

CONEXÕES ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sueli Rodrigues da Rocha
Ana Lúcia Sarmiento Henrique
Ilane Ferreira Cavalcante

RESUMO

Este artigo analisa a relação da formação do professor pesquisador com sua prática pedagógica no Ensino Médio Integrado, a partir das narrativas de seis professores que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). É um estudo de natureza qualitativa e de caráter compreensivo (MINAYO, 2014), realizado por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES E GALIAZZI, 2016). Araujo (2008) e Moura (2008) ancoram os conceitos sobre a atuação docente na Educação Profissional, e Demo (2000) e Giroux (1997) esteiam a análise acerca da constituição do professor pesquisador. O material discursivo aponta que a pós-graduação impacta consideravelmente a prática da pesquisa no âmbito do IFRN.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, Professor pesquisador, Ensino Médio Integrado.

CONNECTIONS BETWEEN RESEARCH TEACHER TRAINING AND PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT

KEYWORDS: Teacher training, Teacher researcher, Integrated High School.

This work analyzes the relationship between teacher researcher education and pedagogical practice in Integrated High School, based on the narratives of six teachers who work at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). It is a qualitative and comprehensive study (MINAYO, 2014), conducted through Discursive Textual Analysis (MORAES AND GALIAZZI, 2016). Araujo (2008) and Moura (2008) anchor the concepts of teaching performance in Professional Education, and Demo (2000) and Giroux (1997) support the analysis of the constitution of the teacher researcher. The discursive material points out that postgraduate studies have a considerable impact on the field of research practice at the IFRN.



1 INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) pressupõe que “ser profissional docente requer [...] a mobilização de saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento de bases estruturantes do exercício profissional. Tais bases viabilizam a reflexão sobre a atividade docente, permitindo que os professores construam saberes em um processo contínuo de formação” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 127). Significa, portanto, que esse processo envolve reflexões pedagógicas, epistemológicas e políticas, na perspectiva da busca pela produção do conhecimento, na qual sujeito e objeto se confundem, e a pesquisa resultante alimenta a prática desse sujeito – o professor.

Nesse contexto, os percursos formativos ganham relevância e, em primeira análise, significam uma condição para que os professores construam a tessitura entre teoria e prática, tanto no processo em que se formam quanto naquele em que formam os estudantes. No âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI), em que se congregam conhecimentos gerais e específicos, mediados pelas categorias trabalho, ciência, cultura e tecnologia, as exigências se ampliam porque há a necessidade de formar trabalhadores de nível médio para atuarem como técnicos no mundo do trabalho, sem, contudo, prescindir de sua autonomia intelectual, de sua consciência social e de seu potencial de transformação da realidade.

Pela multidimensionalidade dos saberes que compõem o processo formativo docente, podemos afirmar que os currículos dos cursos de graduação não são suficientes para o atendimento aos desafios da prática pedagógica, em especial, na Educação Profissional, uma vez que não preparam os graduandos, mesmo nas licenciaturas, para essa modalidade da educação brasileira.

Com o olhar direcionado a essa problemática, este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado (ROCHA, 2018), que investigou as contribuições da formação *stricto sensu* para a prática dos egressos, considerando que a rede federal de ensino incentiva essa formação, valorizando o profissional com retribuições pecuniárias e avanço progressivo na carreira, conforme estabelece a Lei nº 12.772/2012, que institui o plano de carreiras e cargos do magistério federal. Portanto, tem como objeto de análise a relação da formação do professor pesquisador com sua prática pedagógica no Ensino Médio Integrado, a partir das narrativas de seis professores doutores que atuam no IFRN.

É um estudo de natureza qualitativa e de caráter compreensivo (MINAYO, 2014), dedicado à análise das percepções que os participantes expressam sobre suas ações nas autonarrativas.

Dessa forma, o método (auto)biográfico orientou o percurso da pesquisa, com base nas autoras Abraão (2013), Delory-Momberger (2012) e Passeggi (2013).

A Análise Textual Discursiva (MORAES E GALIAZZI, 2016) conduziu a metodologia de análise, que é compreendida como:

o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar os enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes, descrição e interpretação, utilizando, como base de sua construção, o sistema de categorias construído. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 134).

