

# PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RESSIGNIFICAÇÕES E FORMAÇÃO CONTINUADA NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR NA AMAZÔNIA

---

## **KÁTIA SEBASTIANA CARVALHO DOS SANTOS FARIAS**

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2014). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus* Porto Velho, [kati-farias@unir.br](mailto:kati-farias@unir.br).

## **EDUARDO SERVO ERNESTO**

Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (UNIR). Graduado em História (UNIR, 2011). Professor de História pela Prefeitura do município de Porto Velho, [eduardoernesto1010@gmail.com](mailto:eduardoernesto1010@gmail.com).

## RESUMO

O objetivo deste texto é problematizar a docência na educação profissional e os efeitos da formação continuada de professores bacharéis que atuam na educação profissional, técnica e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional, de uma universidade pública de Rondônia-Brasil. A pesquisa se insere no campo da formação de professores e está em consonância com o projeto *Formação de professores: histórias e práticas escolares na Amazônia*. Como inspiração filosófica e metodológica, toma-se o pensamento de desconstrução, de Jacques Derrida, e se embasa em pesquisadores do campo de formação de professores. São analisados resultados de pesquisas dos professores egressos do referido Programa, cujas falas potencializam a necessidade de formação pedagógica docente. Destaca-se a importância do Mestrado Profissional em Educação Escolar para o estado de Rondônia e para todo o norte do Brasil, pelos impactos sociais, culturais e ênfase na formação de profissionais da educação, de forma especial dos professores da educação básica.

**Palavras-chave:** Educação profissional - técnica e tecnológica, Formação continuada de docentes, Mestrado profissional em educação.

## INTRODUÇÃO

Sou professora, e agora minhas experiências são como um olhar pelo retrovisor. E desse retrovisor vejo uma aula como aquilo que acontece naquela relação que se dá entre professor e o aluno, no lugar determinado, por um período determinado, de forma presencial. Vivo o medo do desconhecido, mas afinal, mudar o referencial é preciso. (FARIAS, 2020).

**N**este texto, entendemos práticas docentes como ações socioculturais e situadas (saberes, propósitos, desejos, crenças, valores, afetos e relações de poder). Trata-se de uma escrita traçada em um tempo de isolamento social, devido à pandemia de Covid-19, um período de profundas mudanças nas formas de vida acadêmica, escolar, social, econômica e cultural. Para falar de formas de vida docente, é importante não desprezarmos esse tempo vivido.

Assim, o propósito deste texto é problematizar a docência na educação profissional e os efeitos da formação continuada de professores bacharéis que atuam na educação profissional, técnica e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional, de uma universidade pública de Rondônia-Brasil. Pretendemos que as práticas pedagógicas no âmbito da educação técnica e tecnológica e a formação de professores sejam problematizadas a partir do binarismo técnico-especialista, com base em uma visão crítica do ensino enquanto mero instrumental de aplicação de técnicas para a produção de um bem cultural a ser comercializado, mas sim como problematização de sujeitos inseridos no mundo, munidos da capacidade de intervir positivamente nas dimensões sociais e culturais das questões que os rodeiam.

Segundo Garcia (1999, p. 26),

Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais o professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola,

com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p. 26).

Com base nesse conceito, levantamos três questões para reflexão: como os professores da educação profissional se posicionam diante do debate acerca de sua formação continuada?; quais perspectivas de formação profissional orientam suas práticas pedagógicas?; que identidades os docentes vêm construindo, desconstruindo e reconstruindo? Essas questões são relevantes, pois a ação docente, na educação profissional, é realizada mormente por bacharéis com diferentes formações e qualificação (mestrado e doutorado) em suas áreas de conhecimento, porém sem formação voltada para o ensino.

Machado (2008) afirma que a prática docente da educação profissional precisa ser fundamentada na/pela pesquisa e na reflexão, aberta ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa. A prática pedagógica é um modo de pesquisar; é o lugar onde o professor pode elaborar novas problematizações de seu campo de atuação e novas compreensões sobre um mesmo caso e, ainda, propor a transformação da situação-problema. Assim, é importante que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica (inicial), o docente saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os níveis de abrangência.

Nesse sentido, defendemos que a ampliação do conhecimento e da formação dos professores precisa ser realizada em cursos de formação continuada, em Programas de Pós-Graduação em Educação, dada a necessidade que se apresenta na prática docente de bacharéis desde a implantação da educação profissional técnica e tecnológica.

Assim, pautados na filosofia de Jaques Derrida, entendemos que docência na educação profissional pode ser entendida como herança, à qual é preciso responder. Responder ou ser responsável por aquilo que vem antes de si, mas também perante o que está por vir, e, portanto, também perante a si mesmo (DERRIDA, 1994b, p. 14). A herança (educação) não pode simplesmente ser acolhida pelo fato de ser uma herança, mas, antes, a afirmação de um herdeiro consiste na sua escolha, no seu discernimento crítico, na sua diferenciação; isso permite realizar outras conexões, outras exigências de pensamento que abrem a (im)possibilidade não de destruir ou superar algo, mas de escolher para responder.

