

Ana Lúcia Paula da Conceição



**Relações entre gênero e
docência na Educação
Profissional e Tecnológica:**

análise da produção entre 2010 e 2020



Parto de algumas perguntas para dizer de mim: como se resume uma vida de mulher/filha/parceira/mãe/professora? Quais os destaques possíveis para resumir uma vida? O que fica de cada uma de nós quando somos convocadas a nos resumir?

Sou **Ana Lúcia Paula da Conceição**.

Professora por escolha e oportunidade de trabalho/profissão, apaixonada pela docência, pelo estudo e pelas coisas bonitas que consigo capturar em pequenos movimentos de pensamentos produzidos nos encontros generosos que essa profissão nos possibilita.

Nascida em São Borja/RS, licenciada em Biologia e Pedagogia, mestra em Educação nas Ciências, pela UNIJUÍ e doutora em Educação, pela Unisinos. Fui professora da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e, atualmente, sou professora da rede pública federal. Trabalho no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves, atuando na formação de professores e professoras.

**Relações entre gênero e
docência na Educação
Profissional e Tecnológica
Análise da produção acadêmica
entre 2010 e 2020**

ANA LÚCIA PAULA DA CONCEIÇÃO

**Relações entre gênero e
docência na Educação
Profissional e Tecnológica
Análise da produção acadêmica
entre 2010 e 2020**

Apoio



Título
**Relações entre gênero e docência
na Educação Profissional e
Tecnológica**

Análise da produção acadêmica
entre 2010 e 2020

Revisão
Vivian Heinle
heinle.vivian@gmail.com

Capa
Daniel Clós Cesar
daniel.clos@gmail.com

Ilustração da Capa
Ana Lúcia Paula da Conceição
Arquivo pessoal

Diagramação
Edson Carpes Camargo
edson.camargo@bento.ifrs.edu.br

Conselho Editorial do IFRS

Samantha Dias de Lima
Aline Terra Silveira
Cimara Valim de Mello
Deloize Lorenzet
Greice da Silva Lorenzetti Andreis
Luciano Manfroi
Maísa Helena Brum
Maria Cristina Caminha de Castilhos
França
Márlia Bonzanini Bossle
Sílvia Schiedeck
Marcus André Kurtz Almança
Daniela Sanfelice
Maurício Polidoro
Paulo Roberto Janissek
Carine Bueira Loureiro
Marina Wöhlke Cyrillo
Daiane Romanzini
Viviane Diehl
João Vitor Gobis Verges

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C744r Conceição, Ana Lúcia Paula da
Relações entre gênero e docência na educação profissional e tecnológica:
análise da produção acadêmica entre 2010 e 2020 Ana Lúcia Paula da Conceição. --
1.ed.-- Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2023.
188 p.

ISBN 978-65-5950-044-4 (livro digital)
ISBN 978-65-5950-040-6 (livro físico)

1. Docência. 2. Gênero. 3. Metapesquisa. 4. Institutos Federais de Educação,
Ciência e Tecnologia. 5. Educação profissional e Tecnológica. I. Título.

CDU: Ed. 2007(online) -- 377

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira – CRB 10/1933

Produzir pesquisa em tempos de negação da ciência e do conhecimento pode ser traduzido como um ato de amor e coragem. Celebro com esse livro a criação e expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, a qual compreendo como produtora e criadora de sonhos. É com essas palavras que expresseo meu orgulho por ser/estar professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, espaço de educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade no qual somos convocadas a produzir pesquisa com fomento institucional, como o foi o Edital nº 07/2023 da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação, no qual esta obra foi contemplada.

Por isso agradeço a essa Instituição que tanto nos orgulha e é, todos os dias, construída nos pequenos gestos de professores/as, técnicos/as administrativos/as, alunos/as e da comunidade externa. Agradeço pela possibilidade de que minhas palavras, na forma de livro, cheguem em diferentes lugares e de algum modo contribuam com a vida/formação de pessoas que pensam e acreditam na educação.

Dos retalhos!

Geralmente, associados às sobras que são descartadas de alguma forma, os retalhos não tinham esta característica para a minha mãe.

Para ela, os retalhos tinham vida, significado e história, e eu, que sempre me inquietei com os retalhos, fui presenteada com a colcha de fuxicos que estampa a capa deste livro, na qual minha mãe dedicou anos de trabalho, cuidado e afeto. Não são apenas retalhos, não são somente fuxicos. Cada retalho tinha/tem sua história viva e era deste modo que ela, além do trabalho manual, produzia pensamentos e afetos.

Minha mãe fazia fuxicos como cura: para as suas mãos — que teimavam em perder os movimentos causados pela artrite reumatoide — e para a mente —, já que para ela os retalhos eram vida. Vida de costureira, vida de mulher, que por toda a vida amou criar com linhas e tecidos.

Escolhi uma imagem da minha colcha de fuxicos para sinalizar a vida da minha mãe e por compreender que entrelaço aqui as costuras de muitos pensamentos. Entrelaço esta pesquisa com minha vida de professora que, como dizia minha mãe, “costura palavras e conhecimento”.

Escolho por motivo ético, político e pedagógico entrelaçar docência e gênero como vida, tecida com retalhos dos pensamentos.

Para realizar uma educação que esteja sintonizada com a contemporaneidade, o mais importante é nos interrogar se tudo o que dissemos, até então, sobre pedagogia, currículo, escola, aluno, professor é tudo o que podemos dizer; se tudo o que vimos, até agora, é, de fato, tudo o que podemos ver; se tudo o que pensamos é tudo o que podemos pensar; se tudo o que sentimos é tudo o que podemos sentir; e assim por diante (Sandra Corazza, 2011, p. 15).

SUMÁRIO

Agradecimentos	13
Prefácio	15
Apresentação	19
1 Dos desacontecimentos ao percurso da pesquisa	27
2 Apresentação dos Campos, dos Conceitos e das Ferramentas	49
Docência: compromisso pedagógico e a reapropriação do ato de ensinar	49
Gênero: um conceito em disputa	61
3 Dos caminhos metodológicos: pesquisa sobre pesquisa	75
O que dizem as pesquisas sobre docência nos Institutos Federais?	81
O que dizem as pesquisas sobre gênero nos Institutos Federais?	101
4 Pesquisar e fazer escolhas: o campo empírico	115
5 Os sentidos da docência	121
A docência como esmaecimento da Pedagogia como ciência da prática educativa	127
A docência como fortalecimento da Pedagogia como produtora de saberes legítimos	135
6 Como gênero aparece nas pesquisas analisadas	145
Referências Bibliográficas	163
Dados da Metapesquisa	179

AGRADECIMENTOS

O que é agradecer?

Como nos movemos para agradecer quando aquilo que realmente importa é tão pequeno que, por vezes, não percebemos suas imensidões? Somos porque temos no mundo pessoas que nos apoiam e cuidam de nós, que nos amam de forma singular porque entendem que somos um pedacinho da humanidade.

Agradeço à Vida e a essa energia que nos abraça cada vez que nossos olhos piscam, a cada batida do coração. É por este caminho que me coloco a agradecer.

Para alguém como eu, que tem tanto medo da morte, primeiro agradeço à Vida, à minha e a de cada um/a que, com suas vidas, compõe o barulho intenso e pulsante do mundo.

Não é por acaso este (re)começar agradecendo à Vida, já que passamos pela pandemia da covid-19, em que morte/vida fizeram pulsar o medo e a angústia. No meu caso, assim como com milhares de famílias, as lágrimas e a dor do luto se fizeram presentes. Como se faz Vida a partir da despedida dos/as que se foram? Fiz a tese que originou este livro, fiz orações, fiz laços apertados que me fizeram/fazem seguir acreditando que vale a Vida e que por aqui desejo ir ficando.

Agradecendo à Vida, eu agradeço às pessoas que fazem de mim Vida. Minha mãe que ao partir rompeu os planos que fazia, rompendo as possibilidades de se sentar e conversar por horas, as ligações que já não existiam mesmo antes de ela partir. Ao meu pai por me fortalecer quando me assusto, por me colocar novamente em comunicação com aquilo que acredita que eu seja. Aos meus irmãos e minha irmã, com os quais em nossas diferenças aprendo a cada dia que, se desejamos preservar o que há de melhor, a distância e o silêncio das palavras muitas vezes conseguem aprimorar o que sentimos. Ao meu parceiro, amigo e amor, Edson Camargo. É contigo que este livro ganha Vida, aqui tem parte do que somos/vivemos em nossa Vida pessoal, profissional e acadêmica. Ao meu filho Artur e minha filha Patrícia. A vocês, ofereci morada dentro de mim, mas também ofereço partida para que vocês possam ser/viver neste mundo.

À minha orientadora professora Maria Cláudia Dal'Igna, obrigada pelas aprendizagens e por me possibilitar a pensar diferentemente do que vinha pensando. Foi uma honra trilhar este caminho com você!

Ao professor Jefferson Mainardes por me auxiliar/presentear com seus estudos/pensamentos sobre/com a estratégia teórica e metodológica da Metapesquisa.

Aos/às servidores/as dos mais distintos Institutos Federais, que dedicaram parte de suas Vidas para produzir pesquisas que hoje servem como material empírico para este livro. Mas, antes disso, como material de estudo e aprendizagem sobre docência e gênero no contexto da EPT.

Ao IFRS - campus Bento Gonçalves, minha segunda casa, meu local de trabalho. Embora saiba e defenda que meu afastamento para a qualificação é um direito, agradeço a oportunidade de me dedicar integralmente ao doutorado. Sinto alegria por estar retornando em breve à sala de aula e, com certeza, com muitos conhecimentos para partilhar com meus/as colegas/amigos/as e acadêmicos/as das licenciaturas. Tenho muito orgulho de ser professora nesta Instituição. Ao meu, ao nosso IFRS, muito obrigada!

À CAPES, por me proporcionar apoio financeiro por meio da bolsa de estudos. Obrigada por me oportunizar a realização do doutorado com verba pública.

À Vida de todos/as que, de alguma forma, longe ou perto, estiveram comigo. Espero que possamos continuar caminhando, estudando, aprendendo, e que escrever seja um exercício que nos possibilite encontros.

PREFÁCIO

Ana, os fuxicos e as costuras entre palavras e conhecimento

Maria Cláudia Dal’Igna¹

Uma colcha com mais de quatro mil fuxicos. Não são apenas retalhos, não são somente fuxicos. Cada retalho tinha/tem sua história viva e era deste modo que ela [a mãe da Ana], além do trabalho manual, produzia pensamentos e afetos. Minha mãe fazia fuxicos como cura: para as suas mãos — que teimavam em perder os movimentos causados pela artrite reumatoide — e para a mente —, já que para ela os retalhos eram vida. Vida de costureira, vida de mulher, que por toda a vida amou criar com linhas e tecidos. Para a capa desta tese, escolhi uma imagem da minha colcha de fuxicos para sinalizar a vida da minha mãe, que faleceu no dia 07 de novembro de 2021, e por compreender que entrelaço aqui as costuras de muitos pensamentos. Entrelaço esta pesquisa com minha vida de professora que, como dizia minha mãe, “costura palavras e conhecimento”. (Ana Lúcia, CONCEIÇÃO, 2023, p. 7).

Ana ingressou no Lola em 2019, antes da pandemia da Covid-19. Naquele momento, ela já se constituía como professora formadora, e trabalhava de forma comprometida no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – campus Bento Gonçalves. Mobilizada pela sua história como

¹ Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Coordenadora do Lola - Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade (Unisinos/PPGEdu/CNPq). E-mail: mcdaligna@hotmail.com. Instagram: [@mcdaligna](https://www.instagram.com/mcdaligna).

professora da educação básica e superior, Ana começou a construir perguntas no doutorado sobre a sua profissão.

A docência é meu objeto de estudo há duas décadas. Em minhas pesquisas tenho construído um argumento para explicar o processo de tornar-se professora, tornar-se professor, na articulação com os conceitos de gênero e sexualidade.

Entrelaço [...] em minhas pesquisas o conceito de docência com os conceitos de gênero e de sexualidade, para investigar processos de generificação e sexualização da docência. Gênero e sexualidade, de um lado, constituem a identidade profissional docente; de outro lado, produzem modos de exercer a docência. A identidade profissional docente é, portanto, generificada e sexualizada. [...] Neste livro [Nós da docência], defendo um conceito de docência que está em mim, à flor da pele, que corre no meu sangue, pulsa no meu corpo, está inscrito na minha alma; ele é encarnado, ele me pertence. Sustento que a identidade profissional docente não é universal ou essencial, ela é um processo de ser e tornar-se, ela é disputada, e essa disputa envolve uma dupla injunção – de fora para dentro e de dentro para fora –, resultando em um nó: humanidade, presença, autoria. (Maria Cláudia, DAL'IGNA, 2023, p.46).

Ao apresentar esta costura entre docência e gênero, afirmo que meu encontro com Ana, cria condições de possibilidade para o entrelaçamento de palavras e para a sustentação de uma tese sobre docência e gênero na Educação Profissional e Tecnológica.

Em sua pesquisa, Ana identifica e analisa os sentidos atribuídos à docência na produção acadêmica educacional brasileira entre os anos 2010 e 2020 sobre os Institutos Federais, desde a perspectiva de gênero,

na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Trata-se de uma metapesquisa que problematiza a chamada “docência EPT/EBTT”.

Para desenvolver o estudo, Ana vai costurando muitos e muitos fuxicos, vai tecendo uma colcha-tese que honra a história da sua mãe costureira e a sua própria história como professora e pesquisadora. Ana aceita o desafio proposto por mim “[...] para aprender e desaprender sobre a nossa docência e para enxergar o mundo de outra maneira.” (DALIGNA, 2023, p.75).

Nos tornamos parceiras neste processo de pesquisa, durante seu curso de doutorado, entre os anos 2019 e 2023. Duas professoras, duas pesquisadoras, orientadora e orientanda. Durante a feitura da tese, nós partilhamos muitas alegrias e muitas tristezas. Vi a Ana ampliar seu repertório de vida, seus conhecimentos. Vi a Ana desaprender sobre a sua própria docência e sobre o objeto de investigação. Partilhamos nosso gosto pelos livros da Eliane Brum. Vou citar um deles aqui que ela também cita na tese. “Toda a história contada é um corpo que pode existir. É uma apropriação de si pela letra-marca de sua passagem pelo mundo. O ponto-final de quem conta nunca é fim, apenas princípio.” (Eliane, BRUM, 2017, p.97-98).

É desde esse lugar de fala e de escrita que faço meu convite e apresento alguns argumentos centrais que serão encontrados neste livro. O que ela nos apresenta é o princípio de um trabalho de formação no curso de Pedagogia do Instituto Federal, é o trabalho comprometido da

pesquisadora que questiona a formação, é uma história contada por um corpo de palavras que são também a sua história viva: dos fuxicos e das costuras da Ana.

Sapiranga/RS, 2 de novembro de 2023.

Dia de honrar as nossas ancestralidades.

Referências

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

CONCEIÇÃO, Ana Lucia da. **Relações entre gênero e docência na educação profissional e tecnológica: análise da produção acadêmica entre 2010 e 2020**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

A incerteza é, efetivamente, parte integrante desse modo de pensar; mas ousou dizer que é impossível exercer, seriamente, o ofício de pesquisador, seja qual for a vertente teórica pela qual se tenha afinidade, sem experimentá-la. Incerteza e dúvida não me parecem pecados que precisem ser exorcizados por um pesquisador ou pesquisadora; em vez disso, podem se constituir numa espécie de gatilho para qualquer investigação, podem ser exercitadas ao longo de um estudo e, desse modo, estimular a atitude de busca continuada do conhecimento (Guacira Louro, 2007, p. 239).

Por várias vezes, fiz esta pergunta: como começar? No princípio, até cheguei a pensar que seria um recomeço, mas, após muitas reflexões, entendi que estou em um começo, afinal, a vida não é feita de recomeços? Ela é feita e delineada por começos. Tem sempre algo que se modifica e já não voltamos a ser nós mesmos/as². Por isso é preciso saber começar.

² Por entender este estudo como um campo político, utilizo a flexão de gênero “o/a” no corpo do documento por considerar importante a visibilidade de gênero no contexto dos estudos acadêmicos, e por estar vinculada ao grupo de pesquisa LOLA (Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade), que se dedica a problematizar gênero articulado ao trabalho docente. Neste sentido, gênero é um conceito ferramenta que utilizamos para interrogar como as práticas de um tempo histórico, de uma cultura, produzem hierarquias que acabam por naturalizar os modos como conhecemos e reproduzimos sua linguagem. Suspeitar do instituído, daquilo que nos parece comum, dos modos como dizemos sobre gênero, parte das interrogações que fazemos a nós mesmos/as e a outrem quando desejamos construir um outro modo de olhar, pensar e produzir conhecimento. Entendemos que o conhecimento não é neutro, ele produz sentidos que necessitam ser localizados, investigados, fraturados. Assim, mobilizar este

As perguntas mudam, os modos de olhar o mundo mudam e seguimos por viver sempre os começos de uma vida em constante movimento.

Ao apresentar esta obra, nela e a partir dela, pretendo um começo. As questões que emergem nesta escrita, de algum modo, me modificam, causam certas angústias e uma forte sensação de que as certezas se afastam. Por isso, me coloquei a questionar o que já conhecia para avançar sobre o que buscava conhecer, compreendendo o conhecer como provisório, e que interrogar o conhecido é abrir brechas nos pensamentos.

Esta pesquisa se inscreve em uma perspectiva pós-estruturalista na qual assumo docência e gênero como ferramentas teóricas e metodológicas, sendo a docência também objeto de estudo. Como

conceito é produzir fraturas no sentido de apontar que o gênero, muitas vezes, é invisibilizado na produção do conhecimento. Deste modo, negamos a naturalização da linguagem no singular com a intenção de multiplicar as possibilidades, os gestos éticos, políticos e pedagógicos que permeiam o gênero em nossa sociedade. Embora tenhamos a compreensão de que o uso dos artigos “o/a” ainda nos coloca em um modo binário de escrever e conhecer, entendemos que, após o estudo/investigação de inúmeras pesquisas com gênero no masculino, conseguimos, de forma modesta e nos nossos limites, produzir um pequeno gesto ao anunciar neste livro este deslocamento. E deste modo, também, opto por utilizar o nome completo do/a autor/a quando citado/a pela primeira vez, dando visibilidade àqueles/as que se dedicam/dedicaram a pesquisar gênero compreendido como estudo que visa radicalizar a norma produzida em nossa sociedade e que, muitas vezes, abafa vozes, na maioria dos casos, das mulheres pesquisadoras. Recordo que em uma aula no curso de Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - campus Bento Gonçalves, uma aluna, em um momento me relatou sua surpresa, envergonhada, por ter descoberto que Montessori se referia a uma mulher, Maria Montessori. Uma médica e educadora com grande destaque nos estudos da Pedagogia da infância. Cito este exemplo com a intenção de destacar a importância de mencionar o nome completo dos/as pesquisadores/as com os/as quais dialogamos e nos servem de inspiração para continuar acreditando na produção de conhecimento na tentativa de desnaturalizar a ciência e a pesquisa como lugar do masculino.

objetivos, propus descrever e analisar os sentidos atribuídos à docência na produção acadêmica educacional brasileira entre os anos 2010 e 2020 sobre os Institutos Federais, bem como examinar de que modo gênero organiza a chamada docência EPT/EBTT descrita e problematizada pela produção acadêmica educacional brasileira selecionada.

Para desenvolver o estudo, parti das seguintes perguntas: que sentidos são atribuídos à docência na produção acadêmica educacional brasileira entre os anos 2010 e 2020 sobre os Institutos Federais? Como gênero organiza a chamada docência EPT/EBTT descrita e problematizada pela produção acadêmica educacional brasileira entre os anos 2010 e 2020?

