: *Somente quem caminha sabe o valor, o tamanho, a conquista de que é feita a história de cada único passo. (Ana Jácomo)*

MAGMA: Grupo de Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Nesse espaço de potência, aprendi... entre tantas coisas, que meu movimento pode ser indeterminado e fluido, como *um magma vulcânico*, produtor de novas significações imaginárias: *E quem irá dizer que não existe razão, nas coisas feitas pelo coração? (Legião Urbana)*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, pela oportunidade de migrar para a Rede Federal e ter condições de me atrever a uma seleção para o Mestrado. No *Campus São Borja*, onde aprendi sobre coragem, resiliência e coletividade. A continuidade, por circunstâncias *magmáticas*, no *Campus Júlio de Castilhos...* onde fui

acolhida com amor, respeito e reconhecimento pelos meus saberes: *Não há saber mais, ou saber menos: Há saberes diferentes. (Paulo Freire)*

Amig@s e colegas de trabalho do IFFar, palavras não dariam conta da minha gratidão. Memórias guardadas de São Borja, das viagens, dos lanches, dos almoços e das experiências compartilhadas. Memórias mais recentes, não menos importantes... a vibração e a alegria de Júlio de Castilhos, do... *“Pode contar comigo!”: Amizade é um amor que nunca morre. (Mário Quintana)*

Colegas de Mestrado? Obrigada por terem entrado na minha vida. Aprendi muito. Por um tempo, precisei mais ainda... e encontrei: outros braços e muitos corações: *Longe ou perto, saudade é sempre aperto. (Eu me chamo Antônio)*

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT**, agradeço pelo cuidado, investimento e responsabilidade que tiveram com a turma e com cada um@: *Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses. (Rubem Alves)*

Dos amores...

Pois de amor, andamos todos precisados! Em dose tal que nos alegre, nos reumanize, nos corrija, nos dê paciência e esperança. Força, capacidade de entender, perdoar, ir para a frente... (Carlos Drummond de Andrade)

João Pedro... meu filho querido. *Você verá que é mesmo assim... Que a história não tem fim.*

Continua sempre que você responde "sim": À sua imaginação. (Maria Bethânia)

Luciano... uma *paciência apressada*. Companheiro, parceiro e colega de existência. Este momento é nosso... *Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si. É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti. (Ana Vilella)*

Amada irmã, **Rosane** e irmão do coração: **Roberto**: vocês são a *significação do amor construído*. Muito obrigada... para sempre!

Reinventam a vida, comigo... **Caetano e Joana**: Amo vocês!

Lucinara... Em que momento estamos? Colegas, amigas, comadres ou irmãs que se escolheram por razões inusitadas? De tudo, o que mais importa, é que a vida nos presenteou com essa parceria. Sou muito grata e feliz por isso.

Amigas e amigos, de perto e de longe... são muit@s. A cada pessoa que sempre deu o seu melhor, para que eu pudesse continuar: cuidando do meu filho, incentivando, apoiando financeiramente, enfim... estendendo a mão. Um OBRIGADA bem especial.

RESUMO

TRAJETOS FORMATIVOS E SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS: AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EBTT

AUTORA: Eliane Quincozes Porto
ORIENTADOR: Vantoir Roberto Brancher

Esta dissertação apresenta a pesquisa realizada com professoras da Educação Básica Técnica e Tecnológica e teve como propósito perceber como foram constituídos seus trajetos formativos e seus saberes docentes em uma atuação pedagógica em cursos historicamente considerados como masculinos. Neste sentido, busquei conhecer o trajeto formativo e os saberes docentes na perspectiva dos Estudos de Gênero, investigando as possíveis implicações do ser mulher em sua construção profissional, mapeando as significações de docência que construíram e, ainda, procurei compreender, junto a elas, a influência de seu gênero na ascensão ou colaboração institucional. Para tanto, minha escolha metodológica foi a pesquisa qualitativa por meio de narrativas orais de vida. Para a produção de dados, foram realizadas entrevistas individuais, do tipo semiestruturadas guiadas com as professoras, problematizando sua prática na docência, com a intenção de fomentar o entrelaçamento dos dados narrados com seu planejamento e implementação. A análise dos dados foi organizada a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo Categórica Temática. Realizei entrevistas com professoras de diferentes cursos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia a fim de buscar significados importantes nos trajetos formativos de cada uma, confirmando a aproximação entre a personalidade e a profissionalidade, sendo que ao descreverem-se professoras também o fazem enquanto mulheres. Quanto aos atravessamentos de seu gênero na docência em espaços tidos como “para homens”, são apontados como significados instituídos no contexto sócio-histórico. Com relação às possíveis influências de seu gênero para a ascensão e colaboração profissional, a presença de questões voltadas às relações de poder aparecem imbricadas nesses espaços de formação e de trabalho.

Palavras-chave: Trajetos formativos. Gênero e Docência. Narrativas. Imaginário Social.

ABSTRACT

FORMATIVE PATHS AND IMAGINARY MEANINGS: EBTTEACHERS NARRATIVES

AUTHOR: Eliane Quincozes Porto
ADVISOR: Vantoir Roberto Brancher

This dissertation presents the research carried out with teachers of Basic Technical and Technological Education and had the purpose to understand how their formative paths and their teaching knowledge were constituted in a pedagogical performance in courses historically considered as masculine. In this sense, I sought to know the formative journey and the teaching knowledge from the perspective of Gender Studies, investigating the possible implications of being a woman in her professional construction, mapping the meanings of teaching they have built, and also trying to understand, along with them, the influence of their gender in the rise or institutional collaboration. For that, my methodological choice was the qualitative research through oral narratives of life. For the production of data, individual interviews were conducted, semi-structured guided with the teachers, and their teaching practice was problematized, with the intention of encouraging the interlacing of the narrated data with their planning and implementation. Data analysis was organized from the assumptions of the Thematic Categorical Content Analysis. I conducted interviews with teachers from different courses of a Federal Institute of Education, Science and Technology in order to seek important meanings in the formative paths of each one, confirming the approximation between personality and professionalism, being that in describing themselves teachers also do while women. As for the crossings of their gender in teaching in spaces considered as "for men", they are pointed out as meanings instituted in the socio-historical context. With regard to the possible influences of their gender for professional ascension and collaboration, the presence of issues related to power relations appear imbricated in these spaces of formation and work.

Keywords: Formative paths. Gender and Teaching. Narratives. Social Imaginary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Conceitual Saberes	56
Figura 2 – Saberes dos professores nas fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Discriminação em gráfico das publicações da ANPED – 2012 a 2016.....	32
Gráfico 2 – Discriminação em porcentagem das publicações da ANPED – 2012 a 2016	34
Gráfico 3 – Discriminação de gráfico das produções da BDTD – 2012 à 2016. (continua)....	36
Gráfico 4 – Discriminação em porcentagem das publicações da BDTD – 2012 à 2016	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Discriminação das Publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) 2012 a 2016	31
Quadro 2 – Discriminação das Publicações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – 2012 a 2016.....	36
Quadro 3 – Colaboradoras	64

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTT	Educação Profissional, técnica e Tecnológica
GT	Grupo de Trabalho
IFFar	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas
NUGEDIS	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PPGEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação profissional e Tecnológica
RS	Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO: ENTRE OS FIOS, A MEMÓRIA, A ARTE E O TRABALHO.....	16
1.1	NO CALOR DA TRAMA, A EXCLUSIVIDADE DAS PEÇAS: MEU TRAJETO FORMATIVO	16
1.2	DOS <i>MOTIVOS</i> ... SENTIDOS NO SABER-FAZER	19
1.3	CAMINHOS E CONTEXTOS DA PESQUISA: PUXANDO O “ <i>FIO DA MEADA</i> ” ...	22
1.4	O ESTADO DA ARTE: FIOS ENTRELAÇADOS E A IDEIA QUE HABITA EM CADA PONTO	30
2	CAPÍTULO 1: MEMÓRIAS E CONTEXTOS DA EPT NO BRASIL.....	39
2.1	REVISITANDO A HISTÓRIA: ANOS DE 1909 A 1964	39
2.2	OS ANOS ENTRE 1964 A 1985: ENTREPONTOS E CORRENTES	44
2.3	DE 1985 À CONTEMPORANEIDADE: AS LAÇADAS E OS ENTREMEIOS	45
3	CAPÍTULO 2: IMAGINÁRIO, NARRATIVAS DE GÊNERO E DOCÊNCIA: A DIVERSIDADE DAS CORES E DAS POTÊNCIAS DE CRIAÇÃO.....	51
3.1	IMAGINÁRIO SOCIAL: SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES.....	52
3.2	DOCÊNCIA: FIO A FIO, A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES ENTRE SABERES E SIGNIFICAÇÕES	54
3.3	ESTUDOS DE GÊNERO: MAGISTÉRIO E CROCHÊ... SÃO “COISAS DE/PARA MULHER”? - REVISITANDO A HISTÓRIA DAS MULHERES:	58
4	CAPÍTULO 3: MEMÓRIAS FEITAS À MÃO: AS VOZES ENTRE OS DEDOS E AS NARRATIVAS.....	63
4.1	TRAJETOS FORMATIVOS: O PONTO A PONTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	65
4.2	OS FIOS QUE PRODUZIRAM O DESENHO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: A MULHER-PROFESSORA NA/DA EBTT	68
4.3	NA TRAMA DOS FIOS... AS DISPOSIÇÕES PARA A DOCÊNCIA	73
4.4	DOCÊNCIA E GÊNERO: A OCUPAÇÃO FEMININA PRODUZINDO NOVAS IMAGENS	77
5	PALAVRAS FINAIS... Dos arremates.....	82
	REFERÊNCIAS	86
	ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE DADOS INICIAIS.....	92
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	94
	ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	97
	ANEXO D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	98
	ANEXO E - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	99

1 APRESENTAÇÃO: ENTRE OS FIOS, A MEMÓRIA, A ARTE E O TRABALHO

Eu gosto de perguntas que escapam. [...] Ando por caminhos que se esfarelam ao vento. (Juremir Machado da Silva)

É possível que meu encanto pela arte do crochê, venha dos tempos da infância. Ele mostra que a vida é cheia de tramas, mudanças, nós e erros, nem sempre possíveis ou fáceis de refazer ou desfazer, mas que nem todo o trabalho está perdido. Ao começar... as *correntinhas* e, nesse trajeto, a possibilidade de poder desmanchar e fazer outra vez. E outra. E tantas quantas forem necessárias.

O olhar metafórico para a imagem do *Square*¹ em crochê revela a chance dos *(re)começos*. O processo de autoria no: *Eu mesma fiz!* Como narradora de si, personalizar a vida no desdobramento do tempo, levando o amor e as memórias impressas nas imagens, bem como os pontos que avançam e retrocedem em cada peça que vai sendo produzida.

Nessa dissertação usarei a *metáfora do crochê*, com alguns elementos que constituem a atividade, assim como o discurso na primeira pessoa do singular que propõe uma aproximação com a abordagem (Auto)Biográfica, a partir de narrativas orais de vida que nas palavras de Delory-Momberger (2008, p. 36) “tanto na sua linguagem mais coloquial quanto nas criações mais elaboradas, os homens recorrem a palavras e imagens que transpõem para uma representação espacial o desenvolvimento temporal de sua existência: linha, fio, caminho, trajeto, estrada, percurso, círculo, carreira, ciclo da vida”. Diante disso, escolho as *mãos*, os *fios coloridos* e suas *tramas*; os *pontos* da diversidade e as amarrações, que me permitem unir as histórias.

1.1 NO CALOR DA TRAMA, A EXCLUSIVIDADE DAS PEÇAS: MEU TRAJETO FORMATIVO

Educação, trabalho e identidades femininas marcantes, estiveram presentes desde muito cedo em minha história de vida. Este cenário foi sendo construído e, ao mesmo tempo construindo meu desejo pelos estudos e pela profissão: *professora*. Ao iniciar esta pesquisa, revisei memórias em busca de marcas que implicaram na escolha pelo tema.

¹ *Square* é uma palavra de origem inglesa que ao ser traduzida para a Língua Portuguesa, recebe o significado de quadrado, praça ou largo. *Square crochê* ou quadrados de crochê nada mais é do que a criação de quadrados ou desenhos neste formato para se produzir mantas, toalhas, panos especiais ou roupas por meio de técnica artesanal, feita à mão.

Sou a primeira filha, de mãe professora e pai funcionário público. Minha irmã, Rosane, nasceu quando eu estava com sete anos. A avó materna, trabalhadora do campo, assumiu a condição de *mãe-viúva* aos trinta e oito anos, cuidando e educando os seis filhos. Minha avó paterna era parteira² de campanha, *mulher-separada* do meu avô, trabalhou e foi referência a uma família também de seis filhos. Recordo dos vínculos mais próximos na infância, com as tias e diversas primas e primos, colegas dos meus pais, muitos deles professores, sendo o magistério um tema de presença marcante nestes encontros. Não raras vezes, encontro-me com a lembrança da travessia de balsa que fazíamos para chegar até a localidade no interior do município onde viviam minha avó e outros familiares. Tantos saberes... a imagem da escola rural, pequenina e acolhedora, me deixava impressionada diante das vivências que eu tinha na cidade. Hoje entendo que ali, naqueles tempos e lugares, o traço do desejo pelo reconhecimento das diferenças, foi sendo desenhado em mim e afetando-me subjetivamente, como salienta Josso (2004, p. 58): “encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente, suas heranças, as suas experiências formadoras [...]”.

Nesse sentido, retomo a história contada por minha mãe sobre a escolha do meu nome. Uma de suas alunas chamava-se *Eliane* e mantinham uma relação de afeto mútuo. Lembro-me da curiosidade e atenção que dedicava às suas narrativas junto à máquina de costura, instituindo a imagem da *mulher-mãe-trabalhadora* como a de maior significado para/em mim.

Acredito que a investigação à qual me proponho siga o caminho das possibilidades de mapear significações de mulheres trabalhadoras em educação e perceber elementos importantes em suas narrativas que seguem configurando sentidos, meus próprios e coletivos, a partir da leitura e escrita acadêmica que partiram da incerteza e do imprevisível, gerando múltiplos e ricos encontros. Proposta que me desafiou a revisitar imagens por meio da memória, produzindo significações de docência e dando visibilidade aos saberes da experiência que a constituem.

Fui aluna de uma escola confessional, desde a Educação Infantil (à época: Pré-Escola) ao Ensino Médio, onde cursei o Magistério (Curso Normal). Tempos depois, voltaria a essa instituição como professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por nove anos, período que alimenta a memória materializada pelos *Diários da Professora* (cadernos de planejamento

² **Parteira:** mulher que não é médica, mas assiste e auxilia as parturientes.

das aulas) minuciosamente elaborados durante o ano letivo e nas tantas expressões e afetos dos alunos e alunas com os quais pude iniciar a prática docente.

Posteriormente, ao final da década de oitenta, ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria, quando este ainda era estruturado em duas habilitações. Escolhi a Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação³ percebendo que meu trajeto profissional seguiria pelos caminhos da docência e buscando, além do Ensino Superior, novas experiências de vida, como a de morar em uma cidade distante cerca de cento e cinquenta quilômetros da casa onde até então vivia com meus pais. Esse foi um daqueles momentos extremamente dolorosos e necessários para mim. O movimento de olhar retrospectiva e prospectivamente para esse percurso promove inquietações, rupturas e descontinuidades que me desafiam a seguir enquanto pesquisadora (JOSSO, 2010), assumindo a responsabilidade e o *cuidado* com o *trajeto formativo*⁴ e com o desenvolvimento profissional desejado e procurado.

Atuei no contexto de escolas pertencentes às redes Estadual e Municipal, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Classes Especiais para Surdos, na Educação de Jovens e Adultos e em Salas de Recursos Multifuncionais, de diferentes escolas. Nesse período, juntamente com duas colegas rumamos à cidade de Santo Ângelo para cursar a Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional na URI Santo Ângelo. Eram viagens longas e cansativas, pois seguíamos para aulas na sexta-feira à noite e sábado ao longo do dia... isso, depois da semana com jornada de quarenta horas de trabalho. Afirmando que os saberes construídos nesses anos fizeram de mim uma *mulher-professora*⁵ mais madura para continuar buscando saberes acadêmicos e refletindo sobre minha prática pedagógica. Neste contexto atuei como professora das redes particular, municipal e estadual desde 1994 até 2015, quando ingressei no Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia Farroupilha, IFFar, no Campus São Borja. Além das exigências do momento de minha vida profissional houve a necessidade pessoal, bem como algumas provocações ao atuar no Ensino Superior e fazer uma imersão no meio acadêmico e ressignificar minha prática. Busquei, então a seleção para

³ A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os Cursos de Formação de Professores para a Educação Especial passaram a contemplar um currículo generalista e não mais estruturado em duas Habilitações: para *Deficientes Mentais ou Deficientes da Audiocomunicação*.

⁴ Aqui, o conceito de *Trajeto Formativo* tem como ponto de partida os estudos de Marta Souto, com ênfase para as discussões ocorridas no Seminário de Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM no ano de 2011. O *Trajeto Formativo* é olhado na perspectiva dos percursos de formação ainda em desenvolvimento, por isso não finitos, inconclusos e em constante vir a ser (BRANCHER e OLIVEIRA, 2017, p. 34).

⁵ Utilizo a expressão *mulher-professora*, no sentido de trazer a discussão de gênero, a história das mulheres, professoras colaboradoras com as quais trabalharei ao longo da pesquisa e minha própria subjetividade presente na escrita. Encontrei sentidos e significações semelhantes em Oliveira (2000) e Perrot (2017).

o Programa de Pós-Graduação de Educação Profissional e Tecnológica, PPGEPT, tendo em vista que esse curso dialogava diretamente com a prática docente.

Sempre questioneei minha atuação e formação pedagógica dos quais tive acesso quando participava de cursos de formação, congressos, encontros voltados ao público das escolas nas quais atuava. Desta seara pude constatar que, em minha prática pedagógica haviam, por exemplo, conceitos engessados e rituais de padronização em sala de aula.

O ingresso no cargo de Professora do Atendimento Educação Especial, AEE, no Instituto Federal Farroupilha, no ano de dois mil e quinze, trouxe a possibilidade de ressignificar minha caminhada e de trabalhar na cidade de São Borja, situada na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, na divisa com a Argentina. Neste espaço, pude ampliar o convívio com diferentes campos e especificidades, na perspectiva de Ensino, Pesquisa, Extensão e Núcleos de Ações Inclusivas, como NAPNE, NEABI e NUGEDIS, quando atuei na Coordenação de Ações Inclusivas. Foram veredas que, com o ingresso no Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM, apontaram-me um “ir ao encontro de si” (JOSSO, 2004), articulando o que trazia das experiências formadoras anteriores, com o desejo de aventurar-me no universo da pesquisa e do conhecimento.

No mesmo período, ingressei no Grupo de Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores, *Magma*⁶. O grupo trabalha em busca de uma aproximação prisma teórico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (1982), que associa ao termo *Magma* o indeterminado, o fluido, um imaginário instituinte.

Acredito que essa etapa tenha sido a vivência do que Josso (2004, p. 64) chamou de *momentos-charneira*⁷, pois foi um dos momentos mais significativos da minha vida profissional e acadêmica, portanto, também pessoal e formativa.

1.2 DOS *MOTIVOS*⁸... SENTIDOS NO SABER-FAZER.

Rememorando inúmeras lembranças de itinerários formativos de mulheres que desbravaram, contribuíram e marcaram seus territórios docentes com seus saberes e fazeres, numa tomada de consciência da subjetividade e de uma travessia que ora se apresentava como

⁶ **Magma**, Grupo de Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Este nome associa-se ao termo apresentado para o movimento que Castoriadis (1982) descreve como o indeterminado, o fluido e um imaginário instituinte.

⁷ Josso (2004) apresenta *momentos-charneira* como um divisor de águas, entre duas etapas na vida. Como uma dobradiça (charneira), separa, divide e articula essas passagens.

⁸ *Motivos*, no crochê, são símbolos que quando combinados, produzem imagens, formas ou desenhos.

atuação/formação profissional, busquei investigar e tensionar sobre as possíveis implicações do ser mulher na construção dessas professoras, quais suas significações de docência. Ainda, compreender a percepção das mesmas sobre seu gênero no trajeto profissional individual, em áreas técnicas eminentemente masculinas, tendo em vista que apesar de viverem situações de resistência, muito ainda deve ser discutido, pesquisado e narrado. Assim, percebo em Louro (2011, p. 21), que “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas, conseqüentemente produziram a sua ampla invisibilidade enquanto sujeito - invisibilidade até mesmo, como sujeitos da Ciência”.

Nesse sentido posso dizer que a pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa Formação de Professores para EPT, do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica, PPGEPT, da Universidade Federal de Santa Maria. Nessa perspectiva, pensar os trajetos formativos das professoras do Ensino Técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, foi uma intenção de responder às inquietações que surgiram a partir das vivências na Educação Profissional e Tecnológica e buscar conhecer os trajetos formativos de *mulheres-professoras* em um universo de Cursos Técnicos tidos como historicamente masculinos. Mesmo com a amplitude alcançada com os movimentos sociais feministas e que a presença das mulheres no mundo do trabalho tenha aumentado nos últimos anos, o espaço da docência nos cursos técnicos ainda parece de certa forma restrito para as mulheres, o que motivou a realização da pesquisa.

Trabalhar a “profissão professor/professora” requer novas posturas e competências, como expressa Imbernón (2011, p. 14): “a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade”. E é claro que tudo isso requer uma nova formação inicial e permanente do professor/professora.

Nesse contexto complexo que exige a redefinição da profissão docente, bem como as novas competências que a profissão apresenta exigem um novo olhar à EPT e, por conseguinte, à figura da mulher-professora em cursos eminentemente “masculinos”. Dessa maneira, motiva a captura dos discursos produzidos ao longo de diferentes tempos e espaços, em busca de possíveis influências de gênero na ascensão/colaboração institucional.