Nesse mesmo sentido, no ensaio *A crise na educação (entre o passado e o futuro)*, Hannah Arendt (1961) defende que educar é acolher as pessoas num mundo que é mais velho do que elas. A educação tem a função social de acolher os recém-chegados no mundo que os antecede e que tem uma história, uma cultura, modos de conviver e pensar, linguagens comuns. Podemos dizer que ela defende a educação como ação ou processo de acolhimento e de condução dos que “não estavam desde sempre aí”; como processo de integração dos “recém-chegados a uma cultura” (ARENDR, 1961, p. 224).

Entendemos que a docência é uma profissão que se aprende também pela vivência da discência. Os futuros professores têm, no currículo discente, uma aprendizagem da qual emergem teorias e representações acerca do que é ser professor (FORMOSINHO 2009). Indo ao encontro dessa visão, vejamos a posição de um professor do IFRO, na pesquisa de mestrado intitulada *Saberes e práticas pedagógicas na formação continuada de professores da educação profissional: vozes que ecoam e mobilizam ações no IFRO/Campus Cacoal*:

Mas essa docência aprendida na discência não é o suficiente para sermos professores, gente! Seria muito ingênuo da nossa parte acreditar que porque fomos bons alunos também podemos ser bons professores. Eu, por exemplo, sou bacharel em agronomia, tenho mestrado em melhoramento genético de plantas, não tive experiência com a docência antes de chegar aqui. No mestrado não tive nenhuma disciplina voltada para o exercício da docência, mas acabei me tornando professor por causa da oportunidade do concurso. Estou gostando, mas sinto que não domino a situação, sabe? Tenho muito o que aprender...por isso, sou muito observador, presto atenção no que os colegas falam e fazem para que eu possa melhorar minha prática (COUTI, 2017, p. 55).

Dessa forma, a prática docente não é resultado de um único momento da formação. A ação do professor é uma construção compósita, em seu corpo, por muitas práticas vivenciadas no transcorrer de sua vida, que vai se completando nas experiências de sua vida acadêmica.

Em continuidade a nossas reflexões, o presente texto está subdividido em mais três seções, nas quais discutimos, respectivamente: a docência e a educação profissional e tecnológica no Brasil; o professor bacharel na educação básica profissional e tecnológica; educação profissional e tecnológica: os desafios, contextos e possibilidades; por fim, tecemos algumas considerações acerca do estudo realizado.

## A DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil foi potencializada por decisões políticas acertadas e políticas públicas que possibilitaram a expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, desde 2010, com mais de 661 unidade<sup>1</sup> vinculadas a Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação investiu em contratação de pessoal, em todos os níveis, especialmente em contratação de professores.

A partir da adesão das antigas instituições federais de EPT ao modelo proposto pelo Ministério da Educação (MEC), conforme dispõe o art. 5º da Lei nº 11.892/2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estruturados a partir dos diferentes modelos existentes e da experiência e capacidade instaladas nos CEFET, escolas técnicas e agrotécnicas federais e nas escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

Os Institutos Federais (IF) são instituições pluricurriculares e multicampi (reitoria, *campus*, *campus* avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na EPT, ofertando diferentes tipos de cursos, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*<sup>2</sup>. Os IF se constituem como novos lugares no desenvolvimento científico e tecnológico nacional, intensificando e diversificando as atividades de ensino, nas formas presencial, semipresencial e a distância. Porém, Machado (2008, p. 15) e outros estudiosos apontam a carência de docentes com conhecimento pedagógico para atuar nos cursos de EPT.

Hoje não é mais suficiente o padrão artesanal da escola-oficina, no qual o mestre era a referência, um modelo de escola que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, sob a concepção de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam (MACHADO, 2008). Para ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas são necessários saberes pedagógicos e didáticos.

1 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

2 Site do MEC <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

Como característica da vida tecnológica, os docentes da EPT enfrentam novos e grandes desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de maior atenção à justiça social, às questões éticas e à sustentabilidade ambiental. São novas demandas para a construção e a reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008).

Alinhados ao pensamento de Machado (2008), entendemos que romper com a herança recebida de práticas fragmentadas - com o imprevisto e a insuficiência de formação pedagógica que caracterizam a prática de muitos docentes da EPT de hoje - implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente é preciso um outro perfil de docente, capaz de desenvolver pedagogias criativas, de construir a autonomia dos alunos e participar projetos inovadores transdisciplinares (MACHADO, 2008).

Enfatizamos que, no seu objeto de estudo e intervenção, a EPT tem sua primeira especificidade: a tecnologia, ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos, disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. Assim, ao se condensarem em atos humanos e em artefatos (conhecimentos mortos), os conhecimentos tecnológicos são historicamente determinados e nem sempre são transmissíveis pelos meios discursivos, exigindo do docente e do aluno um esforço de pesquisa e de ressignificação.

Diante dessa variedade de situações, os professores da EPT são levados a atuar com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas. Nesse sentido, foram criadas políticas de formação continuada de professores, pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES. O art. 3º da referida Portaria define o mestrado profissional como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*, que possibilita:

I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos

aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;

II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos;

III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos (BRASIL,2009).

Alinhado a esse propósito, considerando que os mestrados profissionais em educação são novas perspectivas que agregam as dimensões epistêmicas e proposições interventivas nos espaços educativos formais e/ou não formais, o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) foi recomendado pela CAPES, em 2013, com o curso de mestrado, e em 2018, com curso de doutorado.