Ao realizar a pesquisa, utilizei a estratégia teórica e metodológica da metapesquisa, pesquisas sobre pesquisas, a partir dos estudos de Jefferson Mainardes (2018; 2021), na qual o autor se dedica a realizar suas investigações utilizando como material empírico a produção de conhecimento que, no caso desta pesquisa, se deteve de forma ampliada nos diversos repositórios acadêmicos e de maneira refinada nos estudos armazenados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Deste modo, o material empírico utilizado são as pesquisas da CAPES, tendo como recorte temporal o período de 2010 a 2020.

Compreendo juntamente com Michel Foucault (2007) que problematizar é colocar em atividade o trabalho do pensamento, partindo do pressuposto de que as pesquisas analisadas produzem

conhecimentos, os quais produzem sentidos, e que a partir delas penso ser produtivo relacionar docência e gênero. Para isso, interroguei os documentos colocando sob suspeita os sentidos de uma docência pautada em dicotomias: aulas práticas/teóricas, saberes específicos/pedagógicos, disciplinas propedêuticas/técnicas e a dicotomia de gênero, mulher oprimida/homem opressor, empoderamento da mulher na/pela EPT. Deste modo, compreendo que gênero estrutura os modos de ser/exercer a docência na EPT e coloca em disputa os lugares ocupados por professores/as licenciados/as e não licenciados/as.

Ao analisar as pesquisas realizadas entre os anos de 2010 a 2020, busco sustentar que as transformações ocorridas na organização dos Institutos Federais promoveram/promovem mudanças nos modos de ser/exercer a docência na EPT/EBTT. Isso possibilita perceber que a formação de um corpo técnico pedagógico e o aumento no número de docentes devido à expansão e à oferta de cursos, seja no ensino médio técnico, superior tecnológico, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações promoveu uma fratura na docência EPT/EBTT, colocando em disputa saberes técnicos versus pedagógicos, docentes licenciados versus das áreas técnicas. Neste sentido, dou visibilidade a outros modos de pensar na/sobre a docência EPT/EBTT. Assim, sustento que a disputa entre os saberes pedagógicos e os saberes técnicos organizam a docência EPT/EBTT nos Institutos Federais, traduzida em muitas pesquisas como feminilização da docência.

Feita esta primeira exposição, passo agora a apresentar a organização deste livro. No primeiro capítulo, “Dos desacontecimentos à pesquisa”, problematizo a minha vida/formação que parte de um movimento de pensamento sobre como fui me constituindo como mulher/mãe/professora. A partir dos acontecimentos, que, apesar da eminente possibilidade de que tudo pudesse acontecer de outra forma, compreendo que fui me conduzindo e sendo conduzida para a profissão docente. Não pela tão aclamada vocação ou desejo, mas pelos acontecimentos que pareciam não ter tanta importância e acabaram por me levar pelos descaminhos daqueles/as que caminham no meio das incertezas da vida.

Ainda neste capítulo, apresento as pesquisas construídas no grupo de pesquisa LOLA, coordenado pela professora Dr^a Maria Cláudia Dal’Igna, com o qual aprendo a reconhecer a produção de conhecimento que nos antecede e seguimos juntos/as para produzirmos outros/novos modos de conhecer no campo das pesquisas sobre gênero, docência e suas particularidades em cada nível e etapa de ensino da educação brasileira.

No segundo capítulo, “Apresentação dos campos, dos conceitos e das ferramentas”, apresento os conceitos teóricos de docência e de gênero, os quais divido em duas seções. Na primeira, “Docência: compromisso pedagógico e a reapropriação do ato de ensinar”, apresento o conceito de docência e imprimo as marcas produzidas para o conceito em nossos estudos do grupo de pesquisa. Deste modo,

defendo a docência como profissão e trabalho, ancorada nos estudos de Dal'Igna (2017; 2023), Maurice Tardif (2017) e Gert Biesta (2017) que nos instigam a pensá-la como trabalho ético, político e pedagógico colocando no centro do debate a responsabilidade do/a professor/a sobre os/as alunos/as que, como uma nova geração, precisam ser apresentados/as ao mundo.

Na segunda seção, “Gênero: um conceito em disputa”, artigo gênero aos momentos históricos dos movimentos feministas até a década de 1980. Joan Scott (1995) propõe a compreensão de gênero como uma categoria útil de análise, colocando no campo das disputas teóricas o poder como organizador das relações de gênero. Estabeleço ainda, um diálogo com Louro (2007; 2010) e Dagmar Meyer (2010), as quais desdobram o conceito, atualizando e potencializando os estudos sobre gênero, sexualidade e corpo na produção de pesquisas em educação no contexto brasileiro.

No terceiro capítulo, “Dos caminhos metodológicos: pesquisa sobre pesquisas”, apresento, de forma mais detalhada, o campo teórico-metodológico que ampara este estudo, a metapesquisa. Parto dos estudos foucaultianos para a compreensão do documento como monumento, que precisa ser estudado e analisado como objeto vivo de pensamentos e modos de existência. Também apresento o conceito de metapesquisa proposto por Mainardes (2018; 2021) como lente para olhar, analisar e descrever os documentos que compõem o material empírico da pesquisa.

Ao escrever o quarto capítulo, “Pesquisar e fazer escolhas: o

campo empírico”, apresento as pesquisas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que foram selecionadas para a análise. No quinto capítulo, “Os sentidos da docência”, apresento o exercício analítico dos sentidos da docência EPT/EBTT que foram possíveis mapear durante o processo de pesquisa. Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, estão agrupados os materiais empíricos que apontam para o sentido que compreendo como o esmaecimento da Pedagogia como ciência da prática educativa. E, na segunda, foram agrupados os materiais empíricos que compreendo sinalizarem para o que denomino fortalecimento da Pedagogia como produtora de saberes legítimos.

No sexto e último capítulo deste livro, “Como gênero aparece nas pesquisas analisadas”, analiso como gênero organiza a docência EPT/EBTT descrita e analisada na produção acadêmica nos/dos Institutos Federais, traduzindo-se em muitas pesquisas como feminilização da docência. Como esta pesquisa não está a serviço da verdade, permito-me tecer reflexões que possibilitem pensamentos outros sobre gênero e docência na EPT.

DOS DESACONTECIMENTOS AO PERCURSO DA PESQUISA

Como contadora de histórias reais, a pergunta que me move é como cada um inventa uma vida. Como cada uma cria sentido para os dias, quase nu e com tão pouco. Como cada um se arranca do silêncio para viver narrativa. Como cada um habita-se. Desta vez, fiz um percurso de dentro para fora. Me percorri. Lembranças não são fatos, mas as verdades que constituem aquele que lembra. Recordações são fragmentos de tempo. Com elas costuramos um corpo de palavras que nos permite sustentar uma vida. [...] Essa é minha memória. Dela sou aquela que nasce, mas também sou a parteira (Eliane Brum, 2017, p. 7).

Há algum tempo, Brum (2017) é minha companhia. Encontrei suas obras no mestrado. A autora é natural de Ijuí/RS e seu pai é um dos fundadores da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), onde cursei a especialização em Biologia Humana e, depois, o mestrado em Educação nas Ciências. Reencontrei-a novamente no doutorado, pois Dal’Igna (2023) trabalha com suas obras para pensar a docência e a “humanidade docente”.

Em seu livro *Meus desacontecimentos*, Brum (2017) nos faz dobrar para dentro e, ao mesmo tempo, sair de nós. Devido a esta forma criativa, emotiva e carregada de vida, inspiro-me a pensar e a significar, produzindo sentidos para que pense nos modos como a minha vida/formação me constitui e transforma, já que não posso dizer sobre

planos ou projetos de vida, mas da minha vida como um acontecimento.

O início desta escrita me movimenta para pensar e, quem sabe, romper o que pretendo mobilizar. Assim, acredito que irei, no sentido foucaultiano, problematizar minha existência como mulher/mãe/professora já que, conforme Foucault (2007), problematizar é exercitar o pensamento, pensar sobre o próprio pensar. É neste cenário, que me atrevo a dizer que busco duvidar, rasurar o que penso e vivo para fazer com que o meu próprio pensamento subverta as narrativas. Neste sentido, é importante pensar que minha vida/formação não se constitui fora das narrativas políticas, religiosas e culturais do meu tempo, que sofreram transformações e produziram/produzem modificações no modo como vivo, penso e sou posicionada nas relações em que estou implicada.

É comum ouvirmos narrativas de naturalização do magistério como profissão de mulheres, como se tivéssemos desde o nascimento “vocação” para sermos professores/as. Rejeito estas narrativas e, ao fazer isto, proponho-me a pensar em como e com quais modos fui me constituindo mulher/mãe/professora, pois compreendo a docência como transformadora dos modos como reconheço-me e constituo-me na vida.

Nesta perspectiva, coloco sob suspeita as narrativas naturalizantes de que “se nasce professor/a”, “sou professor/a porque brincava disto quando criança” e/ou “meu sonho sempre foi ser professor/a”. Não carrego em mim estas memórias. Muito pelo

contrário, ser professora não foi uma escolha, mas entre as possibilidades que foram sendo apresentadas, e que eram poucas, a docência foi a que estava mais próxima para que continuasse estudando.

É no jogo de mudanças ocorridas nas últimas décadas nas políticas públicas de educação e da formação de professores/as que sou conduzida e me conduzo pelos caminhos da docência. É neste embate entre família, estudo e profissão que a docência se apresenta. Assim como Tardif (2017, p. 56) nos inspira a pensar, “[...] trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si, consigo mesmo”. A docência provocou, em certo sentido, uma mudança na rota daquilo que se estabelecia para um possível futuro de mulher/mãe, pois apresentava-se como possibilidade e como profissão.

Diante disto, é importante salientar quais foram os caminhos que me conduziram à docência e como foram sendo construídos no meu percurso de vida/formação. Nasci e cresci na cidade de São Borja, região da fronteira oeste do Rio Grande do Sul com a Argentina, sendo a primeira filha mulher de uma família com dois filhos homens mais velhos e uma irmã mais nova. Conforme Scott (1995, p. 86), é preciso ficar atenta para compreender os significados e assim “[...] nos perguntar mais seguidamente como as coisas se passaram para descobrir por que elas se passaram”.

Meu processo de escolarização iniciou aos sete anos de idade juntamente com meu irmão que é um ano mais velho. Morávamos no interior, e meu pai e minha mãe decidiram “atrasar” em um ano nossa

mudança para a cidade e, por isso, nosso primeiro ano de escola ocorreu fora da instituição formal de educação, a partir da organização de uma pequena sala de aula e a contratação de um “professor” que nos alfabetizou e nos preparou para fazermos a prova de nivelamento para a segunda série do ensino fundamental. Quando mudamos para a cidade, meu irmão e eu fomos colegas de sala, reprovamos juntos na quinta série, e quando cursávamos a sétima série, engravidei. Era metade dos anos 1980, e eu tinha apenas quinze anos.

Recentemente, algumas pesquisas apontaram um cenário preocupante ao relacionarem a gravidez na adolescência à evasão escolar. Em 2015, uma pesquisa realizada pelo Movimento Todos pela Educação, conforme reportagem de Ana Carolina Moreno e Gabriela Gonçalves (2015), mostra que:

no Brasil, 75% das adolescentes que têm filhos estão fora da escola. O Brasil tinha 309 mil meninas de 15 a 17 anos fora da escola em 2013. O Ministério da Saúde, em 2020, também mostrou em uma pesquisa que “mais de 20 mil meninas com menos de 15 engravidam todos os anos”.

Enquanto no ano de 2019, segundo reportagem de João Pedro Cintra e Renato Mathias (2019), a Fundação Abrinq mostrou que quase 30% das mães adolescentes, com até 19 anos, não concluíram o ensino fundamental. Isto é, estudaram menos de sete anos.

Estas inquietações importam quando nos dedicamos a utilizar gênero como ferramenta para analisar “[...] os significados implicados nas

relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 88). As duas pesquisas supracitadas fazem com que suspeite dos modos como vinha pensando meu próprio percurso formativo, pois não há um “eu” fora daquilo que busco conhecer. Sendo assim, problematizo os sentidos produzidos nos corpos de meninas grávidas na adolescência, compreendendo como produtivo para este estudo, dar um passo atrás buscando complexificar os sentidos e as narrativas sobre meu próprio corpo adolescente grávido na metade dos anos 80. E as transformações que ocorreram na escola, tendo em vista a produção de novos sentidos sobre o direito e a obrigatoriedade da educação para meninos e meninas. Para tanto, coloco a minha própria vida/formação sob suspeita.

Na intenção de fugir dos modos de compreensão aligeirada de que a escola apenas exclui os corpos adolescentes grávidos, procuro nas leis LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 5.692 (1971), LDBEN nº 9.394 (1996) e em outros documentos normativos os atravessamentos sobre como estes corpos foram ganhando visibilidade e entrando numa lógica das narrativas pedagógicas, médicas, psicológicas e sociais.

No ano de 1985, tinha quinze anos, cursava a sétima série do ensino fundamental e engravidei. Analisar os sentidos daquele acontecimento, neste tempo histórico, produz em mim certos questionamentos que me desacomodam. A legislação educacional naquele período era regida pela LDBEN nº 5.692, que “fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, p. 1). Busco, nesta

lei, as garantias do direito à educação para meninos/as de quinze anos de idade. Segundo o artigo 20, “o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula” (BRASIL, 1971, p. 6).

A partir desta constatação, provooco-me a pensar sobre os direitos à educação de jovens na década de 80, mas também sobre os modos como a educação, por meio de seus componentes curriculares, produziam um certo tipo de adolescente. Vivenciei, em meu percurso escolar, um currículo que privilegiava as Técnicas Domésticas, Comerciais, Industriais e Agrícolas, além da Educação Moral e Cívica. Não é de estranhar que a educação era pautada na “boa moça”, na valorização da virgindade e nos ensinamentos para a constituição de uma família nuclear heterossexual.

Além das normas regulatórias, a escola produz sujeitos, significa modos de existir e reproduz a linguagem produtora da realidade. Tanto na instituição escolar, como na família e no contexto religioso que fui sendo conduzida e aprendendo a conhecer. A moralidade, o pudor e o silenciamento sobre sexualidade são marcas do meu tempo enquanto estudante. Os/As meninos/as eram vigiados/as, e falar sobre sexo, naquele espaço, era algo proibido e passível de castigo. Com isso não quero dizer que hoje alunos/as não sejam vigiados/as, punidos/as e que a moralidade não esteja rondando a escola, mas é possível perceber outros acontecimentos em que estudantes e docentes mobilizam no

contexto escolar espaços de diálogos que tratam de temas como a sexualidade³.

Contudo, a escola era também lugar de transgressão. Dentre tantos exemplos vivenciados, um deles foi a escrita dos famosos questionários. Um pequeno caderno com várias perguntas a serem respondidas e onde poderíamos escrever sobre os/as meninos/as que tínhamos interesse e, inclusive, enviar recados na última página. Levar ou receber o caderno de questionário em sala de aula era um momento de tensão, pois se fôssemos flagrados/as pelo/a professor/a, poderíamos ter nossos segredos, gostos e desejos revelados.

Na escola onde estudei, as professoras mulheres tinham uma boa posição financeira por causa de seus maridos. Entre os anos de 1978 e 1985, não tive nenhum professor homem, com exceção do que me alfabetizou em casa e que não tinha formação em magistério.

Meus tempos de escola foram de muitas transformações políticas, o fim da Ditadura Militar, a redemocratização, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a LDBEN. As transformações na escola foram múltiplas e produziram outros sentidos, contudo, é importante salientar que não excluem a moralidade com

³ Importante destacar que o IFRS possui em cada campus um Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), uma política das ações afirmativas que de maneira propositiva e consultiva, visa a organização de atividades pedagógicas, tratando de temas urgentes como as relações de gênero, sexualidade, tendo como objetivo construir propostas, pesquisas que visam o enfrentamento às violências e discriminações de gênero e sexualidade. O núcleo tem regulamento próprio descrito na Resolução nº 038, de 20 de junho de 2017.

relação ao sexo e à sexualidade. Os corpos das meninas grávidas não são aceitos, mas os cuidados com os corpos e a prevenção da gravidez na adolescência ganham visibilidade, e a escola entra na “batalha” para promover a educação sexual dos/as adolescentes.

Emergem as narrativas pedagógicas por meio de componentes curriculares específicos para a educação sexual e se pulverizam convites para médicos/as, psicólogos/as e outros/as especialistas discutirem com os/as adolescentes em companhia dos/as professores/as o uso de preservativos, o que significa e quais os problemas com a menstruação, para as meninas e, a masturbação, para os meninos. Tal preocupação latente não existia quando eu era uma menina adolescente na escola, mas enquanto professora, nos anos 2000, por muitas vezes fui chamada a trabalhar sobre sexualidade com os/as adolescentes porque, segundo os/as colegas, minha formação tornava-me capacitada para isto.

O pudor e a moralidade estavam se dissipando? Quais investimentos sobre os corpos são produzidos quando se abordam temas como sexo e sexualidade com o intuito de anemizar a moralidade e o corriqueiro silêncio da escola sobre sexo entre estudantes?

Um dos documentos normativos produzidos nos anos 1990 e que ainda segue vigente foi o ECA que, em seu primeiro artigo, posiciona crianças e adolescentes em seu direito à proteção integral e, no segundo, elenca as idades em que os sujeitos são nominados: criança até doze anos incompletos e adolescentes entre doze e dezoito anos (BRASIL, 1990). Anos depois, a LDBEN normatizou os direitos e a obrigatoriedade da

educação de crianças e adolescentes, considerando direito e obrigatoriedade de educação de crianças e adolescentes dos quatro aos dezessete anos de idade⁴, sendo dever da família e responsabilidade do poder público a garantia de acesso à educação (BRASIL, 1996).

Este estudo não tem interesse em fazer um aprofundamento nas leis, mas localizar historicamente como, a partir delas, a educação das crianças e dos/as adolescentes foi sendo transformada e, assim, posicionando os corpos jovens no contexto da escola. E por qual motivo isto importa? Para compreender o meu percurso formativo sobre a obrigatoriedade de frequentar a escola. Neste sentido, consigo pensar a escola para além da exclusão dos corpos de meninas grávidas, mas como produtora de sentido sobre o que significa ser uma menina grávida na metade da década de 1980 e como esta narrativa se transforma no contexto escolar no qual passo a transitar e conhecer como docente.

Sílvio Gallo (2017) apresenta uma hipótese interessante: nos anos 80, no Brasil, emergia uma governamentalidade democrática, orientada para produzir sujeitos cidadãos. O autor mira no campo educativo e nas políticas públicas, argumentando que não poderíamos tratar de um Estado governamentalizado antes do século XX, uma vez que nosso país é fruto de uma colonização. Partindo desta argumentação, é possível também pensar na governamentalidade que se esboça a partir do direito à educação das meninas adolescentes e das práticas de

⁴ Desde 2013, a oferta gratuita de educação básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos, de acordo com a lei nº 12.796, que alterou a LDBEN nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 2013).

regulação e condução das condutas que visam a prevenção da gravidez aliada a narrativas médicas, pedagógicas e psicológicas, os quais atravessam as práticas educativas e lançam um novo olhar sobre a sexualidade, que atualiza os modos como as meninas agem com e sobre seus corpos para evitar a gravidez.

Evidenciar como o direito à educação coloca em funcionamento outros olhares sobre os/as meninos/as, a sexualidade, o gênero e as transformações do modo como nos conduzimos como docentes produz um certo modo de compreender a relação família/escola e possibilita problematizar como estas relações constituem os modos como o gênero é organizado e posicionado para vivermos no contexto da norma social. Ser mãe/adolescente modificou, ou melhor, como costume, por muitas vezes pensar, acabou por tornar “tardio” meu retorno à escola e, conseqüentemente, o pensar sobre o que ser no futuro, já que a maternidade era o que preenchia aquele momento vivido.

