



Artigo

Tornar-se professor: o ordinário e o extraordinário formativo das professoralidades na educação profissional e tecnológica

Becoming a teacher: the Educating ordinary and extraordinary of professoralities in professional and technological education

Neurisângela Maurício dos Santos Miranda^{*1}, Márcea Andrade Sales^{2}**

^{*}Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, ^{**}Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador-BA, Brasil

Resumo

Este artigo atualiza dados de incursões investigativas realizadas, desde o ano de 2013, no campo da formação de professores em exercício da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), particularmente em um Instituto Federal de Educação, e se inscreve em uma discussão perspectivada na Filosofia da Linguagem e da Diferença. A escolha desse campo justifica-se por constituir-se cenário em que conceitos e práticas sobre a formação e inserção dos professores iniciantes são produzidos a partir de diferentes deslocamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos, tendo em vista a natureza dos processos de admissão e atuação dos docentes, cuja maioria é de não licenciados, os quais tornam-se professores no exercício da profissão. Assim, entre o ordinário e o extraordinário do acontecimento da docência na EPT, valendo-nos de gestos de escuta, numa perspectiva derridiana de *otobiografia*, mobilizamos uma dimensão pedagógica implicada nestes gestos, propondo uma desconstrução da lógica racionalista atribuída à formação em *exercício*, na qual deslocamos o entendimento de *exercício* como mero *status* de quem está exercendo a profissão, para aproximá-lo da ideia de atividade aprendente e formadora da professoralidade. Nesse processo, mobilizamos alternativas metodológicas que transformam os tradicionais encontros pedagógicos em espaços-tempos de planejamento e formação, considerando as narrativas escritas dos professores, com atenção às dos iniciantes, como principal dispositivo de produção e gestão curricular, bem como de problematização do exercício profissional como *geotemporalidade* formativa. Com isso, desvencilhamo-nos da formação de professores referendada na instrumentalização e certificação pedagógicas, para atentarmos aos fluxos da autoria e da invenção na produção de cada professoralidade.

Abstract

This paper updates the data from investigating processes conducted since 2013, in the *In-service* Teacher Education field at the EPT, Educação Profissional Tecnológica (Technological Professional Education), especially in a Instituto Federal de Educação (Federal School of Education). It embraces a discussion placed in the Philosophy of Language and of the Difference. The choice for this field is justified once it constitutes a scenario in which concepts and practices concerning Education and insertion of newcomer teachers are produced, considering the different epistemological, ontological

¹ Doutoranda em Educação. ORCID: 0000-0002-1404-4341 E-mail: neurymauricio@gmail.com

² Professora da UNEB. ORCID: 0000-0003-1158-6089 E-mail: masales@uneb.br

and methodological displacements, bearing in mind the nature of the teachers' admission and performance processes. The majority of those teachers does not have an educational degree, and become teachers through the practice of their profession. Thus, among the ordinary and the extraordinary of the teaching events in the EPT, drawing upon the listening process inserted in a derridarian autobiographical perspective, we mobilized a pedagogical dimension imbricated in those processes, proposing a deconstruction of the racionalistic logic assigned to the *in-service* Education. We, therefore, displaced the understanding of *in-service* as a simple *status* of those who are practicing their profession, in order to have them closer to the idea of the learning and Educating activity of *professorality* (the subjective ways of performing the teaching process). During the process, we mobilized methodological alternatives which transform the traditional pedagogical meetings into time-spaces of planning and Education, considering the narratives written by teachers, focusing especially on the newcomers', as the main mechanism of curriculum production and management, as well as the problematization of the professional practice as an Educating *geotemporality*. Thus, we break with a teacher Education referenced in the pedagogical instrumentalization and certification, in order to observe the stream of authorship and invention in the production of each *professorality*.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação profissional, Escuta.

Key-words: Teacher education, Professional education, Listening.

Introdução: tessituras de um propósito em atualização

Este artigo deriva de incursões e atualizações investigativas realizadas, desde o ano de 2013, no campo da formação de professores em exercício na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), particularmente em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Cenário em que os conceitos e práticas sobre a formação e inserção dos professores iniciantes são produzidos a partir de diferentes deslocamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos, tendo em vista a natureza dos processos de admissão e atuação dos docentes da EPT, alterados no decurso da história dos reordenamentos institucionais, em que, a maioria dos docentes é de bacharéis e tecnólogos, não licenciados, os quais tornam-se o que são – professores – no exercício da própria docência.

Trata-se de pesquisa transversalizada por *gestos otobiográficos* – “escuta da vida nos escritos humanos” (DERRIDA, 2009; MONTEIRO, 2013) – hibridizados na bricolagem com aproximações no âmbito da etnopesquisa (MACEDO, 2010) e das narrativas de vida-formação (JOSSO, 2008) - movimentos metodológicos que resultaram na criação de outra alternativa metodológica que denominamos, aqui, de *otonarração*³.

O texto inicia pela apresentação dos principais elementos que caracterizam os modos de ser-fazer docência no contexto da educação profissional, bem como atualiza a situação das políticas nacionais que, ordinariamente, regulamentam a formação de professores no país. Para isso, partimos de dados produzidos durante uma pesquisa sobre a docência no contexto de um Instituto Federal e o processo de *tornar-se* professor. Uma discussão ampliada em outros processos investigativos amparados em vivências e tessituras acadêmicas dos grupos de pesquisa sobre formação em exercício de professores, dos quais participamos.

³ Proposição metodológica originada das incursões bibliográficas e do campo da pesquisa, melhor explanada na terceira seção deste texto.

Tais discussões têm o objetivo de apresentar alternativas para a produção e gestão de espaços e tempos de formação pedagógica e problematizar - no âmbito do *ordinário*⁴ e do *extraordinário* do exercício docente – as condições de formação e inserção de professores iniciantes não licenciados no contexto de atuação da EPT, considerando como principal dispositivo metodológico a escuta das escritas narrativas de vida-exercício-formação dos professores.

A discussão da temática passa a ser ampliada a partir de atravessamentos por implicações e vivências pessoais e profissionais, as quais nos fizeram eleger um dos Institutos Federais situado na Bahia, na condição de *exemplo* do que ocorre no contexto da Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, reconhecendo-o como campo existencial de peculiar acontecer docente, em que a maioria dos professores, embora conte com titulação em nível de mestrado e/ou doutorado, é de não licenciados e sem nenhuma certificação na área pedagógica - bacharéis, tecnólogos, engenheiros de diversas áreas que aprendem a ser professor no exercício desta função.

Essa situação, extraordinariamente, escapa dos processos ordinariamente firmados para a formação inicial de professores, a exemplo, das previsões da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (BRASIL, 2019) visto que, para muitos que ingressam na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), não lhes são exigidos a licenciatura como formação inicial ou nenhum tipo de comprovação de experiência docente, exceto para quem atuará com as disciplinas propedêuticas que compõem a Base Comum Curricular Nacional (BNCC) (BRASIL, 2017). Por outro lado, embora haja Resolução⁵ específica que trata da responsabilidade de cada instituição da EPT prover a formação pedagógica de seus professores não licenciados, na prática, essa garantia não é efetivamente observada.