Na UNIR, o Programa foi criado pela Resolução 232/CONSEA/UNIR, de 30 de abril de 2010, que aprovou o projeto do curso. A recomendação do mestrado, pela CAPES se deu em março de 2013 e a primeira turma foi aberta em fevereiro de 2014, resultado de parceria firmada entre a UNIR e IFRO. A Portaria nº 942, de 16 de setembro de 2015, reconhece os cursos de pós-graduação *stricto sensu* recomendados pelo Conselho Técnico-Científico/CAPES e, dentre eles, o PPGEEProf, com o curso de mestrado profissional (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2020).

O PPGEEProf, com área de concentração em Educação Escolar, está inserido em contexto institucional e regional favorável e necessário. As características regionais, as necessidades locais, o amadurecimento institucional no âmbito da pós-graduação e pesquisa em educação - evidenciado no desenvolvimento de cursos de mestrado em diferentes áreas - tem impulsionado a UNIR a fortalecer a pesquisa básica e aplicada em Rondônia, contribuindo para o desenvolvimento humano, científico, social, cultural e tecnológico, com impactos na economia do estado.

Há uma demanda reprimida não só de professores da educação básica pública, mas também dos profissionais do IFRO, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), instalados nos últimos

anos nas capitais e em várias cidades do interior desses estados. Os IF citados têm feito parceria com a UNIR para formar seus professores e técnicos por via dos cursos de mestrado e doutorado profissionais.

O PPGEEProf/UNIR encontra-se na 6ª edição para o mestrado e 2ª para o doutorado: a primeira foi realizada em 2014, em parceria com o IFRO; a segunda, em 2015, em parceria com IFRO e o IFAM, ambas com 30 vagas. Em 2017, firmou-se novamente a parceria com o IFRO, com financiamento e vagas para as ações afirmativas. Em 2019, nova parceria com o IFRO, ofertando-se uma turma de mestrado e duas de doutorado (2019-2020) (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2021).

Os cursos de doutorado e mestrado do PPGEEProf/UNIR desenvolvem a pesquisa aplicada, de natureza interventiva; assim, os alunos desenvolvem pesquisas quase sempre voltadas para o seu local de trabalho, problematizando as práticas socioculturais situadas (saberes, propósitos, desejos, crenças, valores, afetos e relações de poder, buscando ressignificar sua prática. Dessa forma, o Programa tem contribuído com a formação de professores/pesquisadores da educação básica e de outros profissionais da educação na Amazônia, elevando a qualidade científica, didática e pedagógica, a visão crítica sobre a educação escolar, enfocando as práticas pedagógicas e a produção técnico-científica, a partir da pesquisa aplicada e da proposição de inovações e aperfeiçoamentos pedagógicos/tecnológicos para a solução de problemas educacionais.

O perfil esperado do egresso do PPGEEProf é que ele seja capaz de:

- apresentar autonomia intelectual, capacidade investigativa e propor alternativas de análise e atuação com propostas interventivas no campo da educação escolar;
- afirmar-se como professor/pesquisador do processo de ensino e aprendizagem, das práticas pedagógicas e das instituições escolares, da gestão, e das determinações e influências do meio produtivo e da sociedade para a educação;
- produzir conhecimentos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e científicos que considerem o fazer docente e os seus conhecimentos e os saberes discentes como elementos mobilizadores do ato de ensinar em diferentes contextos, espaços, temporalidades - urbano, campo e floresta, e em conexão com as complexidades sociais, com os antecedentes históricos e a contemporaneidade.

## O professor Bacharel na Educação Básica Profissional e Tecnológica

Como alguém aprende a ser professor? O que é ser professor? Como aprender e ser/estar professor na EPT? Fugindo de uma resposta única/certeza, apresentamos possibilidades de respostas para essas questões-problemas iniciais, temas de nossa análise, com base em nossa experiência<sup>3</sup> com a docência no IFRO e do PPGEEProf /UNIR que, desde o ano de 2014, tem recebido professores e técnicos, por meio de termos de cooperação técnico-científica entre essas instituições.

Tais termos de cooperação visam à formação de profissionais (mestrado e doutorado), de modo que diferentes atores do IFRO discutam a prática docente na EPT, a partir das pesquisas intervencionistas desenvolvidas no PPGEEProf, as quais objetivam mobilizar os pesquisadores e participantes das investigações para problematizar suas práticas pedagógicas e atuação docente na EPT, elementos fundamentais para discussões contemporâneas, tais como: trabalho, escolarização, renda, equidade econômica e questões ambientais.

Compreendemos a docência na EPT como algo além do conhecimento técnico, enquanto formação direcionada apenas para a dimensão operacional do trabalho, a fim de construir um bem cultural a ser comercializado. Nessa mobilidade, a docência está correlacionada à produção de conhecimento entre professores e alunos, à capacidade de problematização e intervenção nas dimensões práticas da vida, às dimensões do trabalho, historicamente construídas e compartilhadas, envolvendo práticas que mobilizam aspectos sociais e culturais da contemporaneidade.