O meu retorno aos bancos escolares tem as marcas da minha mãe. Ela foi insistente e acionava formas para me fazer retornar, me entusiasmava e não desistia da ideia de que eu precisava estudar. Hoje, quando leio o livro *Em defesa da escola*, de Jan Masschelein e Maarten Simons (2018), percebo os motivos que me levaram a gostar tanto da escola e a manter uma relação de recusa e afeto.

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário defendemos. Acreditamos que é exatamente hoje — numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente

à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente que o que ela é e o que ela faz se torna claro. [...] a escola é lugar que oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 10).

Mesmo que tenha sido afastada por um tempo da escola, foi naquele lugar que consegui viver sendo “somente” uma aluna entre tantas outras. Lá, eu não era mãe, filha ou irmã. Uma das grandes conquistas da minha vida escolar foi a conclusão do segundo grau, talvez pela possibilidade do que poderia ser, ou do que faria já que a “promessa” era “ser alguém na vida”. Não via a docência nem o curso superior como possibilidade. Mas existiam certas marcas da escola que davam algumas pistas. Foi em casa e na escola que aprendi a importância do estudo. Tive uma professora de Biologia que, ao explicar os conteúdos de botânica e zoologia, no quadro verde, abria um mundo de possibilidades diante de meus olhos. Talvez por inspiração no modo como ela ensinava, fui fazer curso superior em Ciências Biológicas e, sem saber direito o que faria/seria, acabei, em meu primeiro estágio, em uma sala de aula, e nunca mais quis sair de lá.

Como já mencionei anteriormente, minha mãe sempre foi muito insistente. Minha irmã cursava licenciatura em Letras - Português/Inglês e a faculdade da minha cidade ofertava mais um curso, o de licenciatura em Pedagogia. A partir de 1996, com as mudanças políticas e, em especial o avanço da obrigatoriedade da educação, e o ensino médio ter se

tornado gratuito e obrigatório na rede pública de ensino⁵, impulsionou uma mudança na faculdade da minha cidade. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Borja (FAFISB), encampada pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP) passaram a ofertar vários cursos para a formação de professores/as, dentre eles o de Ciências Biológicas, o qual, inspirada em minha professora de Biologia do terceiro ano do ensino médio, comecei a cursar em 1997.

A docência aconteceu no ano 2000, antes mesmo da conclusão do curso de licenciatura, em uma escola que atendia um assentamento do Movimento Sem Terra (MST), localizada em uma área rural junto à Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO) como professora contratada pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS).

A escola atendia poucos/as alunos/as, pois ainda estavam sendo implementados os anos finais do ensino fundamental, e as famílias haviam sido assentadas naquela localidade há pouco tempo. Olívio Dutra era o governador do Estado e os movimentos sociais tinham força, as políticas de atendimento, as reivindicações estavam sendo acolhidas e, naquela escola, começava o meu maior desafio — que me desacomodava: como ser professora? Como ensinar? Eu sei ensinar? E conseguirei? Não sabia preencher um diário, sabia muito pouco sobre

⁵ Até o ano de 2009, o ensino médio tinha a sua oferta progressiva. A lei nº 12.061, de 2009 alterou as disposições da LDBEN nº 9.394, de 1996, universalizando a sua obrigatoriedade (BRASIL, 2009).

como preparar uma aula, e tinha alunos/as que estavam sob minha responsabilidade. Quando faltava professor/a de alguma área, tinha que ensinar Matemática, História e tantos outros componentes curriculares para complementar a carga horária na escola.

As políticas de formação continuada para professores/as, aliadas às políticas públicas para a educação na primeira década dos anos 2000 foram ampliadas, contemplando o incentivo ao mestrado e ao doutorado, em especial, a docentes de escolas públicas de educação básica. Juntamente a este movimento estava articulada a ampliação de vagas em cursos superiores nas instituições privadas de ensino, por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), e a criação de novas universidades públicas, entre elas a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Tudo isso estava no bojo das transformações e mudanças das políticas educacionais que, de forma contundente, atravessaram e se relacionaram fortemente com minha trajetória de vida/formação, já que o movimento político de sua criação nasceu no coração da URCAMP.

Foi durante todo este processo de mudanças sociais, culturais e políticas que, em 2008, participei da seleção para o mestrado na UNIJUÍ. E, como estas transformações também produziam outros sentidos no contexto escolar, e a produção de pesquisas sobre sexualidade se propagava de forma um tanto tímida, propus pesquisar sobre sexualidade na escola. Para isso, escolhi como objeto de estudo as implicações da

escola e sexualidade/vida de homossexuais na cidade de São Borja⁶.

Como professora da rede pública estadual, fui selecionada como bolsista CAPES, uma vez que os programas de bolsas de estudos para a qualificação de professores/as da educação básica também estavam no alicerce dessas novas políticas educacionais. Outro marco histórico de todas estas políticas, e que para este estudo é o mais relevante, a criação dos Institutos Federais de Educação, em dezembro de 2008, por meio da lei nº 11.892.

Ao terminar o mestrado, o desafio e o desejo de ser aprovada em um concurso público para docente nos Institutos Federais foi o que me moveu. Este movimento reacendeu o interesse em fazer outro curso superior buscando ampliar as oportunidades e concorrer em outras vagas que fossem abertas, além da Biologia. Como havia cursado mestrado em

⁶ No ano de 2011, concluí o mestrado em Educação nas Ciências na UNIJUÍ, apresentando a dissertação “Performatividade: as marcas da educação na alma de corpos estranhos”. Realizei o mestrado entre os anos de 2008 e 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) nas Ciências, credenciado pela CAPES/Ministério da Educação (MEC) para oferta de mestrado acadêmico desde o ano de 1995. A partir de 2009, passou a ofertar formação em nível de doutorado. A dissertação que construí teve a orientação da professora doutora Noeli Weschenfelder. Foi com ela que dei início aos desafios da produção da pesquisa. Destaco que durante este período pude compreender e vivenciar a experiência do cuidado e dos afetos que nos acolhem para seguirmos acreditando nas potencialidades do pensamento. Passo a realizar alguns apontamentos sobre a pesquisa com a intenção de que sejam atualizados como possibilidade de produzir outros pensamentos. A pesquisa intencionou problematizar as marcas produzidas em sujeitos homossexuais em espaços educativos, como família, escola e sociedade. O objetivo foi reconhecer, a partir das histórias de vida de três pesquisados homossexuais, as marcas de normalização, disciplinamento e relações de poder que conduzem os comportamentos. Os resultados apontaram que a regulação é persistente e que família, escola e sociedade se utilizam das mais diversas operações de controle, visando a normalização dos comportamentos, intencionando a heteronormatividade (CONCEIÇÃO, 2011).

Educação nas Ciências, foi a partir deste desejo que, em 2012, comecei a cursar Pedagogia. Sem lançar juízo de valor sobre essas políticas, o que me interessa nesta pesquisa é marcar que minha vida/formação se constitui neste tempo de mudanças históricas e de políticas públicas de incentivo à formação docente, aliada à oferta de vagas docentes nos concursos públicos para a rede federal de ensino.

No ano de 2016, fiquei entre as cinco vagas do concurso para professora da área de Pedagogia no IFRS - campus Bento Gonçalves, tendo a possibilidade de realizar a prova didática. A nomeação para o cargo veio no final de 2018 e, assim, iniciei minha trajetória docente na formação de professores/as. E a partir deste lugar de docente da Pedagogia do IFRS que me inscrevi para a seleção no doutorado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), onde propus pesquisar e problematizar a docência articulada ao conceito de gênero.

Apresentar o meu percurso de vida/formação articulado às modificações nas políticas públicas em educação, me fez compreender o constituir-se professora.

São nesses processos e acontecimentos que continuo a lutar pela docência e pelas políticas públicas que potencializam outros modos de vida/docência. Brum (2017) propõe os desacontecimentos como modos de vida e beleza da existência e, por este caminho do acontecer/não acontecer, que me dedico a continuar problematizando a docência e os atravessamentos de gênero no contexto da educação nos Institutos

Federais.

Após apresentar o contexto e algumas marcas dos acontecimentos da minha vida/formação, compreendi ser importante apresentar uma segunda parte, que se refere aos encontros. Utilizo tal nomenclatura devido a aproximação com outros modos de pensar, pensamentos vivos que hoje compõem documentos que tensionam conceitos e problematizações mobilizadoras dos modos como produzimos conhecimento em nosso grupo de pesquisa LOLA.

Neste cenário, passo a apresentar algumas pesquisas construídas no interior do grupo de pesquisa. E, como venho aprendendo, é preciso anunciar em qual perspectiva teórica e metodológica nos inscrevemos e que princípios éticos, políticos e pedagógicos nos conduzem como pesquisadores/as (DAL'IGNA, 2023).

É neste sentido que anuncio que este estudo, como expliquei anteriormente, se inscreve nos campos dos Estudos em Docência e nos Estudos em Gênero, na perspectiva pós-estruturalista. É neste campo teórico-metodológico que emergem as minhas primeiras inquietações. Afinal, o que busco conhecer? O que me move? Que vontade de saber é essa? Em quais contextos posso inscrevê-la?

A docência, aqui, é defendida tal qual propõe Dal'Igna (2023):

defendo um conceito de docência que está em mim, à flor da pele, que corre no meu sangue, pulsa no meu corpo, está inscrito na minha alma; ele é encarnado, ele me pertence. Sustento que a identidade profissional docente não é universal ou essencial, ela é um processo de ser e tornar-se, ela é disputada, e essa disputa envolve

uma dupla injunção — de fora para dentro e de dentro para fora —, resultando em um nó: humanidade, presença, autoria (DAL'IGNA, 2023, no prelo).

Cabe ressaltar que nossas pesquisas se articulam a um projeto mais abrangente, “A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero”, coordenado por Dal’Igna (2017), no qual buscamos

[...] identificar, descrever e analisar os significados atribuídos às expressões afeto, amor e cuidado na literatura pedagógica acadêmica recomendada para a formação inicial de docentes. Articulando os estudos de gênero pós-estruturalistas e os estudos foucaultianos, pretende-se investigar os processos de naturalização e de absolutização do afeto, do amor e do cuidado na constituição da identidade profissional docente em cursos de formação inicial; os modos como gênero atravessa e dimensiona os sentidos atribuídos ao afeto, ao amor e ao cuidado; e a profissionalização da docência (DAL'IGNA, 2017, p. 6).

Aprendi e aprendo, em nosso grupo de pesquisa, que precisamos nos inspirar nos caminhos daqueles/as que deixaram rastros de pensamentos e seguirmos juntos/as com os/as que estão vindo conosco. Acredito que sejam estes os pilares que marcam nosso grupo na tríade proposta: *saber, saber fazer com e saber cuidar* (DAL'IGNA, 2023). E é por isso que julgo importante, a fim de contribuir com este estudo, as pesquisas que me auxiliam a pensar, problematizar, suspeitar, indagar e produzir outros modos de pensar gênero e docência.

Assim, de maneira sucinta, apresento, a partir dos resumos, os

estudos que, de uma forma ou outra, contribuem para que possa pensar junto ao grupo de pesquisa do qual faço parte.

[...] temos que admitir que qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização dos atuais arranjos sociais, de acolhida ou de estímulo de novos arranjos sociais precisa contar, necessariamente, com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas escolares — dentro e fora da escola. A identificação dos possíveis aliados, a difusão de informações, a discussão e o convite talvez sejam passos importantes tanto para o reconhecimento da importância política que tem as relações de gênero e sexuais quanto a disposição para questionar e transformar suas formas atuais (LOURO, 2010, p. 127).

A tese de Renata Scherer (2019, p. 7) analisou “[...] porque os retratos da docência brasileira seguem sendo constituídos ora em torno da vocação e da maternidade, ora em torno dos saberes técnicos e profissionais”. Em seu estudo, a autora selecionou nove livros da literatura pedagógica, escritos entre os anos de 1960 e 2000, fazendo questionamentos e produzindo outros modos de pensar a docência brasileira. Scherer (2019, p. 7) sustenta a tese de que na “segunda metade do século XX, o magistério brasileiro passou por um processo de desfeminização, em que saberes técnicos e profissionais foram afirmados a partir de uma negação da absolutização do afeto e de uma afirmação do compromisso político”. Para a autora, a redução das mulheres na docência não é o que caracteriza a desfeminização do magistério, e a defesa de uma docência técnica versus o compromisso político aponta para uma docência que não está marcada por um a priori feminino.

Em sua tese, “Docência cuidadosa: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas”, Cláudio Mandarinó (2020, p. 10) procurou “conhecer e analisar os sentidos de docência e de cuidado, identificados em três obras de literatura acadêmica e pedagógica”, além de “examinar de que modos os sentidos identificados e analisados nas três obras concorrem para a constituição de um modo de ser e agir docente”. A partir da análise de obras pedagógicas, o autor sentiu-se convocado “a conduzir nossos modos de ser e de agir no exercício da docência” (MANDARINO, 2020, p. 10). Analisando e questionando os modos de exercer a docência, Mandarinó (2020, p. 10) sustentou a tese de que “[...] nas obras pedagógicas acadêmicas, produz-se uma docência cuidadosa, docência essa em que o professor é convocado a olhar para o outro de determinada forma”. A pesquisa aponta que o exercício da docência é um modo de ser e viver constituindo o exercício docente como um *ethos*.

Miriã Silva (2021, p. 12) analisou, em sua tese, o par docência e amor. A autora procurou “[...] identificar discursos sobre docência e sobre amor e descrever e analisar uma certa subjetividade docente produzida a partir destes discursos” (SILVA, 2021, p. 12). O estudo também apresentou a análise de seis obras pedagógicas para compreender quais discursos sobre o par docência e amor emergem na literatura analisada. Silva (2021, p. 12) sustentou a tese de que “[...] o amor pedagógico é constituído por três discursos, entre outros, identificados e analisados nas obras educacionais analisadas; e de que esta produção

discursiva, que ocorre por meio do amor pedagógico, fabrica uma subjetividade docente amorosa”.

Para construir este estudo, precisei realizar um movimento de “virar a mesa”. Mas o que é isso? “Virar a mesa” significa estudar e compreender como poderia pensar de outra forma, estudar diferente da maneira como vinha fazendo, lendo e pensando por tanto tempo. Como poderia não mais olhar para o interior das coisas ditas, mas analisar aquilo que é dito e significado produzindo meu modo de ser e existir?

Foram estes movimentos de pensamento, realizados a partir da leitura, do estudo e da escuta que fui produzindo coragem por dentro do medo. A fim de não me deixar paralisar e, finalmente me inspirar, retomei a leitura de *Medo e ousadia*, de Paulo Freire e Ira Shor (1986). Para os autores, é preciso dar a nós mesmos a oportunidade de arriscar, de criar para seguir existindo.

O problema é atuar sem se deixar paralisar pelo medo. No caso dos professores, por exemplo, é bom quando corremos riscos em outros espaços, não só nas escolas. Agora, eu disse “riscos”, porque essa é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir (FREIRE; SHOR, 1986, p. 42).

Lembro das primeiras aulas no doutorado, quando minhas certezas começaram a ser colocadas à prova, mas também das vezes em que suspeitei das minhas certezas no contexto da minha vida pessoal, profissional e acadêmica, elas foram, de alguma maneira, colocadas

novamente no lugar mais cômodo do pensamento. E como é difícil fazer o exercício de pensamento que fuja à regra do natural, da essência, do universal. Romper com as certezas é romper comigo mesma. É olhar sem fazer juízo de valor, problematizando. Ao trocar as lentes, pude compreender que precisava rasurar mais que as certezas, o modo como vinha existindo.

Inspirada nos estudos de Dal'Igna (2017; 2023), Scherer (2019), Mandarino (2020) e Silva (2021), proponho analisar a relação entre docência e gênero, questionando as essencialidades da docência e do gênero no contexto da EPT desenvolvida nos Institutos Federais.

APRESENTAÇÃO DOS CAMPOS, DOS CONCEITOS E DAS FERRAMENTAS

Neste capítulo apresento as ferramentas teóricas e metodológicas, docência e gênero, com as quais opero utilizando como conceitos/lentes para olhar além daquilo que nos é dado a ver. A partir destes campos, conceitos e ferramentas proponho desdobramentos/fraturas ao instituído com a intenção de problematizar o dito e o não dito a partir da produção acadêmica que se dedicou, durante a última década, a produzir conhecimento na/sobre a EPT.

Docência: Compromisso pedagógico e a reapropriação do ato de ensinar

Recentemente, um jovem professor universitário, de opção democrática, comentava comigo o que lhe parecia ter sido um desvio seu no uso de sua autoridade. Disse, constrangido, ter se oposto a que um aluno de outra classe continuasse na porta entreaberta de sua sala, a manter uma conversa gesticulada com uma das alunas. Ele tivera inclusive que parar sua fala em face do descompasso que a situação provocava. Para ele, sua decisão, com que devolvera ao espaço pedagógico o necessário clima para continuar sua atividade específica e com a qual restaurara o direito dos estudantes e o seu de prosseguir a prática docente, fora autoritária. Na verdade, não. Licenciado teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento (FREIRE, 1996, p. 104).

Início esta seção com uma epígrafe de Freire (1996) que, com seu desejo de um mundo melhor, se faz presente cada vez que, por curiosidade ou teimosia, abro seu livro “Pedagogia da autonomia” em busca de alegria e esperança. Embora o autor se distancie do campo teórico-conceitual que compõe este estudo, ele me convoca a pensar sobre a defesa do ensino e o compromisso docente com os/as alunos/as. Talvez seja porque essa obra me acompanha desde o início da minha graduação em Ciências Biológicas, e com a qual produzo reflexões sobre a docência que me convidam a assumir um compromisso ético/estético/político com o mundo.

A inspiração dessa passagem é marcante em minha constituição docente já que defende a autoridade docente como direito e dever de ensinar. Freire (1996) evidencia a posição que o/a professor/a precisa ter e ratifica a sala aula como lugar e tempo pedagógico. Hannah Arendt (2011), em seu livro “Entre o passado e o futuro”, auxilia a refletir sobre o compromisso que assumimos quando nos colocamos a pensar a escola, aqueles/as que ensinamos e, em especial, o nosso compromisso com a educação.

[...] a função da escola é ensinar as crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente. Em segundo lugar, a linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se pode nem educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras; jamais se deveria permitir, porém, que

tal linha se tornasse uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis. É impossível determinar mediante uma regra geral onde a linha limítrofe entre a infância e a condição adulta recai, em cada caso. Ela muda frequentemente, com respeito à idade, de país para país, de uma civilização para outra e também de indivíduo para indivíduo (ARENDDT, 2011, p. 198-199).

Assim, nos aproximamos de conceitos que nos auxiliam na defesa de uma docência comprometida pedagogicamente, que se aproprie do ato de ensinar enquanto exercício e prática do/a professor/a. Sendo assim, para pensar a docência e seus desdobramentos, busco aprofundamento teórico nos estudos contemporâneos, em especial sobre como vem sendo problematizada a aprendizagem/escola/ensino enquanto modo de enfrentamento aos sentidos que vem ganhando força e fragilizando a profissão do/a professor/a.

Coloco-me a pensar a docência para além do que acreditava saber, pois atuo como professora há quase vinte anos. Recordo que nas primeiras aulas do doutorado, coloquei em dúvida o esmaecimento do ensino, já que nas escolas onde trabalhei percebia uma preocupação dos/as professores/as com a função da escola em ensinar. Em minha docência, esta preocupação também me mobilizou/mobiliza, mas compreendi que não sabia da proporção de uma certa linguagem: a da aprendizagem. Pude compreendê-la ao aceitar o convite à reflexão e à

leitura de campos teóricos e conceituais aos quais fui sendo apresentada, e é com eles que dialogo para produzir pensamentos sobre o que não sabia/sei.