Essa metodologia orientou as seguintes etapas de análise: unitarização – que ocorreu por meio da impregnação com o material discursivo, no caso desta pesquisa, as narrativas dos professores; a categorização – fase de reconhecimento de temas (categorias) para a análise; e o metatexto – que é a comunicação dessa análise, estruturada a partir de movimentos descritivos e interpretativos. Com essa orientação, e de acordo com o objetivo deste artigo, as unidades de significado (recortes das entrevistas) convergiram para a categoria relação entre a formação do professor pesquisador e sua prática pedagógica. Essas unidades estão identificadas com os códigos AN1, AN2, AN3, AN4, AN5 e AN6, em que AN significa autor narrador (termo usado para identificar os participantes da pesquisa) e os números de um a seis correspondem a cada um dos seis entrevistados.

Estrutturamos este artigo em quatro seções: nesta, apresentamos o contexto e a metodologia da pesquisa; na segunda, discutimos as exigências do EMI em relação à prática da pesquisa; na terceira, analisamos práticas pedagógicas de seis professores pesquisadores que atuam no EMI do IFRN; por fim, encerramos com as considerações finais.

2 A RELEVÂNCIA DA PRÁTICA DA PESQUISA NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A pesquisa, como princípio educativo, é um dos cerne do currículo integrado. É a partir desse princípio que se efetua a práxis pedagógica, constituída na ação-reflexão-ação dos

professores na construção de suas próprias práticas. A pesquisa constitui uma prática pedagógica e política, que deve ser desenvolvida e estimulada com o propósito de:

[...] desenvolver e estimular práticas de pesquisa capazes de problematizar as questões suscitadas no contexto acadêmico e na particularidade das práticas pedagógicas, criando oportunidades para que os envolvidos, crítica e cientificamente, questionem, investiguem, verifiquem, colem, comparem, analisem, examinem, hipotetizem, descubram, compreendam, sintetizem, organizem e interpretem (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 65).

Essa concepção coaduna-se como o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio Integrada ao Ensino Médio, para o qual considerar a pesquisa como princípio pedagógico significa desenvolver a autonomia e a criticidade dos estudantes diante das informações diversas, além disso, prepará-los para formular questões de investigação (BRASIL, 2007).

Nessa mesma direção, o PPP do IFRN determina que o papel da ciência no EMI consiste em promover projetos que viabilizem condições homogêneas aos sujeitos; em estabelecer uma perspectiva integradora entre as ciências da natureza e as humanidades; em compreender que o fazer científico não é neutro; em defender que esse fazer não é privilégio de pequenos grupos; e, ainda, em reduzir as desigualdades, considerando que o desenvolvimento científico impulsiona o desenvolvimento de um país (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

O pensamento de Giroux (1997, p. 29) vai ao encontro desses propósitos estabelecidos no PPP, ao afirmar que “os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuar como intelectuais transformadores”. Para isso, devem escrever, pesquisar e trabalhar conjuntamente. Entendemos que a formação desses professores é um caminho para essa atuação.

No tocante às experiências coletivas que envolvem o pensar, planejar e produzir integradamente, de um lado, é notável a relevância da organização institucional, ao encaminhar ações pedagógicas coletivas, como a Semana de Humanidades e a Exposição de Ciência, Tecnologia e Cultura, como o projeto integrador, além da orientação para os professores realizarem projetos de pesquisa e extensão, como parte de suas cargas horárias. Soma-se a essas ações, as reuniões de grupo, que também fazem parte da carga horária dos professores do IFRN, as quais são momentos propícios para pensar, planejar e produzir coletivamente. As experiências

narradas evidenciaram que essas são circunstâncias em que os professores se integram para planejar, elaborar e, em alguns casos, produzir artigos entre si e com os estudantes.

Se, por um lado, a instituição é importante para fazê-los desenvolver essas tarefas, por outro, eles precisam mobilizar saberes para desempenhá-las. Nesse sentido, consideramos que a formação crítica, voltada para o compromisso político-social, e a formação como pesquisador, são fundamentais para que os docentes desenvolvam uma atuação educacional guiada pela pesquisa, como princípio educativo e científico.

Os autores Araujo (2008) e Moura (2008) analisam as especificidades da Educação Profissional e os respectivos saberes que lhe são necessários. Araujo (2008, p. 58) estabelece que “a formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador”. Esses três “saberes específicos” devem se pautar na autonomia intelectual do professor, que por sua vez necessita desenvolver um ensino crítico-reflexivo, considerando-se, conforme defendemos, uma educação profissional cuja função social seja a formação humana integral, em que o desenvolvimento pessoal se sobreponha às demandas do mercado. Em função desse propósito, esse autor soma outros saberes necessários ao docente que atua na Educação Profissional, referentes ao conhecimento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e estado; às políticas públicas, especialmente, às relativas à educação, de um modo geral, e à Educação Profissional; e ao desenvolvimento local e inovações.