Em Colling (2014, p. 100) percebo que “o entrecruzamento dos mais variados discursos, como o da religião, da psicanálise, da educação, do direito e outros tantos, atravessam todas as relações sociais e, dessa maneira, legitimam-se”. Partindo desses discursos, a prática docente proporciona lidar cotidianamente com sujeitos e apresenta o desafio, enquanto professora, a tratar com masculinidades e feminilidades inscritas em uma

cultura que é produzida nessa teia relacional. As significações de gênero são dotadas de sentido histórico e de vida, memórias e diferenças, como apresenta Louro (2011, p. 64) ao referir-se à lógica dicotômica que em consequência supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado – e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos, pois o campo do imaginário mostra que é possível pensar a partir de uma terceira perspectiva, promovendo espaços para um Outro, sem a obrigatoriedade de apropriação de conceitos fechados.

Pensar acerca dessas dicotomias e de trajetos formativos, gênero e EPT vai ao encontro das necessidades de pesquisa nesse campo, percebida na inicial construção do Estado da Arte a partir dos Bancos de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, nos anos de 2012 a 2016, percebendo o trabalho como uma categoria estruturante do ser social, com a formação acontecendo no decorrer de toda a existência, referendado em Pacheco (2011), ao destacar as experiências e conhecimentos no entrelaçamento de relações sociais produtivas.

Brancher (2007, p. 63) sustenta que “o saber da experiência acontece, quando uma vivência é pensada e analisada pelos docentes, sendo possível perceber que o repensar reflexivo apresenta intrinsecamente um processo de formação e autoformação”. Com este pensamento, percebi a necessidade de investigar os trajetos formativos de professoras que atuam/atuarão na EPT de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia situado no RS. Deste modo, o estudo foi motivado pela questão de pesquisa: *Como foram constituídos os trajetos formativos e os saberes docentes de professoras da Educação Profissional e Tecnológica?*

Como objetivo geral, procurei investigar os trajetos formativos de professoras de Ensino Técnico de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia situado no Rio Grande do Sul e tracei como objetivos específicos, identificar as implicações do ser mulher na construção dessas professoras; mapear as significações de docência construídas por estas profissionais e também perceber nas concepções das professoras as possíveis influências de seu gênero na / ascensão / colaboração profissional. O tema evidencia particular importância para a formação de professores, propiciando a construção de conhecimentos científicos e um grande desafio para a compreensão do repertório de saberes das professoras. Também promove a reflexão e o compartilhamento de experiências, vivenciadas pelos pesquisadores e colaboradores, fazendo com que as narrativas docentes signifiquem uma fonte de conhecimento, o que justifica minha intenção de pesquisa a partir do problema apresentado.

Inquietou-me o fato das colaboradoras ocuparem espaços em cursos cujas profissões contam uma história de ocupação pelo gênero masculino, espaços estes bem diferentes dos que ocupei durante meu percurso formativo.

1.3 CAMINHOS E CONTEXTOS DA PESQUISA: PUXANDO O “*FIO DA MEADA*”

A investigação caracteriza-se pela abordagem qualitativa, com caráter explicativo. Busca compreender os fenômenos educativos existentes, pois conforme Triviños (2015, p. 130) “uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas”, na qual os pesquisadores tem o propósito de identificar significados dados pelos sujeitos aos fenômenos. Dessa maneira foi possível dar maior visibilidade às práticas, memórias e produção dos trajetos formativos de professoras da EBTT, contribuindo para produção de saberes e conhecimentos.

Assim, desenvolvi uma pesquisa por meio de narrativas orais de vida, buscando marcas que possam ter sido significativas e imagens na docência, fundamentada em Nóvoa e Finger (2010), Josso (2004, 2010), Ricoeur (2010), Clandinin e Connelly (2015), Passeggi e Barbosa (2008), Delory-Momberger (2008), Oliveira (2006) e Abrahão (2016).

A pesquisa com narrativas permite o distanciamento do instante narrado, interpretando-o a partir do presente. Com isso, quem narra poderá revisitar o passado numa possibilidade de perceber o que vivenciou, sendo a pesquisa narrativa, a que mais retrata a experiência. Isso confirma o argumento de que experiências educacionais sejam estudadas com base em narrativas de vida e formação, como aponta Brancher (2013, p. 51):

Acredito que as práticas professorais estão impregnadas de situações, emoções, imagens, sonhos e fantasias que remetem a expectativas, ilusões e decepções. Dessa forma, é preciso estimular este mundo de imagens, permitindo que o mesmo não se acabe, mas esteja em constante transformação.

Nesse sentido, abrem-se possibilidades de acesso às disposições pessoais para a escolha profissional. As narrativas de formação dos educadores permitem compreender como cada um deles estabeleceu sua dinâmica de aprendizagem e como adquiriram suas disposições específicas para desempenhar sua profissão. Ao conhecermos suas trajetórias, podemos entender quais os saberes necessários que estes definiram para o exercício de sua função (NÓVOA, FINGER, 2010).

O educador, de acordo com Josso (2004) se forma à medida que integra em sua consciência a noção de suas aprendizagens, descobertas e significados, no sentido de saber como aprender a aprender e de organizar a diversidade dos conteúdos em uma sequência relevante para gerar em si e nos alunos as disposições necessárias para o aprender de forma significativa. Este processo Josso (2004) chama de caminhar para si e envolve o projeto de vida do próprio educador, no qual ele se empodera de sua atividade e passa a entender melhor o que é, como pensa, o que faz e o que é importante para si mesmo, para os outros e em sua relação com o mundo.

As narrativas de vida são denominadas também de *narrativas de formação*, as quais são caracterizadas por Josso (2004, p. 135) como um movimento de tomada de consciência do sentido da atual formação, as trajetórias e os percursos, com suas convergências e divergências.

Assim, entendo a possibilidade de uma reflexão pelo/do professor sobre as narrativas e histórias orais, bem como sobre suas aprendizagens e experiências construídas na docência.

No que se refere às narrativas de formação, Josso (2004, p. 38) aponta que, estas: “[...] servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”, proposição que justifica o percurso metodológico por mim escolhido, visto que, busco investigar os trajetos formativos e os saberes docentes de professoras de Educação Básica Técnica e Tecnológica.

Ao estabelecer uma relação entre formação e experiência, tive como embasamento os pressupostos de Josso (2004, p. 48) que diz: “[...] a formação é experiencial ou então não é formação, mas sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”. Desse modo, destaco o conceito de experiência, em Josso (2004, p. 73):

[...] como a associação da componente factual e circunstancial à componente compreensiva, permite compreender a sua utilização no trabalho biográfico como o conceito que articula o processo de formação e o processo de conhecimento em um círculo retroativo. Com efeito, nesta retroação, cada processo pode, alternadamente, tornar-se o referencial do outro e trazer complementos e precisões à narrativa, favorecendo, assim, uma compreensão mais aprofundada da dinâmica da existencialidade.

Diante disso, Josso (2004, p. 40) insere as narrativas no campo da autobiografia e faz uso do termo “*recordações-referências*”⁹ constituindo a dimensão concreta e visível das experiências em termos de percepções que apontam para sentimentos, sentidos e valores. As narrativas, na perspectiva da autora, são trabalhadas no sentido de tornar mais claros aspectos, dimensões e momentos da própria formação que afetaram os autores/narradores, ampliando e remodelando seu significado.

É um repensar que aparece de maneira tridimensional, envolvendo o passado, o presente e o futuro, pois o passado é rememorado pelos olhos do presente para uma transformação e autotransformação do sujeito em direção ao futuro. Por este motivo que a narrativa não pode ser necessariamente linear, pois a vida não é assim e os pensamentos vem à tona de forma desconcertada. A narrativa aparece na mente do professor como *flash back*, como um filme que ele está assistindo e que não obedece a uma sequência cronológica.

A autora salienta ainda, que as narrativas não constituem verdades em si nem podem ser entendidas como reprodução fidedigna dos fatos, pois constituem a representação que o sujeito faz de si mesmo e de sua vida, construindo a sequência de fatos de acordo com padrões seletivos de sua memória. Outro sujeito que tenha vivido a mesma experiência não contará o que aconteceu da mesma forma, pois isso varia a significação que cada indivíduo estabelece aos fatos vividos.

A narrativa, de acordo com Oliveira (2014), constitui uma metodologia que possibilita reconstituir lembranças, fatos e sentimentos, tornando os professores sujeitos de sua história e de sua profissão, pois ao entrar em seu baú da memória, o educador está refazendo seu caminho e prosseguindo com sua formação continuada.

Ao repensar sua trajetória formativa por meio de narrativas, que podem ser profundamente reflexivas, é possível aprofundar a compreensão, de forma individual, de como este professor mobiliza suas estratégias de aprendizagem e como mescla suas experiências pessoais e profissionais com o conteúdo apreendido. Há aqui o entendimento de que olhar para o passado pode ajudar o educador a encontrar explicação para as suas ações atuais, compreendendo seu percurso pessoal e profissional e dando sentido ao posicionamento como professor e como formador.

⁹ São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade (JOSSO, 2004, p. 40).

Há, assim, a compreensão de que a pessoa e o profissional estão interligados e que a narrativa realizada de forma significativa expressa emoções, experiências e pequenos fatos não percebidos anteriormente.

Nesse sentido, Bolzan e Isaía (2007) assinalam que o docente aprende com sua trajetória, entrelaçando as experiências anteriores com as vivências formativas atuais. Toda experiência, conforme estas autoras pode ser tomadas como aprendente desde que haja reflexão sistemática sobre seu fazer, possibilitando que a prática seja reconstruída quando o professor consegue se abstrair de sua existência e passa a olhar o que faz de maneira crítica. O professor aprende sobre a sua trajetória quando reflete sobre sua ação e sobre as relações que estabelece com o mundo, mas de forma direcionada ao seu meio e ao seu fazer, ou seja, no contexto educacional em que atua. Há uma interação entre os trajetos pessoal e profissional e entre a instituição na qual o educador atua.

Caminhar para si, conforme a autora (JOSSO, 2004), significa compreender e ir além de simplesmente interpretar as situações vividas, mas se autocompreender dentro do processo, estabelecendo objetivos que ressignifiquem o que herdou, o que aprendeu e as experiências que passou, rearticulando as simbologias para melhor orientar sua caminhada como professor. Trata-se, como cita a autora de uma auto-interpretação subjetiva do eu consciente.

Ao considerar o referencial teórico-metodológico, entendo que a formação é resultado de um processo que articula as experiências de vida e consequentemente formativas dos sujeitos de pesquisa. Essas experiências são descritas em Josso (2010, p. 313):

[...] são atividades específicas, encontros ou relações, situações e acontecimentos emocionalmente fortes que constituem pretextos de aprendizagens e não existe regra que permita associar certas vivências com certas aprendizagens. A escolarização e a formação profissional se veem assim imersas em um conjunto mais vasto e, por isso, consideravelmente relativizados. As aprendizagens dizem respeito ao saber fazer, aos conhecimentos e aos referenciais ou registros, que foram integrados ao longo da vida e que podem ser distribuídos segundo polaridades dinâmicas: autonomização e confrontação, responsabilização e dependência, interioridade e exterioridade.

Assim, o processo de formação é compreendido por Josso (2010) como um conjunto de transformações produzidas pelo sujeito tanto na sua relação consigo mesmo quanto nas interações que estabelece com a sociedade e com o meio em que está inserido. Essas transformações se constituem em um duplo movimento que integra novas dimensões e abandona dimensões anteriores.

Essa abordagem contempla a integração de saber e de fazer, apresentando os processos formativos e de conhecimento, com a possibilidade de:

[...] reagrupar o que foi aprendido em termos de transações possíveis consigo mesmo, com o seu ambiente humano (incluindo aí os objetos simples ou complexos) e com o seu ambiente natural, e oferece igualmente os marcos indispensáveis para o diálogo entre os autores das narrativas (JOSSO, 2010, p. 430).

Nessa perspectiva, as narrativas podem revelar sinais da evolução de um diálogo interior consigo mesmo, permitindo descobertas pelas recordações-referências e enriquecendo as experiências¹⁰ presentes e vindouras, como retrata Josso (2004, p. 44):

Ao retomarmos os materiais da narrativa de formação sob o ângulo de um itinerário de conhecimentos, e, logicamente, de pontos de vista possíveis sobre realidades de vida, é possível ficarmos atentos aos registros desenvolvidos ou ignorados, aos interesses de conhecimento recorrentes, e às valorizações orientadoras.

Este (auto) reconhecimento conduz à metáfora “*caminhar para si*” utilizada pela autora para:

[...] apreender as suas complexas imbricações no centro da nossa existencialidade. Procura, pois, envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele e de o fazermos na proporção do desenvolvimento de nossa capacidade para multiplicar, alargar, aprofundar as nossas sensibilidades para nós mesmos e para o mundo [...] (JOSSO, 2001, p. 59).

O *voltar-se para si*, pode proporcionar uma retomada de consciência que é inerente à passagem de uma compreensão da própria formação para o conhecimento das características de sua subjetividade. Este autoconhecimento pode vir a produzir um *eu* mais consciente, possibilitando refletir, ao longo de sua caminhada, os pressupostos de suas escolhas. O trabalho autobiográfico sobre as narrativas pode ser plenamente apreendido por um lado, na compreensão do que é experiência e, também, naquilo que faz com que uma experiência possa ser considerada significativa do ponto de vista da formação no conjunto do ciclo de vida.

Com a metodologia da narrativa, o educador pode ressignificar os processos da constituição docentes, pois ao recontar sua história, repensa e transmuta os sentidos, retomando constantemente tudo que está reaprendendo. A narrativa possibilita um novo despertar sobre a trajetória, pois é como se um novo professor estivesse surgindo todos os dias.

¹⁰ Mediante Josso (2004, p.44): “as experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens”.

Assim, escolhi como minha primeira colaboradora, uma professora que atua/atuou na Educação Básica Técnica e Tecnológica de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado no Rio Grande do Sul e a entrevistei. A escolha da primeira colaboradora aconteceu a partir do vínculo institucional construído, da formação inicial da mesma e que detém conhecimento sobre o tema em investigação. Ainda, por serem os primeiros participantes denominados “*sementes*” na Técnica Metodológica adotada que se assemelha à “*Snowball Sampling*” (Bola de Neve ou Cadeia de Informantes).

Essa forma de amostra não probabilística, é comum em pesquisas educacionais, pois trabalha com cadeias de referência. Nesse sentido, a primeira participante indicou outras e assim, sucessivamente, até que o “ponto de saturação”, ou seja, o objetivo ao qual me propus foi alcançado (BALDIN e MUNHOZ, 2011). Ocorreu de tal maneira que o “ponto de saturação” foi alcançado quando percebi repetições diante dos conteúdos surgidos nas entrevistas iniciais sem o acréscimo de dados diferenciados à pesquisa.

As colaboradoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam o termo de confidencialidade de maneira a resguardar o sigilo das informações bem como o anonimato das mesmas.

Como procedimentos técnicos para a produção de dados da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas guiadas com as professoras que, no ponto de vista de Triviños (2015, p. 146) é um dos principais meios do investigador realizar essa etapa e a descreve como “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas [...]”.

Como critérios para inclusão, optei por: ser docente, ser mulher e ter atuado/atuar em cursos técnicos da EPTT de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia situado no RS, bem como ter assinado os devidos termos de confidencialidade e de consentimento livre e esclarecido. Propus estes critérios porque minha intenção é dialogar com a *História das Mulheres*, olhando para os trajetos formativos de professoras em contextos tidos historicamente como “espaços para homens”. Dessa forma, terei a possibilidade de dialogar com o referencial teórico dos Estudos de Gênero em Colling (1997, 2014, 2015), Louro (2011) e Perrot (1998, 2017) e ainda com o Imaginário Social de Cornélius Castoriadis (1982, 2006, 2012).

O tratamento dos dados produzidos foi realizado pela *Análise de Conteúdo Categórica Temática*, que na perspectiva de Bardin (2016, p. 15) é definida como “um conjunto de

instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

As entrevistas foram agendadas previamente com as colaboradoras, considerando um espaço que permitisse o cuidado e o sigilo dos dados produzidos, a fim de uma transcrição o mais aproximado possível das narrativas. Foram gravadas e posteriormente transcritas. Com a abordagem qualitativa de pesquisa houve a aproximação com os aspectos singulares das narrativas em cada entrevista com as colaboradoras, constituindo a trama com seus fios multicores.

Nessa etapa, por compromisso assumido com o Comitê de Ética, elenco pseudônimos para as colaboradoras, que serão retomados no Capítulo 3: **MEMÓRIAS FEITAS À MÃO: as vozes entre os dedos e as narrativas**. Ao pensar em cada uma, num sentido próprio e amoroso, escolhi chamá-las por Maria. O nome dialoga com imaginários femininos, associados às variações construídas a partir de percepções recolhidas por mim, a cada encontro, com base na descrição que cada colaboradora fez de si mesma. Passo agora a apresentá-las atribuindo significações aos pseudônimos, inspirada pela canção “Maria, Maria” de Nascimento e Brandt (1978):

*“Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria”*

A marca... **Maria**: A “senhora soberana”, “vidente” ou “a pura”. Maria é um nome de origem incerta, provavelmente se originou a partir do hebraico *Myriam*, que significa “senhora soberana” ou “a vidente”.

Colaboradora 1: Maria Helena. Helena é um nome feminino que teve origem com o grego *Heléne*, a partir de *heláne*, que significa “tocha”. O termo *hélê* quer dizer “raio de Sol”, fazendo com que o significado de Helena seja “a reluzente” ou “a resplandecente”.

Quem é a Maria Helena? Mãe, mulher ... mas sempre muito voltada ao trabalho
(MARIA HELENA, 2018, 01h10min).

Colaboradora 2: *Maria Valentina*. Valentina significa “valente”, “forte”, “vigorosa”, “cheia de saúde”.

Quem é a Maria Valentina? ... mulher, educadora, que se constituiu profissionalmente, na Educação Profissional e Tecnológica (...) mas também é uma pessoa que tem uma família, mãe, casada com um colega de trabalho, que traz algumas implicações... a vida pessoal e a vida profissional se misturam (MARIA VALENTINA, 2018, 48h38min).

Colaboradora 3: *Maria Beatriz*. Beatriz tem origem no latim *Beatrice*, derivado de *beatus* “abençoadado”, *beare* “para fazer feliz”, significa “a que traz felicidade”. Pode também ter vindo de *Viatrix*, derivado do latim antigo *viator*, que quer dizer “viajante, peregrino”.

Quem é a Maria Beatriz? ...Eu vou me definir como uma pessoa me definiu no mês passado: Você é movimento! Porque eu não paro nunca, sabe? Eu to sempre inventando uma coisa ou outra e... correndo atrás. Então me defino como movimento (MARIA BEATRIZ, 2018, p. 43H23min).

Colaboradora 4: *Maria Fernanda*. Composto pela junção dos termos *ridu*, que quer dizer “paz”, e *nanthjan*, *nanth*, que significa “ousar”, Fernanda significa “ousada para atingir a paz”.

Quem é a Maria Fernanda? Sou uma mulher forte, corajosa, destemida, persistente, lutadora, às vezes impositiva em algumas coisas. Mas uma mãe, acima de tudo, toda essa força vem da maternidade, dos desafios que ela traz. Hoje eu olho pra essa mulher e eu gosto, gosto do que vejo. Teve um tempo que eu não gostava. Hoje eu gosto, de onde eu consegui chegar, gosto das lutas que eu acho que são válidas de entrar... mas é um caminho, 50 anos (MARIA FERNANDA, 2018, 01h19min).

Colaboradora 5: *Maria Luísa*. Significa "guerreira gloriosa", "combatente famosa" ou "célebre nas batalhas".

Quem é a Maria Luísa? É uma professora de Matemática, que tem algumas áreas de preferência. Estatística por formação, mas por necessidade profissional, atuando na área de Ensino de Matemática e estágios (MARIA LUÍSA, 2018, 1:13).

Estas mulheres deram vida à pesquisa. No processo da *crochetura*¹¹ algumas tramas, assim como as vidas, podem ter diferentes cores, texturas e propósitos, mas todas carregam consigo, significados formativos.

¹¹ Faço uso da expressão *crochetura*, como relação ao movimento das narrativas entrelaçadas à metáfora que faz pano de fundo a esta Dissertação.

1.4 O ESTADO DA ARTE: FIOS ENTRELAÇADOS E A IDEIA QUE HABITA EM CADA PONTO

Para dialogar com a produtividade da temática em recorte, realizei um rastreamento das Teses de Doutorado existentes no Brasil a partir dos Bancos de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e de Artigos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em junho de 2017, utilizando os descritores trajetórias formativas, trajetórias de formação, percursos formativos, histórias de vida, narrativas de vida e formação, relatos autobiográficos e professoras, combinados ao descritor Educação Profissional e Tecnológica. No intuito de contemplar as produções do período entre 2012 e 2016, e poder olhar para o campo de pesquisa nos institutos federais a partir desses tempos e percursos, considerando que a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, de criação dos mesmos, pela crescente demanda de discussões de gênero e pelas implicações que o movimento feminista vem trazendo no âmbito da educação.

Neste procedimento, elenquei critérios de inclusão e de exclusão por meio dos descritores *Trajeto Formativo, Professoras e Educação Profissional e Tecnológica*, unindo os pontos aos objetivos desta investigação. Na BDTD, utilizei ainda os seguintes critérios de inclusão: Teses de Doutorado na área de Ciências Humanas - Educação, tendo como assunto a Formação de Professores, que apresentassem o texto completo em Língua Portuguesa, com defesas entre os anos de 2012 e 2016, observando o que temos de mais atual no que tange à temática em questão.

Já os critérios de exclusão foram os trabalhos que não citassem os descritores no título, que não mostrassem entrelaçamento ao tema da pesquisa proposta, publicações que não fossem Teses de Doutorado ou que não estivessem em Língua Portuguesa, bem como os anteriores ou posteriores ao período de tempo delimitado inicialmente.

Foram selecionados aqueles que tinham afinidade com a temática e atenderam mais amplamente ao problema de pesquisa levantado. Dessa forma, encontrei um total de *vinte e cinco* produções, sendo que alguns deles repetiram-se na combinação do descritor lançado.