Para Biesta (2017, p. 29), a linguagem é “[...] o que pode ser visto, o que pode ser dito, o que pode ser conhecido, o que pode ser pensado e, finalmente o que pode ser feito”. Por esta compreensão, a linguagem da aprendizagem, nas últimas décadas, foi sendo posicionada em detrimento da linguagem da educação, o que provoca um esmaecimento do ensino e um deslocamento do lugar do/a professor/a.

A ascensão da linguagem da aprendizagem é vista pelo autor como uma mudança que fez com que o ensinar fosse ressignificado como “[...] apoiar, ou facilitar a aprendizagem [...] alunos e estudantes se tornaram aprendentes, e a educação adulta se tornou aprendizagem adulta” (BIESTA, 2017, p. 32). Podemos questionar como essa linguagem da aprendizagem afeta a profissão docente e a educação, já que fazer aprender é o desejo daquele/a que ensina? Onde fica o nosso desejo de uma educação transformadora, emancipadora e que produz autonomia de quem aprende? Por quais caminhos essa linguagem da aprendizagem foi sendo organizada e produziu o que denominamos esmaecimento do ensino?

O autor aponta quatro tendências que, em sua análise, contribuíram para que essa linguagem da aprendizagem modificasse a linguagem da educação. Elas estão presentes na escola e, muitas vezes, articuladas a certas “verdades” sobre a educação que acabamos não

suspeitando ou não analisando o quê e como produzem outros modos de ser docente.

Biesta (2017) destaca, primeiramente, as novas teorias da aprendizagem, que por questionar a aprendizagem passiva dos/as estudantes, acabou por colocar o ensino como facilitador da aprendizagem. O segundo destaque é o pós-modernismo, que diz respeito a uma certa capacidade do/a professor/a em emancipar os/as alunos/as na medida em que lhes transmite certa racionalidade ou pensamento crítico. O terceiro ponto que o autor destaca, é a explosão silenciosa a qual se refere a educação adulta, pois se torna visível um certo movimento, tanto no contexto escolar quanto fora dele, pela busca por aprendizagem como forma de aprimoramento pessoal e profissional. Por fim, ele destaca a erosão do Estado de bem-estar social que se refere a questões políticas e socioeconômicas, ou seja, o Estado como provedor e o/a contribuinte como consumidor/a dos serviços.

Todas estas tendências apontadas por Biesta (2017) acabam por transformar a educação e a aprendizagem em mercadorias a serem consumidas, e que, por serem consumíveis, precisam produzir resultados de utilidades a curto prazo. Neste sentido, a escola, a docência e o ensino são deslocados e passam a ser produtos que necessitam propor métodos de aprendizagem que “funcionem” e, portanto, “pacotes” individualizados que sirvam às necessidades específicas de cada aluno/a que agora virou “cliente”. O esmaecimento do ensino entra nesse bojo, pois ensinar exige esforço de quem aprende, mas para “segurar” e manter

o/a cliente faz-se necessária uma aprendizagem que não exija esforço, mas satisfação e resultado.

Seguindo os argumentos de Biesta (2017, p. 39), se pensarmos na educação como uma transação econômica, acabamos por supor que “[...] os clientes sabem quais são suas necessidades e que eles sabem o que desejam”. É pelo caminho de compreender que as crianças e os adultos quando vão à escola, muitas vezes, não sabem por que o fazem, já que, na maioria das vezes, os pais e as mães não sabem por que mandam seus/as filhos/as à escola, e os adultos embora saibam, acabam encontrando o que não procuravam. É importante que os/as professores/as compreendam que ensinar é fazer um caminho de descobertas e de apresentação do mundo às crianças e aos adultos. Educação é “[...] renunciar uma identidade antiga e, muito frequentemente não há como voltar [...]” (BIESTA, 2017, p. 41). Arendt (2011) também nos ajuda a pensar sobre esse compromisso com a educação para compreendermos que é por meio dela que renovamos o mundo.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDRT, 2011, p. 199).

Mas como recuperar a linguagem da educação? Biesta (2017) nos provoca a pensar que precisamos recuperá-la, mas não retomando linguagens do passado, mas tentando reinventar outra linguagem que caiba para a educação no presente. A partir destas reflexões, consigo perceber o quanto uma linguagem da educação como transformação e/ou emancipação estava presente na escola e como eu, enquanto professora, acreditava e não colocava sob suspeita o modo como essa linguagem produzia preconceitos e certezas sobre a capacidade de alunos/as que, de algum modo, não conseguiam produzir essa transformação. Este modo de pensar traz consigo uma natureza, uma essência humana que nos faz acreditar em um processo anterior ao ensino.

Hoje, penso nas profundezas e rememoro o quanto a classificação, a hierarquia e um certo destino já era dado aos que chegavam à escola. Em outras palavras, a capacidade de cada um/a, muitas vezes, já estava colocada, dependendo do que já se sabia daquele/a aluno/a. É neste sentido que o autor nos convida a pensar sobre a superação do humanismo na educação:

[...] como poderíamos compreender e “fazer” a educação se já não admitíssemos poder conhecer a essência e a natureza do ser humano — ou, expressando de outra forma, se tratássemos a questão do que significa ser humano como uma questão aberta, uma questão que só podemos responder participando da educação, em vez de uma questão que precisamos responder antes de poder participar da educação (BIESTA, 2017, p. 19).

Levando em consideração o ensino como resultado da prática e do exercício docente, Tardif (2017, p. 118) compreende que “[...] ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e socialização”. O exercício da docência é interação humana, exercer a docência é se relacionar. Ao entrar em sala de aula, o trabalho do/a professor/a é pedagógico.

Elí Fabris e Dal’Igna (2017) também têm se dedicado a pensar a docência de forma central em suas pesquisas. As autoras se posicionam defendendo a responsabilidade pedagógica do/a professor/a no processo de ensino, problematizando o que denominam de “secundarização do trabalho docente”, abordando os saberes da docência e a importância do/a professor/a. Em entrevista ao Instituto Humanitas da Unisinos, Fabris e Dal’Igna (2017, p. 56) afirmam que são “[...] absolutamente contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência”. Neste sentido, compreendo que o exercício da docência se vincula ao compromisso do ensino e, para tanto, o ato de ensinar se alicerça no processo didático/pedagógico da profissão.

Segundo Marcos Pereira (2016, p. 13), o/a professor/a é “o sujeito que se produz em uma prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, em prática de educar”. O autor distancia o conceito de docente do conceito de educador/a, considerando que

qualquer um/a educa e, portanto, educador/a todos/as somos.

Problematizar a docência durante o doutorado em Educação, que foi realizado em sua maior parte enquanto sofríamos as dores e os lutos da pandemia de covid-19, que matou mais de 700 mil pessoas somente no Brasil, deixando famílias enlutadas e muitos/as brasileiros/as em situação de desespero, certamente não foi uma tarefa fácil. Para além das mazelas sociais que marcam a nossa vida em sociedade, juntamente com a crise na saúde, tivemos uma eminente crise econômica que colocou as famílias em situação de vulnerabilidade. Não podemos negar os deslocamentos da docência que ocorreram durante este período, devido à urgência do fechamento das escolas, e no quanto a docência como exercício do/a professor/a precisou ser reorganizada. Conforme Selma Pimenta et al. (2013, p. 151), “[...] consideramos a escola o ‘ninho’ fecundador das práticas docentes”.

Cabe ressaltar que, neste estudo, compreendo prática como “[...] um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2006, p. 265), problematizando as relações que se estabelecem quando professores/as refletem sobre sua prática e reelaboram o exercício da docência.

Como o/a professor/a se viu tendo que ensinar fora da escola? Como elaborou e organizou o tempo da escola fora da instituição? Como se estabeleceu a relação entre pais, mães e responsáveis quando foi necessário também ensinar alguém para que ensinassem seus/as

alunos/as? Há uma emergência, pois a docência não acontece fora do tempo vivido, é no contexto dos acontecimentos que ela é produzida/vai se produzindo, visto que é histórica e implicada com os arranjos sociais e culturais de uma determinada sociedade.

Destá forma, torna-se importante articular os modos como exercemos a docência durante a pandemia considerando seus desdobramentos, seja para o trabalho docente, a prática docente e os modos como professores/as exerceram/exercem a docência. Para Tardif (2017, p. 116), “[...] como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionamentos e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais”.

Por meio da exposição apresentada, procurei relacionar meu objeto de pesquisa com o tempo em que esta pesquisa foi construída, enquanto tentávamos nos manter vivos/as durante a pandemia. O que a covid-19 teve a ver e/ou relacionou-se com a docência? Foram também tempos que produziram outros sentidos sobre uma docência que precisou se “reinventar”, uma docência “conectada”. Foram aulas remotas e híbridas, a escola mudou seu lugar, aliás, passou a existir em todos os lugares. Foram muitas famílias na tentativa de fazerem de suas casas também um espaço de escola, onde o ensino institucionalizado tomou lugar, seja em lugares organizados para estudo ou improvisados para atender às demandas de ensino e de aprendizagens de crianças, jovens e adultos.

Após os acontecimentos nevrálgicos da pandemia, podemos nos situar em um tempo pós-pandêmico em que os/as docentes e os/as alunos/as retornaram àquilo que compreendemos como normalidade da educação, onde a escola, as salas de aulas, os corredores voltaram a produzir encontros. Mas aulas remotas e não presenciais continuam tensionando o tempo presente e a escola como lugar do ensino.

As discussões sobre docência, ensino, aprendizagem e formação de professores/as não surgiram como emergência devido à pandemia. Em seu estudo, “A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo”, Cecilia Marafelli et al. (2017, p. 993) afirmam que “[...] aqueles que se preocupam com o ensino têm se debruçado a pensar o que o professor precisa saber para sua atuação profissional”.

Biesta (2020), em sua obra a “A (re)descoberta do ensino”, alerta sobre os desafios e lutas que precisamos travar para a defesa do ensino e do exercício da docência. Para o autor, os sentidos da palavra ensino são carregados por compreensões apressadas de que defendê-lo é assumir uma posição conservadora. Esta posição se torna nociva para a educação visto que traz em seu bojo a desqualificação daquilo que caracteriza o trabalho docente: o ensino. Neste sentido, defender o ensino e o trabalho docente é compromisso sem precedentes se desejamos que a profissão docente seja reconhecida como exercício profissional de professores/as com formação qualificada.

Com isso, não nego os desafios enfrentados por professores/as,

embora compreenda que os problemas se aprofundaram produzindo outras narrativas e, em alguma medida, foi evidenciado o que já vinha sendo dito. Juntamente a essas discussões acerca da educação, percebemos os atravessamentos neoliberais, que aprofundam discussões e embates na sociedade e na escola, muitas vezes, delegando funções para além da docência em outros momentos, tentando deslegitimar a função da escola e da educação formal⁷. Ao desqualificar a escola e a profissão docente, são aprimoradas as práticas neoliberais fazendo emergir privatizações e a precariedade do trabalho docente.

Nesta pesquisa, tensiono docência e gênero e, na próxima seção, apresento como compreendemos o conceito de gênero no grupo de pesquisa LOLA, no qual nos movimentamos para (des)aprender com a intenção de mobilizar modos outros de pensamentos, com os quais vamos constituindo e construindo brechas com potência de pesquisa/vida/formação.

⁷ Outro movimento que busca deslegitimar a função da escola é o *homeschooling*, também conhecido como ensino doméstico ou educação domiciliar. Mesmo que as discussões sobre este tema não sejam recentes em nosso país, no dia 19 de maio de 2022, a Câmara dos Deputados aprovou o projeto de lei nº 3.179 que trata da educação domiciliar, que deixa a escolha dos pais, mães ou responsáveis a responsabilidade pela educação de seus/as filhos/as no âmbito doméstico. O projeto chegou ao senado para discussão e votação. É um outro desafio para nosso presente pensar a educação tendo em vista os atravessamentos neoliberais e conservadores, bem como as relações de poder que são produzidas em nossa sociedade por meio de narrativas que acabam por desqualificar a função social, política e pedagógica da escola.

Gênero: Um conceito em disputa

Gênero é, em outras palavras, uma norma regulamentadora que nunca funciona plenamente. Assim, as perguntas interessantes são: quem estabelece as definições? Para que fins? Como elas são aplicadas? Como indivíduos e grupos resistem às definições? Se usada dessa maneira, como um conjunto de perguntas cujas respostas não sabemos de antemão, o gênero ainda é uma categoria útil de análise (SCOTT apud Fernanda Lemos, 2013, p. 163).

Durante meu processo de pesquisa, encontrei uma entrevista com Scott realizada por Lemos (2013) na qual a autora afirma que gênero ainda é uma categoria útil de análise. Conforme Scott (apud LEMOS, 2013), gênero representa uma pergunta atemporal: “como mulheres e homens estão sendo definidos, um em relação ao outro?” (SCOTT apud LEMOS, 2013, p. 163). Inspirada neste questionamento, penso em quais sentidos são atribuídos à docência na produção acadêmica educacional brasileira entre os anos 2010 e 2020 sobre os Institutos Federais. Sendo assim, utilizo gênero como pergunta para dimensionar como organiza a chamada docência EPT/EBTT descrita e problematizada pela produção acadêmica educacional brasileira entre os anos 2010 e 2020.

Diante disto, compreendo ser importante apresentar e discutir por meio de quais atravessamentos históricos foi possível pensar e produzir o conceito de gênero enquanto conceito analítico para os

estudos feministas pós-estruturalistas, lugar teórico no qual desenvolvo minha pesquisa.

Antes de dar sequência, é importante destacar que, embora este estudo não se dedique de maneira substancial ao feminismo, utiliza gênero como conceito e categoria analítica. A presente pesquisa reconhece e se coloca nos atravessamentos e análises dos silenciamentos, das exclusões e das marcas produzidas, de gênero, raça, etnia e tantas outras marcas identitárias, as quais são radicalizadas e colocadas em evidência.

Em seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, Scott (1995) propõe duvidar da possibilidade de codificar o sentido das palavras para apresentar os sentidos incorporados à palavra gênero. Escolho, antes de aprofundar-me nos estudos da autora, dar um passo atrás para apresentar as lutas feministas e a história do feminismo.

Louro (2010) nos instiga a pensar que as palavras têm história, fazem história. A autora nos conduz a analisar a palavra gênero articulada à história dos movimentos feministas contemporâneos. Articula sua escrita e coloca em evidência que, para pensar o feminismo como movimento social organizado, é preciso direcionar o olhar para o ocidente, no século XIX.

Louro (2010) aponta o movimento denominado “sufragista” que emerge na virada do século XX com manifestações que combatiam a discriminação e buscavam a visibilidade das mulheres, reconhecido como “primeira onda do feminismo”. As “sufragistas” eram mulheres

brancas, de classe média, que reivindicavam além do direito ao voto e a ser votada, maiores oportunidades de estudo, oportunidades profissionais, direito à herança e à propriedade, ou seja, direitos sociais, econômicos e políticos. É importante frisar que as “sufragistas” não incluíam todas as mulheres, pois muitas trabalhadoras não estavam em igualdade de condições com as brancas de classe média.

Outro ponto importante é que as reivindicações do movimento das “sufragistas” ganharam notoriedade e atendimento às reivindicações de forma desigual nos diferentes países do Ocidente. Para exemplificar a diferença, podemos assinalar que o direito ao voto foi conquistado pelas mulheres no Brasil, somente no século XX, mais precisamente no ano de 1932, durante o governo provisório de Getúlio Vargas.

O movimento “sufragista” ganhou notoriedade em nosso país, no início do século XIX. De acordo com Meyer (2010, p. 12), é fundamental que o movimento feminista não seja compreendido no singular, mas com “uma multiplicidade de vertentes políticas que fazem do feminismo um movimento heterogêneo e plural”.

Em um segundo movimento, Louro (2010) trata dos desdobramentos da “segunda onda” do movimento feminista. Conforme a autora, fora um momento em que se iniciavam as construções teóricas do feminismo, em que havia preocupação com as questões políticas e sociais, marcadas na década de 1960. O marco histórico foi maio de 1968, na França, em que além de emergir um campo teórico e conceitual para os estudos feministas, também fora marcado

por rebeldias e contestações.

Também é importante marcar que a segunda onda do movimento feminista surgiu após a Segunda Guerra Mundial, e foi fortemente marcado pela luta contra o poder dos homens sobre as mulheres, ou seja, contra o patriarcado, que trata da subordinação das mulheres pela dominação masculina.

As mulheres reivindicavam, e ainda reivindicam, o direito sobre seus corpos e desejos. Além disto, o conceito de gênero numa efervescência política em um campo de disputa passou a ser engendrado e problematizado e, em maio de 1968, ressurgiu com força, levantando contestações sociais e políticas. O movimento feminista ganhou expressividade em diversos países, por meio dos movimentos intelectuais, geracionais, raciais e étnicos, como Alemanha, Estados Unidos, França e Inglaterra. As mulheres que participaram deste movimento se uniram para reivindicar, visando descentrar as teorias da universalidade, da discriminação, das segregações e, em especial, denunciar o silenciamento que vinha sendo produzido (MEYER, 2010).

Neste sentido, Meyer (2010, p. 12) aponta que a “segunda onda” não era simplesmente um movimento de denúncia, mas visava sobretudo “compreender e explicar a subordinação social, invisibilidade política que as mulheres tinham sido historicamente submetidas”. Neste embate político, teórico e conceitual, as feministas tomaram frente nas primeiras produções teóricas em revistas, jornais e livros que tratavam da subordinação da mulher. Simone de Beauvoir (2008), em sua obra “O

segundo sexo” — produzida em 1949 — adentra os espaços acadêmicos para fervilhar e marcar o surgimento de um novo campo de estudo: o da mulher.

Para Louro (2010), os estudos e campos teóricos construídos pelas mulheres são extremamente importantes, pois perturbam o instituído, possibilitando novas brechas e outros movimentos de pensamento e produção teórica e conceitual para os estudos feministas e de gênero. Segundo a autora, é

[...] um engano deixar de reconhecer a importância destes primeiros estudos. Acima de tudo, eles tiveram o mérito de transformar as até então esparsas referências às mulheres — as quais eram usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina — em tema central (LOURO, 2010, p. 18).

Neste momento do estudo, retomo a pesquisadora e historiadora americana Scott para apresentar como a categoria gênero, engendrada e problematizada na denominada segunda onda do movimento feminista e das lutas das mulheres, foi ganhando sentido nas diferentes produções teóricas que emergiram a partir de maio de 1968. É preciso compreender que a palavra gênero não estava presente no início da segunda onda do movimento feminista, mas que ganhou força enquanto contestação política das mulheres como enfrentamento à palavra “homem”, que era utilizada de forma universal ao se referir tanto a homens como mulheres.

Um exemplo da legitimidade desta luta é o documento

Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, em que a universalização da palavra homem não produz direitos iguais, mas silencia e nega direitos às mulheres, já que a universalização elege diferenças marcadas pela medicina, religião, biologia e/ou natureza (LOURO, 2010).

Para Scott (1995), o termo “gênero” começa a aparecer entre as feministas americanas, na busca por enfatizar o caráter social das distinções que se baseavam no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico que marcava o uso dos termos “sexo” ou “diferença sexual”. Gênero era utilizado no sentido relacional com a intenção de mostrar que a história das mulheres não estaria separada da dos homens.