Nesse sentido, significamos o trabalho como toda ação humana que modifica a natureza, considerando que o homem pratica o trabalho há muito tempo. A exemplo, no período Paleolítico, o gênero *homo* produziu ferramentas que o ajudavam na caça e coleta de alimentos; a partir do período Neolítico, desenvolveu a prática da agricultura. Os séculos se passaram e o homem, em sociedade, graças a sua capacidade neurológica, ampliou seu conhecimento técnico-científico e continuou a intervir e modificar a natureza

3 “Qualquer experiência é composta por uma rede de rastros que retornam para algo diferente deles próprios” (FARIAS; SILVA, 2014, p. 5) que, em uma perspectiva desconstrucionista derridiana, se correlaciona à subjetividade, à temporalidade e à capacidade de ressignificação das próprias experiências que podem, agora, se tornar “outras”.

com o trabalho, a tal ponto que emergiu a sociedade contemporânea de consumo em massa, alicerçada nas ideias de renda, escolaridade e consumo. Tais modificações envolvem a problemática ambiental e, levando-se em consideração as mudanças climáticas, urge a necessidade de discutirmos as formas e os sentidos de como o homem vem praticando o trabalho e suas relações socioambientais, o que perpassa também a docência e suas dimensões políticas na EPT.

Essa pequena reflexão traz à tona o que tem nos levando, no âmbito do PPGEEProf em cooperação com o IFRO, a problematizar e ressignificar práticas que mobilizam o trabalho na educação profissional e tecnológica, a partir de dois nortes:

- i. a experiência docente não é fixa ou essencialista, marcada por uma compreensão contínua e hierárquica do conhecimento e da própria produção dos saberes na EPT e das práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino. Ao contrário, neste trabalho, com base no pensamento filosófico de Jacques Derrida (1995), concebemos que a identidade docente é passível de ser desconstruída e ressignificada, considerando-se as dimensões de subjetividade e especificidades regionais ligadas às dimensões do trabalho que a EPT requer. Levantamos discussões quanto à identidade docente de professores bacharéis, tendo por referência aqueles que atuam no IFRO, os quais não projetavam a docência durante a graduação, porém, ao ingressarem na instituição como docentes, se viram tomados pela necessidade de problematizar essa prática;
- ii. a docência na EPT não está desvinculada das dimensões práticas da vida, quanto aos aspectos sociais e culturais da sociedade que produziu o conhecimento a ser compartilhado e apreendido ao longo do curso técnico ou profissionalizante.

Em geral, nos IF, essa modalidade de ensino é discutida e problematizada com vínculo direto aos aspectos sociológicos do trabalho e à historicidade do conhecimento. Nos âmbitos do IFRO e do PPGEEProf, emergem discussões que transgridem a lógica de uma EPT que visa apenas “apertar parafusos”; nessas discussões, assumimos a concepção de que o conhecimento construído deve levar em conta a historicidade e as dimensões sociológicas do conhecimento, que fazem os sujeitos “apertar parafusos”. Dada essa necessidade, que vai além da aplicação e operacionalização de técnica, docentes e técnicos do IFRO procuram o PPGEEProf/

UNIR, na tentativa de ressignificar suas práticas pedagógicas, sua atuação docente e, conseqüentemente, sua própria identidade docente, contribuindo significativamente para o ambiente pedagógico e político do IFRO.

Essas são significações importantes quanto à experiência da docência na EPT. Nessa perspectiva, buscamos problematizar os desafios de ser professor bacharel. Sabemos que o bacharelado não proporciona ao profissional discussões acerca da atuação docente, o que podemos verificar no seguinte relato:

Falta-me o conhecimento pedagógico, o conhecimento de Psicologia da Educação, conhecimento dos estilos de aprendizagem, das teorias de aprendizagem. Como o aluno aprende? Se eu conseguisse saber isso, penso que eu poderia mobilizar ações para facilitar o meu ensino e o aprendizado do aluno. Como posso organizar, planejar as aulas para favorecer o processo do aprender? (PROFESSOR F) (JUNIO, 2018, p. 29).

No caso específico do bacharel, a formação é direcionada a outros campos e, por isso não se fornece aos estudantes, entre os quais pode haver futuros professores, o mínimo substrato didático-pedagógico necessário ao desempenho da docência e à construção de uma identidade docente.

O IFRO oferta cursos técnicos concomitante ao ensino médio, cursos para discentes com ensino médio já concluído e também cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância; é muito comum, entre seus professores, a existência de bacharéis que não possuem nenhuma experiência com a docência, embora tenham prática nas dimensões tecnológicas ligadas a sua área de formação. Tal fato contribui, pelo menos inicialmente, para a construção de uma identidade docente conteudista, dissociada da problematização da historicidade das dimensões sociais e culturais que produziram o conhecimento técnico.

Entretanto, essa identidade docente conteudista, ligada a subjetividades e experiências de indivíduos, não é necessariamente contínua ou imóvel, visto que é passível de ressignificação a partir da problematização do “ser professor” que, em uma perspectiva derridiana, transcende uma essência do “ser” enquanto realidade fixa, caminhando pela compreensão de *dever*, de reconstrução que tem como matéria-prima a experiência e o presente (DERRIDA, 1995).

Nas palavras de Derrida (2001, p. 32):

Esse encadeamento, esse tecido, é o texto que não se produz a não ser na transformação de um outro texto. Nada está, jamais, em qualquer lugar, simplesmente presente ou simplesmente ausente. Não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros.

Larrosa (2000, p. 9), por seu turno, considera que:

O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que e torna habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado, não está para ser realizado, mas para ser conquistado, não está para ser explorado, as para ser criado.