Abrimos, aqui, um parêntese para explanar que a condição de *exemplo*, anteriormente mencionada, tem respaldo na perspectiva adotada por Ribeiro e Borges (2015) em que o campo, os dados produzidos ou partícipes da pesquisa não são tratados como amostras, mas sim como "*exemplos*". Exemplos que, segundo esses autores, sendo entendidos como um conceito que escapa da contradição entre o universal e o particular, têm como características tanto circular por todos os casos de um mesmo gênero, como se incluir nele próprio, sendo ele uma singularidade no meio de outras singularidades, mas que, substituindo todas elas, vale por todas [...], o exemplo, para eles, escapa ao paradoxo de pertencer simultaneamente ao particular e ao universal – não ligando-se a nenhuma identidade. (RIBEIRO; BORGES, 2015, p.127).

Acolhemos, pois, o *exercício* docente na EPT, numa dimensão *ontológica do a-com-tecimento*⁶, que Carvalho (2008) delinea como um "tecer conjunto e de

⁴ Palavras cunhadas em itálico, as quais não se adequam às normas da ABNT, valem-se de uma *gramatologia* outra, que conforme Jacques Derrida (2017, p.55) dá margem para uma escrita que abarca um "sistema totalmente aberto a todas as cargas de sentidos possíveis". Assim, são palavras com outras cargas conceituais que transbordam as molaridades semânticas.

⁵ Resolução CNE/CEB nº. 6 de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

⁶ Sempre que cunhado dessa forma – A-COM-TECER ou A-COM-TECIMENTO – retomamos o termo-conceito cunhado por Maria Inez Carvalho que, no texto "O A-CON-TECER de uma formação", define o termo a partir de sua etimologia, cujo significado resume-se em "*tecer conjunto e de forma aumentada*" (CARVALHO, 2008, p.163). O termo aparece em duas grafias – *A-con-tecer* e *A-com-tecer*. Nasce com a grafia de acordo com a regra gramatical, N antes de T e, posteriormente, por questões semânticas, é alterado com a substituição do N por M. (CARVALHO; MOREIRA, 2018, p. 45)

forma aumentada"; e que, valendo-nos dos atributos da escuta, numa perspectiva *otobiográfica* (MONTEIRO, 2007; 2013), propomos um movimento de desconstrução da lógica racionalista atribuída ao termo *exercício* como mero *status* de quem está exercendo a profissão, passando a aproximá-lo da ideia de atividade aprendente e formadora da professoralidade; esta que, compreendida como "produto de si", "marca que se produz em si mesmo" (PEREIRA, 2013), é produtora de diferentes modos de ser e tornar-se professor.

Na terceira seção do texto, dedicada às questões da *professoralidade*, apresentamos uma experiência que atualiza um trabalho de sete anos de pesquisa. Espaço em que, também, descrevemos a metodologia desenvolvida neste processo. Nesse íterim, narramos como nos valem dos *exemplos* das *professoralidades* de um dos *campi* do Instituto Federal escolhido, para nos colocarmos à escuta da vida ali inscrita, de modo a produzir e apresentar outras possíveis alternativas formativas aos professores iniciantes da EPT. Professoralidades estas, que nos inspiraram na produção heurística de uma dimensão pedagógica otobiográfica, considerando diferentes situações e diferentes geotemporalidades do exercício docente, em um movimento *duplo*: de *desconstrução*⁷ do ordinário *macroestético* das políticas de currículo e formação da profissionalidade docente e, ao mesmo tempo, de ensaio extraordinário e *microestético* de *outro a-com-tecer* curricular, auscultivamente produzido, atento à formação das professoralidades *diferidas*⁸ no *contexto da EPT*.

Cumpramos ressaltar que elegemos uma noção de *contexto*, entendendo-o como "um sistema que subverte identidades diferenciais frente ao excesso de sentidos inerente ao social; aquilo que é suposto como necessário para fechar a significação" (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 405).

Por fim, na seção final, não a guisa de conclusão, mas de reivindicação aos fluxos, retomamos os propósitos implicados nas alternativas formativas apresentadas, e na escuta das diferentes professoralidades produzidas no *contexto da pesquisa*, reconhecendo que o manifesto desejo dos professores por formação pedagógica, sinaliza uma necessária resistência à sua condição professoral. Não uma resistência que nega seu modo de existência, mas suscita produção de outros modos de existir, de *tornar-se o que é* (NIETZSCHE, 2008). Tomamos, pois, os professores iniciantes da EPT como "potências em devir" (DELEUZE, 1992). Apresentamo-las, nessa seção, articulando com uma discussão que circula entre a *Filosofia da Linguagem* e a *Filosofia da Diferença*, lançando mão de literaturas que se identificam com escritos, respectivamente, de Jacques Derrida e Gilles Deleuze. Articulação que no decorrer do texto nos esforçamos em tecer, no intuito de inscrever no campo da formação em exercício de professores, uma alternativa curricular para professores iniciantes que diz sobre vida inscrita em cada movimento formativo-formador e suas ressonâncias no currículo que se (*des*)constrói no exercício da própria docência.

⁷ A referência ao termo *desconstruir* filia-se à ideia de *desconstrução* proposta por Derrida, que sugere não uma destruição dos conceitos ou noções anteriormente construídos, mas a problematização deles. A ideia de Desconstrução é desenvolvida principalmente em duas de suas obras, lançadas no ano de 1967: *A escritura e diferença* e *Gramatologia* que podem ser entendidas como o marco inicial da Desconstrução.

⁸ A utilização do termo *diferir* faz referência a ideia de *Différance* de Jacques Derrida (1967; 2017), que ele trata como uma diferença que desconstrói o culto à identidade e da predominância do *eu* sobre os *outros*. *Différer* (*diferir*) implica em não ser idêntico. Ressaltamos aqui a provocação de que o modo de tornar-se professor no contexto da EPT *difere* do tornar-se professor em outros contextos. E essa *différance* quebra a imagem/definição/signo de professor que ordinariamente conformamos.

Neste veio, fazemos, pois, um convite à leitura-escuta deste texto que se movimenta entre o *ordinário* e o *extraordinário* das professoralidades que se produzem na educação profissional e tecnológica.

2. Pressupostos contextuais e legais: o ordinário formativo na EPT

Desde a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), por meio da lei nº 11.892/08, muito se tem discutido sobre a carreira dos docentes que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Todavia, as discussões pouco se direcionam para os aspectos que referenciam o processo de produção de si profissional e as implicações das multifaces inerentes às especificidades do magistério nos referidos contextos.

Essas especificidades foram oriundas da caracterização dos IFET como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas 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 da mencionada Lei. Sob essa configuração, temos um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criado a partir do último reordenamento, com a integração de antigas escolas federais, acrescido de novas unidades implantadas durante os processos de expansão da Rede Federal de Ensino. Essa dinâmica reuniu um corpo docente com diferentes perfis, os quais, antes do reordenamento de 2008 que transformou a maioria das instituições em Institutos Federais, tinham a expertise no ensino técnico de nível médio. Com a transformação das instituições em *campi* do IF, esses profissionais depararam-se com outras múltiplas formas de atuação com desafios voltados tanto para a formação, quanto para a dinâmica de atuação.

Desses profissionais, muitos ingressaram na carreira docente no Ensino Técnico de Nível Médio, contando apenas com os conhecimentos específicos da formação inicial (bacharelado, cursos superiores de Tecnologia). Outros, ainda, possuem titulação em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) em diferentes áreas, contudo atuam na docência, tendo como base o conhecimento do conteúdo específico de sua formação, mas com grande lacuna na referência pedagógica. É válido lembrar que, além das atividades de ensino, os professores agregam atividades de pesquisa e de extensão. Em síntese, este IF conta com um corpo docente que *torna-se*⁹ professor, no exercício da própria docência.