Os dados expressos nessa busca aos órgãos de fomento à pesquisa no Brasil e revelam a baixa produtividade acadêmica no que diz respeito a Professoras e EPT serão apresentados em quadros. Saliento que ao apresentar *Trajeto Formativo* não foram verificados trabalhos em nenhum dos bancos, sendo acrescentado o descritor “*trajetórias formativas*”.

Por entender que havia aproximação de sentidos entre *percurso formativo, trajetórias de formação e trajetórias formativas*, optei pelo último. Conforme os estudos de Souto (2011),

os *trajetos* não como determinantes dos sujeitos nem de sua temporalidade e lugares, considerando-os percursos em construção, ao passo que as trajetórias reportam-se aos percursos já concluídos e fechados, que não incluem a perspectiva de mudança ou de flexibilização.

Para tal, trabalhei com as produções pertencentes à ANPED, nos Grupos de Trabalho: GT 08, da Formação de Professores, GT 09, que contempla Trabalho e Educação e por último, GT 23, Gênero, sexualidade e educação. Olhei em um primeiro momento para os trabalhos que dialogavam com os trajetos formativos das *mulheres-professoras* da/na Educação Profissional e Tecnológica, observando nesses trabalhos a presença (ou não) de narrativas acerca de trajetos e experiências de vida e formação dessas mulheres, a partir da perspectiva de Josso (2004, p. 64):

Este trabalho de rememoração, que reúne as recordações à escala de uma vida, apresenta-se como uma tentativa de articular as experiências contadas e é feito, principalmente, sob o ângulo do percurso de formação ao longo da vida e da sua dinâmica, evidenciando as práticas formativas inerentes a um itinerário escolar, profissional, e a outras aprendizagens organizadas (sessões ou oficinas de formação), incluindo aí, finalmente, as experiências de vida que o autor considera terem deixado uma marca formadora.

Com o olhar atento aos percursos formativos e às narrativas de formação ao longo da vida, realizei a leitura criteriosa dos textos selecionados, os quais revelaram ligação temática com o foco nas histórias de vida ou narrativas docentes de professoras atuantes na Educação Profissional e Tecnológica, organizando-os no quadro que segue, a partir dos descritores e grupos de trabalho já apresentados:

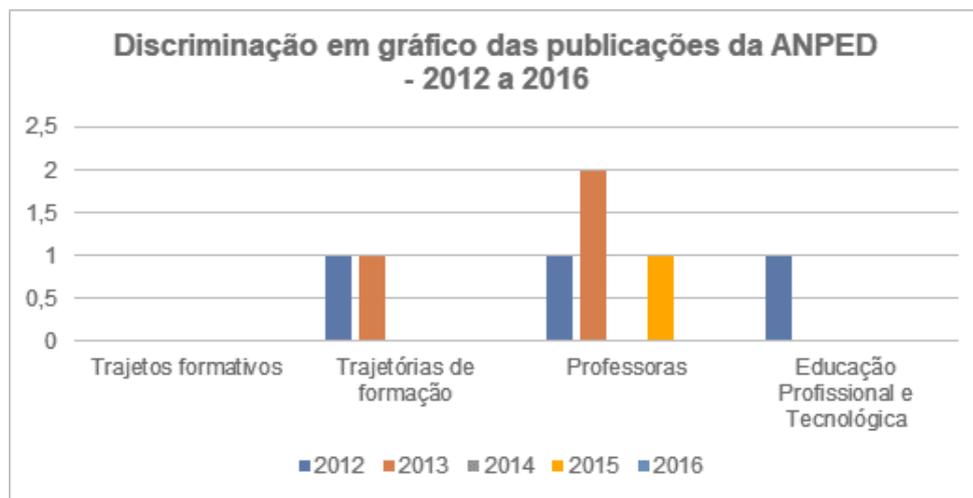
Quadro 1 – Discriminação das Publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) 2012 a 2016

DESCRITOR / GRUPO DE TRABALHO	GT - 08	GT - 09	GT - 23
TRAJETOS FORMATIVOS	0	0	0
TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO	1	0	1
PROFESSORAS	2	1	1
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	0	1	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Dessa forma, encontrei sete trabalhos e apresento-os conforme a organização do quadro: Trajetórias de Formação - GT 08: Araújo¹² (2012), GT 23: Franco (2013); Professoras - GT 08: Slavez (2012), Rebolo (2015), GT 09: Vieira (2013), GT 23: Torres (2013); EPT - GT 09: Rocha (2012). Assim, materializando visualmente as informações contidas no quadro 1:

Gráfico 1 – Discriminação em gráfico das publicações da ANPED – 2012 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Na perspectiva da análise dos trabalhos desenvolvidos percebi que, com exceção do descritor Trajetos Formativos e Educação Profissional e Tecnológica, as temáticas que envolvem Professoras e Trajetórias de formação obtiveram maior destaque, respectivamente nos anos de 2012, 2013 e 2015; nos anos de 2014 e 2016 não encontrei produções voltadas aos descritores evidenciados.

Ressalto aqui, a inexistência de trabalhos com a expressão “trajetos formativos”, embora mantivessem o foco aproximado a partir das expressões percursos formativo e trajetórias de formação. No entanto, considerando uma análise pormenorizada nos objetivos dos trabalhos, destaco *História de vida de professoras: reflexões contextuais sobre a docência*, Araújo (2012), que visou abordar cultura, gênero e formação de professoras e perceber como a condição de mulher foi sendo tecida no contexto das histórias. Salienta a necessidade de se pensar as mulheres, na perspectiva de trabalho e de atividades profissionais realizadas por elas em contextos de histórias particulares e de experiências de superação para a sobrevivência, oportunizando a construção de novas representações e rompendo com os

¹² Os autores que aparecem, referem-se aos elencados a partir das teses dos Bancos de Dados: Anped e BDTD.

silêncios impostos pelos discursos de homens sobre mulheres, o que podemos perceber em Araújo (2012, p. 2):

É no contexto desse sistema que gênero assume o seu lugar particular. Não se pode deixar de reconhecer que a condição desta mulher em situação histórica tão particular, está relacionada, também, ao sistema colonial, tanto na sua versão externa quanto interna, e para compreendê-la foi preciso resgatar o sentido que tomou essa mulher mestiça assujeitada pela estrutura colonialista com toda a sua carga de racismo.

Ainda, a produção *Cursos superiores de tecnologia: indicações de como se expande a Educação Profissional no Brasil*, Rocha (2012), propôs enfrentar a análise das questões teóricas, políticas e desvendar historicamente o que vem sendo construído como educação profissional e educação tecnológica. Nesse sentido, Rocha (2012, p. 11) argumenta:

Enfrentar este debate significa explicitar - com base na análise concreta - os interesses econômicos e políticos em disputa. No caso em tela, destacamos a importância de pesquisas que - sem apartar a análise da educação da análise do projeto de desenvolvimento que o poder executivo tem para o país - desvendem o que historicamente vem sendo construído como educação profissional e educação tecnológica.

Está claro, portanto, que as implicações dos diferentes contextos atuam diretamente nos processos e espaços educativos.

Para melhor visualização do material analisado, o seguinte gráfico apresenta uma visibilidade geral em porcentagem, segundo as fontes de busca, os descritores no período compreendido entre 2012 a 2016. A opção pela elaboração de gráficos pode representar um ponto de partida para o aprofundamento de reflexões nessa área de conhecimento, considerando a relevância para o âmbito investigativo deste estudo.

Gráfico 2 – Discriminação em porcentagem das publicações da ANPED – 2012 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Aprofundando a busca, apresento os trabalhos que dão sequência à análise na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), de acordo com os descritores já mencionados, destaque para *Educação Profissional e Tecnológica*: Martins (2015), Cunha (2014) e Helmer (2012); em *Professoras*: Simões (2016), Mercado (2016), Magalhães (2016), Fonseca (2016), Graziola Junior (2016), Cunha (2014), Bragatto (2013), Lopes (2013) e Helmer (2012); por fim em *Trajetórias de Formação*: Queiroz (2016), Pitolli (2014), Cunha (2014), Deimling (2014), Ferreira (2014).

Tendo em vista o foco desta pesquisa, optei por analisar os trabalhos que especificamente discorrem sobre “Trajetos formativos de professoras da EPT”, embora tenha constatado por meio deste levantamento que ainda são escassos os estudos que contemplam a mulher-professora na EPT, nos cursos historicamente atribuídos aos homens, em especial no Rio Grande do Sul e nos Institutos Federais de Educação, *locus* dessa investigação. Tal carência de pesquisas nesse tema específico passa a legitimar a relevância desta que me proponho a realizar, em especial ao cuidado que os Estudos de Gênero tem recebido nos últimos cinco anos.

Nesse sentido, buscando referências que se aproximassem do tema, foram encontradas também as que se diferenciavam, dadas as especificidades da mesma. Analisei detalhadamente os trabalhos de Fonseca (2016), Graziola Júnior (2016), Martins (2015), Cunha (2014), Campos (2014), Ferreira (2014), Bragatto (2013) e Helmer (2012).

Fonseca (2016) defende a narrativa de si como uma oportunidade de reconhecer marcas geradas nela e na pessoa, expressa pelo imaginário e pela diversidade de itinerários de

formação, apresentando uma (re) elaboração e a imersão no processo formativo possibilitando o reconhecimento da obra do narrador o ressignificar sua própria história, proporcionando trocas entre a pulsão subjetiva e a influência objetiva do entorno sociocultural. Temos em Fonseca (2016, p. 4):

Em cada uma destas experiências cotidianas reconheci a força do imaginário nos processos formativos. Força manifestada pelas produções autorais, quando deixamos de reproduzir o que fizeram conosco e passamos a criar nosso próprio modo de imprimir nossa marca no que fazemos.

Graziola Júnior (2016) demarca o protagonismo e o conhecimento dos sujeitos envolvidos nas experiências formativas, salientando o papel do diálogo entre formadores e formandos. Neste sentido, *experiência* requer assumir a complexidade da formação, distanciando-se da lógica positivista que entende esta de fora para dentro dos sujeitos, possibilitando a construção de espaços para mudanças e transgressões, como aponta em Graziola Júnior (2016, p. 60):

Esta perspectiva confronta com o uso corriqueiro que se faz da palavra experiência como se fosse sinônimo de ações rotineiras vividas pelos sujeitos. Pode ocorrer que um professor tenha anos de serviço e muito poucas experiências, pois não se deixou permear pelo sentido das coisas e pelos desafios do vivido

Já Martins (2015), ao aproximar-se das narrativas autobiográficas de seus sujeitos de pesquisa, *professoras em início de carreira*, busca compreender como cada participante vai (re) constituindo sua identidade docente por meio dos sentidos das experiências vividas, o que constitui um *quefazer complexo*, pois a leitura e a escuta daquilo que vai sendo revelado sofre atravessamentos da nossa subjetividade, vivências e experiências.

Cunha (2014) discutiu abordagens contemporâneas sobre as narrativas enquanto metodologia, inferindo que as conversas interativas do pesquisador com os colaboradores e destes entre si, proporciona mútua construção de conhecimento, uma vez que conversar não significa mera permuta ou simples troca de palavras, mas produção de conhecimento.

Em Ferreira (2014) pude perceber como as narrativas (auto)biográficas se transformaram em práticas de formação, ao trabalhar com as narrativas de professores da zona rural iniciantes como práticas de formação.

A tese de Bragatto (2013) dialogou com narrativas (auto)biográficas que transformam-se em práticas de formação, apresentando dados para a presença das mulheres no contexto da Educação Infantil.

Concluindo a análise, Helmer (2012) centra seu estudo nos aspectos da profissionalidade docente, como um processo dinâmico onde os saberes se constroem no decorrer da trajetória pessoal e profissional sem abordar, no entanto, o trabalho das mulheres-professoras ou as questões de gênero e trabalho.

O quadro a seguir, mostra a discriminação das publicações da biblioteca digital de teses e dissertações, durante o período de 2012 a 2016.

Quadro 2 – Discriminação das Publicações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – 2012 a 2016

DESCRITOR / ANO	2016	2015	2014	2013	2012
TRAJETOS FORMATIVOS	0	0	0	0	0
TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO	1	0	4	0	0
PROFESSORAS	5	1	1	2	1
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	0	1	1	0	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

A representação do gráfico abaixo sintetiza as informações:

Gráfico 3 – Discriminação de gráfico das produções da BDTD – 2012 à 2016. (continua)

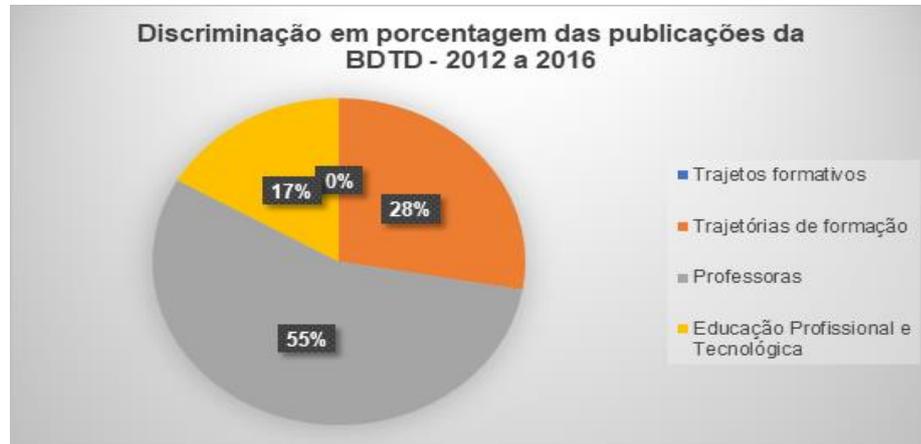


Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

É evidente que há maior destaque para o descritor *Professoras* no ano de 2016, *Trajetos formativos* em 2012 e *Trajetórias de formação* em 2014.

O seguinte gráfico permite maior visibilidade das publicações da BDTD em porcentagem:

Gráfico 4 – Discriminação em porcentagem das publicações da BDTD – 2012 à 2016



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

De acordo com os descritores, verifiquei que, a maior incidência das produções científicas se refere à *Professoras* (55%) e subsequentemente, à *Trajetórias de Formação* (28%), evidenciando que, essas são temáticas de maior interesse nas discussões inter-relacionadas com o objeto deste trabalho. Os descritores *Educação Profissional e Tecnológica* (17%) e *Trajetos formativos* (0%) não obtiveram destaque.

Como foi possível observar nos quadros anteriormente apresentados e, pela leitura dos trabalhos descritos aqui, percebo que há um número significativo de pesquisadoras que trabalham diferentes temáticas sobre mulheres, implicações de gênero, trajetos formativos e mundo do trabalho, entrelaçadas à formação docente, mas ainda sem adentrar os espaços da EPT. Dessa forma, posso inferir da importância da pesquisa a ser realizada denominada **Trajetos formativos e significações imaginárias: narrativas de professoras da EBTT**.

Saliento que essa busca olhou para os Estudos de Gênero, na perspectiva da História das Mulheres, percebendo elementos das professoras envolvidas na temática conforme os objetivos e a questão de pesquisa, descrita por Perrot (2017, p. 17):

Porque são pouco vistas, pouco se fala delas. E esta é uma segunda razão de silêncio: o silêncio das fontes. As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se

estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstancial à noção de honra.

Assim, a pesquisa apresenta-se estruturada em quatro capítulos que buscaram explicar o *corpus* teórico e o percurso investigativo produzido.

O primeiro capítulo, “**Memórias e contextos da EPT no Brasil**” conta com um apanhado bibliográfico na História da Educação Profissional no Brasil, fundamentado em Kuenzer (2006, 2008), Pacheco (2011), Manfredi (2016), Ciavatta (2007), Romanelli (2007), Saviani (2005), Oliveira (2003), Meihy (2011), bem como na legislação brasileira e está organizado em quatro sub-capítulos: 1.1 - Revisitando a história: anos de 1909 a 1964; 1.2 - Os anos entre 1964 a 1985: entropontos e correntes; 1.3 - De 1985 à contemporaneidade: as laçadas e os entremeios.

No capítulo 2, “**Imaginário, narrativas de gênero e docência: a diversidade das cores e das potências de criação**”, discuto em três sub-capítulos, minha escolha teórica pelo Imaginário Social, de *Cornélius Castoriadis*, construindo uma trama entre a Formação Docente e os Estudos de Gênero, baseada em pesquisadores como Castoriadis (1982), Silva (2012), Oliveira (2000, 2014), Brancher (2014), Tardif (2014), Imbernón (2011), Ferreira (1999), Perrot (1998, 2017), Colling (2015, 2014) e Louro (2016, 2011). Está organizado nos sub-capítulos: 2.1 - Imaginário social: sentidos e significações; 2.2 - Docência: fio a fio, a produção de identidades entre saberes e significações; 2.3 - Estudos de Gênero: Magistério e crochê... são “coisas de/para mulher”? - revisitando a história das mulheres.

O capítulo 3: **Memórias feitas à mão: a voz entre dedos e narrativas traz** excertos das narrativas, evocando a fala das colaboradoras da pesquisa, buscando responder aos objetivos desta e desvendar trajetos formativos, história de mulheres, disposições para a docência e significações imaginárias, no contexto da Educação Básica Técnica e Tecnológica, sob o aporte teórico e as categorias com as quais dialogo.

Nas Palavras Finais: **Dos arremates**, apresento minhas considerações finais (mas não as últimas), retomando os referenciais associados aos trajetos construídos, às questões problematizadas e aos dados produzidos, caminho para que as narrativas docentes signifiquem fonte de conhecimento, justificando minha intenção de pesquisa.

2 CAPÍTULO 1: MEMÓRIAS E CONTEXTOS DA EPT NO BRASIL

No imaginário popular, acredita-se que os mais altos níveis de escolaridade estão sempre associados a melhores empregos e a profissões mais requisitadas. As relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são muito mais complexas do que se pode imaginar, por isso requerem um esforço de reflexão mais aprofundada.
(MANFREDI, 2016, p. 19)

As relações entre educação e trabalho, dialogam com a metáfora do *crochê*. Ponto a ponto vão formando-se *correntes* que, quando reunidas, produzem sentidos, imagens, formas e significados. Compreender as laçadas e os entremeios que compõem os desenhos da memória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, é o propósito deste capítulo. Revisitando a memória e entrelaçando acontecimentos ao contexto da pesquisa, como uma artesã que busca desvendar *os pontos* já construídos, busco problematizar as configurações desses processos e movimentos.

2.1 REVISITANDO A HISTÓRIA: ANOS DE 1909 A 1964

A Educação Profissional no Brasil ganhou outro desenho a partir da chamada República Velha, através da iniciativa dos governos estaduais, federais e de setores particulares, como a Igreja Católica, associações de mútuo socorro, sindicatos e pessoas da elite do café, interessados em alfabetizar e educar as massas trabalhadoras. No governo de Nilo Peçanha, em 1909, foram dados os primeiros passos para transformar as escolas de aprendizes e artífices num sistema único, pois havia necessidade de formar pessoas para o emergente mercado de trabalho da época.

Além disso, o ensino profissional surgia também como uma forma de acalmar os movimentos sociais e como uma tentativa de refrear o movimento operário, como percebemos no Decreto nº 7.566/1909, que declara:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias o meio de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso torna-se necessário não só habilitar os filhos de desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábito de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação (BRASIL, 1909).

Com a vigência deste decreto referido acima e, querendo oferecer aos “filhos desfavorecidos da fortuna”, o presidente Nilo Peçanha criou dezenove escolas, uma em cada

unidade da Federação, com exceção do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul, cujo objetivo era a formação de operários e contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos de acordo com as necessidades das indústrias locais (MANFREDI, 2016). A proposta incentivou os estados a adaptar o modelo federal para outras necessidades, organizando-se cursos noturnos com outras finalidades, como os de alfabetização e de desenho.

Posteriormente, já na década de 20, alguns educadores, influenciados pela teoria da Escola Nova, iniciaram um movimento de defesa de uma escola pública para toda a população, exigindo que a educação refletisse uma sociedade mais justa e ideal. Esse movimento teve uma força maior a partir da instalação do governo de Getúlio Vargas e das novas necessidades de educação em um país que estava ingressando na era da industrialização. Surgiram, no seio da sociedade, novos grupos sociais que passaram a reivindicar seu espaço, como os industriais, os operários, os trabalhadores do comércio e uma emergente classe média constituída por proprietários urbanos, funcionários públicos, profissionais liberais, intelectuais, militares, entre outros segmentos, que tinham sua própria visão de educação e do que esta deveria oferecer.

A lógica dualista mostrava o desenho da diferenciação e da distinção das classes sociais, da formação intelectualizada e instrumental, apontada em Ciavatta (2007) pela divisão das carreiras profissionais:

A educação, no Brasil, tem acompanhado a divisão social do trabalho que separa os que pensam dos que executam, atribuindo a cada classe de trabalhadores remuneração e lugares sociais diferentes. A história da educação brasileira tem um tema recorrente, a separação entre a cultura da escola, a cultura geral e a cultura do trabalho, a formação profissional para o mercado de trabalho, para a produção, o produtivismo e a competição sem limites - hoje, mais grave, diante da mundialização do capital (CIAVATTA, 2007, p. 15).

Ao olhar para a história da Educação no Brasil, percebo claramente o avanço do capital, tendo em vista que a formação profissional busca cada vez mais atender ao produtivismo e à competição, o que justifica a necessidade de uma política diferenciada nos Planos de Desenvolvimento dos Institutos Federais.

A Constituição de 1937 (BRASIL, 1937 a), chamada de *Polaca*, foi a primeira a citar especificamente o ensino técnico, profissional e indústria, deixando claro que esta iniciativa deveria ser de entidades particulares, considerado momento estratégico para o desenvolvimento do país, conforme disposto em seu artigo nº 129:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937a).