Conforme Scott (1995), ao tentarem teorizar sobre gênero, as historiadoras feministas se mantiveram presas às ciências sociais mantendo argumentações de causalidades, universalistas, generalistas e, deste modo, não cumprindo o compromisso feminista de promover mudanças. Ao serem submetidas a um exame crítico, essas teorias demonstraram seus limites, dando espaço e possibilitando outros modos de abordagem. Diante disto, a autora elenca duas categorias teóricas distintas:

a primeira é essencialmente descritiva; quer dizer, ela se refere à existência de fenômenos ou de realidades, sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade. O segundo uso é de ordem causal e teoriza sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando compreender como e porque eles tomam as formas que têm (SCOTT, 1995, p. 74).

Ao examinar a utilização do termo “gênero”, Scott (1995) se refere a pelo menos três formas distintas: como sinônimo de “mulheres”; referindo-se tanto ao mundo das mulheres quanto ao dos homens; e utilizado para se referir às relações sociais entre os sexos. Além dos modos de utilização, a autora apresenta, entre as diversas abordagens na análise de gênero, três posições teóricas. A primeira é a teoria do patriarcado, a segunda é das feministas marxistas guiadas por uma teoria histórica e a última é uma teoria psicanalítica, que se divide em duas escolas, a anglo-americana e a francesa.

Anuncio que é necessário um distanciamento desses modos de utilização do termo gênero e dessas três teorias. Sem negar a importância destes estudos, indico que o modo como o conceito de gênero será utilizado nesta pesquisa apoia-se nos estudos de gênero pós-estruturalistas. Inspirada em Scott (1995), utilizarei gênero para fazer perguntas, como ferramenta crítica e uma lente que propõe analisar os modos como gênero organiza e dimensiona a docência na EPT.

Scott (1995) nos provoca a compreender gênero partir de duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Neste sentido, a autora nos auxilia a compreender que a organização das relações sociais estão embricadas nas mudanças das relações de poder de gênero e que elas não são unidirecionais.

Se desejamos fazer uma análise histórica e utilizamos gênero

como pergunta em nossas pesquisas, Scott (1995) aponta para quatro elementos interrelacionados. O primeiro deles é colocar sob suspeita as representações simbólicas culturais, é preciso questionar, produzir perguntas para compreender os símbolos e suas contradições. O segundo diz respeito a duvidar dos conceitos normativos que carregam os significados dos símbolos, para questionarmos as posições binárias fixas e, deste modo, expor os conflitos. O terceiro elemento é colocar lentes para além do parentesco, analisando o mercado de trabalho, a educação, o sistema político, fazendo explodir a fixidez e mostrar que gênero é construído para além do parentesco. E o quarto e último aspecto aponta para gênero como identidade colocando sob suspeita o universalismo, de como as identidades generificadas são construídas, considerando atividades, organizações e representações sociais históricas específicas.

A teorização do gênero oferecida por Scott (1995, p. 86) é a de que precisa ser compreendido como “forma primária de dar significado às relações de poder”, ou seguindo novamente as palavras da autora, “gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio qual, o poder se articula” (SCOTT, 1995, p. 88). Para utilizar gênero no campo teórico/conceitual proposto pela autora, precisamos aguçar a curiosidade propondo um olhar de suspeita e questionamentos constantes para analisar como nos constituímos homens e mulheres em determinado tempo histórico e em uma sociedade. Para esta pesquisa, busco inspiração nos estudos de Foucault (2007), ao compreender a curiosidade como um movimento que busca desacomodar o pensamento,

permitindo conhecer de outro modo. Curiosidade como “não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo” (FOUCAULT, 2007, p. 13). Para tanto, é preciso colocar lentes sobre as urgências históricas e sociais e analisar de que modo gênero serviu como apoio para colocar em evidência ou negar certas posições dadas como naturais (SCOTT, 1995).

Linda Nicholson (2000), em seu artigo “Interpretando o gênero”, apresenta uma longa e complexa genealogia ao desconstruir dois conceitos que servem de apoio à crítica feminista: gênero e mulher. O feminismo após 1960, conhecido como “segunda onda ou fase” manteve seu apoio na distinção entre sexo e gênero.

Embora essas estudiosas tenham contribuições importantes, visto que evidenciaram possibilidades para desconstruir o determinismo biológico, é fundamental compreender que mantiveram um binarismo que contribuiu para eleger e marcar diferenças entre homens e mulheres em diferentes experiências culturais. Para Nicholson (2000), o pensamento binário marca as diferenças e desvios das normas de gênero, o que contribui para reforçar certos estereótipos culturais. Gênero é uma palavra estranha ao feminismo.

Mesmo que a palavra gênero tenha um significado conhecido, é usada de duas formas distintas: primeiro, gênero é utilizado em oposição a sexo e, deste modo, se opõe ao que é biologicamente dado. Um outro modo de utilizar gênero é para marcar a distinção do masculino e do feminino, levando em consideração a construção social. Deste modo, a

sociedade não forma somente a personalidade e o comportamento, mas também os modos como o corpo aparece (NICHOLSON, 2000).

Articular a negação do determinismo biológico às formas de construção social foi uma tentativa das feministas de minar o conceito de sexo. No primeiro pensamento, era a biologia que precisava ser contestada já que era a causa das diferenças entre homens e mulheres. No segundo, foi necessário olhar para o comportamento e a personalidade. Nos dois casos, gênero não substituiu sexo, essa concepção que relaciona biologia com socialização é apresentada por Nicholson (2000) como uma noção de identidade “porta-casacos”. A autora denomina a relação entre corpo, personalidade e comportamento de fundacionalismo biológico que, embora seja diferente do determinismo biológico, ainda assim mantém generalizações, o que acaba por manter o “sexo” biológico como fundante das próprias relações sociais que se propunham a combater o conceito. Para a autora,

[...] o feminismo precisa abandonar o fundacionalismo biológico junto com o determinismo biológico. Defendo que a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos das expectativas sociais sobretudo como pensamos, sentimos e agimos, há também diferenças nos modos como entendemos o corpo (NICHOLSON, 2000, p. 14).

Nicholson (2000) nos provoca a produzir pensamentos críticos buscando fugir de modos limitados da compreensão e do uso do termo gênero, tais como estereótipos culturais de personalidade e

comportamento, ampliando a compreensão do corpo em diferentes formas culturais. A autora nos auxilia para que não haja um abandono do corpo, mas múltiplas possibilidades de mostrar suas variáveis, para que possamos construir e desconstruir pensamentos para irmos além da distinção entre o masculino e o feminino.

Meyer (2010) instiga a duvidar dos sentidos das palavras. Ao distanciar-se da teoria crítica feminista, a autora propõe teorizar gênero como um construto sociocultural e linguístico, produto das relações de poder, por meio de quatro modos de teorizar gênero.

1 - Gênero aponta para noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo, harmônico e que também nunca está finalizado.

2 - O conceito também acentua que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade.

3 - Gênero introduziu mais uma mudança que continua sendo, ainda alvo de polêmicas importantes no campo feminista.

4 - O conceito de gênero propõe um afastamento de análises que repousam uma ideia reduzida de papéis/funções de mulheres (MEYER, 2010, p. 16-18).

Ao analisar gênero como ferramenta teórica e política, precisamos problematizar a ideia de que gênero se articula fortemente aos espaços educativos mais amplos ao contexto familiar. Neste sentido, os modos como nos constituímos está relacionado aos aparatos educativos que transformam, ensinam e passam a nos compreender e a

nos reconhecer como homens ou mulheres em uma determinada cultura, sociedade e tempo histórico.

Conceber que os aspectos educativos que operam para nos constituir como “sujeitos de gênero” é perceber que a naturalização dos modos de ser homem e ser mulher se organizam de maneira sutil e que as estratégias de naturalização e universalização das masculinidades e feminilidades, compreendidas, muitas vezes como essenciais, podem e devem ser problematizadas e colocadas sob suspeita. Para tais problematizações, é preciso ainda empreender que ao utilizar gênero “como categoria útil de análise ou para fazer perguntas”, de acordo com Scott (1995), devemos considerar que analisamos, problematizamos, diagnosticamos processos utilizando o conceito de gênero articulado às relações de poder.

Desta forma, nos interessa compreender como homens e mulheres são posicionados, hierarquizados em seus contextos sociais, culturais, em certo tempo histórico, e como as relações de poder são produtoras de um certo modo de ser/viver como homem ou mulher. Ao negar os papéis sociais de homens e mulheres, utilizamos gênero para identificar, descrever e problematizar as verdades do nosso tempo que produzem certas funções naturalizadas como masculinas ou femininas, em que as posições, muitas vezes justificadas pela natureza ou pela biologia, não auxiliam e podem provocar rachaduras nos efeitos por elas produzidas.

Nas análises presentes nos capítulos 5 e 6, apresento as formas

como gênero aparece nas pesquisas que compõem a empiria desta pesquisa. Aqui, gostaria de realizar alguns apontamentos sobre como entendemos gênero em nosso grupo de pesquisa LOLA.

Primeiro, nos afastamos da compreensão como constructo social, histórico e cultural para uma compreensão que não pretende ser a melhor ou mais correta. A partir deste afastamento, provocamos e somos provocados/as a produzir outros modos de pensar. Para realizar este movimento no pensamento, propomos, a partir dos estudos de gênero pós-estruturalistas a compreensão de que gênero organiza e produz o social, o cultural e a própria história. As relações de gênero não estão para o masculino ou o feminino, mas na pluralidade dos jogos e forças que operam na organização de homens e mulheres em uma dada sociedade e cultura. Não entendemos gênero como universalidade do masculino ou feminino e, por isso, nos afastamos dos estudos que posicionam as mulheres a uma certa submissão aos homens, já que compreendemos que as relações de gênero precisam ser analisadas de maneira localizada. Neste sentido, nos afastamos de respostas apressadas que generalizam as relações entre homens e mulheres, colocando-as sob suspeita. Para estudar gênero também nos afastamos da desigualdade entre homens e mulheres, já que compreendemos, juntamente com Scott (1995), que a desigualdade é um paradoxo.

O segundo ponto que gostaria de elencar é que utilizamos gênero para interrogar e, neste sentido, elaboramos perguntas, construímos respostas provisórias, e entramos novamente no jogo

daqueles/as que desejam conhecer de outros modos. Nossos estudos não têm a pretensão de produzir respostas ou soluções para situações complexas, mas propor modos outros de conhecer e seguir perguntando.

Para finalizar este capítulo, é importante destacar que, no LOLA, estudamos e tensionamos os conceitos de gênero e de docência. Deste modo, é importante destacar que no livro “Nós da docência”, Dal’Igna (2023, no prelo) produz importantes contribuições que constituem efervescências de pensamentos e reflexões que nos provocam a produzir outros modos de compreensão que nos ensinam a construir uma docência viva, para então fazermos as críticas sobre como gênero opera nas relações, produzindo sentidos nos modos como vivemos e nos reconhecemos na profissão docente.

DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS: PESQUISA SOBRE PESQUISAS

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percurso a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 17).

Escolho esta epígrafe, visto que ela me mobiliza a pensar que construir o campo teórico-metodológico de uma pesquisa é fazer alguma coisa com o que venho fazendo. Este capítulo tem por objetivo apresentar os passos e os argumentos teórico-metodológicos que compõem o percurso metodológico que ora apresento.

Primeiramente, anuncio que este estudo se inscreve numa perspectiva pós-estruturalista, como já mencionado anteriormente, sendo definido como metapesquisa, pesquisa sobre pesquisas, proposta metodológica inspirada nos estudos de Mainardes (2018, 2021).

Neste cenário, a modificação do olhar me impõe um compromisso analítico e, para tanto, é preciso um posicionamento crítico, que possibilite desdobrar os sentidos essencialistas, totalizantes, fazendo transbordar os sentidos que são produzidos quando nos colocamos como produtores/as de conhecimento.

Em um segundo momento, com todos os riscos e desafios que uma pesquisa impõe, e como as autoras Meyer e Marlucy Paraíso (2014) apontam, é preciso dizer o que e como realizei minha investigação, articulando um jeito de olhar para o documento e para a metapesquisa como uma proposta de construção de conhecimento sobre as pesquisas. Ou como reitera Mainardes (2018; 2021), como um modo de investigação que vem nos mostrando como o conhecimento nas pesquisas vem sendo construído em nosso país.

Para dar início a essa problematização, realizei a leitura interessada da introdução do livro “A arqueologia do saber”, de Foucault (2004), no qual o autor convida o/a leitor/a a suspeitar dos modos como se vinha construindo a história. Ele afirma que o ofício de um/a historiador/a sofre uma mutação que modifica sua posição sobre o documento, pois a história do documento não pode mais ser vista como uma simples matéria inerte, na qual tenta-se reconstruir o que os homens fizeram e/ou disseram. Neste sentido, é necessário olhar para os documentos não como respostas do passado ou dos rastros deixados, mas como produtores de discursividades. Esta outra maneira de olhar para o documento nos coloca como investigadores/as interessados/as em procurar a partir do próprio documento “unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 2004, p. 7).

O autor ainda nos alerta para não sermos ingênuos/as, já que o documento não é, para a história, um instrumento de memórias. É preciso compreender que a história, em uma sociedade, não se faz

separada dos documentos que são por ela produzidos, organizados e hierarquizados. “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as suas relações de forças que aí detinham o poder” (Jacques Le Goff, 1996, p. 545).

Ao radicalizar a história em sua forma tradicional, que se propunha a memorizar os monumentos do passado e transformá-los em documentos, Foucault (2004) nos propõe o inverso, ou seja, transformar os documentos em monumentos.

[...] a história, em sua forma tradicional se dispunha a “memorizar” os *monumentos* e fazer falarem destes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifram os rastros deixados pelos homens (FOUCAULT, 2004, p. 8).

Ao nos possibilitar um método de investigação arqueológico, o autor nos convoca a produzir perguntas ao documento com o objetivo de mostrar a história em sua verticalidade, as condições que tornam possíveis certos acontecimentos históricos e não outros. Esta mutação permite ao/à pesquisador/a que busca fazer uma análise histórica das práticas em um determinado tempo histórico, tornar possível romper com a naturalização dos sentidos que operam com elementos constituintes da sociedade. Para Meyer e Paraíso (2014, p. 18), a metodologia nas pesquisas pós-críticas é “[...] um modo de perguntar,

interrogar, de formular questões e construir problemas de pesquisa”.

Seguindo esses passos, me aproximo dos estudos de Mainardes (2018; 2021) que me auxiliaram a construir os modos como me movimentei pelo caminho da metapesquisa, tendo como inspiração Meyer e Paraíso (2014), quando afirmam que produzir pesquisa também compõe a “alegria do ziguezaguear”. Aceitei a provocação das autoras como um convite “[...] já que não desejo ficar fora das lutas e da busca por outras práticas e participar de relações sociais, educacionais, políticas e culturais” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 17).

Mainardes (2018, p. 305), em sua pesquisa sobre políticas educacionais, apresenta um modo de fazer pesquisa denominado metapesquisa, como uma “pesquisa sobre pesquisas” ou uma “pesquisa que busca explicar o processo de pesquisa sobre um tema ou de uma área ou campo específico”. Para o autor, a metapesquisa se difere dos estudos denominados “estado da arte”, “estado do conhecimento” e/ou “revisão bibliográfica”. A metapesquisa se dedica a realizar um levantamento das pesquisas para conhecer como um certo conhecimento está sendo produzido e se relaciona fortemente com a construção e a organização sistemática antes e durante a produção de um projeto de pesquisa maior.

Esta explicação tem a intenção de deixar evidente que, ao fazer a escolha pela metapesquisa, estou propondo uma metodologia fundamentada por um campo teórico que a utiliza como forma de produção de conhecimento, utilizando o que está sendo produzido em forma de artigos, teses, dissertações ou outros documentos. A

metapesquisa pode ser utilizada para

[...] realizar uma avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa. Em geral, abrange a análise de aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética etc. (MAINARDES, 2018, p. 306).

Após a escolha dos descritores “docência”, “gênero” e “Instituto Federal” como ponto de partida para esta pesquisa, de imediato, “testei” os descritores nos diversos repositórios. Menciono que testei, pois precisei visualizar se com eles emergiam possibilidade de elencar estudos que fossem importantes para a pesquisa que, naquele momento, ainda era apenas uma intenção. Para realizar as buscas, utilizei o operador booleano AND e percebi que os descritores escolhidos tinham a “força” necessária para produzir dados relevantes. Assim, decidi que utilizaria os descritores organizados em pares ou trios, do seguinte modo: “docência” AND “Instituto Federal”; “gênero” AND “Instituto Federal”; “docência” AND “gênero” AND “Instituto Federal”.

Após estes movimentos, comecei a busca nos repositórios e, como já anunciado, elegi como recorte temporal os anos de 2010 a 2020, marcando como área de interesse Educação e grande área Ciências Humanas.

Com os descritores, o recorte temporal e as áreas de interesse definidas, coloquei energia para vasculhar os repositórios. Para tanto,

foram realizadas buscas⁸ no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da CAPES e no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU). Deste modo, os descritores possibilitaram um modo de olhar para as pesquisas e, por isso, realizei a leitura integral de muitos estudos já no primeiro movimento.

Realizei uma seleção que compreendi como provisória, uma vez que mergulhar na pesquisa, muitas vezes, é encontrar o que não procuramos, e por isso é necessário fazer escolhas. Aquele momento que tudo interessa foi sendo organizado em um documento no editor de texto como grande repositório particular da pesquisa, o que compreendi como material bruto da pesquisa. Este material precisou ser revisitado de diferentes modos, para eleger o que poderia compor o campo empírico do estudo. Neste processo, organizei as pesquisas em quadros, separando-as por autoria, título, instituição, tipo, ano e resumo, possibilitando um panorama geral e, posteriormente, permitindo um melhor refinamento dos resultados.

Após todo o processo de refinamento, compreendi como produtivo organizar de modo que pudesse ter o material impresso, o que

⁸ Durante o processo de pesquisa, foram realizadas buscas no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME) utilizando os descritores presentes nesta pesquisa. Com a articulação como estou propondo, não foi encontrado nenhum estudo. Outra tentativa de busca por materiais foi realizada consultando o site eletrônico do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), contudo não há armazenamento de pesquisas ou estudos acadêmicos.

possibilitou tocar o material, organizar, classificar, fazer aproximações e distanciamentos com a intenção de selecionar as pesquisas que apresento neste estudo.

Gostaria de destacar que, ao articular os descritores selecionados, encontrei estudos que tratam de “gênero textual” e “gênero literário”; “instituto de previdência” e “instituto de pesquisa”, o que exigiu rigor na leitura, a fim de evitar selecioná-los para depois descartá-los, já que não interessam a esta pesquisa.

O que dizem as pesquisas sobre docência nos Institutos Federais?

O primeiro grupo de descritores pesquisados foi “docência” AND “Instituto Federal”, que foram organizados em categorias, conforme apresentado no quadro 4.

Quadro 4 - Descritores “docência” AND “Instituto Federal”

BASE DE DADOS	CATEGORIAS
Teses e dissertações da CAPES	<ul style="list-style-type: none"> – Docência desprovida: formação e saberes pedagógicos; – docência na contradição; – tornar-se professor/a;
BDTD	<ul style="list-style-type: none"> – a profissionalidade docente e o/a professor/a EPT; – formação docente para EPT; – docência sensível e afeto como potência;

Periódicos da CAPES	<ul style="list-style-type: none"> – formação docente para EPT; – identidade e os saberes docentes;
RDBU	<ul style="list-style-type: none"> – formação inicial de professores/as.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Passo a apresentar agora, o movimento que realizei no Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Conforme jogava com os descritores e refinava a busca, foi possível encontrar um número significativo de pesquisas que, por um lado, se aproximam desta pesquisa, mas, por outro, tomam certa distância. No primeiro momento, quando utilizei os descritores “docência” e “Instituto Federal”, encontrei 463 pesquisas que, após refinamento, indicando como grande área Ciências Humanas e área de conhecimento Educação, houve uma redução para 110. Cabe ressaltar que as pesquisas que compõem este estudo articulam docência AND Instituto Federal e que, no entanto, das 110 pesquisas, foi realizada a leitura atenta dos resumos e títulos, mas elas apareciam por motivos diversos e, portanto, não cabiam ao estudo que apresento.