Em 2015, realizamos uma pesquisa vinculada a um Programa *stricto sensu* que teve como formato final resultante desta investigação o Documento Referencial para Políticas de desenvolvimento Profissional Docente para este IF. Um processo de investigação qualitativa, com dados teóricos e empiricamente contextualizados, que abarcaram de forma sistematizada a caracterização da docência nessa Instituição, de modo que tornou possível vislumbrar alternativas formativas coerentes com as demandas escutadas nos escritos narrados pelos professores partícipes.

À época, vivia-se o quinto ano da criação deste Instituto Federal, e a Instituição enfrentou o desafio de construir o Documento de Normatização da Atividade Docente (2013), o qual não fazia alusão às políticas internas de

⁹Tornar-se, neste texto, tem inspiração em Nietzsche (2008) sobre *como se chegar a ser o que se é*.

incentivo à formação pedagógica em exercício, nem apontava qualquer direcionamento para a formação do professor iniciante; apesar de haver normatizações específicas que delimitavam prazos e preconizavam (ainda preconizam) que a formação docente, no âmbito da educação profissional técnica de nível médio é de responsabilidade dos sistemas, e das instituições de ensino, no sentido de organizar e viabilizar ações destinadas à formação em exercício de professores. Para este período, destacamos três atos normativos: Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (art. 40); Resolução nº.2/2015; e, o Decreto nº.8.752/2016, em que todos apontam para o direito à formação pedagógica.

Ainda em 2015 discutíamos, também, as recomendações do Relatório do Tribunal de Contas da União (TCU)¹⁰ apresentado ao Plenário Nacional. Neste Relatório/TCU (2013, p.48), encontramos os seguintes esclarecimentos,

Com a verticalização da educação básica à educação superior preconizada para os Institutos Federais (Lei 11.892/2008, art. 6º, inc. III), o nível diretivo dos Institutos espera que os professores contratados lecionem em todos esses níveis e em diversas modalidades de ensino, na linha da otimização dos quadros de pessoal, tal como indicado nessa lei. Como parte dos professores dos Institutos Federais não cursou licenciatura, modalidade que habilita o docente a lecionar na educação básica na área de conhecimento do curso em que se graduou, os Institutos buscam suprir as carências pedagógicas de bacharéis e tecnólogos por meio de programas especiais de formação pedagógica visando a formação de professores para a educação básica e para a educação profissional (Lei 11.892/2008, art. 7º, inc. VI, alínea b).

Ocorre que cinco anos após realização da pesquisa (2020), com preocupação, atualizamos o questionamento: Quais políticas de formação em exercício docente têm sido organizadas e viabilizadas pelos Institutos Federais, particularmente, pelo IF onde desenvolvemos a pesquisa? Uma preocupação pertinente quando recorreremos ao Art. 40 da Resolução CNE/CEB nº. 6/2012 em que delimita o ano de 2020 para assegurar a formação docente,

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio **realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas**, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de

¹⁰ Relatório de Auditoria Operacional da Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo (Seprog), realizado entre agosto de 2011 a abril de 2012, publicado pelo Tribunal de Contas da União em 13 de março de 2013. Tal trabalho teve por escopo avaliar as ações de estruturação e expansão do Ensino Técnico Profissionalizante, com ênfase na atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. § 3º **O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.** (BRASIL, 2012) (grifos nossos)

Essa discussão se potencializa quando recorremos aos estudos realizados por Pena (2011, p. 111), ao questionar:

De que formas esses profissionais, oriundos das diferentes áreas profissionais, caracterizam seu processo de aprendizagem da docência? Em que aspectos fundamentam suas escolhas conceituais e metodológicas para organizar o seu trabalho pedagógico em sala de aula visando garantir a aprendizagem efetiva dos alunos? Quais as relações que os professores da EP vão construindo entre o seu conhecimento do conteúdo e sua prática docente, ao longo de sua trajetória profissional? Com quais desafios esses professores se deparam durante sua trajetória profissional no magistério e que estratégias constroem para enfrentá-los no exercício da docência?

Tais questionamentos têm sido problematizados em diferentes vertentes por professores que vêm encampando e organizando estudos especificamente no campo da EPT, a exemplo de Moura (2014), Sá e Fartes (2010), Pena (2011), com importantes contributos que, mais intensivamente, a partir do ano de 2008, vêm quebrando um *status* de silenciamento, quando o assunto é a formação do docente para a educação profissional, nas literaturas e cenários de discussão sobre formação de professores.

Até então, contávamos com uma vastidão de aportes teóricos que, por muitas décadas versavam sobre a formação docente, mas que pouco ou nada aventavam sobre a formação do professor da EPT. Isso se confirma quando nos reportamos a publicações de autores que se dedicaram a pesquisar literaturas que referendavam a formação docente na área em tela, cujos resultados não se apresentam animadores. A guisa de exemplo podemos mencionar as produções de André (2009), Brzezinski (2006) e Silva (2009), sendo que a primeira faz uma análise de publicações, em forma de dossiê, na esfera da formação docente efetivadas dos anos de 1990 a 2000; a segunda analisa publicações sobre a temática realizadas nos anos de 1997 a 2002; e a terceira considera as publicações sobre o assunto nos anos de 1995 a 2005.

Ao somarmos os espaços temporais das publicações sobre formação docente (15 anos), realizadas pelas autoras elucidadas, temos subsídios para afirmar que é ínfima a produção que faz alusão à formação do docente da Educação Profissional, ou às políticas institucionais sobre o assunto.

Ainda assim, no ano de 2010 destacamos os estudos de Sá e Fartes (2010), com importantes temáticas sobre as especificidades do exercício profissional dos professores da EPT na atualidade e a consequente necessidade de estabelecimento de novas relações com os saberes, sejam aqueles originados nos processos e redes formais de ensino, sejam os oriundos da experiência,

voltados para a valorização de práticas pedagógicas inovadoras e multidisciplinares. Nessa mesma direção, Pena (2011) apresenta significativas reflexões sobre a formação docente e aprendizagem da docência, no exercício da profissão; e, ainda, em Oliveira Santos e Fartes (2010) encontramos discussões sobre o desafio da constituição de um campo curricular com epistemologia própria sobre a formação e a cultura profissional de professores da EPT.

Tudo isso ganhou *corpus* conceitual e contextual quando, provocadas pelo pensamento *nietzschiano* e por sua perspectiva da crítica à educação instituída pela escola moderna, em especial ao defender a possibilidade de o indivíduo "tornar-se o que se é" (NIETZSCHE, 2008), enveredamos por outros caminhos e outras alternativas que se colocaram à escuta das singularidades imbricadas nos processos de vir a ser professor.

Problematizamos, pois, o que *a-com-tece* na relação professor/exercício da docência/lugar do exercício e que *paisagens professorais* vão sendo construídas, identificadas e acolhidas nesse processo no campo da educação profissional, com especial atenção ao início dessa construção; não com o intento da modelagem desse profissional a partir de padrões pré-estabelecidos, mas com o intento de identificar diferentes professoralidades que o exercício, enquanto primeira, principal e, muitas vezes única, prática formativa, produz.