Sob a perspectiva derridiana, em relação ao que denominamos de identidade docente, compreendemos que as dimensões estéticas e éticas da modernidade criam a ideia de uma presença fixa quanto à identidade, uma convicção do “eu sou”; essa ideia fixa, hierárquica e binária não dá margem a diálogos e possibilidades de se pensar a diversidade e a condição humana de se desconstruir e reconstruir-se. Dessa forma, compreendemos aqui a identidade docente não como uma presença do “sou”, mas sim do “estou” e, por isso, passível de problematização das práticas pedagógicas, atribuindo-lhes novos significados, possibilitando aos bacharéis ressignificarem o que entendem por docência na educação básica profissional e tecnológica. De acordo com Imbernón (2006, p. 12):

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro do conhecimento pedagógico, científico e cultural revisto. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.

As *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica* (BRASIL, 2013) direcionam a atuação docente na educação profissional em três eixos (saberes pedagógicos; saberes tecnológicos e científicos; saberes do trabalho), conforme expresso no seguinte trecho:

Do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para poder fazer escolhas relevantes dos conteúdos que

devem ser ensinados e aprendidos, para que os formandos tenham condições de responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal como cidadão e trabalhador (BRASIL, 2013, p. 251).

Observa-se que as referidas Diretrizes projetam a docência como instrumento capaz de mobilizar o ensino para as dimensões práticas da vida, para aspectos do trabalho, com vistas à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e da produção de novos saberes. Compor novos saberes requer conhecer a historicidade do conhecimento adquirido como condição fundamental de ressignificá-lo no presente, à luz das perguntas e necessidades contemporâneas do mundo do trabalho, tais como: direitos trabalhistas, equidade econômica e cognitiva, sociedade de consumo *versus* problemas ambientais e democratização dos saberes científicos, perpassando as discussões também de democratização do ensino profissional e tecnológico.

Como uma possível resposta para as questões aqui levantadas quanto à EPT, consideramos que a prática docente é construída por um conjunto de experiências, aprendizagens, reflexões e trocas com os pares e alunos no decorrer da atuação do professor. No tocante ao aspecto de identidade docente, ressignificada a partir da historicidade do bacharel, agora docente da educação profissional, Pimenta (1997) afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 1997, p. 5).

Para tanto, em consonância ao pensamento de Pimenta (1997), é preciso valorizar a prática enquanto momento de produção e oportunidade de reflexão pedagógica.

Wittgenstein (1999) explica que prática vem do grego *pragma*, isto é, ação; as ações são construídas por fazeres e dizeres, espécie de encenação de dizeres que mobilizam nosso agir nas dimensões práticas da vida. Ao mobilizar o pensamento de Wittgenstein (1999) para problematizar as práticas docentes, Miguel (2010) afirma que essas práticas são complexas e multicondicionadas. Para sua caracterização, é necessário considerarmos alguns elementos, como os sujeitos diretamente envolvidos (professores e estudantes) e as características comuns e singulares das instituições escolares e dos contextos em que tais práticas se realizam.

Não há como restringir o conceito de prática a definições tradicionais, com a separação entre teoria e prática. Na concepção de Wenger (2001, *apud* MIGEL, 2010, p. 13):

[...] conceito de **prática** conota fazer algo, mas não simplesmente fazer algo em si mesmo e por si mesmo; é fazer algo em um contexto histórico e social que outorga uma estrutura e um significado ao que fazemos. Em termos gerais, o emprego que faço aqui do conceito de prática não pertence a nenhum dos lados das dicotomias tradicionais que separam a ação do conhecimento, o manual do mental, o concreto do abstrato. O processo de participar em uma prática sempre implica que toda pessoa atue e conheça ao mesmo tempo. Na prática, a chamada atividade manual não é irreflexiva e a atividade mental não é incorpórea. E nenhuma delas é o concreto solidamente evidente, nem o abstrato transcendentemente geral [...] portanto, a distinção entre o teórico e o prático se refere a uma distinção entre empreendimentos e não a uma distinção fundamental entre as qualidades da experiência e o conhecimento do ser humano (Grifo nosso).

Assim, vislumbramos possibilidades de que as práticas docentes na EPT, sobretudo as desenvolvidas por professores bacharéis, sejam reinventadas, para alcançar outros significados da identidade docente. O pensando pós-estruturalista<sup>4</sup> de Derrida (1995) mobiliza nossas posições no trabalho

4 Movimento de pensamento em diversos campos, como estudos culturais, historiografia, filosofia da linguagem, psicanálise, entre outros, que abandonou e teceu críticas ao chamado paradigma estruturalista adotado por teóricos franceses entre os anos 1950 e 1960. O pós-estruturalismo não compreende que base empírica seja capaz de produzir um conhecimento como verdade única ou um conhecimento como *mimesis* do real. Critica as grandes narrativas como a religião, nacionalismos e o marxismo, enquanto estruturas capazes de alcançar um conhecimento único, global, objetivo da realidade. É visto como uma abordagem filosófica pós-marxista, afastando-se de grandes narrativas de projetos alinhados a uma compreensão

de desconstrução<sup>5</sup> dos enunciados e da identidade previamente estabelecida por esses profissionais bacharéis: uma docência conteudista, empírica e verificacionista, ancorada na compreensão de educação e docência como sinônimos de verdades, que se acentua na educação tecnológica, com a ideia cartesiana de domínios de técnicas para o mundo do trabalho dissociadas de uma leitura crítica dessas práticas e do mundo.