Encontramos percepção semelhante em Moura (2008), que analisa, além dos saberes necessários ao docente que atua na Educação Profissional, possíveis modelos de formação que atendam às especificidades dessa modalidade sob a perspectiva da transformação social, e de uma Educação Profissional voltada para o desenvolvimento social. Com esses propósitos, esse autor destaca os saberes técnicos (disciplinares), o saber didático-político-pedagógico e o saber do pesquisador.

Percebemos uma confluência entre esses dois autores (ARAUJO, 2008; MOURA, 2008) a respeito dos saberes necessários à atuação docente na Educação Profissional sob o parâmetro da formação humana integral. Entendemos, todavia, que Moura demarca o território do político ao expressar-se com o termo “didático-político-pedagógico”. Realiza essa demarcação ao defender uma formação crítica e reflexiva, voltada para a responsabilidade social, em que o professor não seja um mero transmissor de conteúdos desprovidos de análise crítica, porque são determinados por agentes externos; defende que o professor passe a “assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento” (MOURA, 2008, p. 30).

O saber do pesquisador não está restritamente relacionado à sua competência para desenvolver projetos de pesquisa, porque abrange a relação do docente com o seu fazer, a qual se sedimenta em uma racionalidade ética e crítica, que se paute pela ação-reflexão-ação da atividade de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a finalidade socioeducativa dessa atividade.

Ao problematizar que modelos de formação atenderiam a esses saberes, Moura (2008) explana algumas possibilidades, entre essas, graduação específica no campo da Educação Profissional e cursos de formação *lato sensu* e *stricto sensu*. Esses dois últimos se adequariam, especialmente, aos professores que já fazem parte do quadro docente que atua nessa modalidade. Concordamos com esse autor, porque entrevemos a formação continuada como um caminho de profissionalidade docente, com potencial para preparar os professores para as especificidades de seu trabalho e, em especial, para a atuação com a modalidade de educação profissional.

Pressupomos que a vivência desses cursos proporciona a habilidade de teorizar sobre a prática, no sentido da construção reflexiva que inclui as teorias que encaminham o fazer e a materialização desse fazer. Há uma confluência dessa constatação com o pensamento de Pimenta (2012, p. 31), para quem o papel da teoria é “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.”

Compreendemos também que os professores das disciplinas pertencentes à formação geral (não apenas os das áreas técnicas) precisam apropriar-se das especificidades da Educação Profissional, isso pressupõe uma formação reflexiva e crítica, que proporcione uma atividade didático-político-pedagógica que forme os estudantes para as práticas sociais a partir do uso da linguagem; que emancipe os docentes na perspectiva da autonomia intelectual, para que possam selecionar os textos teóricos, produzir e selecionar as atividades de ensino e de aprendizagem com o objetivo de emancipar os estudantes, na direção da busca pela justiça e igualdade social.

Nessa acepção, pensar a pós-graduação como lócus de possibilidades implica em reconhecer suas limitações. De acordo com Tardif (2014, p. 35), “os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmitir e de produção de saberes, sem nenhuma inter-relação entre si.” É preciso, portanto, romper as barreiras que impedem a consonância entre educação e fazer científico.

Na seção seguinte, discutimos acerca da prática pedagógica de pesquisadores formados em cursos de mestrado e doutorado, elegendo como foco os tipos de práticas de pesquisa, seja como princípio educativo ou científico.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES PESQUISADORES

De antemão, sabemos que os cursos de mestrado e doutorado, especialmente os acadêmicos, têm como um dos objetivos centrais a formação de pesquisadores. Nosso propósito é, portanto, examinar as consequências dessa formação nas experiências dos sujeitos, considerando que o PPP do IFRN estabelece o tripé pesquisa, ensino e extensão no universo da atividade docente; considerando, ainda, que a pesquisa é tomada como princípio educativo e pedagógico nas orientações curriculares para o Ensino Médio.

Ressaltamos, inicialmente, que tomar a pesquisa como princípio educativo na educação básica é um enorme desafio, fundamentalmente porque as licenciaturas não preparam os professores para essa prática. Corroborando nosso entendimento, Demo (2000) declara:

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso de fazer dele um pesquisador 'profissional', sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo pela pesquisa (DEMO, 2000, p. 16, grifo do autor).

Atuar cotidianamente com base nesses dois princípios da pesquisa, científico e educativo, não é tarefa simples e de consecução imediata, todavia o fato de os docentes entrevistados serem pesquisadores de formação significa que cumpriram a primeira condição. Com o objetivo de compreender como essa formação implica numa prática de pesquisa por parte dos professores no EMI, examinamos como suas experiências expressam a efetivação da pesquisa. Para contribuir com essa discussão, orientamo-nos pelas pressuposições de Demo (2000) e Giroux (1997).