Propomos, aqui, a ideia de *paisagem professoral*, para remeter a algo que se produz no *a-com-tecimento*, na relação que é individual e coletiva, singular e plural, unidade e conjunto. Em diálogo com Berque (2010, p. 13) "Trata-se de alguma coisa na relação que os habitantes estabelecem com o território, não na substância deste território enquanto objeto". Trata-se, pois, de processos com múltiplas e distintas rubricas, sendo mobilizadas reciprocamente entre si – a morfológica pela política, esta pela psicológica, aquela pela ecológica, outra pela pedagógica, esta pela ética, pela estética, aquela pela filosófica, dentre outras. Logo, "esse processo torna a paisagem um campo de visibilidades [de auscultividades] e de significações" (BERQUE, 1998, p. 84). Identificar essas visibilidades, ou auscultividades, faz-se a complexa tarefa a que nos propomos, vislumbrando alternativas e geotemporalidades (oto)formativas no campo extraordinário da formação em exercício de professores que iniciam suas carreiras na EPT.

Retomamos, mais uma vez, o Relatório/TCU (2013), cuja pesquisa com os professores da educação profissional indicou que somente 21% deles haviam participado de cursos de formação de docentes para atuar na educação profissional; 66% indicaram que gostariam de fazê-lo assim que tivessem oportunidade; e, pouco mais de 5% apontam que não pretendem participar porque possuem habilitação formal para lecionar. (TCU, 2013, p. 48)

Apoiamo-nos, pois, no indicativo de *desejo* de formação, apontado por uma maioria que gostaria, ordinariamente, de ser habilitada para a docência. Para este *desejo*, buscamos uma noção deleuze-guattariana que o apresenta em uma dinâmica implicada na vontade de potência¹¹ *nietzschiana*. Desejo que, sendo dono de si, faz transbordar, afirmar, transgredir, (des)organizar, (des)arranjar,

¹¹ O conceito *nietzschiano*, o qual denota uma proposição ontológica que ancora toda sua teoria, em que a vontade é tomada como insaciável e ininterrupta, uma força que estaria para além dos nossos sentidos. Essa *vontade* não está fora do mundo, ela se dá na relação, no movimento, na multiplicidade, no dizer sim ao devir.

ampliar. Este desejo que nunca é falta, mas sim produção! (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Essa produção que, no contexto da formação em exercício do professor da EPT, torna-se um gesto político de “rabiscar”, “rasurar” (DERRIDA, 2014) o conceito ordinário de formação de professores, sem a pretensão da proposição de um novo, mas sim, de, ao colocá-lo sob suspeita e, extraordinariamente, perspectivar, escutar e acordar caminhos outros para suplementá-lo, diferenciá-lo, (re)iterá-lo, (re)inventá-lo, a partir das demandas do campo de atuação destes profissionais, que tornam-se o que são – professores – nestes espaços, os quais se constituem geotemporalidades do *acontecimento* do exercício formativo.

Ao operarmos com essas noções de *desejo* e *produção*, operamos, também, com uma noção de resistência. Nessas condições,

A resistência é aqui entendida, portanto, como força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos. É efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move e cria possíveis. É movimento através do qual uma pessoa, um grupo, um povo ou uma multidão diz: chega! Eu não aceito mais isso! E mostra, com sua recusa, que considera injusto o risco de sua vida. A resistência abre espaços, abre caminhos, cria possibilidades. A resistência cria um re-existir, ou seja, um existir de um outro modo. (PARAÍSO, 2016, p. 389)

Vislumbramos tal *resistência* no desejo dos 66% dos professores da EPT indicados no documento do TCU, bem como no desejo manifesto dos professores com os quais temos convivido e desenvolvido nossas investigações, por uma formação específica para o exercício da docência. Embora, em nenhum momento, a qualidade da prática profissional desses professores esteja sendo colocada em xeque pela ausência de uma certificação pedagógica, o que se põe em relevo é justamente a necessidade de reconhecimento de seus saberes e de sua docência singular na EPT, a partir de políticas de formação em exercício que escutem, reflitam, avaliem e melhorem as condições de produção dessas professoralidades. Até porque, mesmo aqueles que são licenciados, se sentem iniciantes perante as especificidades e peculiaridades da docência na EPT. Sobre isso, apresentamos alguns relatos de professores envolvidos na pesquisa realizada entre 2013 e 2015, durante os Grupos dialogais otoformativos de cunho otobiográficos. São relatos de 3 (três) partícipes, sendo que o primeiro iniciou na docência no período da pesquisa (2014); a segunda já tinha quatro anos de docência na Educação Básica, mas apenas 11 meses na EPT e, o terceiro, o qual afirma que a sua profissão é de zootecnista, mas tornou-se professor no ano de 2011. Eis os relatos:

Eu não sou licenciado e nunca tive formação pedagógica, mas isso não me torna nulo da capacidade de inventar minha pedagogia, de criar minhas práticas. Elas poderiam ser melhores. Claro! Como toda prática sempre pode ser. Mas elas são as minhas práticas, feitas com responsabilidade e com as condições de trabalho, de formação e de experiência que me foram dadas. (Professor A da EPT. Relato escrito, 2014).

Apesar da minha formação em licenciatura e experiência no magistério anterior à minha entrada no IF, tenho necessidade de formação, sobretudo pelo cunho interdisciplinar de alguns cursos, penso, com preocupação, em tantos outros colegas bacharéis e sem formação nem experiência em ensino. (Professora B da EPT. Relato escrito, 2014)

Quando assumi a docência, era bico mesmo, até poder atuar na minha real profissão. Tinha acabado de me formar em Zootecnia e com o mestrado já em andamento. Achei propostas de emprego para atuar em minha formação que é minha profissão, mas era longe demais de minha residência. Então apareceu esse concurso em que poderia exercer minha profissão, mas como professor. O complicado é dar aulas em vários níveis de ensino [...]. Hoje gosto do que faço, mas sinto que falta algo pra melhorar. Mas, com tudo isso, me considero um bom professor. (Professor C da EPT, Relato escrito. 2014)

Estes outros relatos são dados produzidos durante a metodologia da pesquisa, a qual foi mobilizada por constantes e enriquecedores processos de escuta, cuja descrição é apresentada nas demais seções do texto. Inspiradas, pois, nestes relatos buscaremos problematizar o processo de *tornar-se* um professor na/da EPT, bem como socializar experiências produtoras de alternativas para composição de espaços e tempos de formação desses professores, em especial dos iniciantes, com menos ênfase nas questões da certificação e mais atentas às ontologias do processo de constituição profissional.

3. Professoralidades: o *tornar-se* professor na Educação Profissional e Tecnológica

Chamo professor o sujeito que se produz em uma prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, em uma prática de educar. Não quero o educador: este seria qualquer sujeito que educa e, nessa medida, todos o somos. Aquele primeiro, além disso, é alguém que escolhe esse caminho como via de percurso no mundo. (PEREIRA, 2013, p. 13)

Quando e como alguém se torna professor? Ao trazermos essa questão, assumimos, aqui, uma postura mais ensaística e produtora de um movimento de diálogo que deslizará entre dois campos diferentes, mas indissociáveis: o da profissionalidade e o da *professoralidade*. A respeito desses dois campos, e em diálogo com Pereira (2013), compreendemos como aspectos da profissionalidade aqueles atinentes à organização do trabalho pedagógico, salário, espaços de atuação, condições de trabalho, progressão na carreira, certificações e remunerações por desempenho; e, como aspectos da *professoralidade*, os aspectos atinentes à constituição dos modos de ser professor, à vida inscrita na escolha e na produção de si profissional. Segundo Pereira (2013, p.35),

A professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume, ou incorpora, mas de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. [...] A professoralidade é um estado de desequilíbrio permanente.