Neste sentido, aconteceu um reordenamento do sistema escolar. Leis Orgânicas foram instituídas a partir da Reforma Capanema, redefinindo currículos e mostrando um novo entrelaçamento entre cursos, ramos, ciclos e graus (MANFREDI, 2016) tendo como objetivo uma profissionalização mais sucinta. O sistema industrial exigia operários com formação mínima, realizada em curto espaço de tempo. No entanto, não houve interesse pelo ensino profissionalizante por parte da classe média, que continuava contemplando o ensino propedêutico e os mais pobres, não conseguiam acesso e permanência a tais cursos.

Tais processos apenas revelam a inclusão excludente, conforme descreve Kuenzer (2006):

Esta inclusão, contudo, quando se dá em percursos pedagógicos precários, constitui-se falsa inclusão, muitas vezes com caráter meramente formal e certificatório, sem que dela resulte qualidade de formação. Desta forma, a inclusão excludente na ponta da educação apenas reforça, quando não justifica, o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2006, p. 30).

Foi neste sentido que se criou um sistema de educação paralelo ao oficial, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias. Surgiu, desta forma, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários que posteriormente denominou-se Serviço Nacional de Aprendizagem, SENAI, criado pelo Decreto nº 4.048/1942 (BRASIL, 1942 a). Sua função era a de organização das escolas industriais do país com “cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem” (ROMANELLI, 2007, p. 166).

Ainda o decreto de nº 4.984/1942, tornou obrigatório que as empresas com mais de cem empregados mantivessem uma escola ou um sistema de escolas no seu interior para formação profissional de seus aprendizes bem como o aperfeiçoamento e especialização dos demais trabalhadores (ROMANELLI, 2007, p. 167). Na administração de seu ensino, essas escolas, poderiam trabalhar conjuntamente com o sistema de escolas do SENAI. Foi a partir desse momento que começou a organização das Escolas Federais.

Em 1946, através do Decreto nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAC, com as mesmas diretrizes do SENAI, mas

voltados ao comércio e em convênio com a Confederação Nacional do Comércio. Da mesma forma, o decreto-lei nº. 8.622 obrigava as empresas comerciais a empregarem menores e realizar a matrícula destes nas escolas de aprendizagem do SENAC (BRASIL, 1946). Ainda hoje, esses dois órgãos são responsáveis pela manutenção de uma grande rede de escolas profissionais do país, preocupados em se ocupar da preparação elementar e rápida dada por cursos de aprendizagem (ROMANELLI, 2007).

A Reforma Capanema, nomes dados às Leis Orgânicas do Ensino, em 1942 a 1946, gerou várias reformas no ensino. Em 1942, a ênfase foi no ensino industrial - as Escolas de Aprendizagem e Artífices transformaram-se em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo formação profissional - e secundário. Em 1943, no ensino comercial e, em 1946, no ensino primário, normal e agrícola (ROMANELLI, 2007). Em meio a este processo, percebe-se que a preocupação era atender ao sistema de produção capitalista, pois a escolaridade era oferecida para formar trabalhadores instrumentais e não cidadãos, fazendo um contraponto ao ensino público.

O ensino técnico profissional foi estruturado pelas Leis Orgânicas que começaram a ser promulgadas em 1942 e decretadas de forma gradativa. Em 1942, o decreto-lei nº 4.073 organizou o ensino industrial, chamada Lei Orgânica do Ensino Industrial; em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, pelo decreto-lei nº 6.141 e, em 1946 com o final do Estado Novo foi promulgado o decreto-lei 9.613, chamada Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI, 2007).

Com a promulgação da Lei nº 4024/61, a primeira no país a estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve maior flexibilidade entre o ensino profissionalizante e o secundário, embora a dualidade estrutural fosse mantida (MANFREDI, 2016).

Através deste decreto, os cursos de formação industrial, agrícola e comercial passam a incorporar o ensino técnico de nível médio, ou seja, a formação de ensino médio teria que ser voltada para a formação técnica, adaptada às características de cada região. Cabia aos estabelecimentos de ensino a escolhas das disciplinas a serem oferecidas aos alunos no ensino técnico. Estes poderiam manter cursos industriais, técnicos e ainda outros cursos de aprendizagem básicos ou técnicos como também cursos de artesanato e de maestria.

Cabia às empresas industriais e comerciais, em cooperação, ministrar a aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho dos empregados menores, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino. Os parágrafos 1º e 2º referem-se à aprendizagem industrial e comercial que são compostas de uma a três séries anuais de estudos e que os portadores de carta de ofício ou que tenham o certificado de conclusão podiam efetuar

matrícula, após submeter-se ao exame de habilitação nos ginásios de ensino técnico, na série correspondente a que tenha chegado ao referido curso.

O artigo 52 determina que as empresas públicas e as privadas, em cooperação, tinham como obrigação ministrar a aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos empregados menores e aos portadores do certificado de conclusão do curso que poderiam matricular-se nos estabelecimentos de ensino médio na série correspondente.

Além disso, a LDB de 1961 também enfatizava a formação de profissionais para o magistério, que deram origem aos cursos normais. Os artigos abaixo tratam da formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares com habilitação para o ensino primário e à educação infantil que seria feita através do ensino normal. A formação dos docentes para o ensino primário seria efetuada na escola normal de grau ginásial, através de no mínimo quatro séries anuais e nas escolas normais, de grau colegial, composta de três séries anuais, contando com as disciplinas obrigatórias mais a preparação pedagógica. No trecho citado da referida lei, encontram-se os princípios da formação para o magistério (BRASIL, 1961):

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Além do ensino oficial, na época havia diversos movimentos de educação popular que lutavam pela alfabetização e conscientização do povo diante da realidade nacional, como o Movimento de Educação de Base, o Centro Popular de Cultura, o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Adultos, influenciados pelo educador Paulo Freire, que tinha como propósito ampliar o grau de consciência crítica do mundo, pelos professores e alunos, visando construir uma sociedade livre, justa, aberta, a fim de superar a dicotomia educador-sujeito / educando-objeto.

2.2 OS ANOS ENTRE 1964 A 1985: ENTREPONTOS E CORRENTES

O Golpe Militar de 1964 mudou o cenário político do País e com ele a educação profissionalizante. A necessidade agora era de um ensino técnico mais voltado para a formação de jovens especialistas sem grande consciência crítica. Em 1971, foi promulgada a Lei 5692/71, que alterou a estrutura do primário e secundário transformando em ensino de 1º e 2º Graus. Esta lei, que tinha como lema: *O Brasil para os brasileiros*, destacou a obrigatoriedade de oito anos do ensino primário e a redução para três do ensino médio, que passou a ser formado por um *Núcleo Comum* e por uma *Parte Diversificada*, em que houve uma profissionalização compulsória do Ensino Médio. De acordo com Manfredi (2016) “na perspectiva ampla do sistema escolar, os governos militares foram os protagonistas de um projeto de reforma do ensino Fundamental e Médio, mediante a nova lei”.

O ensino médio profissionalizante passou a ser ministrado nas escolas técnicas e politécnicas de ensino industrial e agrícola. O curso normal, que formava professores, para se tornar a habilitação magistério no Ensino Médio, perdeu muito de sua qualidade diante de uma redução significativa de recursos humanos e financeiros.

Esta lei não chegou a alterar de modo significativo o ensino nas escolas técnicas profissionais, pois continuaram desempenhando suas funções normalmente. Porém, interferiu no sistema público de ensino quando gerou um sistema misto que não atendia às necessidades da formação técnica nem a formação necessária para a continuidade dos estudos em nível superior, o chamado “científico”.

A possibilidade das escolas adaptarem seu currículo de acordo com as necessidades regionais, gerou um conjunto de formações técnicas um tanto desconexas, pois não formavam adequadamente para o científico, nem para a profissão, como expressa Saviani (2005, p. 35):

A reforma do ensino primário e médio, com base nos princípios da integração vertical e horizontal, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração e flexibilidade chegou a uma estrutura que, em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, se definiu por um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado de caráter profissionalizante (SAVIANI, 2005).

Conforme o relato do autor, esta reforma gerou uma mudança significativa, pois o que antes configurava-se em três níveis: Primário, Ginásial e Colegial, foi substituído por Primário (atualmente Ensino Fundamental) e Secundário (atualmente Ensino Médio).

Nos estados que possuíam cursos técnicos, organizados tradicionalmente em Ginásios Industriais, Comerciais e Agrícolas, haveria uma mudança significativa, pois teriam que assumir uma “*formação geral básica*” no 1º grau e, nos termos da nova Lei, o ensino do 2º grau havia se transformado, da noite para o dia, em “profissionalizante”. Assim, o ensino de 2º grau teria sentido terminal de formação, como observa o seguinte artigo:

Artigo 6º As habilidades profissionais poderão ser realizadas de cooperação com as empresas.

Parágrafo único – O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Percebo, através do artigo acima, que as escolas ofereceriam a formação teórica profissional enquanto que as empresas abririam seus espaços para a aprendizagem prática, na forma de estágios remunerados sem vínculo empregatício.

Com isso, a oferta da educação profissional recaiu também sobre os sistemas de ensino público estadual deixando de ser limitada apenas às instituições especializadas.

Porém, a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de preservação da carga horária destinada à formação de base e com a falsa imagem de que a formação profissional era a solução para os problemas de emprego.

Ainda, os acordos *MEC-USAID* foram implementados no Brasil com a lei 5.540/68. Por meio de acordos sigilosos, vieram à público em 1966 após uma intensa pressão popular. O acordo foi estabelecido entre o *Ministério da Educação* (MEC) do Brasil e a *United States Agency for International Development* (USAID), com a finalidade de reformar o ensino brasileiro tendo como padrões as normativas dos Estados Unidos. Apesar da ampla discussão, essas reformas foram implantadas pelos militares em um regime autocrático instalado em 1964. No Brasil ficou evidente a afirmativa de “ano inacabado”, o de 1968.

Em 1982, quase no final do regime militar, foi aprovada a Lei nº 7.044/82, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau, mas que restringiu a formação profissional às instituições especializadas nessa modalidade de ensino.

2.3 DE 1985 À CONTEMPORANEIDADE: AS LAÇADAS E OS ENTREMEIOS

O desafio da educação profissional, neste período, estava em acompanhar os processos de mudanças buscando soluções inovadoras diante dos problemas. Neste sentido, Manfredi (2016) salienta que “enquanto política pública, a Educação Profissional era concebida como

parte de um plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico sustentado e articulado a outras políticas de emprego, de trabalho e de renda”.

A LDB nº 9394/96, o Capítulo III é o que aborda a Educação Profissional, em seus artigos 39 a 42, preconizou uma nova visão do ser humano no mundo em que vive, preparando-o para enfrentar o mercado de trabalho que cada vez mais está exigente e desafiador.

Art. 39°. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40°. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41°. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42°. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

No artigo 39 existe a preocupação de integrar o trabalho às diferentes formas de educação, nas áreas da ciência e tecnologia, propiciando o desenvolvimento de diferentes aptidões que integrem o ser humano na vida produtiva. O parágrafo único do artigo 39 da LDB define que todos terão acesso ao ensino profissional, sejam os trabalhadores em geral, o jovem ou o adulto, como também o aluno que esteja matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio ou superior.

Os artigos 40 e 41 e seu parágrafo único, determinam que a educação profissional deve ser desenvolvida de forma articulada com o ensino regular ou através da educação continuada em instituições especializadas ou no próprio trabalho e os conhecimentos adquiridos devem ser avaliados, reconhecidos e certificados para o prosseguimento ou conclusão do curso, sendo os diplomas registrados válidos no território nacional. No artigo 42, está definido que as escolas técnicas e profissionais que oferecem cursos regulares devem oferecer à comunidade cursos especiais que devem condicionar a matrícula ao aproveitamento e não ao nível de escolaridade.

Por sua vez, o Decreto Federal nº. 2.208/97 regulamentou a educação profissional, que no Art. 3º, compreende os seguintes níveis:

- I - Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II – Técnico: destinado à proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III – Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Após esse Decreto, mais propriamente o inciso 2º. do art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDB - finalmente, são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 16/99 e na Resolução CNE/CEB nº 04/99.

Conforme Oliveira (2003), a reforma que ocorreu na educação profissional brasileira estava inserida em um conjunto de estratégias que foram estruturadas no período que vai de 1995 a 2002 no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essas mudanças tiveram como objetivo o deslocamento do conflito entre capital e trabalho e o agravamento da crise social existente. A má qualificação dos trabalhadores foi considerada como a principal causa dos altos índices de desemprego no país, o que obrigou o governo a tomar medidas. Ao responsabilizar a má qualificação dos trabalhadores pelos altos índices de desemprego foi possível ao governo compreender que a única forma de auxiliar a população economicamente e socialmente marginalizada era, sem dúvida a educação, proporcionando a inserção destas pessoas no mercado de trabalho.

O Ministério do Trabalho, juntamente com outros setores da sociedade criou o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), que procurou selecionar pessoas que apresentavam dificuldades para entrar ou permanecer no mercado de trabalho. Este programa, mesmo não sendo considerado assistencialista pelo Ministério do Trabalho, estava voltado para grupos que apresentavam dificuldades em manter o vínculo empregatício e, portanto, adquirir alguma renda familiar (OLIVEIRA, 2003).

Nesse sentido, Colling e Tedeschi (2015, p. 647) ilustram:

Constata-se que é no espaço social do trabalho que as desigualdades e discriminações são mais evidentes e acabam por determinar o acesso e a permanência no emprego. Apesar da participação das mulheres no mercado de trabalho, visivelmente significativa a partir dos anos 1990, ainda persistem diferenças salariais, ausências femininas nos postos de liderança, ocupação pela população masculina e branca, desigualdades essas que precisam ser superadas no cotidiano de seus meios de sobrevivência.

Todas essas mudanças só poderiam ser implementadas se as instituições que estivessem ligadas ao ensino profissionalizante, passassem por uma profunda reestruturação, preparando-se para a globalização econômica.

Ainda, de acordo com Oliveira (2003), a reforma teve como medida primordial desarticular a educação profissional da educação básica e implementar uma reestruturação no ensino ministrado pelas escolas profissionalizantes de nível técnico. Por um lado, essa reforma foi apontada como um retrocesso na nova proposta de política do ensino profissional devido ao fato de ser realizada pelo MEC de forma autoritária e trazer de volta a dicotomia entre ensino geral e profissional, de aumentar as chances de empregabilidade.

A empregabilidade é um conceito ideológico que ‘desconsidera’ os fatores políticos, sociais e econômicos determinantes do desemprego. Este conceito é destituído de qualquer força teórica e prática para superar a crise do desemprego. Entretanto isto não implica dizer que o mercado não saia ganhando com o aumento da qualificação dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2003).

Porém, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto N° 5.154, de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto n°. 2.208, de 17 de abril de 1997, e definiu novas orientações para a organização da Educação Profissional. Esse decreto traz orientações aos sistemas de ensino e às instituições de Educação Profissional e demais estabelecimentos de ensino na implementação de cursos e programas de Educação Profissional Técnica de nível médio em articulação com o Ensino Médio (BRASIL, 2004)

Como se pode perceber a Educação Profissional Técnica de nível médio passou a ser desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, conforme o disposto no Decreto n°. 5.154/2004, no seu artigo 4° “A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2° do artigo 36, artigo 40 e parágrafo único do artigo 41 da Lei n° 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio”. Nessa articulação, os sistemas e os estabelecimentos de ensino deverão observar o seguinte conforme os inciso I, II e III desse mesmo artigo "os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico". Além desses, também se deve observar os incisos I e II “a organização curricular por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; a articulação dos esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia" (BRASIL, 2009).

De acordo com o § 1º do Artigo 4º do referido decreto, as formas possíveis de concretização da "articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio" podem ocorrer das seguintes formas:

- Integrada (inciso I do § 1º do Artigo 4º): "oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno". A instituição de ensino, porém, deverá, "ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas" (§ 2º do art. 4º).

- Concomitante (inciso II do § 1º do Artigo 4º): "oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio" e com "matrículas distintas para cada curso". Esta forma poderá ocorrer em três situações distintas, as quais já eram possíveis na vigência do Decreto nº 2.208/97:

- Na mesma instituição de ensino (alínea "a" do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, embora com matrículas distintas em cada curso, a articulação será desenvolvida nos termos da proposta político-pedagógica do estabelecimento de ensino; em instituições de ensino distintas (alínea "b" do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, é o aluno que faz a complementaridade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, aproveitando-se das oportunidades educacionais disponíveis; em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementaridade (alínea "c" do inciso I do § 1º do Artigo 4º): neste caso, as matrículas são distintas, mas os dois cursos são desenvolvidos articuladamente, como um único curso, em decorrência do planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados entre as escolas conveniadas.

- Subsequente (inciso III do § 1º do Artigo 4º): "oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio". Esta alternativa estava prevista no Decreto nº 2.208/97 como "sequencial" e teve a sua denominação alterada pelo Decreto nº 5.154/2004, acertadamente, para evitar confusões com os "cursos sequenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência", previstos no inciso I do Artigo 44 da LDB, no capítulo da Educação Superior (BRASIL, 2009).

A instituição poderia adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº 5.154/2004. O decreto não obrigava, portanto, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica (BRASIL, 2009).

Diante deste cenário, a perspectiva de formação e de trabalho, orienta-se a uma especificidade da Educação Profissional da contemporaneidade, uma vez que ressignifica o trabalho e as competências laborais, conforme destaca Kuenzer (2008, p. 21):

[...] a competência passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, por meio das experiências de formação escolar e profissional e da experiência laboral. Mais do que à memorização, esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa e à educação continuada.

Com isso, foi dado um grande passo para a expansão do ensino profissionalizante federal, através da Lei 11.892 (BRASIL, 2008), que criou 38 institutos federais de educação, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, agregando as antigas escolas técnicas federais. Esta lei previa que os institutos federais deveriam se constituir como centros de excelência na oferta de ciências aplicadas. Assim, houve uma expansão muito grande de institutos federais de educação a partir deste período, os quais passaram a constituir polos formativos nas cidades de sua abrangência e a ofertar, além dos cursos técnicos, também cursos de graduação e pós-graduação. Sua caracterização está exposta na Lei 11.892/2008:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tem como principal intenção, afirmar uma prática educativa que oportunize a inserção social, a produção de um conhecimento integrador, em especial por desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No entender de Pacheco (2011), a criação dos Institutos Federais visa a formação de pessoas para o mundo do trabalho contemporâneo, superando o conceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista, visto que novas formas de organização produtiva são ensinadas nestas instituições.

Nesse sentido, os Institutos Federais passam a corresponder às demandas da formação profissional, consolidando seu papel social e reunindo trabalho, ciência, tecnologia e cultura (PACHECO, 2011, p. 30) como fios de diferentes cores que compõem mosaicos figurativos dos mais significativos saberes e experiências de formação.

3 CAPÍTULO 2: IMAGINÁRIO, NARRATIVAS DE GÊNERO E DOCÊNCIA: A DIVERSIDADE DAS CORES E DAS POTÊNCIAS DE CRIAÇÃO

Na história, na nossa história, levantou-se o desígnio de verdade - como se erguem os desígnios da liberdade, da igualdade, da justiça. Indissociáveis. Somos - pelo menos, alguns de nós, cativos delas, irremediavelmente (CASTORIADIS, 1987, p. 31).

O crochê tem memória duradoura, vivaz e abrangente. Busca incessantemente sua origem, produzindo conceitos à mão. O ponto apertado? Talvez uma porção de perfeccionismo. O segredo para o equilíbrio pode estar em aprender quantos pontos aumentar. E quando? E onde?

Podemos fazer novos percursos, na experiência de *crochetar*. Como na vida, vão sendo produzidos trajetos, tramas, pontos altos e pontos baixos, além de muitas laçadas. Movimentos de fazer, desmanchar e refazer.

Nesse sentido, passo a dialogar com o Imaginário Social pela perspectiva do filósofo Cornelius Castoriadis (1982, 1987, 2012) entrecruzado com o imaginário de mulheres professoras, seu trajeto formativo e docência na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, as significações de docência a partir de seus saberes e de sua formação, com os atravessamentos dos Estudos de Gênero, manifestados nos sentidos e significados de suas narrativas orais, na trama dos contextos sócio-históricos.

Meu primeiro encontro com este campo teórico, aconteceu a partir do ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica, junto ao PPGEPT/UFSM¹³ e, no mesmo período, no Grupo de Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores, *Magma*. Este nome associa-se ao termo apresentado para o movimento que Castoriadis (1982) descreve como o indeterminado, o fluido e um imaginário instituinte.

Imaginário e docência foram pontos construídos nessa pesquisa, que procurou perceber com uma lente ampliada as produções no campo da formação docente, dos trajetos formativos, da instituição, do “*ser mulher na docência*”, possibilitando-me contemplar a dimensão simbólica deste contexto. Questões estas, que não estão sempre visíveis, aparentes e/ou nem sempre perceptíveis.

¹³ **PPGEPT**: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, ao qual estou vinculada.

A Teoria do Imaginário Social apresenta uma nova maneira de pensar, agir, conhecer, pois busca transcender o determinismo de algumas relações binárias como *certo-errado*, *normal-anormal*, *verdade-mentira* entre outras tantas.

Nesse sentido, situo o lócus epistemológico desta investigação, bem como as exigências que vivenciei ao me inserir nos estudos do Imaginário Social, teoria que percebe a sociedade a partir das relações que as pessoas estabelecem, buscando captar, aproximar-se do simbólico e das significações construídas por elas, como sinaliza Castoriadis (1982, p. 142):

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos - o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade - os inumeráveis produtos materiais, sem os quais nenhuma sociedade poderia viver num só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica.

Para o filósofo, as *instituições* não ficam reduzidas ao simbólico, não podendo, entretanto, existir sem ele (Castoriadis, 1982). Dessa maneira, os pontos da figura feminina aliada à docência, caracterizam lugares instituídos e influenciam o que existe, bem como as maneiras de ser, agir e pensar das pessoas. Nessa lógica, entendo os processos de formação como possibilidades de conhecimento e autoconhecimento, produzindo aquilo que somos.

As *instituições* apresentam-se sempre na trama das *significações imaginárias* que, com o movimento das sociedades e das diferentes épocas históricas, solidificam um imaginário instituído: conjunto de símbolos, mitos, conceitos, imagens e, neste caso, a construção dos espaços e lugares na profissão docente das professoras mulheres em cursos técnicos, historicamente ocupados por homens.