Ainda segundo Demo (2000), a proposta de educar pela pesquisa tem quatro pressupostos cruciais: a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar acadêmica; o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa; a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno; e a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana.

Nas experiências narradas, algumas práticas evidenciaram posturas docentes que apontam para uma educação pela pesquisa. O material discursivo coletado demonstra que os docentes constroem histórias únicas, porém perpassadas pelas vivências coletivas. As diferentes histórias

apontam para uma autonomia intelectual dos docentes, no sentido de uma atuação como pesquisador, que, conforme Demo (2000), precisa se pautar pelas seguintes ações:

- 1) (re)construção de projeto pedagógico próprio;
- 2) (re)construção de textos científicos próprios;
- 3) (re)facção de material didático próprio;
- 4) inovação da prática pedagógica;
- 5) recuperação constante da competência.

Na sequência, expomos, por meio de movimentos descritivos e interpretativos, experiências dos participantes que estabelecem conexões com essas ações.

Em relação à primeira ação – **(re)construção de projeto pedagógico próprio** –, observamos que os professores tendem a seguir o projeto pedagógico da instituição. Não interpretamos essa tendência como algo negativo, já que a linha político-pedagógica do IFRN se pauta pela educação transformadora; além disso, seu PPP é, manifestadamente, uma construção coletiva, confirmada na narrativa de AN3, que participou de sua feitura, e de AN2: “Foi uma construção coletiva, há muitas vozes na construção nos conceitos.” Esse depoimento enfatiza a convergência do PPP com as concepções dos professores.

Em relação à segunda ação – **(re)construção de textos científicos próprios** –, a narrativa de AN1 informou sobre a construção de textos científicos produzidos por ele em conjunto com o grupo de Língua Portuguesa e Literatura do *campus* em que atua, fundamentados teoricamente: “produzíamos os textos teóricos, nós líamos, marcávamos as reuniões, cada um se encarregava de fazer a sua parte, sentávamos para discutir e saía o texto teórico”. Do conjunto das narrativas dos autores narradores também emergiram experiências de produção e publicação de artigos decorrentes de experiências com projetos desenvolvidos com os estudantes.

No tocante à terceira ação – **(re)facção de material didático próprio** –, percebemos que o livro didático distribuído é utilizado apenas de forma complementar, porque não se adequa ao projeto curricular do EMI do IFRN: “uma experiência positiva foi o trabalho em grupo com os professores para planejamento toda semana. Além disso, a experiência com a produção do material didático que eu não tinha (AN1)”. Nesse contexto, observamos também que os docentes precisam ter segurança teórico-metodológica para realizar essa seleção, pois em função dos textos que selecionaram e das concepções assumidas, AN1 e seus colegas de disciplina foram questionados por um pai de aluno junto ao Ministério Público, em relação aos textos selecionados para a sala de aula e o motivo pelo qual não seguiam o livro didático distribuído pelo MEC. AN2 também narrou a forma como constrói seu material:

Então eu tento aproveitar o livro didático, produzo meu material, por exemplo, em relação ao poema-processo, quando a gente entra na discussão da literatura contemporânea, que o livro didático tem muitas vezes como apêndice, por exemplo, o conceito do poema-processo é isso, e coloca um exemplo. Então, eu produzo material, vejo o que tem no livro didático e faço o complemento (AN2).

Nesse sentido, a seleção do material didático é, grosso modo, uma ação que caracteriza o princípio educativo da pesquisa, quando guiada por uma pedagogia crítica e questionadora, que parta de questões como as informadas por Giroux (1997, p. 169), entre as quais destacamos esta: “Como poderíamos trabalhar para fornecer a base para explorar-se a interface entre suas próprias vidas [dos estudantes] e as pressões e possibilidades da sociedade mais ampla?”. Trata-se, sobretudo, de construir uma prática em que concepção e execução não se contradigam entre si.

No que se refere à quarta questão – **inovação da prática pedagógica como pressuposto de uma prática guiada pelo princípio educativo** –, refletimos que os narradores buscaram na memória experiências inovadoras, que extrapolam uma prática convencional que alterna a aula expositiva dialogada, atividades ou mesmo os seminários. Nesse sentido, destacamos essencialmente as vivências em que os alunos tiveram um protagonismo, revelado especialmente quando há uma produção autoral situada numa interação real, numa prática social: a elaboração de entrevistas e de biografias de pessoas do lugar; a realização de concurso literário; a recriação de obras literárias em outros gêneros e suportes; a produção autoral de poemas-processos para exposição; a articulação entre as linguagens, entre outros. São atividades que partem especialmente de que ensino precisamos mobilizar para que a educação seja transformadora.