## **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS, CONTEXTOS E POSSIBILIDADES**

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados por meio da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), constituem um novo modelo de instituição de EPT, que visa responder, de forma eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e suporte aos arranjos produtivos locais. Ao sancionar referida Lei, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva finalizou uma temporada de perspectivas e polêmicas em torno do que viria a ser um instituto federal.

O ano de 2009 foi importante para a EPT, uma vez que os CEFET, as Escolas Técnicas Federais (ETF), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para diferentes gestores e profissionais desse modelo educacional, já se convencionou chamar as novas instituições apenas como Institutos Federais (IF).

Os IF constituem um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica que visa responder, de forma eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e suporte aos arranjos produtivos locais. Presentes em todos os estados, os Institutos Federais contêm a reorganização da rede federal de educação profissional (JUNIO, 2018)

Segundo a referida Lei, os IF devem oferecer cursos de: formação inicial e continuada; ensino médio integrado; cursos superiores de tecnologia;

---

emancipatória de sujeitos, ancorado em uma ideia de classe e ruptura como sistema econômico e social vigente a partir de uma revolução. (DERRIDA, 1995)

- 5 Desconstruir, em Derrida (1995), não é destruir, mas problematizar discursos hegemônicos, pensar como são constituídos e compartilhados sob quais significados. É uma tentativa amorosa de ressignificar, no presente, determinada categoria de ideia como espécie de herança.

cursos superiores de bacharelado em engenharias; cursos superiores de licenciaturas; cursos de pós-graduação.

No IFRO, a maioria dos professores das áreas técnicas possui formação inicial de bacharéis (JUNIO, 2018), o que é um quadro desafiador para a EPT. Em suma, em seu quadro funcional, os IF possuem dois perfis de professores: os licenciados, habilitados para lecionar as disciplinas voltadas à formação geral do núcleo básico; e os bacharéis e tecnólogos, responsáveis pelas disciplinas específicas da formação profissional do curso (JUNIO, 2018). Sobre essa problemática, Rehen (2013, p. 21) comenta:

As reflexões sobre a defasagem da formação que os professores vêm tradicionalmente recebendo, distanciada das novas capacidades para fazer aprender; d) a recorrente falta de formação pedagógica dos que militam na educação profissional no Brasil, lastreada na falsa crença de que basta saber fazer ou conhecer certa profissão, para ter a capacidade de ensinar; e) os poucos cursos oferecidos, no Brasil, voltados à formação de professores de educação profissional; f) a desatualização do aparato legal para a formação de professores dessa modalidade de ensino, estimulando práticas aligeiradas de “formação”, além da permanência histórica, na área, do amadorismo docente.

A EPT tem avançado muito no Brasil nos últimos anos. Os IF e outras instituições de ensino tecnológico tem contribuído para problematizar as dimensões sociais de formação do trabalho, bem como a docência nessa modalidade. A formação pedagógica para bacharéis proporciona conhecimentos e meios para que esses profissionais problematizem suas práticas e identidade docente; esse é um dos aspectos que mais nos tem chamado a atenção no âmbito do PPGEEProf.

Destacamos o caráter da pesquisa qualitativa intervencionista realizada pelos pesquisadores desse Programa. Os projetos de pesquisa desenvolvidos não apenas possibilitam que mestrandos/doutorandos ressignifiquem suas práticas, mas também o conjunto de sujeitos praticantes das investigações (como técnicos e colegas docentes do IFRO) passam a fazer parte do movimento de problematização da identidade docente, dado o caráter metodológico de contextualizar, de forma coletiva, o objeto desse tipo de pesquisa.

A formação dos professores que atuam na rede de EPT é um desafio que está posto no atual cenário educacional brasileiro. De acordo com Shiroma (2011), a construção da formação inicial e continuada para o professor da

EPT requer dimensões políticas, pedagógicas e fundamentação teórico-metodológica para o desenvolvimento de pesquisas e consolidação do ensino e da aprendizagem.

Nossas posições teóricas e metodológicas caminham alinhadas ao que Miguel (2010) chama de terapia desconstrucionista, ao mobilizar as vozes e posições de Wittgenstein (1999) e Derrida (1995) para problematizar objetos socioculturais no âmbito das Ciências Humanas. Nesse esteio pós-estruturalista, caminhamos na construção de pesquisas e conhecimentos no campo da formação de professores e práticas pedagógicas na EPT, que transgridam a ideia essencialista e cartesiana da atuação docente enquanto mero agente que instrumentaliza e aplica técnicas de ensino em nome da produção de um bem cultural a ser comercializado.

Buscamos, em nossas pesquisas, “colocar no divã terapêutico” a EPT, mobilizando, a partir das vozes de Miguel (2010), Wittgenstein (1999) e Derrida (1995), o padrão empírico e verificacionista que cria, muitas vezes, um docente conteudista e hierárquico, transgredindo essas estruturas em movimento decolonial<sup>6</sup> que concebe a identidade e as práticas docentes como passíveis de serem constantemente ressignificadas, acompanhadas da análise da historicidade da produção e da circulação do conhecimento técnico como condição fundamental para modificar positivamente as dimensões sociais do trabalho e, conseqüentemente, a única experiência temporal que experienciamos: a contemporaneidade.