3.1 IMAGINÁRIO SOCIAL: SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES

Os estudos no campo do Imaginário social são sempre desafiadores. Constituem saberes que envolvem um território simbólico e de subjetividades, que são denominados por Castoriadis (1982), como *instituintes*, tendo em vista sua relação com a sociedade e com tudo o que nela é produzido. As modificações e solidificações da mesma, atuam nos sujeitos que nessa ótica, além de animais racionais, são animais simbólicos, imersos em uma trama de significações.

Com essa premissa, Castoriadis (1982) propõe a educação como um fazer sócio-histórico, onde se entrelaçam a imaginação radical primeira (original, do sujeito, que se representa à sua própria maneira) e o imaginário social do coletivo.

Assim, pensar o imaginário radical com os imaginários de docência e de gênero, me fizeram refletir sobre o que temos instituído no universo da formação de professores e suas ações, na contemporaneidade, provocando possibilidades de mudança diante de uma abertura na imaginação pelo viés discutido. Como estamos criando as instituições? Qual o espaço para a criação, diante das práticas de formação que estão sendo instituídas?

Dialogando com a perspectiva da diferença e da capacidade criadora, busco nos escritos de Brancher (2013, p. 48) e tomo por empréstimo uma descrição para os caminhos apontados pela *Teoria do Imaginário Social*:

[...] apresenta um princípio básico de interdisciplinaridade, abre um leque bastante grande aos olhares nas pesquisas. Ou seja, consegue costurar desejos de sujeitos diferentes, detentores de um ideal comum, ‘trabalhar com questões educacionais’ e enfocar a complexidade do homem, olhando os mais variados ambientes por ele frequentados.

As questões educacionais referidas mostram a possibilidade de mudanças, já que nada está definido ou imutável. Olhando nessa direção, percebo os encontros do *Imaginário* com o simbólico, não somente para exprimir-se, mas também para existir (CASTORIADIS, 1982). Com isso Córdova (2004, p. 32), fundamenta suas pesquisas demarcando:

Há um imaginário central, magma de significações fundamentais em torno do qual se articulam imaginários secundários ou periféricos, uns e outros propiciando à sociedade se organizar. É em torno dessas significações que se cristalizam regras, ritos, atos e símbolos, que podem vir a ter seu sentido, sua significação, sua justificação originais cada vez mais obliterados, ‘perdidos’ no tempo.

Compreendo a rede de significações a partir da ideia de que o imaginário não delimita um lugar, mas uma fonte de surpresas, um *magma* de sentidos, possibilitando à sociedade instituir-se como tal. Da mesma forma as questões de gênero, que ao olhar para a história das mulheres, trabalho, formação docente e constituição de trajetórias formativas, atribuem significados às posturas assumidas na sociedade e instituem padrões para as necessidades individuais ou coletivas – a produção de imaginários:

Quando afirmamos, no caso da instituição, que o imaginário só representa um papel porque há problemas “reais”, que os homens não conseguem resolver, esquecemos pois, por um lado, que os homens só chegam precisamente a resolver estes problemas reais, na medida em que se apresentam, porque são capazes do

imaginário; e por outro lado, que estes problemas só podem ser problemas, só se constituem como estes problemas que tal época ou tal sociedade se propõem a resolver, em função de uma imaginária central da época ou da sociedade considerada (CASTORIADIS, 1982, p. 162).

A partir do proposto por Cornelius Castoriadis, observo a infinita possibilidade e amplitude da ressignificação de conceitos, com a criação de símbolos emergentes de nossas significações imaginárias. Ao fazer uma incursão pelas narrativas das colaboradoras da pesquisa, escolhi como aporte a produção de Silva (2012, p. 57), que aborda a relação entre as memórias, histórias pessoais e o mundo, discutindo o imaginário como algo que:

[...] surge da relação entre memória, aprendizado, história pessoal e inserção no mundo dos outros. Nesse sentido, o imaginário é sempre uma biografia, uma história de vida. Logo, é menos redutor do que a ideologia, mais aberto do que a crença e menos completo do que a cultura, na qual se insere e a qual alimenta. Trata-se de uma memória afetiva, somada a um capital cultural. Mesmo estimulado por tecnologias, o imaginário guarda uma margem de independência total, de mistério, de irredutibilidade, de fictício, de inútil, e nunca se reduz ao controle absoluto do agente tecnológico emissor (SILVA, 2012).

Reúno aqui e no *Capítulo 3*, conceitos trabalhados nos últimos dois anos junto ao Grupo de Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores: *Magma* e que dão sentidos à trama teórica desta pesquisa. Recordando Castoriadis (1982), compreendo a história como imersa na imaginação produtiva e criadora e oriunda de um imaginário radical, passando a existir na racionalidade de um universo de significações.

3.2 DOCÊNCIA: FIO A FIO, A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES ENTRE SABERES E SIGNIFICAÇÕES

Revisitar meu trajeto formativo na realização desta pesquisa provocou-me para essa reflexão e, inevitavelmente, um olhar para cada fio que se fez presente no processo sempre inacabado de formação. Ao apontar um *caminhar para si*, a pesquisa narrativa abriu espaço para expressar experiências e reinterpretar os mais diversos significados, ressignificando-os.

Cheguei então, a alguns questionamentos: Por que pesquisar narrativas docentes? Por que querer ouvir histórias de *mulheres-professoras*, desbravadoras de um espaço supostamente demarcado pelo machismo e pelo preconceito? Como e quando essas narrativas são produzidas, contadas e revividas? Por quem?

Nesse cenário, encontrei-me com a pesquisa (Auto)biográfica, ao dialogar com Delory-Momberger (2008); de Formação, a partir dos pressupostos de Josso (2004) e

Narrativa, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2015). Minhas implicações de pesquisadora e de sujeito nesse processo formativo foram evidentes. A pesquisa (auto)biográfica permitiu que meus próprios percursos fossem revisitados, proporcionando a aproximação entre pesquisadora e pesquisadas (colaboradoras), favorecendo diálogos e reflexões, que fizeram de mim ouvinte, parceira e confidente no trajeto, reafirmando a ideia de que *caminhando para si*, também *caminhamos para o outro*.

O caminho oferecido pela pesquisa biográfica é uma maneira de escrever *a vida* e a profissão docente, nos entremeios das narrativas de contar *sobre a vida*. Dessa maneira, poderá oportunizar mudanças na compreensão do próprio pesquisador e dos outros envolvidos, como aponta Delory-Momberger (2006, p. 106) encontrando um “lugar na história coletiva; ele retorna a si mesmo para definir suas próprias marcas e fazer sua própria história”.

Com isso, o que fez sentido não são meramente os fatos contados sobre seus trajetos formativos, mas os significados e os contextos em que se inserem, permeados pelas experiências e pela maneira com que constroem suas narrativas. Assim, o processo de interiorização dos referenciais e de construção da subjetividade, para bem mais que uma troca de palavras, torna-se troca de conhecimento como é apontado por Josso (2004, p. 163):

Elaborar sua narrativa de vida para daí retirar os materiais para uma compreensão do que foi a sua formação, depois trabalhar na construção de uma história, a sua história, que confira sentido a esses materiais, constitui uma prática de por em cena o sujeito que se autoriza a pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nas suas aquisições do passado e na perspectiva do que está em jogo no presente, entre passado e um futuro, numa palavra, na sua existencialidade.

Nessa trama de fazer e refazer, reforço as linhas com as narrativas. Clandinin e Connelly (2015, p. 108) revelam que a pesquisa narrativa não atua apenas como meio para compreender as experiências, mas também como promotoras da aprendizagem humana uma vez que “na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar uma história de vida”. Nesta ótica, acionar as memórias do vivido, as experiências, reconstruindo imagens e acontecimentos significativos, constituem a base que sustenta as (auto)biografias e as tramas construídas nessa investigação.

Nas palavras de Josso (2004, p. 159), a abordagem despertou possibilidades:

O trabalho com as pessoas em formação favoreceu a formulação progressiva de um conjunto de problemáticas que emergem da abordagem Histórias de Vida em Formação: a subjetividade e a intersubjetividade, o sujeito em formação e os atores nos quais este se encarna, a auto-orientação e a autoformação, o consciente e o não-

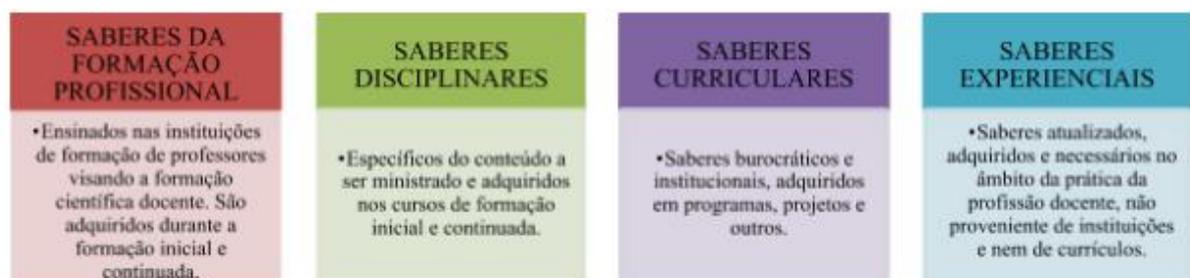
consciente, a experiência formadora, o saber-viver, a ligação e a partilha, a convivência, a divagação, o projeto e a pesquisa, a existencialidade e os seus lugares de predileção, a formação dos conhecimentos e o conhecimento da formação, os processos e dinâmicas de vida, a interioridade e a exterioridade, a mestiçagem e o nomadismo, o imaginário e o *mito-poiético*.

Pesquisar os trajetos formativos e as significações imaginárias de mulheres-professoras da EBTT, no amplo território de suas narrativas orais de vida, foi algo fascinante e também difícil. De acordo com Larrosa (2003) o processo de formação é uma aventura e, como tal, não é planejado nem ao menos traçado com antecedência. O autor compara este processo a uma viagem onde tudo poderá acontecer, sem garantias de que se vai chegar a algum lugar: “de fato, a ideia da experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo [...] como o que acontece em uma viagem e que tem a suficiente força para que seja uma viagem interior” (LARROSA, 2003, p. 53).

Nesse trajeto, pude compreender com Garcia (1999) que para assumir-me com autonomia preciso tomar iniciativas, sozinha ou com outros, planejar, desenvolver e avaliar minha própria aprendizagem. Significa ainda, apropriar-me de meu processo formativo, com cuidado e responsabilidade. Ciente do inacabamento e da necessidade constante de formação e de desenvolvimento pessoal e profissional, é indispensável que olhe para os saberes da experiência, compartilhando-os e refletindo sobre eles.

Abordagens que reconhecem dimensões pessoais da vida dos professores tornam-se imprescindíveis para compreender as significações imaginárias destes, pois contemplam as implicações da dimensão simbólica. Ainda sobre a pluralidade de saberes adquiridos com a formação institucional, com o desenvolvimento profissional e na prática cotidiana, apresento o mapa conceitual a partir da categorização de Tardif (2014):

Figura 1 – Mapa Conceitual Saberes

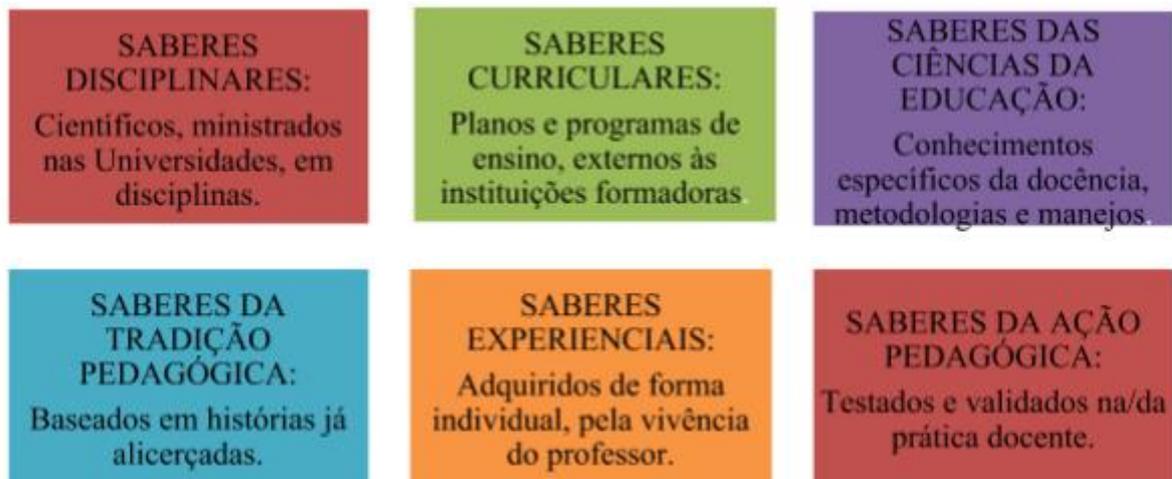


Fonte: Adaptado de Tardif (2014) pela Autora. 2017.

O autor mostra que existem saberes que são como uma base para o ensino, que vão além do conhecimento específico da sua disciplina, pois se tratam daqueles relativos às Ciências da Educação e da Pedagogia. Ao discutir formação de professores, entendo que tal conceito pode ser analisado em diferentes perspectivas, além de perceber o professor não apenas como profissional, mas também como pessoa, com um imaginário correspondente a um espaço-tempo histórico.

Gauthier et al. (1998, p. 93) pontuam os saberes docentes como o alicerce à prática, organizado em conhecimentos, competências e habilidades que podem estar inseridos à construção dos programas de formação de professores. Dessa maneira, os saberes ampliam-se à categorização que apresentei anteriormente:

Figura 2 – Saberes dos professores nas fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente



Fonte: Adaptado de Gauthier (1998), pela autora.

A partir dessas considerações, olhar para a formação docente na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica possibilitou-me, enquanto pesquisadora, fazer os rompimentos necessários de alguém que conduziu a *dinâmica* e encontrou seu espaço e papel nessa construção, atuando como quem escutou, participou, vibrou, chorou, consolou, refletiu e, em especial, aprendeu. As narrativas deixaram de significar elementos de produção de dados, pois abriram um espaço ao mesmo tempo de leveza e de reflexão com as colaboradoras. Diante disso, Delory-Momberger (2008) nomeia de “*biografização*”, essa proximidade que vai sendo ponto a ponto produzida, entre educação e biografia, na pluralidade social da escola e nos programas de formação docente. Ainda sobre as narrativas e as aprendizagens que se materializam, ela pontua:

Jamais atingiremos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação de histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso à nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36).

Nesse viés, pesquisar os trajetos formativos e os saberes docentes de mulheres professoras na/da EBTT, apresentou a busca pelos sentidos e significações, movidas pelas narrativas de formação, numa fluidez que uniu as histórias a estas. Pude, enquanto pesquisadora em formação, contemplar, repensar, visitar marcas e tempos que constituíram minha professoralidade, por meio dos repertórios acessados, nesse momento enquanto saberes da experiência, narrando-os para conhecê-los. Os escritos de Nóvoa (1992, p. 17) discutem que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”, provocando uma reflexão a respeito da construção dos processos identitários e de autonomia para o exercício da docência, considerando as implicações dos sentimentos que são envolvidos no controle do trabalho.

Ainda, apoiada em Zabalza (1994, p. 51), entendo que a reflexão sobre a prática faz-se o ponto de maior relevância na formação docente e no desenvolvimento profissional, pois promove a produção de saberes e conhecimentos para o incerto e o imprevisível que a profissão apresenta.

Ao refletir sobre meu trajeto formativo, compreendi que me construo nesse *continuum*, o que faz de cada processo de formação algo único e subjetivo, reafirmando a relevância da história de vida pessoal para sua tomada de posição frente à profissão.

3.3 ESTUDOS DE GÊNERO: MAGISTÉRIO E CROCHÊ... SÃO “COISAS DE/PARA MULHER”? - REVISITANDO A HISTÓRIA DAS MULHERES:

A história mostra que a *história das mulheres* é marcada pela invisibilidade e pelos silenciamentos. O pudor feminino em relação à sua própria memória, bem como a subjugação, é percebido com clareza nas imagens produzidas pelos homens. Para Perrot (2017, p. 21) “as mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas”. Nesse campo, os vestígios e os documentos tornaram-se escassos, dificultando a continuidade e a preservação de fontes, confirmando o que descreve como uma “*estatística assexuada*”, em especial nas questões voltadas ao trabalho.

Saliento que, mesmo não constituindo o aporte teórico central desta pesquisa, as proposições de Michel Foucault sobre as relações *saber-poder*, foram um importante referencial para os estudos de gênero e docência apresentados nessa dissertação. Articulados num *corpo político* possível para a ação humana, os discursos sobre corpo e gênero tem merecido destaque nas pesquisas em Ciências Humanas. Com isso Foucault (1991, p. 172) aponta que o poder não pode ser percebido como algo negativo:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: “exclui”, “reprime”, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. Na verdade o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

Nesse contexto, realizar a pesquisa na perspectiva de gênero e docência, mostrou-me a fluidez e o movimento na produção dos sujeitos, tendo em vista que, segundo Graupe (2008, p. 53) “existem muitos femininos e masculinos” num mosaico de diferenças socialmente construído, sem verdades únicas e teses fixas. Assim, a construção das significações imaginárias de mulheres na docência em espaços historicamente tidos como masculinos, passam a despertar novos sentidos e diferentes imagens. Nas palavras de Castoriadis (1982, p. 180):

Imagem do mundo e imagem de si mesmo estão evidentemente sempre ligadas. Mas sua unidade é por sua vez trazida pela definição que cada sociedade dá de suas necessidades, tal como ela se inscreve na atividade, o fazer social efetivo. A imagem de si mesma que dá a sociedade comporta como momento essencial a escolha dos objetos, atos, etc., onde se encarna o que para ela tem sentido e valor. A sociedade se define como aquilo cuja existência (a existência “valorizada”, a existência “digna de ser vivida”) pode ser questionada pela ausência ou a escassez de tais coisas e, correlativamente, como atividade que visa a fazer existir essas coisas em quantidade suficiente e segundo as modalidades adequadas (coisas que podem ser, em certos casos, imateriais, por exemplo, a “santidade”).

Esse corpo, que encarna sentidos e a imaterialidade é produzido socialmente, como mostra Louro (2016, p. 14) ao argumentar que ao ser afetado pelas transformações e pelas novas formas de existência, sendo significados pela cultura, carregando “marcas” identitárias e imagens representadas no contexto sócio-histórico.

Dessa maneira, a cultura ganha significações no campo dos Estudos de Gênero que, pela perspectiva teórica de Scott (1995, p. 86) define-se como um elemento que tem como base as diferenças, no universo das relações sociais, dando significado às relações de poder. Gênero é entendido como categoria relacional, com a organização das diferenças entre os sexos por parte da sociedade, tornando claro que tais questões não estão voltadas

especificamente a outro sexo, mas nas relações sociais constituídas por relações de poder. No caso dessa pesquisa, o foco volta-se à história de mulheres e docência.

No Brasil, até meados do século XIX, as mulheres só tiveram acesso à educação religiosa que era ministrada nos conventos. Com a criação da Lei de 15 de Outubro de 1827¹⁴, foi conquistado o direito à educação. Tal fato teve implicações relevantes para a feminização do magistério, mais especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, espaço que por muitos anos foi ocupado por homens. O chamado magistério primário, por ser considerado uma extensão do lar e das funções maternas, tornou possível às mulheres desempenharem papéis em busca da autonomia econômica e financeira (GRAUPE, 2009).

Diante disso, compreendo que as identidades são construídas na pluralidade e na diferença, assim como a constituição das identidades de gênero, do professor e da professora no campo da educação. Muitas podem ser as significações imaginárias do *ser mulher-professora*. Retomo Castoriadis (1982, p. 176) ao apontar que:

A história é impossível e inconcebível fora da imaginação produtiva ou criadora, do que nós chamamos o imaginário radical tal como se manifesta ao mesmo tempo e indissolúvelmente no fazer histórico, e na constituição, antes de qualquer racionalidade explícita, de um universo de significações.

O fazer histórico da educação brasileira retrata uma realidade ancorada em discriminação e seletividade face às mulheres. As lutas pela conquista da autonomia por parte destas, dialogam com os movimentos pelo empoderamento feminino. As mulheres trabalhadoras são apresentadas em Perrot (2017, p. 21) quando discute o aspecto da subordinação das mulheres nos espaços públicos, atendendo aos interesses do capital e do processo produtivo, que regulavam sua presença ou exclusão nestes espaços. Ao aparecerem, causam desconforto. As mulheres, dessa forma, são designadas com estereótipos de mães, donas de casa ou até mesmo de guardiãs.

O trabalho barato das mulheres, bem como a sua presença em praças, ruas e fábricas, serviu como garantia da manutenção da ordem capitalista e dos lucros dos empregadores da época. Ainda, os discursos da contemporaneidade revelam padrões de identidades “normais” quer seja, de sujeitos heterossexuais, brancos e de classe média, fazendo produzirem-se a partir desta referência os sujeitos “anormais”, “faltantes” (*as mulheres*) e os “problemáticos”. Nesse prisma, Louro (2016, p. 18) descreve que a escola opera fortemente no processo de constituição do corpo. A educação institui-se no cotidiano das pessoas e a escola imprime suas

¹⁴ Lei que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do **Império**.

marcas nos corpos, na intencionalidade de produzir homens e mulheres civilizados e hábeis para a convivência em sociedade.

O necessário rompimento com o discurso da *vocação* quer possibilitar a ruptura com a ordem do sobrenatural, da predestinação a determinada profissão, da doação e da bondade inata. Assim, as mulheres assumem diversos papéis na sociedade, somando suas relações pessoais, familiares, domésticas e do trabalho. Louro (2011, p. 94), interroga sobre qual seria o gênero da escola, uma vez que é impossível pensar qualquer instituição social distanciada dessa temática:

Se, por um lado, práticas e arranjos de ensino sugerem algumas continuidades no processo educativo escolar, por outro, certas modificações indicam possíveis descontinuidades ou rupturas. Magistério e escola, como atividades ou instituições sociais, transformam-se historicamente. Os sujeitos que circulam nesse espaço se diversificam e a instituição talvez seja, sob vários aspectos, uma outra instituição. Entre as mudanças que marcam, de forma mais evidente, esse processo de transformação, está a feminização do magistério.