Destas, após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas 15 pesquisas, sendo seis teses e nove dissertações para leitura integral, as quais foram organizadas em três categorias assim nominadas: (1) docência desprovida: formação e saberes pedagógicos; (2) docência na contradição; e, (3) tornar-se professor/a.

Na primeira categoria, *docência desprovida: formação e saberes pedagógicos*, está a pesquisa de Costa (2013), que analisou como ocorre a

influência da formação pedagógica na prática do/a docente em sala de aula em turmas de cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Brasília.

O autor aponta que a falta de formação pedagógica exerce influência na prática dos/as docentes devido à EPT ter particularidades que exigem uma boa formação pedagógica. Ao concluir o estudo, afirma que as práticas docentes são marcadas pelas experiências profissionais ao longo da vida que, apesar do conhecimento técnico, os/as docentes necessitam de uma formação pedagógica específica para atuar na EPT.

Por meio de sua pesquisa, Pena (2014) identificou e analisou as estratégias de didatização e o conhecimento pedagógico do conteúdo na prática docente de professores/as de disciplinas técnicas e os desafios da docência na EPT, no contexto de um Instituto Federal de Ciências e Tecnologia.

A autora realizou um levantamento para construir um perfil do público docente que participou da pesquisa e identificou a predominância do sexo masculino e com idades acima dos 41 anos, sendo a maioria com graduação em Engenharia, nível de pós-graduação em mestrado e doutorado, mas sem formação pedagógica. Segundo Pena (2014, p. 60), “a atuação dos professores da EPT precisa levar em conta a complexidade deste universo e as necessidades de cada uma das formas organizativas dessa modalidade de ensino”.

Os resultados da pesquisa apontam que é necessário reconhecer a singularidade da docência EPT e para tanto é fundamental a

compreensão da formação docente para essa modalidade de ensino, salientando a necessidade de um profundo conhecimento dos conteúdos a ensinar, em especial nas disciplinas técnicas, e que a formação pedagógica articulada a outros elementos formativos pode contribuir para amenizar os diversos desafios presentes.

Ainda nesta categoria, é possível encontrar a pesquisa de Oliveira (2016), que investigou o processo formativo e didático-pedagógico dos/as professores/as não licenciados/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, com os campi Petrolina e Petrolina Zona Rural como campo da pesquisa. A pesquisa partiu de duas perguntas: quais os saberes necessários à prática pedagógica dos/as docentes na EPT? Que demandas formativas abarcam as especificidades do exercício da docência na EPT, numa perspectiva pedagógica contemporânea?

Os resultados salientam a importância da formação pedagógica para atender às especificidades da docência EPT e que os/as docentes precisam saber mobilizar os saberes dos conteúdos específicos, mas articulados aos saberes pedagógicos para evitar inseguranças e improvisações, em especial, no início da carreira docente. Quanto às demandas formativas, a autora concluiu que as dificuldades e desafios da docência EPT poderiam ser reduzidos se houvesse um compromisso institucional com políticas de formação permanentes que levassem em consideração as singularidades e especificidades da docência EPT.

Para Araújo (2014), a docência que aparece na EPT do Instituto

Federal do Norte de Minas Gerais se configura como mediadora de certo campo social, contribuindo para operacionalizar mão de obra voltada à reprodução do capital. A partir de um estudo de caso, e tendo como método o materialismo histórico-dialético, o autor analisou como é desenvolvida a proposta de formação para o/a docente do EBTT no âmbito da EPT. Os resultados da pesquisa demonstraram que a formação de professores/as acaba contribuindo para a manutenção da ordem, pois alinha-se à pedagogia do capital e, assim, demonstra suas contradições tanto na formação quanto no fazer docente.

Considerando os/as professores/as bacharéis/as e os/as não licenciados/as, Barros (2016), em sua tese, analisou a visão dos/as professores/as bacharéis/as sobre a dimensão profissional da docência e as interfaces entre a formação profissional e a atuação docente.

A autora concluiu que, embora os/as professores/as em geral tenham elevada titulação acadêmica, elas acontecem dissociadas dos conhecimentos pedagógicos. Os/as docentes pesquisados/as reconhecem a necessidade da formação pedagógica para a atuação, mas as próprias legislações acabam permitindo essas contratações, pois faltam professores/as licenciados/as nessas áreas específicas, e as instituições têm o compromisso de promover a formação pedagógica em serviço. A formação pedagógica não é uma exigência para que esses/as docentes acessem à EPT, por meio de concurso público na Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica.

Ainda nas teses e dissertações da CAPES, denomino a segunda

categoria para os descritores “docência” e “Instituto Federal” de *docência na contradição*, na qual apresento a pesquisa de Costa (2014).

A autora estudou o processo de construção do saber pedagógico do/a professor/a bacharel/a para o exercício do magistério. A pergunta que a orientou foi: como o/a professor/a bacharel/a constrói o saber pedagógico para o exercício da docência? Os resultados apontaram que as práticas dos/as docentes bacharéis são fundamentadas em crenças, construídas pelas experiências de vida e auxiliam na construção dos saberes necessários à prática docente. A pesquisa evidenciou que os/as professores/as se sentem isolados/as e que a instituição necessita ofertar formação continuada buscando auxiliar na construção dos saberes pedagógicos destes/as profissionais da EPT.

Paiva (2017) se dedicou a compreender como ocorre a construção e a valoração dos saberes docentes dos/as professores/as em início de carreira no/do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A autora concluiu que, embora a maior parte dos/as professores/as pesquisados/as não tenham planejado como carreira profissional a docência, os saberes docentes ocorrem a partir dos saberes experienciais e, para tanto, é importante a partilha e a reflexão com os seus pares e com os/as estudantes.

Enquanto Santos (2016) investigou a construção dos saberes pedagógicos dos/as professores/as do ensino profissionalizante do IFSP - campus Presidente Epitáfio. A partir do campo de estudo da fenomenologia, a autora concluiu que os saberes pedagógicos

caracterizam o exercício da docência e que eles são construídos na prática docente e estão baseados no ensaio/erro. No âmbito da pesquisa, ela destaca que a necessidade da formação pedagógica no contexto da EPT é marcada por características, as quais ela nomeia de emergencial, especial e provisória; que não há valorização da formação pedagógica pelos/as professores/as e pela instituição; e, que a prática docente sofre lacunas que dificultam o entendimento dos/as docentes sobre o ensino e a aprendizagem, com uma docência ineficiente.

Ao analisar os saberes construídos e/ou mobilizados por professores/as da EPT de nível médio do IFPI - campus Teresina, que contribuem para ação docente qualificada, Nascimento (2013) concluiu que os saberes da experiência são evidenciados como essenciais e os/as professores/as destacam a importância do compartilhamento de saberes, mas também apontam que o isolamento e a falta de momentos de partilha acabam dificultando a troca.

Os resultados da pesquisa demonstraram que os/as docentes não possuem formação para a docência, mas apresentam qualificação profissional em nível de graduação e pós-graduação. Os saberes atitudinais, organizacionais, procedimentais e saberes do mundo do trabalho foram construídos por eles/as ao longo dos anos de trabalho, reconhecem e valorizam os saberes da docência. A autora chama a atenção para a urgência de formação continuada dos/as professores/as EPT enquanto alternativa para a superação da fragmentação dos saberes da docência que são construídos na prática e como atendimento aos

desafios que são produzidos pela ampliação da rede.

Denominei a terceira categoria de *tornar-se professor/a*, a qual abrange a pesquisa de Nunes (2015). A autora pesquisou como os/as professores/as bacharéis/as, que não tiveram nenhuma formação pedagógica em suas formações iniciais, constituem suas identidades profissionais como docentes.

A pesquisa foi fundamentada na Psicologia Sócio-histórica e na concepção de identidade proposta por Antônio Ciampa. Os resultados demonstraram que a identidade dos/as professores/as ocorre em um movimento dialético no qual sua constituição reflete a articulação entre as condições objetivas vivenciadas e as relações desenvolvidas ao longo do ciclo vital dos/as bacharéis/as entrevistados/as, fundamentando os sentidos individuais sobre a docência. Os/As docentes da pesquisa compreendem o ato de ensinar como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo que transmitem seus conhecimentos também recebem, e este processo permite uma construção conjunta de conhecimentos.

Por sua vez, Valter Vitor (2014), em sua dissertação “Identidade docente e educação profissional técnica de nível médio”, ao concluir que a construção da identidade docente ocorre em tensão ao contexto político sociocultural, com a trajetória pessoal e profissional, com a formação acadêmica inicial e continuada e a experiência profissional, compreende que a identidade docente é forjada durante a atuação na docência e é a partir da experiência que o/a professor/a constrói sua maneira de ser professor/a.

O autor investigou os processos pelos quais os/as professores/as que começam a lecionar na EPT tornam-se docentes, tendo ou não cursado licenciatura, buscando compreender como se autor-reconhecem como professores/as e como ocorre a construção da identidade docente.

Ao fundamentar o seu estudo em uma concepção marxista de educação e trabalho, Silva (2014) aprofunda o conhecimento sobre a formação de professores/as para atuarem na EPT de nível médio de forma a poder contribuir com a reflexão a respeito da construção de uma identidade docente capaz de articular a formação dos/as alunos/as ao mundo do trabalho e à vida.

A autora concluiu que a identidade profissional dos/as docentes EPT é voltada aos interesses do mercado e que, portanto, a construção de uma nova identidade docente profissional depende do rompimento com essa lógica, o que poderá levar à emancipação do sujeito. Este rompimento vai além da formação de professores/as, mas passa por ela e pelas políticas educacionais capazes de produzir uma nova práxis.

Ainda nesta terceira categoria, Wiebusch (2019) investiga o processo de construção da docência de estreates no ofício de ensinar na EPT, olhando para bacharéis/as que se tornaram professores/as.

A autora utilizou os princípios de análise de conteúdo proposto por Bardin e os resultados da pesquisa demonstraram que a carreira docente do/a professor/a estreatante ao catedrático acontece de forma processual até se identificar com a nova profissão e aprender que ser

docente exige aprofundamento das competências, serenidade para atender os inéditos de uma sala de aula, solidariedade enquanto prática entre os pares, reconhecimento e alinhamento às diretrizes que orientam os Institutos Federais. O/A professor/a estreado ainda precisa se reconhecer como em formação em tempo integral, já que a docência é um processo de repensar constante, sendo ofício que busca melhorar a si e ao outro.

Andrade (2019) procura compreender os processos constitutivos e auto(trans)formativos da/na docência dos/as professores/as-formadores/as dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha. A pesquisa parte da proposta dos Círculos Dialógicos Investigativos-Formativos constituído a partir da aproximação entre o Círculo de Cultura freiriano e a Pesquisa Formação proposta por Josso. Para a compreensão da investigação, que emergiu a partir das temáticas geradoras, foi utilizada a Hermenêutica de Gadamer.

Os resultados da pesquisa apontam que a identidade docente é fortemente influenciada pelo espelhamento de antigos/as professores/as e os modelos que são apresentados nas universidades. Um desafio apontado pelos/as docentes foi a falta de um trabalho articulado, cooperativo e compartilhado nas diferentes áreas de conhecimento.

Os/as professores/as ainda apontaram que atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino se mostram como possibilidade de uma práxis que vem sendo protagonizada nas licenciaturas do Instituto Federal Farroupilha. A autora elenca que a constituição de uma docência

institucionária é o caminho para que não sejam reproduzidos modelos de universidades, já que pela sua natureza, os Institutos Federais têm possibilidades de produzir uma práxis docente que faça parte do seu contexto e, deste modo, constituir uma identidade própria. Para tanto, é preciso que os Institutos Federais construam caminhos que sejam próprios para a formação de professores/as.

Por fim, Zamberlan (2017) analisou como os/as profissionais se desenvolvem docentes na ambiência educativa complexa dos Institutos Federais de Educação, tendo em vista a contribuição para uma rede de [trans]formação docente. Ao investigar sobre a docência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em seu contexto de ambiência complexa, concluiu haver a necessidade do entrelaçamento entre docência e ambiência enquanto possibilidade de estruturação de uma rede de [trans]formação tendo em vista a identidade institucional e docente.

Ao pesquisar os descritores “docência” e “Instituto Federal” na Biblioteca digital Brasileira de Teses e dissertações, foram encontradas 116 pesquisas que, após refinamento temporal no período de 2010 e 2020, e tendo como grande área Ciências Humanas e área de conhecimento Educação, resultaram em sete estudos, os quais foram organizados em três categorias: (1) a profissionalidade docente e o/a professor/a EPT; (2) formação docente para EPT; e, (3) docência sensível e afeto como potência. Passo então, a apresentar os estudos selecionados e organizados conforme suas categorias de sentido.

Na primeira categoria, *a profissionalidade docente e o/a professor/a EPT*, apresento a tese “O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo”, de Ester Helmer (2012), que analisou o processo de constituição da profissionalidade de professores/as do Instituto Federal de São Paulo, com ênfase nos distintos percursos formativos e no processo de aprendizagem da docência, em um contexto político/educacional de construção identitária que a instituição vivencia atualmente. Os resultados da pesquisa demonstram que, no Instituto Federal, os/as docentes formam um grupo seletivo de profissionais, formados em instituições de excelência, possuindo titulação de alto nível. Os/As professores/as que participaram do estudo acreditam que o domínio de conteúdo específico com apenas alguns conhecimentos didático-pedagógicos sejam o suficiente para uma boa prática. Os saberes adquiridos em processos de formação para a docência não são colocados como fundamentais para suas práticas pedagógicas. Neste sentido, a profissionalidade docente é técnica, ou seja, preparação de material de aula, exposição de conteúdo, tirar dúvidas dos/as alunos/as, organizar exercícios de fixação e realizar provas.

Neste mesmo sentido, os resultados da dissertação “A profissionalidade do bacharel docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - campus Paracatu”, realizada por Joselene de Oliveira (2015) demonstram que os/as docentes bacharéis/as desconsideram a

importância dos saberes pedagógicos para o exercício da profissão, e que a formação continuada é uma preocupação entre os/as professores/as, mas em suas áreas específicas de formação. A autora analisou a constituição da profissionalidade do/a bacharel/a docente atuante no EPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - campus Paracatu e, ao olhar os resultados do estudo, apontou como problema a concepção de formação materializada por meio da legislação e da instituição que acaba por legitimar que apenas os saberes específicos garantem ao/a docente uma prática pedagógica consistente.

A segunda categoria, *formação docente para EPT* abrange a tese “A significação da docência EBTT à luz da teoria da atividade”, de Rosana Padilha (2019), estudou como docentes com distintas formações e experiências significam a docência EBTT e em que estas significações convergem e divergem entre si com o significado objetivo constituído a respeito de tal prática no Instituto Federal do Paraná - campus Paranaguá.

O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, sustentando-se na Teoria da Atividade de Alexis Leontiev. A pesquisa aponta que a docência EBTT, no entendimento dos/as professores/as entrevistados/as, se vincula às suas formações pessoais e profissionais enquanto trabalhadores/as, que buscam melhores condições de trabalho e formação pessoal e compreendem a flexibilização e a intensificação dessa atividade profissional de maneira

diferente da que é demonstrada pela crítica acadêmica. Embora os/as professores/as tenham consciência do papel social do exercício da docência, ainda assim atrelam a dinâmica da concorrência nas relações sociais, mantendo uma concepção de hierarquia pela formação e titulação, o que converge para o campo da divisão social do trabalho.

Com o objetivo de analisar a formação docente na EPT e sua influência no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as do curso técnico subsequente no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - campus Conceição do Araguaia, Rosilândia Aguiar (2016) realizou sua dissertação “Docência na educação profissional e tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem”.

Os resultados da pesquisa demonstraram que os/as professores/as da EPT, embora licenciados/as, apresentam dificuldades com as especificidades da EPT, mas as dos/as docentes bacharéis/as se tornam mais evidentes, pois não tiveram formação para a docência. A autora percebe ainda que existe necessidade de formação para docentes EPT, tendo em vista os conhecimentos específicos e os para a docência, os quais possibilitariam metodologias diversificadas que favoreceriam a transposição didática dos conteúdos, além de conhecimentos da área da Psicologia como suporte para a docência, visando amenizar conflitos e melhorar as dificuldades de aprendizagem.

Nesta segunda categoria está também o estudo “Trajetos formativos e significações imaginárias: as narrativas de professoras da

EBTT”, de Eliane Porto (2018), que investigou os trajetos formativos de professoras de ensino técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, situado no Rio Grande do Sul e concluiu que as pesquisadas apontam como naturalizadas as diferenças e percebem como são construídos, reforçados e produzidos os diálogos que buscam atribuir saberes e atribuições demandados por ser homem ou ser mulher.

Ao realizar a dissertação “Trajetórias de constituição da docência na educação profissional”, Martins (2011) analisou: (a) as trajetórias pessoais e profissionais dos/as professores/as; (b) os motivos que os/as levaram a escolher a docência na educação profissional; (c) as referências mobilizadas no desenvolvimento do seu trabalho educativo; (d) os desafios encontrados no exercício de suas práticas. Ao concluir o estudo, a autora afirma que a interpretação e o desenvolvimento da pesquisa demonstram a compreensão sobre os elementos individuais que potencializam a construção das práticas e dos saberes docentes.

Denominei de *docência sensível e afeto como potência* a terceira categoria para os descritores “docência” e “Instituto Federal” na BDTD. A tese “O sensível no trabalho docente: representação social entre docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte”, de Kadydja Chagas (2014), está nesta categoria. A autora analisa a representação social do sensível entre docentes do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte, buscando identificar seus elementos constituintes e compreender a dinâmica que dá funcionalidade à sua organização.

Chagas (2014) concluiu que não é inerente à sala de aula a representação social de docência sensível. O sensível não cabe neste espaço, sendo possível somente fora do espaço-tempo da aula. A pesquisa evidencia três discursos nos relatos docentes: o da dormência, no qual os/as docentes não reconhecem o sensível como facilitador no processo de aprendizagem; o discurso do sentir, em que há uma pequena percepção do sensível como o proposto no estudo; e, o discurso da reflexão, no qual os/as docentes reconhecem e percebem sua importância, mas não efetivam a prática docente.

No Portal de periódicos da CAPES, ao pesquisar os descritores “docência” e “Instituto Federal”, foram encontrados, primeiramente, 307 estudos que, após refinamento, conforme período e áreas já supracitados, restaram 103, os quais foram lidos títulos, resumos e, alguns, o artigo na íntegra, pois, muitas vezes, se tornou difícil identificar se a pesquisa tratava da docência EPT nos Institutos Federais. Assim, após a busca detalhada, restaram cinco estudos para compor esta pesquisa, os quais foram organizados em duas categorias: (1) formação docente para EPT e (2) identidade e os saberes docentes.

Na primeira categoria, *formação docente para EPT*, está o artigo “Processos de vida-formação na constituição da docência na educação profissional técnica”, de Graziela Menezes e Jane Rios (2016). A partir de entrevista narrativa com seis professores/as de dois cursos técnicos de nível médio integrado do Instituto Federal da Bahia - campus Ilhéus, as autoras pesquisaram como as experiências de vida-formação

constituem a docência desses/as docentes. Os resultados do estudo apontam para a existência de uma relevância dos processos das experiências da docência, bem como a necessidade de observar esses processos nas políticas de formação de docentes não licenciados/as e bacharéis/as no âmbito dos Institutos Federais.