Para finalizar o desenvolvimento das questões propostas por Demo (2000), pensamos que todos esses movimentos dos docentes expressam **a recuperação constante da competência**. Trata-se de (re)fazer continuamente a prática no sentido de se firmar como docente em um contexto político-econômico hegemônico, em que o papel do professor é cada vez mais questionado, em que a dita globalização do conhecimento é usada equivocadamente para retirar-lhe sua relevância para a formação humana integral dos estudantes. A busca pela formação *stricto sensu*, nesse contexto, significa uma forma de recuperar a competência.

Além dessas questões, os projetos desenvolvidos no IFRN – integrador, de pesquisa e de extensão – mostraram-se formas exitosas de pesquisa, que emergiram das experiências dos docentes. Esses constructos promovem uma interação dos professores e estudantes com a comunidade e exigem que os professores atuem na pesquisa sob os princípios ético, científico e educativo, exigindo-lhes uma formação consolidada. Os autores narradores expuseram algumas experiências dessa natureza, entre essas, um projeto integrador relatado por AN3, que, além de

construir a interação dos estudantes com a comunidade e com pesquisa sobre pessoas do lugar, compôs um repertório biográfico dessas pessoas e gerou uma pesquisa de mestrado de uma das docentes integrantes. Destacamos também a criação de um núcleo de pesquisa, por AN5, que tem a finalidade de estudar um autor norte-rio-grandense.

Em suma, podemos considerar que a pós-graduação, enquanto lócus de formação de pesquisadores, apresenta consideráveis impactos sobre a atividade docente do professor no EMI, por todas as questões analisadas nesta subseção. Compreendemos que desenvolver a pesquisa como princípio educativo é um caminho seguro para a formação de trabalhadores que pensem livremente, que questionem discursos homogeneizantes, enfim, para uma sólida formação crítica, que transverbera positivamente em todas as dimensões da vida humana. Na seção seguinte, tecemos as considerações finais sobre este estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É premissa deste estudo que a pós-graduação é o lócus de formação de pesquisadores; é premissa também que o saber do pesquisador se situa entre os saberes necessários à atuação docente na Educação Profissional voltada para a formação humana integral.

Essa formação atende a exigências que superam a preparação para uma atividade técnica específica. Abrange, portanto, a formação de cidadãos críticos e dar-lhes possibilidades para transformar a realidade. O PPP do IFRN, ao se comprometer com o ensino, a pesquisa e a extensão, impõe aos profissionais a necessidade de se capacitarem continuamente, para construir os saberes que são imprescindíveis a essa atuação. Entre esses, situa-se o saber do pesquisador.

Por meio dos relatos, consideramos que os docentes entrevistados praticaram a pesquisa como princípio científico e educativo. Identificamos o primeiro princípio nas experiências narradas que envolveram o planejamento, a elaboração e execução de projetos integradores, de pesquisa e, em alguns casos, de extensão. Já o segundo princípio, mais sutil e abrangente, perpassou diversas ações que caracterizam a constituição de professores pesquisadores.

Essas ações se relacionam com a forma como os professores materializam o PPP da instituição; com a produção de material didático e a elaboração de textos científicos autorais; com a inovação da prática pedagógica, por meio de projetos criativos que envolvem a comunidade escolar; e, ainda, com a busca constante pela recuperação da competência, em face das transformações políticas, sociais e tecnológicas que põem em questão, continuamente, o papel do professor.

Apesar dessas conclusões, esta análise não ambiciona generalizações, considerando que todas as ações analisadas não fizeram parte das vivências de todos os participantes da pesquisa. No

entanto, é possível concluir, conforme apresentamos, que há um esforço por parte de cada professor entrevistado em realizar, de alguma forma, práticas de pesquisa, seja como princípio educativo, seja como princípio científico.

5 REFERÊNCIAS

- ABRAÃO, Maria Helena Menna-Barreto. (Auto)biográfico, um método possível de pesquisa? *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 7, n. 2, p. 53-63, maio/ago. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao nível médio**. Documento base. Brasília, 2007.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva**. Documento base. Natal, 2012, v. 1.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **Pesquisa (auto) biográfica: narrativas de si e formação**. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



ROCHA, Sueli Rodrigues da. **Narrativas de si**: memórias entrecruzadas da pós-graduação e da prática pedagógica de professores de língua portuguesa e literatura. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.