O processo de feminização do magistério, bem como a territorialidade dos espaços possíveis às *mulheres-professoras*, instituiu um conjunto de significações da imagem de professora, correspondentes a dada época influenciando o modo de pensar e de agir, apontado por Castoriadis (1982, p. 154) quando retrata que as imagens possuem uma função simbólica. Falar em imaginário radical é falar da capacidade de evocar uma imagem, ou seja, raiz do imaginário efetivo.

Dessa forma, a imagem irredutível do magistério enquanto profissão de/para mulheres, confirma a desigualdade¹⁵ de gênero problematizado por este estudo e apresentada por Colling (2014, p. 18) ao retomar os discursos normatizadores:

Discursos transculturais que se modificam através dos tempos, mas conservam pontos de permanência. Discursos normatizadores que designam o lugar que deve ocupar na sociedade o feminino e o masculino, demonstrando que os conceitos de igualdade e diferença fazem parte de uma construção social e política.

Dessas construções sociais, busco problematizar os fatores que levam à possível desvalorização do magistério, que não poderiam ser discutidos distantes dos estudos de gênero. Apoio-me em Ferreira (1999, p. 42) que aponta de maneira significativa que o magistério pode ser desvalorizado pela feminização, mas também pela lógica inversa, tornar-se uma atividade feminina por ser desvalorizado. Ao pensar nos *Cursos Técnicos*, produzidos

¹⁵ Desigualdade e diferenças nessa perspectiva, são construídas historicamente (COLLING, 2014).

por uma história de alunos e professores homens, retomo o trabalho das mulheres em Oliveira (2000):

O trabalho fora de casa também era visto como ocupação transitória, sendo que deveria ser abandonada toda vez que a verdadeira missão feminina de esposa e de mãe se fizesse presente. O trabalho fora estava destinado às moças solteiras até o instante do casamento, ou então para aquelas que estavam destinadas a ficarem sós – as solteironas e as viúvas. Esta questão também contribuiu para a manutenção dos baixos salários, visto que o sustento da família encontrava-se a cargo do homem, representando um sinal de sua capacidade provedora e de sua masculinidade. (OLIVEIRA, 2000a, p. 172).

Sem as significações imaginárias sociais, não é possível a existência do ser humano, pois elas instituem ditam o que é possível em valores, costumes, ritos e criações, mesmo sem que percebamos isso tudo no fluxo contínuo da existência.

A construção da história da *mulher-professora* tem instituído e também sendo instituinte de significações imaginárias que, simbolicamente, perguntam: ***Magistério e crochê são coisas de/para as mulheres?*** Sem a pretensão de rematar as tramas desses sentidos, procuro olhar para os fios do poder, que ***não dão ponto sem nó*** e, ao pensar somente no espaço de subjugação, correria o risco de recair sobre o silenciamento das lutas e das conquistas por parte destas mulheres ao longo do tempo.

Ao apropriar-me mais uma vez da metáfora do *crochê*, com suas cores e produções, inicio o terceiro capítulo: ***Memórias feitas à mão: as vozes entre os dedos e as narrativas***, procurando por *pontos e laçadas* que motivaram esta pesquisa para poder, metaforicamente, narrar-me como uma *artesã*. Nessa perspectiva, passo a dialogar com as narrativas (auto) biográficas orais das colaboradoras, que foram transcritas por mim, sobre seus trajetos formativos.

4 CAPÍTULO 3: MEMÓRIAS FEITAS À MÃO: AS VOZES ENTRE OS DEDOS E AS NARRATIVAS

Algumas histórias de vida de mulheres que escolheram o magistério e outras cuja escolha não foi feita apenas por elas, mas atravessada por agenciamentos coletivos e individuais, mostram a produção de subjetividades que se singularizaram, fizeram da sua existência de mulheres e professoras processos criativos (OLIVEIRA, 2000, p. 19).

A cada ponto, um encontro e um mosaico de histórias, que entrelaçam as narrativas e minha disposição para o olhar e a escuta cuidadosos com a pesquisa. Com a aproximação dos *squares* e a composição de imagens, trouxe neste capítulo o *corpus* dos dados produzidos, entremeados de referenciais teóricos que embasaram a investigação. Minhas descobertas no universo das memórias provocaram-me a desfazer muitas certezas amarradas, oriundas de minha formação e de meu imaginário, que foram sendo *desmanchadas e reconstruídas* como as correntes de um crochê.

Diante disso fiz a escolha pela Pesquisa Narrativa como um *novelo*¹⁶ para a investigação, as entrevistas semiestruturadas que serviram de via para a produção das narrativas orais das colaboradoras, tendo como viés a História Oral Temática, com a intenção de perceber as significações imaginárias do *ser mulher* na docência, revisitando trajetos formativos e olhando para a construção das identidades, num contexto social e institucional.

As entrevistas foram realizadas a partir da perspectiva de Meihy (2011, p. 14), para o encaminhamento natural das análises, o que descreve como “*corpus documental provocado*”. Ainda com esse pensamento, utilizei a expressão “colaboradora” à procura de um conceito ético com as entrevistadas, superando a referência de “objeto de pesquisa”, “atrizes sociais” ou “informantes”, também na proposição de Meihy (2011, p. 25) proporcionando a dialogicidade entre quem grava ou registra narrativas de outras pessoas, fazendo destes encontros, momentos de grande significação.

Do emaranhado de fios em narrativas à produção da escrita. Esta, vinculada ao campo teórico do Imaginário Social, que situa a pesquisa entre o simbólico e o vivido, tendo como centro a formação docente atravessada pelas histórias das mulheres e o gênero, bem como minhas vivências... Rememoradas e ressignificadas. Apresento a seguir, os quatro eixos que emergiram nas análises das narrativas das cinco colaboradoras: *Maria Helena, Maria Valentina, Maria Beatriz, Maria Fernanda e Maria Luísa*. São eles: 3.1-Trajetos formativos: o ponto a ponto na construção da identidade docente; 3.2 - Os fios que produziram o desenho da

¹⁶ *Novelo*: amontoado de fios enovelados; fios enrolados.

Identidade Profissional: a mulher-professora na/da EBTT; 3.3 – Na trama dos fios... As disposições para a docência e 3.4 – Docência e gênero: a ocupação feminina produzindo novas imagens.

Dessa maneira, volto à pluralidade de perspectivas da pesquisa narrativa e das recordações-referência (JOSSO, 2004), já discutidas no início desse trabalho. Por meio da memória foi possível o recontar e o reorganizar de experiências individuais ou coletivas, imagens reconstruídas e acontecimentos que produziram as mais diferentes significações, num processo de investigação/formação, apresentado em Oliveira (2006, p. 172): “não temos objetos de estudo, mas sujeitos, pessoas que se colocam como pesquisadoras de si, com o auxílio da memória, reconstruindo imagens, representações construídas sobre professores, sobre escolas, sobre formas de ser e de estar na docência”, como uma escolha pelo respeito mútuo entre os envolvidos (nesse caso, as envolvidas), bem como a autoria compartilhada e o anonimato.

Esse passado (não tão passado, assim), evocado na forma de narrativas de vida e de formação, na busca por sentidos e significações. Para desenhar minha experiência, recorro a Larrosa (2003, p. 64) que diz “o vivido só se torna recordação na lei da narração que é, por sua vez, a lei de sua leitura. E aí, se torna outra vez vivo, aberto, produtivo. A memória lê e quem conta é a memória em que o *era uma vez* converte-se em um *começa!*” E comecei...

Apresento a seguir, um quadro referente ao grupo de colaboradoras, com destaque para a área de formação inicial e de atuação, na fase de produção dos dados:

Quadro 3 – Colaboradoras

COLABORADORA	ÁREA DE FORMAÇÃO INICIAL	ÁREA DE ATUAÇÃO (na fase de produção dos dados)
Maria Helena	Agronomia	Em processo de Aposentadoria Docência: EBTT
Maria Valentina	Medicina Veterinária	Gestão
Maria Beatriz	Engenharia Civil	Ensino Médio Integrado/Coordenação de Eixo
Maria Fernanda	Administração de Empresas	Docência: Licenciatura e Bacharelado
Maria Luísa	Engenharia Química	Docência: Licenciatura/Coordenação de Curso

Fonte: Elaborado pela autora

4.1 TRAJETOS FORMATIVOS: O PONTO A PONTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A diversidade que apresentada pelos excertos das narrativas mostraram que os trajetos formativos das colaboradoras foram atravessados por momentos importantes que influenciaram e contribuíram para a escolha da carreira docente. Foram os primeiros contatos e maneiras para pensar o ensino como uma atividade profissional, como sugere Josso (2004, p.38) uma “manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades *autopoiéticas*”.

A escolha pela profissão foi apresentada por cada professora, mostrando a riqueza de diferenças na construção dessas tramas: a pedida da família, surpresas após a saída da universidade, desejos de infância... São histórias de cinco mulheres, cheias de vida e de oportunidades de reflexão sobre as experiências vividas. Destaco minha compreensão sobre o processo de escolha da profissão, como uma das experiências mais significativas e marcantes na vida, rememorada na pesquisa, pela voz das colaboradoras. Maria Helena e Maria Beatriz contam...

Eu fiz... Fiz Agronomia, no caso, muito voltada por questões familiares. Como eu era a filha mais velha, não tinha irmão, meu pai foi me levando pro ramo da Agronomia e eu como gostava, segui. Até porque eu tinha certa prática, de campanha, assim... de morar pra fora, família italiana e alemã. [...] Daí eu fiz a formação pedagógica, sou licenciada para as disciplinas de segundo grau, no caso... Naquela época e, enquanto eu estava fazendo a formação pedagógica eu comecei a dar aula de Técnicas Agrícolas em contratos temporários no Estado. Então, eu com o quê? Uns vinte e quatro, vinte e cinco anos (rsrs) eu tava dando aula de Técnicas Agrícolas nas escolas estaduais. Aquilo me realizou, eu me sentia bem, tinha um bom relacionamento com os alunos, apesar de ter que os fazer pegar a enxada para fazer a horta... A gente fazia milagres. (MARIA HELENA)

O acesso a si mesmo, provocado pela narrativa, como no crochê as *laçadas* são *estendidas* em relação ao mundo, foi permitindo a mim e a cada colaboradora, interpretar e ressignificar experiências. Nessa lógica, Dewey (1976, p. 11) sugere que:

[...] descobrir a relação que existe dentro da experiência entre as realizações do passado e os problemas do presente. A solução estará na descoberta de como a

familiarização com o passado poderá traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro.

A busca pela construção de aprendizagens que possam melhorar a formação e a prática é, por esse viés, um trajeto construído subjetivamente, mas também na coletividade, embora isso não seja sempre explícito.

Na verdade quando eu estava terminando o Ensino Médio, pra gente... o terceiro ano científico, todos os testes vocacionais que eu fiz era pra Humanas. Todas pra Humanas. E... Minha mãe dizia: Tá loca, não vai fazer nenhuma "gia" ... Porque não ia ganhar dinheiro e tal... Essas coisas assim. Então era Direito, Medicina, ou era Engenharia. E eu fiquei naquela, neh? Meu pai era professor universitário e, inconscientemente, eu segui a profissão dele. (MARIA BEATRIZ)

Percebi nesses excertos, que a docência não esteve presente no desejo inicial da formação, mas constituiu-se no/do entrelaçamento das vivências e oportunidades que foram surgindo, como sugere Josso (2004, p. 43): “as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não como a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”. O saber-fazer e o saber-ser das professoras apontaram memórias da perspectiva freireana, do amor pela docência que, sozinho, não sustenta a prática profissional, mas é elemento imprescindível para a profissionalidade docente.

Acerca disso, Maria Luísa narra a imagem da mãe, como uma das memórias vividas. A relação familiar, as falas e os mandatos, ocupam lugar central, unindo sentimentos e responsabilidades que assinalam esse tempo que ficou guardado, embora não esquecido. A sequência da narrativa aponta que, apesar de iniciar com uma formação de Bacharelado, ela e a docência continuaram a buscar-se:

Eu na verdade sempre quis ser professora, minha mãe é professora de Língua Portuguesa e eu sempre acompanhei a trajetória dela. Participava dessa coisa de corrigir prova, de preparar aula, eu sempre gostei disso, só que a minha mãe é professora estadual e achava assim, que eu tinha potencial para ser outras coisas, ela não queria que eu fosse professora, então quando eu fui fazer o vestibular. Minha mãe queria muito que eu fosse médica, mas eu não me sentia nessa área

de Medicina. Optei por engenharia, a minha primeira graduação, só que aqui eu não me realizava, não me motivava aquelas atividades. (MARIA LUISA)

A possibilidade das implicações de gênero na docência surgiu na fala de Maria Valentina, que se coloca já de imediato como *mulher*, antes mesmo de narrar-se enquanto educadora. Ela também traz para a narrativa as filhas, a família e cenas de sua história. Reaparece a metáfora do *magma*, com seus processos em movimento e sua dinâmica da fluidez e do inacabamento. O entusiasmo ao revisitar seu trajeto formativo, foi para mim, um momento precioso enquanto pesquisadora. O brilho no olhar, a alegria, a imagem que foi se instituindo enquanto relatava. Foram muitos e coloridos os pontos dessa trama.

Sou uma mulher, educadora, que se constituiu profissionalmente, na Educação Profissional e Tecnológica, desde 1992, quando ingressei na Escola Agrotécnica Federal atuando fundamentalmente com Ensino Técnico de Nível Médio [...] também uma pessoa que tem uma família, mãe de três filhas, que acredita que, apesar de tudo, a educação é a forma mais potente da gente conseguir fazer transformação na vida das pessoas. E foi muito interessante essa relação. A questão da docência, essa retroalimentação que se tem da gente com os alunos e dos alunos com a gente. Foi tão bom pra mim, eu me esforcei tanto, no que eu fiz, que os meninos (eu dei aula para eles um mês) e que quando foram escolher os homenageados, me convidaram para professora homenageada. Eu fiquei num estado... De êxtase! E eu tinha... Acho que vinte e dois anos, por aí... Formei-me com vinte e um. (MARIA VALENTINA)

Maria Valentina falou sobre a relação com seus alunos e das surpresas que recebeu a cada turma o que reforça os sentidos do desenvolvimento pessoal do professor, nas perspectivas individuais e coletivas. A formação docente assume uma tarefa de valorização e de reconhecimento da dimensão prática da atuação dos professores, a partir de propostas reflexivas, que possam ser promotoras de transformação.

O relato de Maria Fernanda mostrou a busca pelo autoconhecimento bastante intenso. Agregou as questões pessoais, familiares, profissionais e seu cuidado ao olhar-se. Das colaboradoras foi a que trouxe mais fortemente sua história de mulher, gostos, desgostos e superações. Falou no tempo e na experiência, na maneira como compreende essa relação.

Pude sentir que o trabalho é sua base, produzido de forma dinâmica nas frentes e lutas às quais adentrou, sempre escolhendo o amor.

Sou uma mulher forte, corajosa.. Destemida, persistente, lutadora. Acho que às vezes impositiva demais assim em algumas coisas que eu acredito. Mas uma mãe. Acho que acima de tudo, toda essa força vem muito da maternidade, dos desafios que ela traz. Então fui me constituindo ao longo do tempo e hoje eu gosto da mulher que eu olho. Teve um tempo que eu não gostava, mas hoje eu olho pra essa mulher e eu gosto... gosto do que eu vejo, gosto de onde eu cheguei, gosto das lutas que eu acho que são válidas de entrar... Mas é um caminho né? 50 anos. Acho que assim, eu me defino uma professora que é apaixonada pelo que faz, também, eu me realizo na atividade da docência, ela me traz muita esperança e muita liberdade de atuação. Isso é uma coisa que eu prezo, acho que eu sou uma mulher liberta. A atividade que eu exerço me dá essa possibilidade de andar e transitar por áreas que me trazem satisfação e que me dão uma perspectiva de uma transformação com quem eu trabalho. Então, eu acho que isso é uma coisa boa. (MARIA FERNANDA)

O comprometimento de Maria Fernanda com um projeto transformador fica claro ao ouvi-la, da mesma forma que declara os desafios institucionais e pessoais. Aproximei-me de sua fala, quando disse que a atividade exercida lhe dá mobilidade, pois amplia o espectro das coisas que dão prazer e satisfação, mostrando o amadurecimento ao longo do percurso.

4.2 OS FIOS QUE PRODUZIRAM O DESENHO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: A MULHER-PROFESSORA NA/DA EBTT

O encontro das pesquisas em formação de professores, conforme apresentei no capítulo anterior, com os postulados de NÓVOA (2000), problematizam a Identidade Profissional: De que maneira, quando e como me tornei professor? Existe influência sobre a ação pedagógica, das características pessoais e profissionais dos professores? Nesse sentido, Nóvoa (2000, p. 16) propõe:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário,

realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

O autor sugere com isso que as experiências provocam mudanças identitárias, fazendo com que o olhar movimente-se entre as formações, atual e anteriores, numa reflexão sócio-histórica e processual de histórias, imagens, conhecimentos e ações.

Busco apoio na narrativa de Maria Luisa para apresentar alguns dos desafios da carreira:

A imagem de docente da minha mãe, de alguns professores do Ensino Médio... Lembro da professora de Química, que ela exerceu uma grande influência pela minha opção por Engenharia. Também me lembro do professor de Matemática, de Física, da professora de Português. Eu acho que é um desafio um pouco diferente de um Ensino Médio normal ou Ensino Superior normal. Você tem que apresentar os conteúdos do teu componente curricular, mas dentro dum contexto profissional, mostrando as possíveis aplicações que eles possuem. Então isso é um desafio porque os professores falam por mim, nem sempre conhecem aplicações dos seus conteúdos em todas as áreas. É uma dificuldade que a gente tem, então essa interface com quem é da área seria muito importante né, pra gente saber o que, onde que vai usar aquele conteúdo tecnicamente e profissionalmente, no Mundo do Trabalho depois ou nas disciplinas profissionais né, então esse é um desafio a mais, além de você ter que fazer com que o aluno desenvolva a aprendizagem naquele conteúdo né, como seria no ensino médio comum. (MARIA LUISA)

Com Maria Luisa, recordei minhas primeiras experiências em casa, aos quatro anos, enquanto minha mãe, acadêmica de Letras – Inglês produzia cartazes (ahhh... as Imagens!). Lembro-me de sua letra linda, registradas com canetas grossas em azul e vermelho na cartolina branca. Sinto ainda o cheiro desses momentos. Naquele dia, *me senti professora*.

Clandinin e Connelly (2015, p. 99) retratam que, enquanto pesquisadores, entramos nesse campo e revivemos nossas histórias, assim como nossos colaboradores, pois “[...] suas vidas não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos. Suas vidas continuam. [...] Suas instituições e comunidades, suas paisagens no sentido mais amplo, também estão envolvidas no meio das histórias”. Os aspectos relacionais são desestabilizadores, no sentido em que, ao olhar para as histórias, acabei voltando-me às

minhas. E ao mover-me, nesse ir e vir percebo que eu e minhas colaboradoras, nunca estivemos sozinhas.

A imagem positiva da profissão docente revelou a experiência formadora, ao imprimir nas vivências em família as marcas da atuação profissional. Nóvoa (1995) corrobora para isso ao descrever a ação docente como algo que não se limita ao espaço da sala de aula, mas que se relaciona de forma muito próxima aos vínculos e à constituição pessoal e profissional do professor.

Atuar na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, na Rede Federal, apresentou-se como um desafio em particular. Trabalhar no sentido do desenvolvimento omnilateral, com pessoas numa diversidade etária e ainda contemplar o atendimento aos diferentes níveis: Ensino Médio Integrado, Técnico Subsequente, Tecnólogo e Superior.

A colaboradora Maria Fernanda atuou na rede privada de Educação Profissional, o que lhe proporcionou uma base para o momento em que teve ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, como relatou:

Eu já atuava na Educação Profissional, na área privada. Eu trabalhei nos cursos técnicos, então ali começou um olhar um pouco diferente. Mas foi realmente no CEFET, lá em 2008 quando entrei... faz 10 anos que eu atuo na rede pública. Desde lá que realmente eu fui me constituindo essa educadora da Educação Profissional e Tecnológica, tomando consciência do que que é, dos desafios que traz, de toda a trajetória mesmo da Educação Profissional. Acho que eu peguei um período muito bom assim, que foi o período da criação dos Institutos Federais e isso me ajudou muito a compreender o que é a caminhada da Educação Profissional, a importância do instituto dentro desse processo também. (MARIA FERNANDA)

Os relatos de Maria Fernanda sobre sua atuação à época da criação dos Institutos Federais¹⁷ contribuíram para que repensasse sobre os trabalhos no coletivo, como possibilidades formativas através dos “gatilhos de memória”, uma vez que ao ouvir e refletir sobre o que os colegas pensam, fazem e dizem, podemos fazer com que sentimentos até então adormecidos, comecem a pulsar. Josso (2004, p. 130) retoma esse pensamento: “ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora

¹⁷ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foram criados no ano de 2008 pela Lei nº 11.892/2008, oferecendo Ensino Técnico nas modalidades de Ensino Médio Integrado, Subsequente e Concomitante, além de Ensino Tecnológico e Ensino Superior.

que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio”. Da minha perspectiva, esse tempo que permite um olhar mais cuidadoso e generoso com os demais profissionais da docência, na compreensão solidária do caminhar: para si e para o outro... Com o outro.

Nos excertos a seguir, destaco das falas das professoras Maria Valentina e Maria Beatriz, as especificidades que também encontro no trabalho docente na instituição onde atuo como Professora de Educação Especial – AEE (Atendimento Educacional Especializado), como as possibilidades de desenvolver Ensino, Pesquisa e Extensão.