Outro artigo, nesta categoria, produzido por Sousa et al. (2019), partiu da análise documental e aplicação de questionário para nove professores/as com formação em curso tecnólogo, a fim de avaliar a importância da formação pedagógica do/a tecnólogo/a para atuação como docente no Instituto Federal do Amapá - campus Macapá. Os resultados apontaram que a formação continuada contribui para a prática docente proporcionando aprimoramento dos métodos de avaliação, aulas inovadoras e construção de provas contextualizadas.

Em seu artigo “A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá - campus Macapá: um estudo de caso”, as autoras Isabella Guedes e Lílíane Sanchez (2017) analisaram as influências da formação pedagógica (ou da sua falta) no trabalho dos/as professores/as de EPT do Instituto Federal do Amapá.

Os resultados do estudo demonstram que a formação de docentes é um desafio institucional, no sentido de sensibilizar alguns professores/as sobre a importância do saber pedagógico para a sua prática docente. Para atenuar certas resistências, as autoras sugerem que sejam realizados programas de formação que visem conscientizar os/as

docentes sobre a relevância da formação pedagógica, pela própria instituição de ensino.

Na segunda categoria, *identidade e os saberes docentes*, o estudo “A identidade do professor licenciado no ensino médio integrado: entre a paixão e o acaso”, de Lustosa e Aliança (2017), apresentou como se constitui a identidade docente de professores/as licenciados/as da EPT do ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal. Os resultados da pesquisa demonstraram que os/as docentes não planejam mudar de profissão, já que de alguma forma a docência os seduziu e, deste modo, devem estar relacionados fatores de ordem objetiva e subjetiva. Entre outros fatores, como a estabilidade no serviço público, as condições de trabalho, o plano de carreira, o valor social “do/a professor/a do Instituto Federal”, as relações com colegas e estudantes, a consciência do trabalho docente para o bem social e a possibilidade de dar sequência aos estudos. A pesquisa também demonstra que embora não tenham escolhido a docência como sonho de infância, optaram por ela depois de adultos e se renderam à profissão e ao ofício de ser professor/a.

Em seu artigo “O professor licenciado na educação profissional: quais saberes docentes que alicerçam seu trabalho?”, João de Moraes e Ana Lucia Henrique (2014) analisaram os saberes docentes necessários ao fazer do/a professor/a de Biologia que trabalha no ensino médio integrado à educação profissional. Os resultados da pesquisa demonstraram que a formação de professores/as nas licenciaturas

brasileiras não constrói saberes de forma articulada e sólida, o que acaba comprometendo o exercício da docência em sala de aula, em especial na educação profissional.

No Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos, ao utilizar os descritores “docência” e “Instituto Federal”, foi possível encontrar oito pesquisas e, após refinamento, restaram apenas três estudos que foram organizados em apenas uma categoria: *formação de professores, Instituto Federal e docência*.

Nesta categoria, está a tese “Política de formação de professores nos Institutos Federais e a licenciatura em matemática do IFRS - campus Bento Gonçalves”, produzida por Delair Bavaresco (2014), com aportes teóricos vinculados às formulações de Foucault, especialmente à noção de governamentalidade. O objetivo do estudo foi problematizar a formação de professores/as de Matemática nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, focando essa formação na especificidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - campus Bento Gonçalves.

Os resultados da pesquisa apontam que os Institutos Federais compõem uma emergência vinculada às reformas educacionais, desencadeada pela LDBEN (1996), e que estão associadas às mudanças econômicas no Brasil, na década de 1990, o que exigiu qualificação de mão de obra especializada visando o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, e culminou com a formação de professores/as das áreas de Ciências e Matemática. Com relação ao local da pesquisa, o campus de

Bento Gonçalves, a formação de professores/as converge com a proposta de criação dos Institutos Federais, mesmo que cursos de formação de docentes apresentem uma descontinuidade da trajetória institucional de formação técnica e tecnológica.

Em relação aos/às alunos/as, não consideram a docência como carreira profissional, em especial na educação básica. A perspectiva dos/as estudantes é permanecer no mercado de trabalho, sem relação com a educação. No entanto, as estratégias dos/as estudantes que buscam formação em licenciatura no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - campus Bento Gonçalves tensionam os propósitos da política de formação de professores/as dos Institutos Federais, já que o interesse da maioria quando busca a formação de professores/as não contempla a carreira docente.

Com o objetivo de desenvolver conceitualmente aspectos que envolvem a especificidade da docência no PROEJA, a dissertação “A especificidade do trabalho docente no PROEJA: um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - campus Sapucaia do Sul/RS”, de Gisele Heckler (2012), apontou para a baixa participação de docentes neste Programa. A resistência ou adesão ao PROEJA está vinculada à trajetória de formação docente e aos posicionamentos político-pedagógico dos/as professores/as. Os resultados do estudo apontam que os/as docentes que atuam no PROEJA compreendem e percebem as especificidades do público da EJA e procuram atendê-las em suas práticas pedagógicas.

Santos (2013) investigou como ocorre o processo de autoformação de professores/as do ensino técnico-profissional, tomando como referência o espaço do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - campus Picos. Os resultados da pesquisa demonstraram que a autoformação é enriquecedora para o desenvolvimento pessoal e profissional dos/as docentes, e a concepção de autoformação não despreza os indicadores contextuais e suas interferências para concretização da prática pedagógica. O reconhecimento da autoformação quando inserida no itinerário do/a profissional docente evidencia a dimensão formativa demarcada pela individuação participativa, no sentido de valorização da mudança, das motivações, da criatividade e ação reflexiva no que tange à avaliação e a reinvenção das práticas formativas.

O que dizem as pesquisas sobre gênero nos Institutos Federais?

Realizei outro movimento, revisitar os repositórios articulando os descritores “gênero” e “Instituto Federal”.

Na busca das teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados um total de 3.736 documentos. Após aplicar o refinamento temporal de 2010 a 2020, e tendo como grande área Ciências Humanas e área do conhecimento Educação, restaram 112 pesquisas, nas quais procedi a leitura dos títulos

e, posteriormente, dos resumos. Assim, apresento oito pesquisas que foram organizadas em três categorias: (1) corpo, gênero, sexualidade e subjetivação; (2) profissionalização e igualdade/ desigualdade de gênero; (3) educação, feminismo e divisão sexual do trabalho. As pesquisas analisadas foram agrupadas conforme as categorias apresentadas no quadro 5.

Quadro 5 - Descritores “gênero” AND “Instituto Federal”

BASE DE DADOS	CATEGORIAS
Teses e dissertações da CAPES	<ul style="list-style-type: none"> — Corpo, gênero, sexualidade e subjetivação; — profissionalização e igualdade/desigualdade de gênero; — educação, feminismo e divisão sexual do trabalho;
BDTD	<ul style="list-style-type: none"> — gênero e Instituto Federal;
Periódicos da CAPES	<ul style="list-style-type: none"> — igualdade de gênero; — corpo, gênero e sexualidade; — gênero, prática pedagógica e trabalho docente;
RDBU	<ul style="list-style-type: none"> — gênero, sexualidade e docência.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para a categoria *corpo, gênero, sexualidade e subjetivação*, apresento a pesquisa de Santos (2013), que analisou como as jovens que escolhem, na contemporaneidade, carreiras acadêmicas profissionais socialmente consideradas masculinas, constroem seus modos de subjetivação e como

tais modos alteram ou consolidam as relações de gênero presentes no cotidiano pedagógico dos Institutos Federais. Fundamentada nos estudos de gênero pós-estruturalistas, a autora entende que “esse trabalho contraria a ‘naturalização’ e considera que as escolhas dos cursos refletem desejos e razões econômicas socioculturais” (SANTOS, 2013, p. 23). Sendo gênero compreendido como performance resultante de contingências históricas, é possível escapar do aparato sociocultural que empurra homens e mulheres para um binarismo de masculino e feminino.

Santos (2013) parte da ideia de que as novas configurações profissionais posicionam as mulheres em carreiras consideradas masculinas. Assim, analisou quais formas de subjetivação feminina estão sendo construídas, considerando as posições das mulheres nas carreiras profissionais, as relações entre homens e mulheres na sala de aula e conquistas de estágio, estando em vias de transformação como se compreende as carreiras profissionais masculinas e femininas na sociedade contemporânea.

Não sendo gênero uma identidade fixa e imutável, homens e mulheres se constituem numa rede de poder onde se confrontam interesses diversos e até contraditórios. Participaram da pesquisa estudantes dos cursos integrados e subsequentes de Eletrotécnica, Eletrônica, Desenvolvimento de Sistemas, Eletromecânica, Química e Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Sergipe.

Os resultados do estudo apontaram que os processos de

subjetivação são dinâmicos, constantes e controversos e estão imbricados com a história de cada um/a. Quase sempre a engrenagem escolar é sacudida tendo em vista os anseios marcados por experiências vivenciadas com as famílias e com o mundo do trabalho. Os processos de subjetivação são construídos nos diálogos e embates diários.

Ao analisar como as temáticas de corpo, gênero e sexualidades estão sendo introduzidas nas práticas formativas das licenciaturas de Química e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - campus Aracaju, Cardoso (2016) produz sua pesquisa. Construída com uma proposta metodológica pós-crítica, busca mostrar que os fenômenos sociais são múltiplos e heterogêneos. O estudo teve como instrumento de análise documental o projeto político pedagógico institucional e os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas em Matemática e Química do Instituto Federal de Sergipe - campus Aracaju.

Além disso, a autora realizou uma entrevista com a professora da disciplina Educação e Diversidade e organizou um grupo focal com estudantes do último ano dos cursos. A conclusão da pesquisa apontou que os documentos oficiais apresentam aspectos positivos e negativos. O ponto positivo está em haver uma disciplina com a temática da diversidade e, o negativo, é que ainda exista um silenciamento quanto à sexualidade e à normalização dos corpos.

Em relação às representações dos/as estudantes, existem atravessamentos marcados pelos discursos médico, biológico, religioso,

o que acaba reforçando a dicotomia de corpo, gênero e sexualidade, mas há concepções contraditórias e subversivas. A autora apontou também que se os/as futuros/as professores/as forem privados/as das temáticas gênero, sexualidade e corpo poderão levar às suas práticas docentes a reprodução do saber sexista e do currículo generificado.

Na categoria, *profissionalização e igualdade/desigualdade de gênero*, articulei a pesquisa de Ribeiro (2013) que analisa a contribuição do Programa Mulheres Mil na melhoria da renda e da qualidade de vida das mulheres egressas da primeira turma do curso básico em Auxiliar de Cozinha. A autora apontou que o Programa Mulheres Mil provoca mudanças e contribui para a melhoria da qualidade de vida das mulheres, e que enquanto política pública, contribui para a inclusão de mulheres em situação de vulnerabilidade. Mas é fundamental que tal mudança seja acompanhada de uma qualificação profissional visando a inserção da mulher e uma melhoria na renda, já que estes são os principais objetivos do Programa.

Participaram da pesquisa as egressas da primeira turma do curso básico em Auxiliar de Cozinha do Programa Mulheres Mil, do Instituto Federal de Goiás, campus de Luziânia. Os instrumentos elencados pela autora foram: a aplicação de questionários para um público de oitenta mulheres e, a partir da seleção de oito mulheres, a composição de um grupo focal. Para Ribeiro (2013), mesmo que o Programa não atenda de maneira satisfatória, de algum modo, ele contribui para o empoderamento e o resgate da cidadania, já que as mulheres passam de

seres condicionados a sujeitos capazes de transformar a realidade.

Camargo (2014) pesquisou como os/as docentes do curso técnico em Agropecuária do campus Bento Gonçalves compreendem as relações de gênero que se estabelecem entre os/as alunos/as durante o processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia perpassou a análise documental sobre documentos institucionais; a realização de entrevista semiestruturada e de quatro grupos de discussão dos quais participaram doze docentes com formação na área técnica. Os resultados da pesquisa apontaram para uma educação sexista, pois os gêneros são descritos em oposição. Embora a pesquisa demonstre que existe uma certa fragilidade feminina, é subvertida na instituição pesquisada, já que as meninas precisam ser corajosas para estarem frequentando um curso técnico em Agropecuária. Na oposição e naturalização dos gêneros, o atributo da coragem seria da natureza do masculino.

Por fim, partindo do campo das políticas públicas, em especial, do PNAES, Teixeira (2016) dedicou-se a estudar a temática das políticas públicas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano - campus Urutaí, considerando as relações sociais de gênero estabelecidas em sua pesquisa.

A autora utiliza dois instrumentos para a produção de dados, a entrevista e o questionário enviado para 189 alunas, com um retorno de 20% de respostas. Os resultados da pesquisa confirmaram que o PNAES enquanto política pública busca a superação das desigualdades, mas que

as mulheres tiveram que superar desafios para ter acesso à instituição devido à falta de assistência estudantil. Foi possível verificar que o PNAES, na instituição pesquisada, esconde diferenças de gênero e que os estereótipos de masculino e feminino acabam mantendo as desigualdades estruturais naturalizadas no espaço da escola.

Na terceira categoria, *educação, feminismo e divisão sexual do trabalho*, Quadros (2017) investigou o processo de ingresso de jovens estudantes do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, a partir da constituição das trajetórias e desafios enfrentados por esses/as alunos/as.

O público da pesquisa foi composto por dez alunas e dois alunos do curso técnico em Agropecuária, com faixa etária predominante de dezessete anos, e teve como recurso metodológico a realização de entrevista semiestruturada. Os resultados da pesquisa demonstram que os/as estudantes pesquisados/as não escolhem o curso somente por ser técnico, mas também pela possibilidade de estudar em uma instituição com ensino de qualidade, o que lhes possibilita sonhar com uma vaga em uma universidade. Eles/as apontam que o curso é tranquilo e não há separação entre homens e mulheres. Sobre esta tranquilidade aparente é preciso desconfiar que durante a pesquisa, por relatos ou participação em atividades na instituição, a autora menciona a possibilidade de perceber uma discriminação velada de gênero.

Com base teórica nos estudos feministas em interface à produção do campo da EJA e do trabalho e educação, Ferreira (2017)

analisou, na perspectiva das relações de gênero, os percursos formativos das estudantes da EJA, egressas do Programa Mulheres Mil, e inseridas nos cursos técnicos, no PROEJA do Instituto Federal do Espírito Santo - campus Vitória, considerando as contradições da oferta e os embates cotidianos do Programa na instituição.

Para a produção de dados, a autora utilizou a história oral, com enfoque nas histórias de vida, tendo como recursos o grupo de discussão e entrevista com dez alunas. Os resultados da pesquisa apontam para dificuldades de ordem socioeconômica ou das relações de gênero que acabam por acentuar as dificuldades de participação e acompanhamento das alunas nas atividades escolares. A falta de práticas pedagógicas que atendam às demandas é outro fator, já que as dificuldades de aprendizagem são marcas deste público que ficou um longo período fora da escola.

O sexismo do espaço privado reflete nas desigualdades, tanto do espaço escolar quanto de trabalho, levando as alunas a desempenharem atividades reprodutivas e que perpetuam a divisão sexual do trabalho. A autora aponta ainda, fatores como as funções da conjugalidade e da maternidade, e a discriminação na escola. Todas estas dificuldades enfrentadas pelas alunas indicam que a formação ocorre muito mais por força de vontade e autodeterminação do que pelas condições objetivas reais da Instituição, embora se reconheça o apoio das ações políticas de vigília e de resistência do colegiado do PROEJA.

Greschechen (2017) dedicou-se a compreender as implicações

de gênero na construção da profissionalização de mulheres dos cursos técnicos de nível médio em Eletroeletrônica e Mecânica mediante narrativas femininas. A produção de dados da pesquisa ocorreu a partir da história oral e entrevista com oito mulheres (estudantes e desistentes) matriculadas na instituição no período de 2011 a 2014. Os resultados da pesquisa apontam que as alunas escolhem ou desistem dos cursos de Mecânica e Eletrônica por fatores multideterminados. As violências e desigualdades de gênero são marcadas por comportamentos sutis de opressão, embora existam situações mais graves de violência de gênero no contexto escolar.

Partindo para a BDTD, tomando por base o recorte temporal proposto neste livro, encontrei 126 pesquisas. Contudo, neste resultado, estavam estudos que, ou não interessavam a esta pesquisa por não abordarem gênero e Instituto Federal ou já haviam sido selecionadas nas teses e dissertações da CAPES. Sendo assim, somente uma pesquisa compõe esta parte do estudo, a tese “Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências”, produzida por Ana Paula Nascimento (2019). A autora analisou o movimento de (re)produção de silenciamentos, invisibilidades e regulações de gênero e de (re)produção de visibilidades, subversões e resistências das juventudes no cotidiano escolar do Instituto Federal de Sergipe, pautando a produção de dados em um estudo de caso e nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, das teorias feministas e de gênero.

Participaram da pesquisa vinte alunas e dezoito alunos matriculados nos campi do IF Sergipe, nas modalidades do ensino médio integrado e do ensino técnico subsequente. Os resultados da pesquisa mostraram que o contexto escolar é atravessado pelo movimento dialético, e as marcas de poder estão presentes, mas as juventudes subvertem as regulações de gênero, rompendo os papéis sociais sexuados.

Quando lancei mão dos descritores “gênero” e “Instituto Federal” no Portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados 727 artigos que, após o refinamento, resultaram em 347 trabalhos. A pesquisa nos periódicos foi a que exigiu maior rigor, devido à quantidade e à dificuldade de reconhecer a proposta e o objeto de estudo lendo somente títulos, resumos e palavras-chave. Este trabalho exigiu uma leitura atenta e cuidadosa a partir da qual foi possível selecionar quatro artigos, organizados em três categorias: (1) igualdade de gênero; (2) corpo, gênero e sexualidade; (3) gênero, prática pedagógica e trabalho docente.

Ao apresentar a categoria *igualdade de gênero*, apresento o artigo “Análise do ‘Programa Mulheres Mil’ no IFPR, campus Paranavaí: a transformação social de mulheres em busca da igualdade de gênero”, produzido por Renata Panarari-Antunes et al. (2016). A pesquisa sobre esta política pública analisou a eficácia do Programa e seu impacto perante a vida de mulheres em estado de vulnerabilidade social na cidade de Paranavaí. Os resultados demonstraram que o Programa Mulheres Mil contribuiu para a transformação social das participantes, influenciando

na autoestima, escolaridade, profissionalização e vontade de seguir estudando. Outros pontos positivos elencados foram a questão da empregabilidade e a baixa evasão das participantes.

Na categoria *corpo, gênero e sexualidade*, Rosana Givigi et al. (2018) apresentam o artigo “Práticas formativas num cenário de contradições: problematizando as questões de gênero e da deficiência” onde problematizam dois cenários em que a diferença não é apaziguada. No primeiro momento, em uma perspectiva pós-estruturalista, foram consideradas as temáticas corpo, gênero e sexualidade para analisar como essas diferenças estão sendo introduzidas nas práticas formativas das licenciaturas de Química e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - campus Aracaju. No primeiro cenário, as metodologias utilizadas foram análise documental, entrevista e grupo focal, em que se analisou a formação de professores/as no curso de formação continuada de professores/as na perspectiva inclusiva, a partir da matriz histórico-cultural.

A metodologia utilizada foi pesquisa-ação colaborativo-crítica e foi construído um processo de formação continuada. Os resultados das pesquisas demonstraram que é impossível uma totalização das diferenças e que há um silenciamento quando se trata da normalização dos corpos tanto em relação à sexualidade quanto à deficiência. Ao tratar as diferenças, há um atravessamento dos discursos médico, biológico e religioso que operam em uma heteronormatividade. A pesquisa apresenta pistas sobre a necessidade de apostar em uma formação com

visão dialógica em que as múltiplas vozes da escola sejam viabilizadas e reconhecidas.