A escolha do termo "tornar-se" traz uma complexa carga contextual basilada no pensamento *nietzschiano* de que as pessoas não se transformam, elas tornam-se aquilo que são, sendo que para "chegar a ser o que se é, pressupõe que se tem uma suspeita mínima do que se é" (NIETZSCHE, 2008, p. 38).

No cenário da educação, de uma forma geral, é considerado professor iniciante aquele que ingressa em uma instituição formal de ensino, vive a sua primeira experiência formal como professor. Embora, no Brasil, não haja um consenso sobre isso. Nesse sentido, buscamos nas palavras da professora Marli André – referência nas pesquisas sobre formação de professores – em entrevista concedida à Revista Nova Escola (2013), o seguinte esclarecimento:

Não há consenso sobre isso. Muitos autores se baseiam no tempo de docência e defendem que os três primeiros anos são considerados os mais difíceis para quem está começando. Segundo eles, essa é a razão de existir um estágio probatório, descrito na literatura como "anos de sobrevivência", período em que o jovem tenta permanecer na profissão. Levando isso em conta, podemos dizer que o desafio do novato é se equilibrar entre deixar de ser aluno e começar a ser professor, aprendendo a ensinar. (ANDRÉ, 2013, p. 03)

Sabendo que, mesmo nunca tendo experienciado profissionalmente a docência, com vínculos empregatícios, os licenciados, no percurso de sua formação, experienciam práticas profissionais em espaços formais de ensino, seja no período de cumprimento do estágio curricular obrigatório, seja no âmbito de imersões do licenciando na educação básica, por meio de programas governamentais vinculados à políticas de formação de professores, à exemplo de Programas como o PIBID¹² - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e da Residência Pedagógica¹³, ambos regulamentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Logo, antes do vínculo empregatício, há um processo de iniciação docente pelo licenciado, ainda com todas as críticas tecidas por muitos estudiosos quanto a forma às quais se operacionalizam essas políticas. Esses professores, quando, de fato, ingressam profissionalmente na carreira, seja por meio de concurso público ou por meio de contratos temporários, apresentam o seguinte perfil:

Em geral, eles fazem parte das camadas menos favorecidas da população e optam pela docência, influenciados pelos pais ou por algum parente, que é ou foi educador. São os primeiros membros da família a alcançar o Ensino Superior e julgam o Magistério uma opção segura, que sempre tem postos de trabalho disponíveis. (ANDRÉ, 2013, p. 03)

Em nossos estudos no campo da Educação Profissional acolhemos a concepção de professor iniciante como aquele que ingressa na carreira docente

¹² Programa criado em 2010 e regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Oferta bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que, sob a coordenação de um professor da área vinculado à instituição formadora, dedicam-se a práticas de iniciação profissional em escolas públicas, antecipando o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula.

¹³ Programa criado em 2018 e regulamentado pela CAPES. Integra ações da Política Nacional de Formação de Professores com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso, contemplando um rol de atividades próprias da docência.

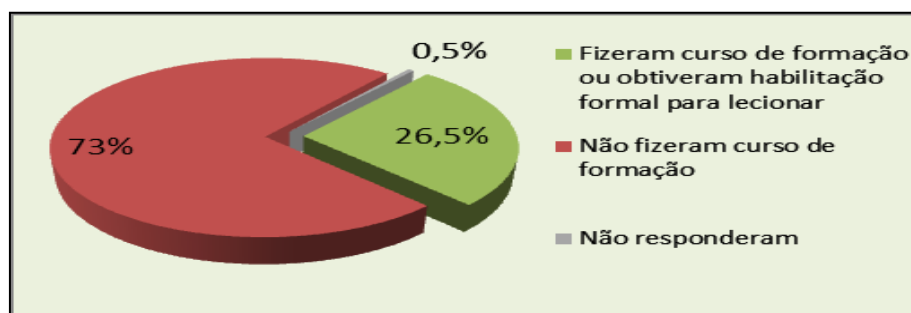
sem nunca ter tido nenhum tipo de experiência docente, ainda que em seu percurso formativo inicial, e nenhum tipo de formação para tal, que aqui denominaremos de formação pedagógica – pautadas na compreensão de que são os aspectos e componentes de cunho pedagógicos que julgamos diferenciar as licenciaturas dos demais cursos de graduação.

Diferente do professor iniciante que atua na Educação Básica, os docentes da EPT, em sua maioria, já são mestres e doutores em áreas específicas da formação inicial, mas que não possuem formação pedagógica. Nessas circunstâncias, Pena (2011, p. 109) corrobora com esta discussão ao afirmar que “torna ainda mais evidente a necessidade de estudos e debates sobre políticas de formação de professores para atuar na EP”. Acrescentamos que, mais do que isso, é preciso práticas locais de acolhimento desses profissionais que são lançados à docência de forma abrupta, imediatamente após assinarem um termo de entrada de exercício.

O que ocorre entre essa assinatura e o efetivo exercício é o que nos interessa nesse estudo, pois acreditamos que, a partir das narrativas dos docentes que vivem essa situação, podemos acessar os modos de produção de si professor (professoralidades), ou as *paisagens professorais* que aí são produzidas, de modo a buscarmos, nos fluxos, no *a-com-tecimento* do exercício docente, as múltiplas matrizes para compor currículos de formação em exercício que escute e produza acontecimentos formativos. Essas paisagens professorais, ou professoralidades em formação, tornam-se produtos de um “exercício de existencialização” (PEREIRA, 2013, p. 15), e a depender dos modos como significamos o processo de formação, os agenciamentos, considerando esse *exercício*, podemos mobilizar um processo de *repetição* de identidades (estética universalista) ou [e] de *repetição* de diferenças (microestética singular-plural). Pensamento esse inspirado na ideia deleuziana (1988) de *diferença e repetição*.

Essa necessidade é potencializada quando analisamos o Gráfico 1, no qual vemos a situação nacional da formação de professores para atuar nesta modalidade, apresentado ao Plenário Nacional pelo Tribunal de Contas da União (TCU)¹⁴ (2013, p.48):

Gráfico 1 - Formação de professores para atuar com educação profissional



Fonte: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364922435acordaoTCU.pdf

¹⁴ Relatório de auditoria operacional da Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo (Seprog), realizados entre agosto de 2011 a abril de 2012, publicado pelo Tribunal de Contas da União em 13 de março de 2013. Tal trabalho teve por escopo avaliar as ações de estruturação e expansão do Ensino Técnico Profissionalizante, com ênfase na atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nas atualizações desses estudos, considerando que em 2020 esgota-se o prazo estabelecido para que os Institutos Federais e demais unidades vinculadas à Rede de Educação Profissional e Tecnológica provenham os meios formativos e/ou de reconhecimento de saberes profissionais dos docentes não licenciados, o que visualizamos são poucos investimentos nesse sentido. Poucas ações formativas no sentido macroinstitucional, mas registros de uma microestética curricular, que se apresentam a partir de ações pontuais, heurísticas, das unidades ou *campi*, voltadas para a formação em exercício dos professores que ali atuam.

Diante deste contexto, narramos, a seguir uma experiência de produção local de políticas formativas docentes.