Outro elemento que também eu acho que é bem singular, talvez, do meu trabalho, é que... talvez por uma característica minha e porque eu entendo que isso também é papel, principalmente no Ensino Técnico, é o fato de articular muito teoria e prática. Ser professor da Educação Profissional e Tecnológica em lugares onde a estrutura, a infraestrutura permite, é muito fácil de a gente conseguir essa articulação...
(MARIA VALENTINA)

A articulação problematizada por Maria Valentina é apresentada por Josso (2004, p. 63) quando se refere aos múltiplos sentidos, à “existência singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. Um trabalho formador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas”, fato que ressalta os aspectos importantes da formação pelas experiências de educação dos professores.

E eu gosto muito porque a proposta do Instituto Federal é acolher as pessoas que não podiam estudar, trabalham de dia e estudam de noite. E assim... A gente tá oportunizando às pessoas que nunca estudaram, ou que estudaram e não conseguiram mais trabalhar... E eu acho que isso é muito importante. Pra mim, sabe? Porque você é só mais um em Universidade, só pra constar... Eu admito que eu sempre lutei por um coletivo, pelo social, para que as pessoas cresçam, tenham oportunidades, a gente sabe que não são todos que vão seguir em frente, assim como não seria em universidade... Ou em qualquer lugar. O Instituto Federal tem essa característica de trazer pessoas que há muito não estudavam, não tiveram oportunidade nenhuma. Eu me sinto muito melhor num Instituto. [...] Pessoas que se sentiam tão diminuídas que a gente não conhecia a história de vida e de repente elas dão

um salto. Teve um aluno nosso que foi pra Brasília, apresentar um trabalho e, com vergonha de apresentar e tal... E eu disse: Tu podes! E ele apresentou e deu um show. Era o mais inseguro de todos... Então pra mim, eu agradeço a essas coisas. Não só chegar lá despejando o conteúdo, mas creio que formar cidadãos críticos, mesmo... Que pensem que vejam a vida de uma forma diferente, que eles podem chegar onde eles querem. (MARIA BEATRIZ)

Repensando a proposta dos Institutos Federais, MOURA (2008) discute uma questão bastante significativa que transita por imaginários docentes, no que se refere à gestão e organização institucionais. Segundo o autor, a Educação Profissional e Tecnológica sofreu um abandono de décadas e, com isso, sua reestruturação, originou um quadro diversificado de servidores. Diante desse cenário, a perspectiva de gestão tem feito com que assumam atividades na administração dos Campi, nas coordenações, nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Muitas delas com gratificações. Nesse sentido, o referido autor descreve que não é estranho que sejam atendidas com maior ênfase, as questões político-financeiras em relação às de ensino e de aprendizagem.

Passo então a dialogar com HUBERMANN (1992), a fim de fazer uma aproximação com excerto da narrativa de Maria Helena, que aponta a “*fase da aposentadoria*”. Nesse sentido, Hubermann (1992, p. 39) apresenta as fases perceptíveis na carreira de professor, quais sejam: 1. A entrada na carreira; 2. A fase de estabilização; 3. A fase de diversificação; 4. Pôr-se em questão; 5. Serenidade e distanciamento afetivo; 6. Conservantismo e lamentações; e 7. Fase de desinvestimento.

Considero de grande relevância o conhecimento de tais etapas, por entender que numa instituição tão diversa e eclética no quadro de servidores, seja possível uma atenção mais específica à pessoa do professor/professora. Maria Helena demonstrou claramente alguns desses sentimentos na realização da entrevista.

Sou docente do Instituto Farroupilha, da nossa antiga Escola Agrotécnica Federal, desde o ano de 1992. Mãe, mulher, mas muito sempre muito voltada à parte do trabalho. Ele traz satisfação, retorno profissional pra gente. Trouxe muito retorno profissional... Eu estou assim, num período de aposentadoria, em que tu já está repensando... tudo o que tu fez: Será que eu fiz certo? Ehh... Fiz! Eu fiz certo, sim! Dei o que eu pude... Gostaria de ter dado mais, até... porque,

principalmente aquele atendimento ao aluno que precisava da gente, aquele aluno que veio ali, interno e ficou. Nas coordenações, então, às vezes a gente ficava no turno da noite, pra dar uma acompanhada neles... Mas eu sentia a necessidade... Aqueles alunos precisavam de uma mãe, de uma tia, perto e que, muitas vezes, tu assumia esse papel. Eu não me vejo, não me vi nunca, fazendo outra coisa que não fosse professora. E está muito difícil me desligar... Sabe? Lembro também, que tudo era um processo de criação, a gente não tinha nada pronto, tinha que construir o nosso plano de aula, a nossa ementa da disciplina... A minha disciplina, era uma disciplina nova. Ela foi desmembrada da parte de bovinos. Aí começou a se valorizar esse ramo de agroindústria e no início, a gurizada não entendia muito, o que que era a disciplina. Aí... tinha que cativar o aluno, para ele entender, mas tudo foi sendo vencido. Hoje eu tenho vários alunos na área de alimentos, bem sucedidos, alunos daquela época, lá do início da minha carreira... a gente tem um contato bom.
(MARIA HELENA)

Ouvir histórias como as de Maria Helena, me inspirou a revisitar minhas próprias memórias e meu imaginário acerca das professoras que tive ao longo da Educação Básica. Fui estudante de Magistério, em escola de confissão católica, com muitas professoras freiras, entre os anos de 1986 e 1989. Período marcado pela abertura política, mas ainda voltada ao imaginário da “normalista”. No entanto, hoje percebo amarras da minha prática docente, que ainda carrega resíduos importantes desse “formato”, como as ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, imagens do Tecnicismo. Autorizei-me a ser liberta. Mas... Nem sempre foi assim.

Quando Maria Helena questiona-se, durante a entrevista narrativa: *Será que eu fiz certo? Ehh... Fiz! Eu fiz certo, sim! Dei o que eu pude...* Recordo Anastasiou (2003, p. 13) ao afirmar que “ensinar é deixar marcas e essas marcas deveriam ser de vida, de busca e de despertar para o conhecimento”.

4.3 NA TRAMA DOS FIOS... AS DISPOSIÇÕES PARA A DOCÊNCIA

Nesse momento dedico um olhar atento às narrativas das cinco colaboradoras, refletindo o que se aproximam dos saberes e disposições para a docência na EBTT. Para tanto

retomo os escritos que apontam um elenco de saberes que podem servir como base à prática docente para adentrar, cuidadosamente, na narrativa que segue:

Bom, a gente tá falando de professores daquela época... dos antigos, dos Cursos Técnicos. Para a gente era importante a Formação Pedagógica. Quando nós ingressamos no Instituto, nenhuma de nós tinha Mestrado, nós fomos fazendo durante todo o curso. O meu trabalho era um pouquinho pesado, a gente não tinha o envolvimento só com a docência, nós tínhamos o produto para entregar. No meu caso, era a industrialização de alimentos. O perigo de perder o leite, era tu entregar... Imagina tu fazer um setor andar no serviço público, ainda mais no serviço público antigo? Tu não tinha carro adequado e eu, com aqueles queijinhos ali, precisando de refrigeração? A gente foi... A minha área até que foi em frente. Como era uma área que o governo estava investindo, eles queriam implantar Cursos de Agroindústria, queriam trabalhar com agroindústria, que os alunos tivessem essa formação porque viam uma oportunidade deles trabalharem na propriedade, eu recebi bastante capacitação. (MARIA HELENA)

Observo em Maria Helena o compromisso com a formação continuada, uma vez que relata que ao ingressarem, a maioria dos professores ainda não havia concluído o Mestrado. No entanto, isso não constituiu fator para minimizar as buscas por uma educação de qualidade e pelo “fazer ciência”.

Já Maria Luisa e Maria Fernanda, discutiram as significações referentes à docência. A primeira, pautada no “espaço onde encontrou possibilidades” de construção profissional:

Então, eu fui pra um campo que era mais aberto, porque o fato da gente ser professora em si, era suficiente, aqui dentro da Licenciatura em Matemática. Cada um com suas experiências em outros cursos parecem que não. (MARIA LUISA)

Maria Fernanda traz a questão da escolha, de uma maneira bastante original: Quem escolheu a quem?

Sempre quando tem essa questão, eu me pergunto se eu escolhi ser professora ou se a docência me escolheu, porque eu tenho uns inscritos lá da segunda série, imagina! Não lembro quem era a professora e tinha uma entrevista. Perguntava o que você quer ser quando crescer? E aí eu coloquei assim: Professora e solteira... Então eu tenho que era pra eu ser. Não foi uma coisa de uma escolha tão consciente... Tá aí a docência.
(MARIA FERNANDA)

Professora e solteira emergem da narrativa de Maria Fernanda, demarcando para além da docência, as problematizações de gênero, do ser mulher e da história das mulheres, categoria que será trabalhada de maneira mais específica no item 3.4 deste capítulo.

Ressalto as significações construídas acerca do papel da aprendizagem biográfica na formação e na pesquisa, pois são promotoras de diálogos e reflexões múltiplas, contribuindo enormemente nos processos de Formação de Professores, ao adentrar a trama da vida destes, suas experiências pessoais e coletivas, perpassando temáticas simbólicas e materiais como os aspectos emocionais, fatores salariais e a condição humana da docência, como aponta Delory-Momberger (2012, p. 195):

Ao inferir sobre as biografias, Delory-Momberger (2008, p. 37) contribui:

Essa escrita, pela qual tornamo-nos os recitantes de nossa vida, nos inscreve na história e na cultura. A imersão do fato biográfico na linguagem da narrativa remete à historialidade das linguagens da narrativa: as histórias que contamos de nossa história se escrevem sob as condições sócio-históricas da época e da cultura (das culturas) às quais pertencemos. Há uma história (uma historialidade) do “narrar a vida”, como há uma história (uma historialidade) do “indivíduo”, da “consciência de si”, do “sujeito”, [...] constituem, desse modo, o material privilegiado para se ter acesso à forma como os homens de uma época, de uma cultura, de um grupo social, biografam sua vida.

Ao narrar-se, Maria Valentina mostra trechos desse caminho:

Como professora foi algo que foi acontecendo com o tempo. Eu me formei, terminei a minha faculdade e à época as possibilidades de pós-graduação eram muito reduzidas e eu fui atuar, na área da produção animal. Aí eu trabalhei na Emater e por insistência da minha mãe, que é professora docente da Rede Estadual, eu fiz... Um Curso de Formação de Professores. Naquela época, a gente chamava de Formação Pedagógica. Mas na verdade era Formação de Professores para Disciplinas Especializadas do Ensino de Segundo Grau: esse é o nome que vem no diploma. Era uma Licenciatura, à noite.

Por insistência da minha mãe, eu trabalhava de dia e fiz esse curso. Eu sempre gostei muito de estudar e era a única possibilidade... pois como eu te disse não tinha Pós-graduação onde eu vivia. (MARIA VALENTINA)

Na percepção de Maria Beatriz, bons professores olham para além das evidências, percebem o humano e não sucumbem à desistência. Possuem características pessoais e atributos profissionais problematizados por Cunha (2008, p. 70): “É inegável, porém, que esta forma de ser e de agir do professor, revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico”. Entre suas memórias, ela retoma:

Exemplos de professores que nos enxergaram como pessoas, não como simples pessoas que sentam ali na sala, derramando tudo, de conteúdo... ah, se não aprender que se lasque. Não é assim, você tem que ir de um em um e acreditar neles. Porque falta tão pouco e a gente deixa de ir atrás. (MARIA BEATRIZ)

A “experiência” construída com os alunos, bem como as aprendizagens ressignificadas, complementa o pensamento de Maria Helena, que associa o tempo e a ação pedagógica ao narrar:

Muita coisa que eu aprendi com os meus alunos. Muita coisa, muita prática surgia, principalmente, na área da agroindústria. Uma colheita de uva foi excessiva, tinha que fazer vinho... aí a gente se virava... chamei um parente, lá e disse... me ensina! A gurizada junto ali, com a gente, o cara foi lá, nos ensinou. Fizemos um ano, dois... O iogurte, mesmo imagina! Uma panela com 300 litros de iogurte... ??? Tu não fazia “ex-pe-ri-men-to”. Tu tinha um refeitório pra alimentar... Então tu não eras só uma professora. Mas, o teu aluno tava ali, ele já estava vivenciando o mundo do trabalho dele, ele já sabia quais as dificuldades que ele ia passar o que ele tinha que aprender, qual iniciativa... (MARIA HELENA)

Os elementos apresentados pelas colaboradoras Maria Helena e Maria Beatriz, evocam as “disposições para a docência” apontadas por Nóvoa (2009) no sentido de retomar o “tato pedagógico”, nos diálogos e no convívio dos pares mais experientes, bem como toda a

história relacional que envolve o trabalho docente, promovendo o transcender do espaço escolar, nas palavras de Cunha (2008) os “contextos vivenciais”.

4.4 DOCÊNCIA E GÊNERO: A OCUPAÇÃO FEMININA PRODUZINDO NOVAS IMAGENS

Pensar o Imaginário Social como base para a pesquisa provocou-me a buscar compreender os atravessamentos das questões de gênero e da história das mulheres, na docência, constituindo e estruturando o social. Como já trouxe essa discussão no capítulo anterior, priorizo nesse momento, o olhar para os excertos e o que sinalizam para minha questão de pesquisa.

As relações de gênero estão inerentemente ligadas às questões de poder. Minha preocupação foi buscar elementos na História das Mulheres, em especial as discussões apresentadas já no Capítulo 2, visivelmente percebidas nas falas.

Os excertos a seguir trazem as discussões do campo do Gênero à procura da convergência com a História das Mulheres, professoras de Cursos Técnicos. Recorro à FOUCAULT (1991) para pontuar que se torna evasiva a discussão das relações de gênero dissociadas das relações de poder.

Para este filósofo não existe o poder mas sim, relações de poder, que através de seus mecanismos coage, disciplina e controla os indivíduos. Segundo ele, na modernidade, foram sendo produzidas novas relações de poder, conforme as mudanças que ocorriam. Tais mudanças eram mais adequadas às necessidades do poder dominante. Assim, o poder parece existir e funcionar independente dos indivíduos.

Os aparatos ideológico, bélico, burocrático e religioso, o poder é exercido e faz com que os indivíduos se submetam, adquirindo força na medida em que os indivíduos transformam-se numa espécie de correia de transmissão e de reprodução. Diante dessa premissa, o poder evolui e apresenta-se de forma sofisticada e sutil, sugerindo uma forma de invisibilidade.

A narrativa de Maria Helena mostra aspectos das relações de poder produzidas em seu contexto na EBTT:

Eu não tive coragem de concorrer com ele. Mas eu acho que foi uma ideia minha, sabe? Porqueeee... ehhh... claro, ele ficaria em primeiro lugar porque ele já era mais titulado, no caso ele

já tinha Especialização, já tinha mais experiência de aula, ficaria na minha frente. Mas, durante o trabalho, a gente não tinha problemas. Tivemos problemas durante o concurso, que eu tive medo e, quando eu fui fazer concurso, que nós fazíamos uma prova teórica. (MARIA HELENA)

Maria Valentina destaca elementos de grande significação ao comentar que, mesmo sem manifestação de preconceito explícito, era perceptível a diferenciação, em especial pelos silêncios eventuais que se faziam nas salas de convivência, quando um grupo de professores homens estava conversando e uma professora mulher, se aproximava. Expressa, no entanto, que nos grupos de alunos e alunas, tais ações não eram tão evidentes.

Nas disciplinas básicas tínhamos outras colegas mulheres. Mas, nas disciplinas técnicas era um universo muito masculino e, dentro da sala de aula, essa situação se reproduzia, totalmente... a gente chegava a ter turmas, que não tinha meninas. Que eram só meninos. Mais do que a questão numérica, quantitativa, a questão de... (pausa) discriminação acho que é a palavra, eu nunca sofri explicitamente por parte dos meus colegas. Mas a gente percebia muito facilmente... por exemplo, às vezes tu chegavas na sala dos professores... eles emudeciam, claro! O que eles estavam falando? Era um assunto que eles achavam que eu, enquanto mulher, não deveria ter acesso ou não saberia participar, sei lá. Agora, engraçado que com os estudantes, essa questão era exatamente o inverso. Talvez até porque éramos muito poucas mulheres, eles nos acolhiam muito bem, eles nos tratavam muito bem, com muito respeito... Uma relação de muuuuito respeito. Nunca houve nenhum problema que a gente pudesse dizer... Disciplinar, ou de um aluno menosprezar a minha capacidade profissional (MARIA VALENTINA)

Em sua narrativa, Maria Valentina expressa as marcas do preconceito velado que vivenciara, ao mostrar os silenciamentos diante da presença feminina nas salas de convivência de professores e professoras.

O lócus da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, apresenta o trabalho como um princípio educativo. Sendo assim, a narrativa de Maria Luísa evidencia as questões profissionais da docência, uma vez que atuou nos cursos técnicos de nível médio e na contemporaneidade, desenvolve suas atividades nos cursos de Licenciatura. De sua memória

no trajeto formativo, aponta que em alguns contextos, precisou de maior esforço como se fosse uma garantia de competência e profissionalidade.

Na questão profissional, assim, de professor de sala de aula eu acho que é normal, não existe nenhum tipo de diferenciação, eu acho assim que, que dentro do curso superior licenciatura em matemática estou mais próxima hoje, a gente trabalha naturalmente, apesar de predominar o gênero feminino. Então, tu se sente mais à vontade. Eu já trabalhei, por exemplo, em outras escolas, ou até em cursos técnicos diferentes: técnico em segurança do trabalho, por exemplo, onde era mais homens, e assim às vezes a gente é desafiada, porque tu tem que mostrar competência dentro do técnico, do ensino médio mesmo. (MARIA LUISA)

Em MEYER (2003) o conceito de gênero é apresentado como algo que aponta para a noção de que através de outras instituições e práticas sociais, as pessoas vão se constituindo homens e mulheres, num processo translinear, não-progressivo nem harmônico, por sua vez, também inconcluso. Entrelaçam-se assim, gênero e educação, pois nessa perspectiva os processos educativos transcendem o espaço escolar, contemplando os vínculos familiares, as infâncias, a arte e seus entornos, onde os sujeitos aprendem a significar suas identidades. A autora ainda apresenta, de maneira bastante pontual, a sutileza e a naturalização com que tais processos se instituem e se enredam.

O encontro com Maria Beatriz foi emocionante, com falas carregadas de problematizações e desafios que fizeram, a mim e a ela, ter uma experiência belíssima de formação. Como aponta Perrot (2017, p. 16) “escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas. Mas por que esse silêncio? Ou antes: será que as mulheres tem uma história”? Acrescento: Quem está contando ou contou a história das mulheres?

... Entrei numa sala de aula e um aluno me disse: a disciplina quando o professor fulano dava, era muito melhor - porque é homem, porque ele não cobrava tanto, alguma coisa desse tipo. Eles não respeitam a gente como mulher. E assim, eu sinto esse receio, sabe? Até hoje. Porque você entrar numa turma só de homem pra dar aula, você tá ali se expondo, sabe? E foi por isso que eu gostei também dessa questão de empoderamento... Pra gente se valorizar mais, não

só como mulher, mas como profissional também. Mas eu ainda tenho receio, de entrar nas turmas... Eu sinto isso, principalmente que as mulheres são machistas também, ainda. O que a gente nota entre colegas, se a gente está numa reunião, se a gente está falando... Eles interpelam. Mas eu vi várias coisas, como... Professora tal tem que casar pra não ser tão agressiva, essas conversas que eles dizem... Ah, não tá transando, essas coisas que a gente escuta de outros alunos, que, provavelmente falam de mim, igual. Então, são situações assim, que são corriqueiras e que a gente tem assim, no dia a dia. Eles não entendem e isso, aos pouquinhos, a gente vai conversando e vai trazendo. Alguns eu sei que não pensam dessa forma. Mas... são as raízes, a forma como eles foram criados, entende? E eu acho que agora é o momento da gente fazer essa transformação, pra que eles consigam enxergar a gente de um modo diferente. Tem alguns que são velados, mas tem alguns que são declarados, nem escutam... o que a pessoa diz e aluno, então... já viu? O pior de tudo o que eu acho são as mulheres, as alunas mulheres que protegem os professores homens e a gente não. (MARIA BEATRIZ)

O que Maria Beatriz apresenta como situações corriqueiras o preconceito naturalizado em direção às relações de gênero, quando as mulheres precisam se autoafirmar constantemente para garantirem seus direitos e terem sua presença respeitada enquanto sujeitos. É chegado o momento da transformação.

Ampliando o diálogo acerca da invisibilidade das mulheres, Perrot (1998, p. 65) aponta: “De um modo geral, as mulheres constituíram auditórios às vezes cativos [...] cuja avidez se manifestava pela afluência e pela atenção [...] Essa grande presença tornava visível no espaço público a existência cultural delas, ainda que muda”. Maria Fernanda ocupa essa “voz”, ao falar sobre a maternidade:

Eu acho que a maternidade tem que falar, porque acho que pra qualquer mulher é complicado. Pra mim, quando os guris eram pequenos... eu já tinha os três filhos e eu decidi que tinha que fazer o Mestrado. Aí eu tive que escolher, eu tive que deixar eles, eu deixava os três e fui fazer o Mestrado então logo que eu decidi isso, não pensei muito. As coisas da minha vida parece que são assim, não muito planejadas, elas vem e eu decido que vou e faço, e não olho muito para os desafios que isso vai trazer. Mas foi muito difícil deixar os guris por

um ano, que eu ficava indo e vindo, então foi acho que um pouco essa minha trajetória. Foi sacrifício deles, toda essa trajetória eu devo a eles, de todo o sacrifício, da ausência da mãe que eles tiveram que suportar, tentava compensar... Mas acho que não existe isso... compensar. Tem que olhar que a cada tempo é um tempo, o tempo deles pequenininhos ali, aquele ano eu perdi. Eu tentei compensar escrevendo pra eles, mandando cartas, anotando minha dor, meu sofrimento, porque foi muito sofrido pra eles e pra mim também, mas eu tinha na frente o que eu queria, que era um emprego federal, era melhor condição de vida pra eles e tal. Não sei, acho que deu pra compreender isso, hoje eles não me cobram essa ausência, mas foi muito. Eu vejo, que pra mulher, ela se estabelecer profissionalmente é a duras penas, não é simples. Para o homem não, ele não tem a responsabilidade dos filhos, então pro homem é natural, ele vai, viaja, sai, mas a mulher cada vez que ela sai tem que planejar toda a estada dos filhos: Quem que vai fornecer a alimentação? Como que vai dar conta da escola? Do uniforme? E ela tá lá, ela tá trabalhando, e ela tá longe... pensando nisso tudo. O homem não pensa nisso. É uma marca do gênero, da história. (MARIA FERNANDA)

Maria Fernanda somos todas nós. Todas as mães, mulheres, trabalhadoras, servidoras públicas que ocupam seus espaços na bravura e no empoderamento, muitas vezes silencioso. Rupturas e atravessamentos que o campo dos Estudos de Gênero promovem à Educação.