Nesse esteio que discute a docência na EPT, Rehem (2013) compreende que, para cumprir o papel docente nessa modalidade de educação, é necessário o professor preencher os seguintes requisitos:

- i) conhecimento aprofundado, experiência e visão crítica dos fazeres profissionais do mundo do trabalho, das tendências processuais, dos usos tecnológicos envolvidos com a profissão a ser aprendida pelos alunos; ii) domínio pedagógico para fazer jovens e adultos aprenderem, levando-os a constituir competências a partir da escola e no contexto

6 Decolonial ou decolonialidade - termos ligados a um movimento de pesquisadores e intelectuais que buscam problematizar o projeto da modernidade e uma de suas ramificações mais estruturais, o colonialismo. Nessa compreensão o colonialismo continua pós independências por que não é uma mera questão política e jurídica, refere-se também às formas como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações interpessoais se articulam entre si nas dimensões sociais, discursivas, políticas, jurídica e culturais criando subalternidades com grupos e indivíduos que não compartilham as estéticas e saberes hegemônicos (CANDAU, 2008).

do trabalho, iii) domínio de seu campo específico do saber, para fazer escolhas relevantes de conteúdos e realizar a sua transposição em situação de aprendizagem para o trabalho e a vida cidadã (REHEM, 2013, p. 80).

Os professores bacharéis possuem conhecimentos e experiências acerca de seu campo específico de formação e da ligação desses conhecimentos com as dimensões profissionais do mundo do trabalho, mas não possuem, muitas vezes, o direcionamento pedagógico que os estimule a problematizar sua identidade docente, suas práticas pedagógicas e a contextualizar a historicidade do conhecimento produzido na dimensão profissional e tecnológica. Por isso, muitos desses profissionais bacharéis acabam por rotular negativamente a docência e sua identidade profissional.

Essa rotulação negativa se maximiza quando o profissional bacharel busca um programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em sua área de formação inicial, uma vez que a maioria desses programas não oferece disciplinas ou linhas de pesquisas que discutam aspectos da didática ou educação básica. Em outro cenário, muitos desses profissionais têm buscado programas na área de educação, visando problematizar sua prática docente, o que tem feito as experiências desses profissionais se tornem objetos de pesquisas que valorizam também a biografia, as memórias e a subjetividade na EPT, como sugerem as seguintes falas de professores, apresentadas no trabalho de Junio (2018, p. 91):

Somente fui ter algo sobre formação didática pedagógica na especialização e no mestrado os quais foram na área técnica, com a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Porém, considero fundamental esse tipo de formação para o desempenho da função docente (PROFESSOR C).

Antes de iniciar a carreira docente no IFRO, fui instrutora do SENAC, onde realizei um curso de formação de professores com duração de 460 horas, o qual tinha por objetivo oferecer formação didática pedagógica para os professores bacharéis. Após cursei uma especialização, onde tive a disciplina de 'Metodologia do Ensino Superior'. Todos esses cursos contribuíram para minha prática docente (PROFESSOR D).

O que eu tive de subsídios na área da educação para a minha atuação como professor, foi o que tive na especialização, em que cursei a disciplina de Metodologia do Ensino Superior (PROFESSOR I).

Antes de iniciar minha carreira docente no IFRO, realizei um curso de formação de professores do ensino médio, curso

de formação de professores com duração de 460 horas, dois cursos de especialização, sendo um em contabilidade e o outro especificamente sobre metodologia do ensino superior (PROFESSORA J).

Os professores da EPT atuam ou podem atuar em mais de uma modalidade de nível da educação, em ensino médio, curso técnico, graduação ou pós-graduação e, portanto, enfrentam múltiplos desafios ao problematizar sua prática docente nos IF; os desafios são ainda maiores quando o profissional nunca projetou, pessoal ou profissionalmente, ao cursar um bacharelado, o exercício da docência. Nesse sentido, em muitos momentos, os bacharéis que atuam como professores se veem em um mundo onde não conhecem as “regras do jogo”; afinal, estão em um cenário e enredo para os quais não foram preparados.

Rastros dessas questões emergem das vozes dos professores C, D I e J, nos fragmentos apresentados por Junio (2018); profissionais que decidiram problematizar sua identidade docente, ao transgredir uma imagem de professor que valoriza apenas as dimensões tecnológicas do ensino profissionalizante, em um movimento que visa desconstruir a imagem de professor conteudista, empírico e verificacionista, mero instrumentalizador e reproduzidor de técnicas.

Tais aspectos, em especial no IFRO, cujos docentes atuam na educação técnica e tecnológica, são importantes para problematizar a identidade docente, haja vista a necessidade de esses profissionais ressignificarem suas ações e sentidos que atribuem à docência como carreira e atuação pedagógica. A identidade docente e o desenvolvimento profissional se constroem em processo, no aqui e agora, ao se reconstruir e problematizar a atuação e a historicidade do conhecimento profissional voltado às dimensões do trabalho; tal compreensão é essencial para alunos e professores intervirem positivamente no contexto socioeconômico, ambiental e cultural em que estão inseridos.

Para a tessitura desse cenário, a formação continuada é fundamental. A produção de conhecimento e contextualização da atuação docente acontece, muitas vezes, vinculada a programas de formação lançados pelo poder público, os quais buscam suprir demandas urgentes de formação para o trabalho profissional docente. Nesse sentido, o acesso ao PPGEED e, portanto, aos cursos de mestrado e doutorado, ocorre por meio de turmas selecionadas mediante parcerias celebradas por organização pública e/ou

privada com a UNIR. Desde 2013, a parceria entre IFRO e a UNIR foi estabelecida, por meio do termo de cooperação técnico-científica.