3.1. Possibilidades de uma microestética na formação em exercício de professores: um relato (oto)narrativo

A jornada Pedagógica do ano letivo de 2020 em um dos *campi* do IF de nossa pesquisa mobilizou uma campanha com o tema *O projeto Político Pedagógico e a Diversidade que se movimenta entre nós: uma escuta, uma construção*. Dentre os múltiplos segmentos, propósitos e temas que no evento se debatia, um nos chamou atenção: propostas de formação continuada dos servidores e, sob a nossa responsabilidade, especificamente, ficou a formação de professores. Uma oportunidade de atualizar a pesquisa realizada; no entanto, em outra unidade do IF, com características distintas do campus inicialmente investigado - o primeiro, um campus consolidado e um dos mais antigos; o segundo, uma unidade em implantação, com apenas 3 (três) anos de fundação.

Com a incumbência de pensar a formação de professores, retomamos o texto dos Referenciais para Políticas de Desenvolvimento Profissional Docente em exercício deste Instituto Federal, apresentado no ano de 2015, para atualizá-lo, a partir da produção de outros *insights*, considerando essa atividade de inscrever no Projeto Político Pedagógico do *Campus* em leque, um plano de ações exequível de formação em exercício de professores.

O *Campus* que está na condição de unidade em implantação recebeu, nos últimos anos (2018-2020), muitos professores recém investidos na carreira, não licenciados e, em sua maioria, sem experiências profissionais no magistério. Por isso, no afã da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade foi proposto a criação de geotemporalidades de escutas para produção dos referenciais estratégicos a serem contemplados no tópico "Política de valorização e formação continuada de servidores", cujos propósitos da pesquisa desenvolvida em 2013 e, neste *Campus* "hibridamente recontextualizada" (LOPES; CUNHA; COSTA 2013), vêm ao encontro das especificidades concernentes às singularidades e demandas formativas dos professores iniciantes. Experiência que, neste texto (d)escrita, atualiza a mencionada pesquisa que há sete anos é desenvolvida, sendo que, a cada movimento, outras alternativas são produzidas como ressonâncias de diferentes professoralidades que se apresentam em diferentes contextos, por diferentes textos.

Criamos, pois, uma política de narratividade no sentido de fazer possível mobilizar espaços-tempos de formação em exercício, buscando professores e profissionais da equipe técnico-pedagógica – categoria em que uma das autoras

se inclui - a partir de Grupos de *Otonarrações*¹⁵, com ênfase na escuta das narrativas de vida-exercício-formação dos participantes, atentas, especialmente, aos anseios e angústias do processo de *tornarem-se* professores no próprio exercício da docência.

A *otonarração* envolve a produção de espaços-tempos de escuta das narrativas de vida-formação, as quais são escritas pelos professores em um dispositivo denominado de *otodiário*, em que os partícipes não escrevem ou escutam, apenas, as histórias de vida, mas registram, também, o que o acesso a essas *escrituras* (DERRIDA, 2017) *de si* e dos *outros de si* mobiliza em cada um(a) e como esse processo altera ou produz outros elementos para a (des)composição de sua professoralidade. Elementos esses que tomamos como marcas, *rastros* a serem traduzidos em alternativas de composição curricular que transbordam os conteúdos pedagógicos estatizados – os ordinários – produzindo *outros*, inscritos no extraordinário da *bio* (vida), do fluxo, do movimento, do devir da profissionalidade e da professoralidade que *a-com-tecem* de formas distintas, mas não indissociadas.

Desse trabalho, algumas alternativas de atenção para as questões da formação do professor iniciante foram eleitas e postuladas em um constante ato de escutar implicado na *otobiografia*. Monteiro (2007, p.481) diz que escutar na *otobiografia* “é percorrer o labirinto das significações das forças presentes na produção humana, nos escritos, na autobiografia”.

Dentre essas alternativas, destacamos a criação da Comissão de Acolhimento para Docentes Iniciantes, vinculada ao Núcleo de Apoio a Gestão de Pessoas (NAGP), em parceria com a Diretoria Acadêmica do *Campus*; estabelecimento de encontros mensais de formação Pedagógica (Ateliês Pedagógicos de Planejamento-Formação), os quais integram seminários temáticos, atividades de planejamento pedagógico, socialização e diálogos sobre práticas didático-pedagógicas com registro das inovações e, transversalizando os encontros, a promoção dos ateliês otobiográficos com narrativas-de-si-professor, escritas em otodiário. O otodiário torna-se, nesse processo, um significativo dispositivo de produção e gestão curricular aberto ao extraordinário, ao contingente, aos fluxos formativos.

Ressaltamos que, para garantir tais espaços e tempos, os encontros pedagógicos foram previamente agendados em calendário acadêmico aprovado pela comunidade do *Campus* e pelo Conselho Superior da Instituição.

Com essas alternativas, apostamos em um propósito que se configura como uma tentativa ousada de mesclar os padrões formativos no âmbito do que denominamos de formação continuada com os referenciais produzidos no âmbito do que denominamos de formação em exercício. Mas o que difere formação continuada de formação em exercício?

Para discutir este questionamento, recorreremos a diferentes autores, na tentativa de apresentar uma escala conceitual que se inicia com a apresentação da ideia geral de *formação*, formação inicial e *formação continuada*, até chegarmos, finalmente, ao que entendemos por *formação em exercício*.

¹⁵ Alternativa metodológica em desenvolvimento na pesquisa de doutoramento (em andamento) de uma das autoras deste texto, inspirada no conceito de *otobiografias – escuta da vida nos registros humanos* – desenvolvido pelo filósofo franco-argelino Jacques Derrida (1984; 2009) e, no Brasil, reinventado como metodologia de pesquisa em Educação por Silas Monteiro (2004).

Ressaltamos que a intenção é sempre deslizar entre o ordinário e o extraordinário, os quais perpassam tais concepções.

Formação, Formação Inicial e Formação Continuada

Situamos a ideia de formação em Silva (2000), quando essa apresenta os seguintes polos semânticos atribuídos ao termo:

1. O *polo educar* provém do termo latino *educare* (alimentar, criar...) e *educere* (fazer sair de). Este conceito é abrangente, significando tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como físico;
2. O *polo ensinar*, originário do termo latino *insignare* (conferir distinção...) aproxima-se dos vocábulos aprender ou explicar que atribui um sentido, fundamentalmente, operativo ou metodológico e institucional;
3. O *polo instruir* provém do latim *instruere* (dispor...) faz apelo aos conteúdos a transmitir.
4. O *polo formar*, provindo do latim *formare* (conferir a forma, organizar...), apela à transformação e à configuração de saberes: ao saber ser e ao saber-fazer. (SILVA, 2000, p.94) (Grifos nossos)

Trata-se de uma pluralidade de conceitos que, no campo educacional, foram se alterando e se alternando de acordo com o espírito de cada tempo, "tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal" (LOPES, 2013, p. 08). No Brasil, a formação dos profissionais da educação, seja inicial ou continuada, ocorre consoante com a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB. nº 9394/96 -, a qual é complementada por outros aparatos legais que contemplam as inúmeras especificidades dessa abrangente área.

A formação inicial de professores, desde a promulgação da LDB 9394/96, tem sido campo de muitas discussões, marcada por definições e revogações de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Em 2002, por exemplo, a Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as primeiras diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior (licenciaturas), sendo sua implantação adiada por duas vezes. Em 2015, tivemos a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual traz outras orientações e definições, apontando que a formação inicial deve ocorrer em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A implantação dessa Resolução, também vem marcada por sequências de adiamentos.