Aqui, uma breve pausa, com as palavras de Maria Fernanda, que enriqueceu este trabalho com imagens carregadas de sentidos, relatando seu trajeto formativo, atravessado pelas mudanças, transformações e por eles: os filhos. Perrot (2017, p. 114) confirma suas palavras, mostrando que:

O trabalho doméstico é fundamental na vida das sociedades, ao proporcionar seu funcionamento e reprodução, e na vida das mulheres. É um peso nos seus ombros, pois é responsabilidade delas. É um peso também na sua identidade: a dona de casa perfeita é o modelo sonhado da boa educação, e torna-se um objeto de desejo para os homens e uma obsessão para as mulheres. O caráter doméstico marca todo o trabalho feminino: a mulher é sempre uma dona de casa. Isso se espera também da perfeita: que ela coloque flores e cuide de seu patrão.

Nessa trama de fios nem sempre tão bonitos, por que não colocar no centro do debate: *as mulheres-professoras?*

5 PALAVRAS FINAIS... Dos arremates

Entender as proibições é também compreender a força das resistências e a maneira de contorná-las ou subvertê-las. [...] existem também outros tipos de relações – de aliança, de cumplicidade, de amizade e de amor. [...] Assim, as fronteiras que limitam as vidas das mulheres, atribuindo-lhes mais um destino do que uma sina movem-se ao longo do tempo. Certos terrenos são de acesso mais fácil do que outros, como a saúde ou a educação e, de um modo mais geral, o trabalho assalariado. [...] As mulheres conquistaram com muito esforço a escritura e as artes plásticas. Mas a arquitetura, essa ordem das cidades, a música, linguagem dos deuses, assim como no campo dos saberes, a filosofia ou as matemáticas, permanecem hostis a elas. Essas divisões simbólicas dos sexos são, de todas, as mais sólidas e as mais invisíveis. (Michelle Perrot)

Escolher os fios, as cores, o *motivo* e começar a *crochetar*... Alegra-me saber que, por ora, cheguei até aqui. Há algum tempo, pensar em estar no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, não passava da produção de imagens e sentidos internos. Passaram-se dois anos desde daquele inverno, o dia da seleção. Escuro, gelado, diferente. Que mudou os meus dias.

Retomo minha questão principal de pesquisa: *Como foram constituídos os trajetos formativos e os saberes docentes de professoras da Educação Profissional e Tecnológica?* Busquei para isso, investigar os trajetos formativos de professoras de Ensino Técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia situado no Rio Grande do Sul, além de identificar as implicações do ser mulher na construção dessas professoras, mapear as significações de docência construídas por elas e perceber nessas concepções as possíveis influências de seu gênero na colaboração/ascensão institucional, tomando como perspectiva teórica o Imaginário Social.

Nesse percurso vivi, aprendi, descobri, desapeguei, desconstruí certezas e verdades que pensava indiscutíveis. Transformei em aprendizagem e hoje, sinto que desejo mais. E mais... Faltou fio! Muitas teorias, estudos, pesquisas e histórias de mulheres estão à espera para serem envolvidas nessa trama. Conhecidas, narradas, contadas e publicizadas. Pontos, entrepontos, correntinhas, composições coloridas e diversas... Ainda falta! Trago da minha Especialização em Psicopedagogia, a expressão: “*O desejo nasce da falta!*”, uma discussão pelos rumos da *Psicanálise* na qual me atrevia à época (e recupero agora) para olhar o desejo de saber, de conhecer e de poder *saber-conhecer*.

Conhecer narrativas de vida e a partir delas, novas possibilidades, foi uma aprendizagem intensa. Mulheres: professoras, colaboradoras que me acolheram em suas histórias, presenteando-me com a riqueza em dados que aqui, procurei apresentar e olhar, com zelo e cuidado. Imaginários instituídos que me fizeram perceber as identidades, os trajetos de formação, o trabalho, a docência, as relações de gênero, enfim... *professoralidades*.

As Marias: *Helena, Valentina, Beatriz, Fernanda e Luísa*, minhas colaboradoras de pesquisa. Foram cinco mulheres, na dinâmica *Snowball Sampling* ou Bola de Neve. A primeira por mim convidada indicou a seguinte e assim, as demais... Uma a uma. Suas histórias de vida e formação, seus saberes e disposições para a docência, significações imaginárias, sua *anima*... Procurei nas narrativas, significações que foram produzidas em mim, a partir da escuta na entrevista de cada uma delas. Dos encontros com o orientador (formais e informais) ao imaginário instituído em mim, fui produzindo a escrita e atrevendo-me na constituição de pesquisadora.

Já esperava que quaisquer fossem os resultados da pesquisa, iriam transcender minhas aprendizagens pessoais, fortalecendo o entrelaçamento de pesquisa e formação, como procurei expressar por meio das categorias de análise emergentes: Trajetos Formativos e Saberes docentes; Identidade Profissional; Disposições para a Docência e Docência e Gênero.

Os dados referentes a trajetos formativos das professoras apontam para uma formação em Bacharelado, nos cursos de Engenharia Civil, Engenharia Química, Administração de Empresas, Agronomia e Medicina Veterinária, ao menos no aspecto documental de início de carreira. Todas participaram cada qual em um dado momento, da formação docente. Para algumas, isso já vinha sendo pretendido, enquanto que outras se depararam com a oportunidade de ingressar na Rede Federal de Educação e buscaram tal formação.

Todas as colaboradoras concluíram o curso de Doutorado e sua área de atuação foi descrita em tabela no corpo da pesquisa. Saliento aqui, o papel institucional no oferecimento de possibilidades para que todas participassem de formação continuada, tendo em vista que no ingresso da carreira, algumas possuíam apenas a Formação Inicial de Graduação.

No que se refere aos saberes e disposições para a docência as professoras asseguram a necessidade dos saberes específicos, sem hierarquizá-los, apontando alguns como imprescindíveis à prática pedagógica, como os disciplinares, aqueles específicos na relação com alunos, desenvolvimento profissional, enfim, uma multiplicidade de saberes. Ao dialogar sobre a origem desses saberes, dão ênfase para o *fazer-fazendo*, sem deixar de atribuir significado à importância da formação, do investimento e do desenvolvimento profissionais, a

construção da identidade docente e dos saberes relacionados à experiência, num processo contínuo e inacabado.

Demarcaram também, o papel do trabalho em coletividade, do enriquecimento de propostas integradas e transdisciplinares de Ensino, Pesquisa e Extensão, como dispositivos de formação. Nessa perspectiva, as colaboradoras relataram experiências vividas ao longo da profissão, quando a instituição ainda não havia sido reestruturada para Instituto Federal.

Ao adentrar na categoria Gênero e Docência, os atravessamentos que ocuparam as narrativas foram bastante diversos. No entanto, saliento que foram unânimes as relações estabelecidas entre questões de gênero, na ótica da *História das Mulheres* e as relações de poder, pelo viés foucaultiano. As colaboradoras compreendem como naturalizados os discursos da diferença e percebem como são construídos, produzidos ou reforçados os diálogos com os lugares na instituição, bem como quais os saberes e atribuições possíveis de demandados por ser mulher ou ser homem. As áreas técnicas são fortemente atravessadas pelo imaginário instituído de lugar para homem, de pertencimento masculino e de como são construídas tais significações.

Trabalhar com a perspectiva de gênero na educação, possibilitou que eu me permitisse *puxar fios de diferentes novelos* uma vez que meu olhar e minha escuta ampliaram-se para as questões institucionais, curriculares e do campo de saberes onde atuo, a Educação Especial – AEE.

Realizar esta pesquisa foi um movimento que me desestabilizou. No início, olhar-me e construí-me enquanto pesquisadora e num processo de caminhar para si, após dezoito anos distante da formação no sentido institucional. Reconhecia-me até então, como “*professora tarefeira*” situada no espaço da Educação Básica – Educação Especial. No meu imaginário, o trajeto formativo era muito mais uma “trajetória”, com início e fim rigidamente traçados.

Ao começar a olhar para meu trajeto até aqui, busco pelo que há de significativo em mim. Olhando com cuidado para cada fase vivida e autorizando-me a olhar em direção aos “cinquenta anos”, querer aprender e construir novos caminhos de *Caminhar para Si* (JOSSO, 2004-2010) com possibilidades me constituir uma *mulher-professora* que também é mãe. Que o comprometimento e a potência criadora sejam materializadas no desenvolvimento da minha carreira e no envolvimento que tenho com a formação de professores e professoras que, como eu, identificam-se como buscadores.

Assim, trabalhar com as narrativas de vida e formação abriu um espaço para reflexão sobre as experiências que marcaram e produziram a mim e às colaboradoras. Romper com amarras na escrita, neutralizar (se isso é possível) a ansiedade diante das propostas

acadêmicas, aventurar-me nas leituras, na infinidade de interpretações e, em especial na convivência com meus pares no Grupo de Pesquisa, apresentaram-se como significativas experiências de formação.

A história pode continuar...

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- ANASTASIOU, L. G. C. Docência como profissão no Ensino Superior e os saberes científicos e pedagógicos. **Revista Univille Educação e Cultura**, v. 7, n. 1, jun. 2003.
- _____. Trilhas para análise da formação docente, inicial e continuada. In: PRYMJA, M. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013.
- ARAÚJO, S. M. S. **História de vida de professoras: reflexões contextuais sobre a docência**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1524_int.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. **Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRANCHER, V. R. **Formação, saberes e representação: história de vida de Helena Ferrari Teixeira**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.
- _____. **Trajetos e representações de docentes a pós-graduação: um olhar a partir dos imaginários e dos dispositivos**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.
- _____. **Estrelas na Terra? Repensando a atuação docente na Pós-Graduação: Dentre saberes, fazeres, mitos e desafios**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- _____. Significações imaginárias acerca dos fazeres docentes na pós-graduação. In: OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Redes imaginárias e processos formativos: olhares ressignificados**. 1. ed. Curitiba: CRV EDITORA, 2014.
- BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Formação de professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos autoformadores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Brasil: 1937a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasil: 1942b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. 1942c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. **Lei nº 378/1937, Lei ordinária de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e saúde Pública. Brasil: 1937b. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%20378-1937?OpenDocument> Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 22 set. 2017.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 novembro de 1968.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 16 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal no 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/proep/legislacao/df2208.shtm>>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Organização da educação profissional de nível tecnológico.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=160&Itemid=277>>. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16, homologado em 25 de novembro de 1999.** Dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb016.doc>>. Acesso em: 06 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16, homologado em 25 de novembro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb016.doc>>. Acesso em: 06 set. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pp.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb0499..doc>>. Acesso em: 07 set. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pp.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **As encruzilhadas do labirinto**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates, 1974 - 1997**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

CIAVATTA, M. (Coord.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: UDUFU, 2015.

COLLING, A. M. **A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Record – Rosa dos Tempos, 1997.

_____. Gênero e história. Um diálogo possível? **Revista Contexto e Educação**, Editora Unijuí, ano 19, n. 71/72, p. 29-43, jan./dez. 2004.

_____. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história**. Dourados, MS: UFGD, 2014.

_____. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

COLLING; TEDESCHI, L. A. (Org.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: UFGD, 2015.

CORDOVA, R. A. **Instituição, educação e autonomia na obra de Cornelius Castoriadis**. Brasília: Plano Editora, 2004.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

FONSECA, E. M. **Imaginário e formação de educadores: as narrativas de si**. 2016. 183 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../tde-06102016.../ELISABETE_MARTINS_DA_FONSECA.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 set. 2017.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GRAUPE, M. E. **Gênero e magistério: discursos e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Usina de Letras, 2009.

GRAZIOLA Jr. P. G. **Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola**. 2016. Tese (Doutorado) – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. M. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana C. Leite. São Paulo: Cortez 2011.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP Nº 10/2013**. Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. 2013a. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20131010235025296_regimento_geral_iffarroupilha.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

- ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007a. p. 107-118.
- JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, M. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- KUENZER, A. Z. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília, 26, 27 e 28 de set. de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8)
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.
- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.
- MEDEIROS, B. A. **O fazer pedagógico do professor de Educação Especial / AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão**. Dissertação (Mestrado PPG) – UFSM, 2017.
- MEIHY, J. C. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In.: LOURO, G. L. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOURA, D. H. Educação Básica e Educação profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.
- NASCIMENTO, M. BRANDT, F. **Maria, Maria** – Canção. In: LP Clube da Esquina, 3:2, 1978.
- NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**, Lisboa, v. 4, n. 1, 1991.
- _____. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000.
- _____. FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, R. A **(des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

_____. (Org.). **Redes imaginárias e processos formativos: olhares ressignificados**. Curitiba: CRV, 2014.

OLIVEIRA, V. F. Magistério: profissão feminina? In: OLIVEIRA, V. F. de (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Editora Moderna, 2011.

PERROT, M. **Mulheres públicas**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ROCHA, M. B. **Cursos superiores de tecnologia: indicações de como se expande a educação superior no Brasil**. CEFET-RJ Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-1900_int.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2005.

SCOTT, J. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SILVA, J. M. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE DADOS INICIAIS



ANEXOS

Anexo A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE DADOS INICIAIS

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Colégio Técnico e Industrial de Santa Maria – CTISM
Programa de Pós-Graduação em Educação profissional e Tecnológica

À Sra. Carla Comerlato Jardim, Reitora do Instituto Federal Farroupilha

Ao cumprimentá-la cordialmente, solicito autorização da Direção do Instituto Federal Farroupilha, por meio deste documento institucional, para a realização da pesquisa “Trajetos Formativos de Professoras da Educação Profissional e Tecnológica”, sob orientação do Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher. A pesquisa é desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria e tem como objetivo, investigar junto a professoras de Cursos Técnicos do IFFar, as possíveis influências de gênero em seus trajetos formativos.

O estudo adota a metodologia qualitativa, baseada em narrativas e no imaginário social e prevê a produção de dados em dois momentos: a seleção de possíveis colaboradoras por meio da técnica “Snowball” ou Bola de Neve, entre professoras da EPT em cursos historicamente masculinos e a realização de entrevistas semiestruturadas com as colaboradoras voluntárias da instituição.

As entrevistas semiestruturadas serão organizadas em horários e espaços conforme a disponibilidade das participantes. Estima-se a realização de um encontro com duração de uma hora e trinta minutos, compreendidos entre maio e junho, conforme previsão no cronograma. Serão mediadas pela pesquisadora que realizará a gravação das mesmas, bem como a posterior transcrição, para serem analisadas.

Ao final do trabalho de análise, as conclusões da pesquisa serão disponibilizadas às participantes e apresentadas ao PPGEPT / Mestrado, visando contribuir com o desenvolvimento acadêmico

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das participantes. Nenhum tipo de prejuízo ocorrerá às mesmas quanto ao seu envolvimento no estudo, pois não estarão sujeitas a atividades invasivas ou privativas de benefícios.



Os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pela autora. Além disso, o projeto será submetido ao Comitê de Ética do Instituto Federal Farroupilha garantindo assim, as exigências éticas. O mesmo não será implementado enquanto não tivermos a respectiva aprovação. Toda e qualquer informação sobre os participantes deste estudo serão confidenciais e compartilhadas somente com o pesquisador e a autora do trabalho.

Em nenhum momento da apresentação pública dos dados, as colaboradoras serão identificadas.

Agradeço pela disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Eliane Porto'.

Eliane Quincozes Porto

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT / UFSM

Contato: (55) 9. 9949-1954; eliane.porto@iffarroupilha.edu.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Anexo B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: TRAJETOS FORMATIVOS E SABERES DOCENTES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Autora do Trabalho: Eliane Quincozes Porto

Instituição/Departamento: UFSM/PPGEPT

Telefone para contato: (55) 9.99491954 e (55) 9.9968-3751

Local da coleta de dados: Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

Através do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), você está sendo convidada a participar, como colaboradora, da pesquisa Trajetos Formativa de Professoras da Educação Profissional e Tecnológica, que tem como objetivo, investigar junto às docentes do Ensino Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, como foram constituídos seus trajetos formativos e os saberes docentes. O estudo adota metodologia qualitativa, baseada em narrativas de vida e formação e prevê a sua participação em entrevistas, que serão agendadas previamente em horários e locais conforme a sua disponibilidade. Estima-se a realização de um encontro com uma hora de duração, compreendido entre maio e julho. A entrevista será realizada pela pesquisadora que fará a gravação da mesma, para serem futuramente analisadas. Ao final do trabalho de análise, as conclusões da pesquisa serão disponibilizadas às colaboradoras e apresentadas ao PPGEPT/Mestrado visando contribuir com o desenvolvimento acadêmico.

A participação nesse estudo é voluntária e anônima e a decisão de participar ou não da pesquisa é exclusiva do participante. Em qualquer momento do estudo, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos relacionados à pesquisa. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.



Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das participantes. Nenhum tipo de prejuízo ocorrerá às mesmas quanto ao seu envolvimento no estudo, pois não estarão sujeitas a atividades invasivas ou privativas de benefícios. Os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pela pesquisadora.

Além disso, o projeto será submetido ao Comitê de Ética do IFFar, garantindo assim, as exigências éticas. Toda e qualquer informação sobre as participantes deste estudo serão confidenciais e compartilhadas somente com a pesquisadora e orientador do trabalho, Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher – IFFar. Em nenhum momento da apresentação pública dos dados, as participantes serão identificadas.

Informações adicionais podem ser obtidas com a pesquisadora: Celular (55) 9. 9949-1954, email: eliane.porto@iffarroupilha.edu.br.

Atenciosamente,

Eliane Quincozes Porto
(pesquisadora)

Eu, _____, após a leitura desse documento e conversa com a responsável, estou suficientemente informada, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício.

Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida, dos possíveis danos ou riscos dele provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Santa Maria, Junho de 2017.

Colaboradora / sujeito de pesquisa



Declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido dessa colaboradora / sujeito de pesquisa, para participação no estudo.


Assinatura do Pesquisador


Assinatura da Autora

ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



Anexo C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Trajetos Formativos de Professoras da Educação Profissional e Tecnológica

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Autora do Trabalho: Eliane Quincozes Porto

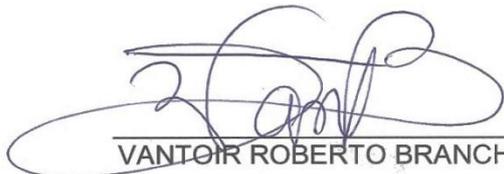
Instituição/Departamento: UFSM/PPGEPT

Telefone para contato: (55) 9. 9949.1954 e (55) 9.9968-3751

Local da coleta de dados: Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade das colaboradoras da investigação cujos dados serão coletados através de entrevista. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Em todo e qualquer momento desta pesquisa as informações e resultados originados serão acessados somente pela autora e seu orientador, sendo preservado o anonimato das colaboradoras. Em caso de extravio ou de vazamento de informações, a responsabilidade será exclusivamente dos autores. As informações serão armazenadas na coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT por um período de cinco anos a contar da data da publicação dos resultados e após, serão destruídas. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados, mesmo quando da divulgação dos dados do estudo.

Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Em/...../....., com o número do CAAE.....


VANTOIR ROBERTO BRANCHER

Santa Maria, ²⁶..... de junho de 2017


ELIANE QUINCOZES PORTO

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



Anexo D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Carla Comerlato Jardim abaixo assinado, responsável pela Reitoria do Instituto Federal Farroupilha, autorizo a realização do estudo “TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”, a ser conduzido pela estudante Eliane Quincozes Porto.

Fui informada, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.


Carla Comerlato Jardim
Reitora
Instituto Federal Farroupilha - RS

Santa Maria, 26 de junho de 2017.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO E - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



Anexo E – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Bloco	Pergunta
Analisar os Trajetos Formativos	01. Quem é a (nome da entrevistada)?
	02. Como aconteceu a sua escolha profissional?
	03. Por que escolheu ser professora?
	04. Há quanto tempo atua na EPT?
	05. Relate ações singulares/peculiares que vivenciou:
	06. Você conhece os trajetos formativos de outras professoras que atuam em Cursos Técnicos? Você entende que este conhecimento é importante?
Mapear as Significações de Docência	07. Como você estabelece a relação de seu gênero com os demais docentes dos Cursos Técnicos?
	08. Como é atuar na EPT?
	09. Quais as imagens marcantes na sua memória docente?
	10. O que é ser professor para você?
	11. O que você acredita ter sido importante para constituir-se docente?
	12. Me fale sobre seus professores inesquecíveis: Quais eram suas principais características?
	13. Como age um ótimo professor para você?



	14. O que é um mau professor e quais são suas características?
<p>Perceber as Influências de Gênero</p>	15. Como você estabelece a relação de seu gênero com os demais docentes dos Cursos Técnicos?
	16. Comente sobre a imagem que você tem de uma mulher professora em um curso percebido como um "curso para homens"?
	17. Você percebe alguma diferença entre ser homem e ser mulher na sua profissão? Sempre foi assim?
	18. Como você observa as questões de gênero na Educação Profissional e Tecnológica?
	19. Você poderia nos indicar outras mulheres que, no seu entendimento, tenham sido importantes na história da EPT? Mulheres desbravadoras talvez como você, que adentram em redutos masculinos?