Tal cooperação tem gerado pesquisas com qualidade teórico-metodológica nos mais distintos objetos, seja na educação básica e/ou na EPT, somado ao fato de que os objetivos do PPGEEProf atendem à demanda de capacitar professores e técnicos da EPT que atuam no IFRO. De acordo com Lima (2007):

Pensar em formação do professor implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente acumular conhecimentos em memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Formação supõe necessariamente uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional. A formação do professor deve corresponder às necessidades do profissional que tem como objetivo maior, transformar sua realidade por meio da práxis que leve em conta um elo entre as necessidades acadêmicas e as sociais, ou melhor, que tenha o objetivo de auxiliar o aluno em seu processo como pessoa e como cidadão (LIMA, 2007, p. 157).

A formação continuada do professor dever ter como base a análise sobre a própria prática pedagógica, uma vez que esse movimento possibilita formar a si mesmo, por meio de um processo de recriar-se, de trocar experiências com os demais profissionais da educação, mobilizando-os a pensar sobre as possibilidades da formação continuada e conhecer as especificidades da educação profissional, componentes fundamentais para o imbricamento da reflexividade e da interação entre indivíduos e com o local comum da sua atuação profissional. Essa é uma possibilidade de problematizar o que não sou como docente, como estou sendo e o como posso estar (OLIVEIRA, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste texto foi problematizar a docência na educação profissional e os efeitos da formação continuada de professores bacharéis que atuam na EPT, no IFRO, considerando-se a formação oferecida pelo PPGEEProf/UNIR. A docência na EPT é uma prática cultural multicondicionada, portanto

haverá sempre buscas por formas outras de agir na ação educativa. A forma de vida docente exige a pesquisa, o aprender constante.

Na perspectiva wittgensteiniana, não pode haver aprendizagem repetitiva ou criativa do que quer que seja, sem que se participe de um jogo de linguagem (aqui, forma de vida docente). Participar da ação docente é a condição para a aprendizagem. Assim, aprender é sempre aprender a fazer algo com o corpo (corpo docente) em conformidade a regras definidas, caso o jogo as tenha. Aquilo que aprendemos, quando aprendemos a fazer algo, é sempre uma prática cultural.

Entendemos que a formação não se constrói por acumulação de técnicas e suas aplicações, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade docente; por isso, a experiência docente é passível de ser problematizada e ressignificada com olhares outros - que vão além do aspectos técnicos e conteúdos - que valorizem sujeitos com múltiplas possibilidades sociais, culturais e técnico-profissionalizantes de experienciar, problematizar e ressignificar o tempo presente, a partir do domínio dessas técnicas, transgredindo a ideia de conhecimento profissional apenas para a inserção no mercado de trabalho.

Nessa visão, o curso de mestrado do PPGEEProf/UNIR tem formado um número significativo de docentes da EPT do IFRO, cumprindo o propósito social e pedagógico com relação às práticas vividas pelo mestrando-docente, ressignificadas pelos fundamentos teóricos, de tal forma que essas práticas, transformadas dialeticamente por reflexão e crítica, já não serão as mesmas, mas a síntese de um processo analítico, que dará o suporte para uma práxis inovadora aos mestres-profissionais em seu ambiente escolar e social.

## REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Portaria normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da União- Seção 1. n. 248, Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portarianormativa-17mp-pdf/view>. Acesso em: 03.05.2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.892,** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 03.05.2021.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

COUTI, Suzana Caroline da Silveira. **Saberes e práticas pedagógicas na formação continuada de professores da educação profissional:** vozes que ecoam e mobilizam ações no IFRO/ campus Cacoal. 2017. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Rondônia-RO, 2017.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Posições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Politiques de l'amitié.** Paris: Galilée, 1994b.

FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho Santos; SILVA, Carlos Augusto Silva. **Dos acasos: anotações em tempos cataclísmicos ou efeitos de um isolamento.** Uberlândia: Navegando publicações, 2020, v. 1, p. 747-762.

FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho Santos. **Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868-1889):** ouvindo fantasmas imperiais. 2014. 405 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2014.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: **Formação de professores: aprendizagem** profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JUNIO, Samuel dos Santos. **Formação pedagógica dos bacharéis da área de gestão e negócios**: problematizando a ação docente no IFRO. 2017. 131p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LIMA, Cláudia Maria de. *Formação contínua do professor de ensino fundamental e educação a distância*: reflexões sobre potencial de aprendizagem. In: GRANVILLE, Maria Antonia (org). **Teorias e práticas na formação de professores**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n. 1, (jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MIGUEL, Antonio. Percursos Indisciplinares na atividade de pesquisa em história (da educação matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. **Bolema**, Rio Claro-SP, v. 23, n. 35A, abr. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10805/7177>. Acesso em: 02 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Vanessa Araújo de. **Autoformação docente na educação profissional**: episódios, tessituras e problematizações em jogos de cenas. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa e

Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2019.

PIMENTA, Selma. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em: 06 dez. 2018.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Senac, 2013.

SHIROMA, Evangelista Moraes. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.