Em dezembro de 2019 é apresentada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e aprova novas diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro do mesmo ano. Ressalta-se que é fixado um prazo de até dois anos para a sua implantação.

Entre os principais aspectos trazidos pelas novas DCNs, destacam-se a carga horária mínima de 3,2 mil horas para todos os cursos superiores de licenciatura, destinados à formação inicial de professores para a educação básica e, ainda, o estabelecimento de que instituições formadoras deverão organizar o

processo de avaliação dos licenciandos de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens. Pomos em relevo, aqui, as questões do exercício, da prática professoral que o Documento vincula à BNC-Formação, a qual, à luz da BNCC, estabelece competências gerais e específicas, delimitando dimensões no âmbito do conhecimento, prática e engajamento profissionais. Em resposta a este processo, diversos membros da comunidade científica se uniram à Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE) para repudiar a aprovação dessas últimas diretrizes em forma Nota Pública de repúdio.

No que concerne à formação continuada, Costa-Hübes (2008, p. 23) explica que,

Ao interpretar a formação de professores como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas, para corresponder às exigências do trabalho e da profissão, é possível afirmar que a formação continuada se insere, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto.

No campo do ordinário, ou seja, dos ordenamentos legais, a formação continuada é importante escala formativa inscrita em diversas políticas públicas educacionais, especialmente, nas políticas de formação dos profissionais da educação prevista em vários aparatos legais – Plano Nacional de Educação, em Diretrizes Curriculares, Lei do Piso Salarial, Planos de Carreira – dos quais destacamos a LDB (9394/96), principalmente em seus artigos 63 a 67, que tratam do dever das Instituições de Ensino Superior em manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, esclarecendo que “os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Nesse ordenamento, amplia-se o alcance da formação continuada, ao incluir os cursos de pós-graduação.

Chamamos atenção, nesse aspecto, para o fato de muitas Secretarias municipais e estaduais de educação de nosso país, terceirizarem a prestação de serviços de formação continuada – os quais deveriam ter um envolvimento direto da coordenação pedagógica das unidades escolares, mas não acontece por conta de uma série de outras atribuições que lhes são imputadas. Dessa forma, contratam-se empresas que ofertam cursos que pouco ou nada dizem sobre as singularidades da escola ou sobre os sujeitos em formação.

Esta é uma situação há muito tempo apresentada, sob diferentes perspectivas, por renomados estudiosos do campo da formação de professores – Marli André (2015), Bernadete Gatti (2009), António Nóvoa (2011), são alguns desses nomes - os quais apresentam estudos que defendem a ideia de trazer a formação de professores para dentro das próprias instituições, onde a docência acontece. Essa afirmação ganha ressonância nas seguintes asseverações:

Chegou o tempo de fazermos uma verdadeira revolução na formação de professores. O que existe é frágil (...). Não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão. É neste sentido que

falo de passar a formação de professores para "dentro" da profissão. (NÓVOA, 2011, s/p.)

Os estudos de campo revelaram que, na maioria dos estados e municípios, as ações formativas são desenvolvidas sob a forma de oficinas, palestras e cursos de curta e longa duração, presenciais e a distância, voltados, em geral, para o professor, e não para a escola, sem um acompanhamento sistemático dos efeitos dessas ações na sala de aula (ANDRÉ, 2015, p. 43)

A constituição dessa identidade acaba por desenvolver formas identitárias construídas por experiências de formação vividas com grandes limitações, bem como, construídas nos limites das suas vivências profissionais, a partir dessa base. As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. (GATTI, 2009, p. 98)

Formação em Exercício

Diversas foram as significações no contexto da formação de professores, atribuídas à expressão *formação em exercício*: formação em *serviço*; treinamento em *serviço*; capacitação em *serviço*. Íterim em que esclarecemos que não é esta a perspectiva de formação em exercício de professores que tematiza nossa discussão. Pois, muitas dessas terminologias referem-se à formação daqueles profissionais que estão atuando na profissão, mas não trazem uma implicação direta com do termo *exercício* significando-o como uma prática de formação, de produção do professor.

Podemos dizer que assumimos a formação em exercício como uma das escalas situada no cenário da formação continuada, no entanto, que se movimenta no interior da própria escola, assumindo a prática docente e seus efeitos tanto na subjetividade do modo de ser professor, quanto nos objetivos institucionalmente preconizados, como principal interesse e motivação. A formação em exercício transborda os aspectos generalizados da profissionalidade (carreira, instrumentalização técnica, condições de trabalho), alcançando e priorizando os aspectos da professoralidade, em que a constituição ou a formação do professor, passa a ser assim compreendida:

Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. E a busca pela formação acadêmica caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo. (PEREIRA, 2013, p.18).

Dessa forma, atentas a essas marcas que se apresentam e se constituem no campo de existencialização, é que nos propomos, enquanto gestoras de processos pedagógicos, a mobilizar, junto aos professores da Educação profissional e tecnológica, outros caminhos formativos – com “assinatura e nome próprio” (DERRIDA, 2009) – que se apoiassem na perspectiva de suplementarmos e mantermos viva a vida de nossos currículos dos processos de formação em exercício de professores. Segundo J. Derrida, a noção de

suplemento, produz alteridade e desafia a norma instituída, produzindo um novo conhecimento, que é mais do mesmo, diferentemente (DERRIDA, 2014; 2009).

Enfim, a formação em exercício aqui defendida, localiza-se em um (entre)lugar, situado nas *bordas* da relação entre escola e a prática profissional docente, que tenciona o professor, em especial o iniciante, a livrar-se das amarras técnico-instrumentais como epicentro das (pre)tensões formativas, de modo a se abrir para as subjetividades que são produzidas em relação ao modo de ser/tornar-se professor e os efeitos desses movimentos no espaço de *a-com-tecimento* profissional.

4. Conclusões em fluxo: Devir

Voltamos, assim, ao começo e recomeço. Os textos falam de olhares e escutas; falam de experiências e experimentações; falam do novo (não da novidade) que pensamos saber, mas não vemos; falam de currículo como uma palavra outra – como composição que implica a disposição em acolher a palavra do outro; falam de *prácticateoriaprática* como política curricular (e de conhecimento) no cotidiano da escola e na pesquisa acadêmica; falam de currículo como um projeto ético-estético-político – aberto à invenção e à experiência. (FRANGELLA; CARVALHO, 2013, p.344).

Reivindicamos, então, por mais disposição em acolher a palavra e a condição do *outro*; por currículos como um projeto ético-estético-político – aberto à invenção, aos fluxos, à experiência! Esta é a urgência que anunciamos nas linhas e entrelinhas deste texto, em que concentramos esforços na apresentação de cenários e práticas de diferenças no campo da formação de professores, em especial daqueles e daquelas que, de diferentes maneiras, consideramos como professores(as) iniciantes.

A ideia aqui investida é de problematização dos “modelos de formação” que estamos sempre a reinaugurar, mas que, muitas vezes, declinam em repetições das conformações formativas totalizantes e generalizadas, sem produzir as diferenças que as diferentes professoralidades e os respectivos contextos de atuação demandam.

No cenário da EPT, precisamos pensar a formação pedagógica para além da instrumentalização técnico-pedagógica e para além da certificação/habilitação. Até porque, diferente do que ocorre na Educação Básica, essas não são condições *sine qua non* para a investidura na docência e, na prática cotidiana, não são elas que *tornam* alguém professor ou professora. O convite é para pensarmos em uma perspectiva menos ortodoxa do ordinário formativo, buscando sim, outras epistemologias, outras metodologias e, obviamente, outras ontologias na produção e gestão de espaços-tempos formativos. Sílvio Gallo (2017) nos alerta sobre a importância de “compreender a formação de modo amplo, para além do estritamente profissional” e indica que “não se trata de desprezar a formação profissional; ao contrário, trata-se de reivindicar a importância da filosofia também nesse âmbito formativo” (GALLO, 2017, p.6).

Nesse processo, com especial atenção aos professores iniciantes da EPT, a provocação é por políticas forjadas em uma microestética da formação que, pautada em uma filosofia, com “f” minúsculo (e menos dogmática), busca caminhos alternativos na/para a escuta das diferenças do seu tempo e de seu

espaço, para que, significativamente, forme professores cientes e atentos aos processos de autoria de sua obra, de sua professoralidade.

Trata-se de acolher a possibilidade da garantia aos professores de participarem, narrarem e aprenderem sobre sua ontologia formativa, participando da construção, desconstrução e reconstrução de seu itinerário formativo, de tal modo que possa ouvir-se e dar ouvido aos outros de si *otobiograficamente* (MONTEIRO, 2004; 2007). Ou seja, possibilitar alternativas em que o iniciante possa formar-se, compor-se, compreender-se, a partir de um processo de complexa *escuta* de si e do outro de si na *bio* inscrita em seu exercício existencial professoral.

É importante dizer que, no contexto das vivências com professores em formação, escutando as narrativas destes na condição de produção humana – ou escrita como produção de si – constituímos elementos que nutriram a ideia de que, estas narrativas, escritas a partir de gestos otobiográficos, movimentam uma dimensão pedagógica, que se produz no exercício da “escuta das vivências” e se *difere* no exercício da *resistência* (DELEUZE, 1992; PARAÍSO, 2016). Uma narrativa operante de um re-existir formativo e formador, que interpela-nos sobre a vida (*bio*) e convoca-nos à escuta (*oto*) nas e das escrituras (grafias) dos professores, criando uma política auscultiva de narratividades (política otobiográfica). Política essa que é promotora de currículos *outros* e de um movimento formativo que sempre se dá no *a-com-tecimento* (CARVALHO, 2008, p. 163).

Essa é a dimensão pedagógica que *a-com-tece* no fluxo do exercício do tornar-se professor e é ela que reivindicamos em nossas pesquisas e em nossas intervenções nos contextos da Educação Profissional e Tecnológica.

Por tudo isso, este texto converge-se em um vocativo a outros discípulos que, assim como nós, reconhecem a valia de inscrevermos a temática da formação de professores da EPT nos múltiplos ambientes em que se discute formação de professores.

Referências

ANDRÉ, Marli A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 9 maio 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 05 de mar. 2020.

ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**. Volume 19, número 1, janeiro-abril 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276444074_Políticas_de_formacao_continuada_e_de_insercao_a_docencia_no_Brasil. Acesso em 20 de mar. 2020.

ANDRÉ, Marli. Entrevista com Marli André. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo. **Nova Escola**. São Paulo, 2013. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: Editora da VERI, 1998.

BERQUE, Augustin. Território e pessoa: a identidade humana. **Desigualdades & Diversidade: Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, n. 6, p. 11-23, jan.-jul. 2010. Disponível em: <http://laares.webs.com/biblioteca/berque%20-%20port.pdf>. Acesso em: 30 de mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Ata do Tribunal de Contas da União – TCU-PLenária** de 13 de março de 2013. Disponível em http://www.andifes.org.br/wp_content/files_flutter/1364922435acordaoTCU.pdf. Acesso em 15 mar. 2020

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de jan.2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 15 de mar. 2020

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 15 de jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6** de 29 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 18 de mar. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019 de 7 de novembro de 2019** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acesibilidade-sp-940674614/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/74341-parecer-cp-2019>

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 18 de mar. 2020.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Série Estado do Conhecimento. n.10. Brasília, DF. MEC/Inep, 2006.

CARVALHO, Ma. Inez. O a-com-tecer de uma formação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008.

CARVALHO, Ma. Inez; MOREIRA, Ana Paula. O a-com-tecer do FEO contado em drops. In: PIMENTEL JR, Clívio; SALES, Márcia A.; JESUS, Rosane M. V. (Orgs.). **Currículo e Formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, pp. 45-65.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa**. 2008. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Londrina: UEL, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. S Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro, RJ: 34, 1992.

DERRIDA, J. **Otobiographies: l'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre**. – Paris: Éditions Galilée, 1984.

DERRIDA, J. (1967) **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DERRIDA, J. **Otobiografías**: la enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

FRANGELLA; Rita de C. P.; CARVALHO; Janete M. Políticas e Práticas Curriculares – diferentes perspectivas de análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 340-345, set./dez. 2013.

GALLO, S. Para além da qualificação profissional. **Filosofia e Educação [RFE]** – Vol. 9, Número 2 – Campinas, SP Junho-Setembro. ISSN 1984-9605 – p. 1-6, 2017.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP** ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. Trad. Eric Maheu; Revisão da tradução: Suely de S Silva. **Revista da FAEÉBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun., 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo – Dossiê Temático: configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, pp. 7-23, 2013.

LOPES, Alice C.; CUNHA, Erika V. R.; COSTA, Hugo H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MONTEIRO, Silas B. **Quando a Pedagogia forma professores**. Uma investigação otobiográfica. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2004.

MONTEIRO, S. **Quando a Pedagogia forma professores**. Uma investigação otobiográfica. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MONTEIRO, Silas B. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 471-484, set/dez 2007.

MOURA, Dante H. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em: 26 de fev. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**: como se chega a ser o que se é. Trad. Artur Morão. Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2008.

NÓVOA, A. Profissão: docente. **Revista Educação** (entrevista). Em Agosto/2011. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo>> Acesso em 15 de mar. 2020.

OLIVEIRA SANTOS, Adriana Paula Quixabeira R. S.; FARTES, Vera Lúcia Bueno. O Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Desafios e Perspectivas Contemporâneas. In: CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, v. 2010. Maceió/AL. **Anais...** Maceió. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNepi2010>> Acesso em 03f de fev. 2020.

PARAÍSO, Marlucy. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016 ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 12 de mar. 2020

PENA, Geralda A de C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011. Disponível em:

<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/122/5> . Acesso em 10 de fev. 2020.

PEREIRA, Marcos V. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: EdUFMS, 2013.

RIBEIRO, Helano J.; BORGES, Felipe A. Otobiografia: qualquer ou uma não identidade. **Cenários**. Porto Alegre, n.12, 2º semestre, 2015. p. 123-139.

SÁ, Ma. Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia B. (Orgs.) **Currículo, formação e saberes profissionais**: a (re) valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Ana Maria. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n° 94 72, pp. 89-109. Agosto, 2000.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

Agradecimentos

Aos nossos grupos de pesquisa e às instituições educacionais envolvidas na pesquisa que fez possível este trabalho.

Contribuição das autoras

Autora 1: Participação ativa na concepção, análise, interpretação dos dados

Autora 2: Contribuição substancial no processo de orientação, discussão dos dados e revisão final.

Enviado em: 05/abril/2020 | Aprovado em: 22/junho/2020