A categoria *gênero, prática pedagógica e trabalho docente* compreende o trabalho de Thiago Francisco et al. (2019), “Gênero, sexualidade e diversidade na escola: resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido no IFNMG, campus Salinas”. A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar crenças e percepções dos professores/as em relação às questões de gênero e sexualidade. Para a produção dos dados, foi utilizado questionário eletrônico.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a maioria dos/as docentes pesquisados/as não recebem formação para tratar as questões de gênero e que há necessidade de uma prática pedagógica inclusiva e multidimensional para contemplar a temática, o que os/as auxiliaria a identificar situações de preconceito e práticas discriminatórias.

A pesquisa de Cristiane Guerch (2019), “Formação docente para a diversidade: um saber plural” investigou as temáticas de gênero e diversidade abordadas na formação inicial docente nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Para a produção de dados, foi realizada uma investigação documental dos projetos pedagógicos do curso. A autora afirma, na conclusão do estudo, a necessidade das temáticas gênero e diversidade fazerem parte da formação inicial dos/as licenciandos/as, tendo em vista que, para atuar no contexto escolar, o/a docente necessita de subsídios críticos e reflexivos que contemplem a heterogeneidade e que

possibilitem produzir discussões que visem promover uma educação de combate à discriminação e a não reprodução de estereótipos.

No RDBU, foi encontrado somente um trabalho, o qual já foi apresentado na categoria *profissionalização e igualdade/ desigualdade de gênero* e retirado das teses e dissertações da CAPES.

Pelo campo teórico metodológico da metapesquisa e do documento monumento, foi selecionado como material empírico as pesquisas publicadas nas teses e dissertações da CAPES. O material empírico é composto por doze dissertações e dez teses. Realizei tal seleção por compreender que as pesquisas armazenadas neste repositório contemplam conhecimentos produzidos nos mais diversos programas de pós-graduação em educação do Brasil. Além de ser um local importante para a divulgação do conhecimento, ele se organiza e, como parte de uma construção humana, abriga em seu site um potente local de documento monumento que precisa ser analisado, descrito e tornado visível para que possamos conhecer como e de que modo estes estudos se articulam com a organização e produção do poder em nossa sociedade e, em especial, no campo das pesquisas em educação.

Com os descritores “docência” AND “Instituto Federal” ao pesquisar as teses e dissertações da CAPES, encontrei 463 materiais que, após refinamento, indicando como grande área Ciências Humanas e área de conhecimento Educação, houve uma redução para 110 pesquisas, das quais, após a leitura atenta aos títulos e resumos, foram selecionadas 14 pesquisas para leitura na íntegra. Na BDTD, foram encontradas 116 pesquisas que, após refinamento, resultaram em sete estudos para a leitura. Nos periódicos da CAPES foram encontrados primeiramente

307 estudos que, após refinamento, conforme período e áreas já supracitadas, restaram 103, os quais foram lidos títulos, resumos e, alguns, o artigo na íntegra, pois, muitas vezes, se tornou difícil identificar se a pesquisa tratava da docência EPT nos Institutos Federais. Assim, após a busca detalhada, restaram cinco estudos e no RDBU foi possível encontrar oito pesquisas que, após refinamento, resultaram em apenas três estudos que foram lidos integralmente.

Na tabela 1, apresento as bases de dados, a quantidade de pesquisas com os descritores “docência” AND “Instituto Federal” encontradas na primeira busca, ao fazer o refinamento e na seleção final.

Tabela 1 - Descritores “docência” AND “Instituto Federal”

BASE DE DADOS	PRIMEIRA BUSCA	REFINAMENTO	SELEÇÃO FINAL
Teses e dissertações da CAPES	463	110	14
BDTD	116	7	7
Periódicos da CAPES	307	103	5
RDBU	8	3	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na tabela 2, apresento as bases de dados, a quantidade de pesquisas com os descritores “gênero” AND “Instituto Federal” encontradas na primeira busca, ao fazer o refinamento e na seleção final.

Tabela 2 - Descritores “gênero” AND “Instituto Federal”

BASE DE DADOS	PRIMEIRA BUSCA	REFINAMENTO	SELEÇÃO FINAL
Teses e dissertações da CAPES	3.736	112	8
BDTD	126	1	1
Periódicos da CAPES	727	347	4
RDBU	1	1	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao pesquisar os descritores “gênero” AND “Instituto Federal” nas teses e dissertações da CAPES, foram encontrados 3.736 documentos. Após aplicar o refinamento temporal de 2010 a 2020, e tendo como grande área Ciências Humanas e área do conhecimento Educação, restaram 112 pesquisas, nas quais procedi a leitura dos títulos e, posteriormente, dos resumos. Deste total, foram selecionadas oito pesquisas que foram lidas na íntegra. Partindo para a BDTD, encontrei 126 pesquisas. Contudo, neste resultado, estavam estudos que, ou não interessavam a esta pesquisa por não abordarem gênero e Instituto Federal ou já haviam sido selecionadas nas teses e dissertações da CAPES. Sendo assim, somente uma pesquisa compõe esta parte do estudo. Nos periódicos da CAPES foram encontrados 727 artigos que, após o refinamento, resultaram em 347 trabalhos. Esta pesquisa foi a que exigiu maior rigor devido à quantidade e à dificuldade de reconhecer a

proposta e o objeto de estudo da pesquisa, lendo somente títulos, resumos e palavras-chave. Este trabalho exigiu uma leitura atenta e cuidadosa a partir da qual foi possível selecionar quatro artigos. No RDBU, foi encontrado somente um trabalho nesta categoria.

Ao articular os descritores “docência” AND “gênero” AND “Instituto Federal” foram encontrados apenas dois trabalhos nas teses e dissertações da CAPES, mas que não se enquadravam no escopo do estudo. No BDTD, os estudos encontrados já haviam sido apresentados nas teses e dissertações da CAPES com os descritores “docência” e “Instituto Federal”. E, nos demais repositórios apresentados, não foram encontrados estudos que promovessem esta articulação, demonstrando a pertinência desta pesquisa e possibilitando que possamos lançar luz sobre a pesquisa a partir de algumas inquietações.

Após este movimento, passei à leitura que exigiu compromisso rigoroso, pois envolveu reler, rasurar, desmontar o documento que me possibilitou a análise crítica, compreendendo que fazer a crítica não significa realizar juízo de valor, mas a partir da imersão no documento monumento, realizar perguntas que me possibilitem suspeitar do já sabido, para colocar em evidência diferentes sentidos sobre docência e gênero que operam na constituição de um modo de exercer/ser docente. O que as pesquisas nos permitem mostrar e analisar sobre docência e gênero nos Institutos Federais? Como esses conhecimentos são sustentados discursivamente? O que podemos compreender com a chamada docência EPT/EBTT?

Dito isso, no próximo capítulo apresento o exercício analítico das pesquisas que tiveram como tema de estudo a docência no contexto dos Institutos Federais, as quais foram organizadas em duas categorias analíticas: o esmaecimento e o fortalecimento da Pedagogia como ciência.

[...] defendo um conceito de docência que está em mim, à flor da pele, corre no meu sangue, pulsa no meu corpo, ele é encarnado, ele me pertence. Sustento que a identidade profissional docente não é universal ou essencial, ela é um processo de ser e tornar-se, ela é disputada e essa disputa envolve uma dupla injunção: fora para dentro e dentro para fora, que resulta em um nó: humanidade, presença, autoria (DAL'IGNA, 2023, p. 46).

Escrever é tornar vivo o pensamento, mas escrever/pensar é também um modo a partir dos quais fazemos escolhas, já que a escrita/pensamento não se faz no vazio. Neste sentido, este exercício de pensamento/escrita (des)constitui aquilo que sou/venho sendo como mulher/mãe/professora/pesquisadora. Trazer essa epígrafe para a abertura deste capítulo diz sobre escolhas. É nesse pensamento vivo que Dal'Igna (2023) define como o conceito de docência se desdobra em nossas pesquisas, como a docência nos (des)constitui, produzindo marcas em nós. A autora aponta que a docência é criação de nós mesmas/os, e ser/exercer a docência é trabalho vivo de formação de si e do/a outro/a.

A docência se produz e é produzida na/com a história, a cultura e o tempo presente. Neste cenário, as pesquisas analisadas aqui são

produzidas na segunda década do século XXI, e têm a marca deste tempo histórico, as marcas de docentes (licenciados/as e bacharéis/as), técnicos/as administrativos/as em educação (pedagogas e técnicas em assuntos educacionais) e estudantes que tem os Institutos Federais como espaço de trabalho/pesquisa/vida. Dizer deste tempo é importante se compreendemos que somos também aquilo que produzimos como conhecimento. Ao pesquisar sobre docência e gênero, estamos construindo um modo de conhecer sobre esses campos de conhecimento importantes na contemporaneidade.

Anuncio que não realizo esta pesquisa fora do contexto e do tempo histórico de produção e constituição dessa linguagem de uma docência EPT/EBTT, é por meio da linguagem que se produz essa docência no contexto dos Institutos Federais.

Antes de iniciar as análises das pesquisas que compõem o corpo empírico deste estudo, compreendo como exercício de pesquisadora ser importante expor os desafios que me movimentaram durante este processo.

Primeiro, a leitura sistemática e rigorosa das pesquisas enquanto processo e constituição da própria pesquisadora. Neste sentido, me senti convocada a olhar para além do que é dito, identificar os silêncios, analisar os sentidos produzidos, desconfiar daquilo que, de tanto ouvir/ver, se tornou natural e, com isso, compreender que os sentidos sobre docência mobilizam linguagens que acabam por naturalizar seu exercício. Para tanto, são fundamentais o rigor e uma leitura crítica das

pesquisas, não para dizer se são boas ou ruins, mas para produzir modos outros de compreensão.

O segundo movimento foi a organização das categorias, tensionando como se estabeleciam as relações entre docência e gênero nas pesquisas estudadas. De maneira ampla, já anuncio que essas pesquisas sobre os Institutos Federais não tratam de gênero e docência de forma relacional, tal qual fazemos em nosso grupo de pesquisa LOLA.

Seguindo o que propõe Dal'Igna (2023), dediquei-me a examinar de que modos gênero organiza e produz sentidos sobre a profissão docente. Assim, compreendo que os sentidos são construídos, como já dito no início deste livro, como campo de luta. E na/com a linguagem que os significados se produzem, mas também se reproduzem em um processo latente em que jogos entre o dito e o não dito se renovam, se modificam e entram novamente no campo da disputa.

O terceiro movimento evidencia (o que não é uma novidade) que a docência da EPT é majoritariamente masculina, fugindo de uma compreensão aligeirada de que no contexto dos Institutos Federais há uma docência que é machista, que as mulheres estão colocadas de fora, já que compreendo que as mulheres constituem um lugar significativo nesse espaço, mesmo sendo a história da educação profissional no Brasil majoritariamente masculina desde sua criação. Mas há descontinuidades.

Ao organizar os estudos que compõem esta categoria de análise, apresento quatorze pesquisas das quais aponto para o que chamarei aqui de sentidos da docência EPT/EBTT. Os estudos selecionados

mostram que a docência EPT/EBTT é um campo de disputa conceitual e analítico. Transitando desde uma sensibilidade pedagógica até uma confusão conceitual entre saberes e práticas pedagógicas, os estudos que deram suporte a esta pesquisa dialogam com diferentes campos teóricos para anunciar que a docência EPT/EBTT ao “permitir” que bacharéis/as adentrem a profissão, acaba por produzir uma linguagem da falta, ora de saberes, ora de formação pedagógica, ora de uma identidade docente.

Apresento, no quadro 1, as pesquisas que compõem o material empírico sobre docência, apresentando a autoria, o título, o ano, a instituição e o tipo.

Quadro 1 - Material empírico sobre os descritores “docência” AND “Instituto Federal”

AUTORIA	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO
Bruno da Silva Costa	Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT	2013	UnB	dissertação
Lauriane Alves do Nascimento	Saberes docentes da educação profissional técnica de nível médio do IFPI [Instituto Federal do Piauí]: a construção de uma docência qualificada	2013	UNISINOS	dissertação
Silvia Maria de Moura	A construção do saber pedagógico do	2014	UFMT	dissertação

Bonjour Costa	professor bacharel: percepções de professores do IFMT [Instituto Federal de Mato Grosso]/ Rondonópolis			
Wanderson Pereira Araújo	A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais] - campus Januária	2014	UnB	dissertação
Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva	Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação	2014	UFSC	tese
Geralda Aparecida de Carvalho Pena	Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal	2014	UFMG	tese
Carolina Pereira Nunes	A identidade docente de bacharéis da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	2015	PUC-SP	dissertação
Rosilene Souza de	Ser professor na educação	2016	UNEB	dissertação

Oliveira	profissional e tecnológica: fazeres e saberes docentes no IF [Instituto Federal] Sertão - PE			
Thalita Alves dos Santos	De bacharel a professor: a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional	2016	UNOESTE	dissertação
Rejane Bezerra Barros	Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte]: uma interface dialógica emancipatória	2016	UFRN	tese
Samara Yontei de Paiva	Início da carreira e saberes da docência na educação profissional e tecnológica	2017	IFRN	dissertação
Adriana Zamberlan	A constituição da docência na ambiência complexa dos Institutos Federais de Educação - construindo redes de [trans]formação	2017	UFSM	tese
Eloísa Maria Wiebusch	Estreantes no ofício de ensinar na educação profissional e tecnológica	2019	PUC-RS	tese

Joze Medianeira dos Santos de Andrade	Por uma docência institucional: professores(as)-formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos	2019	UFSM	tese
---------------------------------------	---	------	------	------

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Das quatorze pesquisas selecionadas e apresentadas no quadro 1, são seis teses e oito dissertações, as quais realizei a leitura integral e, posteriormente, foram organizadas em dois sentidos: a docência como esmaecimento da Pedagogia como ciência da prática educativa, e a docência como fortalecimento da Pedagogia como produtora de saberes legítimos.

Para construir estas categorias, busco apoio nas autoras que estudam a pedagogia como ciência: Pimenta (2008); Fabris; Dal'Igna; Viviane Klaus (2013); Dal'Igna (2017).

A docência como esmaecimento da Pedagogia como ciência da prática educativa

Nomeio o primeiro sentido de docência como *esmaecimento da Pedagogia como ciência da prática educativa* por compreender que as pesquisas aqui apresentadas colocam em questão a competência para o exercício da docência daqueles/as professores/as que não possuem formação

pedagógica e por isso são destituídos de saberes pedagógicos. Neste grupo, apresento as dissertações de Costa (2013), “Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT”; de Araújo (2014), “A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG - campus Januária”; de Oliveira (2016), “Ser professor na educação profissional e tecnológica: fazeres e saberes docentes no IF Sertão - PE. E as teses de Pena (2014), “Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal”; de Barros (2016), “Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória”; de Zamberlan (2017), “A constituição da docência na ambiência complexa dos Institutos Federais de Educação - construindo redes de [trans]formação”; e, de Wiebusch (2019), “Estreantes no ofício de ensinar na educação profissional e tecnológica”.

Identifico nas pesquisas analisadas que há no campo da docência EPT/EBTT uma disputa entre aqueles/as que tem conhecimento pedagógico durante a formação na licenciatura e os/as bacharéis/as sem formação pedagógica, mas de maneira paradoxal, os/as pesquisadores/as anunciam que os/as docentes licenciados/as não têm conhecimentos pedagógicos para serem/exercerem a docência.

Dando início às análises, apresento a pesquisa produzida por Pena (2014) para a qual interessa saber é a prática docente ou a prática pedagógica. Para a autora “o docente enfrenta diferentes desafios que o

impelem a construir e reconstruir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer” (PENA, 2014, p. 20). Pena (2014) se afasta da formação pedagógica como aquilo que se faz por fora do trabalho docente ao analisar a profissionalização da docência EPT utilizando campos teóricos que compreendem a docência como profissão do ensino e saberes docentes como movimentos que os/as docentes produzem e constituem seus modos de ser/exercer a docência.

Ao compreender que há precariedade na formação inicial dos/as docentes, a autora chama a atenção de que “a formação não se esgota nesse nível [...] sendo no exercício da prática docente também elemento formador” (PENA, 2014, p. 27). Já os/as docentes bacharéis/as e não licenciados/as com formação em níveis de mestrado e doutorado e com conhecimento teórico da sua área específica, segundo Pena (2014, p. 27), “a ausência de formação pedagógica é que constituiria um elemento dificultador”. Para a autora, prática pedagógica ou prática docente é

o conjunto dos processos formativos desenvolvidos junto aos alunos, mediados pela ação do professor no cotidiano do trabalho docente, o que, no caso do ensino técnico, não ocorre somente nas salas de aula, mas também em laboratórios, visitas técnicas, feiras, entre outros espaços (PENA, 2014, p. 20).

Neste sentido, ao mobilizar o conceito de docência defendido por Dal’Igna; Fabris (2015) e Dal’Igna (2023) compreendo o mesmo que Pena (2014). A autora afirma que é no exercício e no cotidiano dos Institutos Federais que os/as docentes re(conhecem) seu trabalho

modificando, reorganizando e produzindo individual e coletivamente seus modos de ser/exercer a docência EPT/EBTT.

O estudo de Araújo (2014) aponta que a atual política educacional despreza a formação de professores/as quando “autoriza a título precário” profissionais das mais diversas áreas, sem formação pedagógica, a ministrarem aula na EPT/EBTT sob a retórica de “aprender na prática ou em programas dos próprios IFs [Institutos Federais]” (ARAÚJO, 2014, p. 17). O autor compreende que a formação da docência EPT/EBTT assume uma racionalidade técnica, o que ele aponta como uma questão histórica. Destaca que existe uma nova política de valorização do magistério federal, mas faz-se necessário observar dois pontos: o primeiro, que trata da desqualificação da profissão docente e o segundo, que trata da precarização do trabalho docente, esses são elencados pelo autor já que para ele não basta “um diploma de graduação para estar apto a exercer a docência” (ARAÚJO, 2014, p. 72).

Deste modo, “a atividade docente EPT se tornou campo de disputa” (ARAÚJO, 2014, p. 106) já que para o autor, há aqueles/as que se apropriam da profissão sem ter formação específica para a docência EPT/EBTT e acreditam que bastam os conhecimentos específicos para serem professores/as na EPT. O estudo proposto por Araújo (2014) é uma das pesquisas que colabora para pensarmos a feminilização compreendida na relação quantitativa de homens e mulheres que ocupam lugar na docência EPT/EBTT ao destacar que nos dados empíricos de

sua pesquisa, a maioria, 68,75% dos/as professores/as bacharéis/as e tecnólogos/as são do sexo masculino. E que ocorre uma inversão nos/as professores/as licenciados/as, sendo 56,25% do sexo feminino.

Em sua pesquisa, Costa (2014), reconhece a importância dos saberes específicos da área de conhecimento, e compreende que os saberes pedagógicos e da experiência influenciam de forma positiva para que os/as docentes tenham êxito no processo de ensino e aprendizagem. A autora defende que, para o exercício da docência, “o professor necessita de sólida formação no campo da Pedagogia” (COSTA, 2014, p. 29).

Ao afirmar a solidez do conhecimento da Pedagogia, Costa (2014) reconhece a importância desses conhecimentos, e que no exercício da profissão docente, os saberes são constituídos pelos/as professores/as no fazer/desfazer do seu trabalho no processo da prática pedagógica. Neste sentido, Dal’Igna e Fabris (2022, p. 11) afirmam que

o respeito à tradição pedagógica é importante para viver o presente e construir o futuro, para que possamos desenvolver pedagogias capazes de responder de forma qualificada aos problemas que docentes, estudantes, famílias, comunidade e humanidade enfrentam hoje, e se produzam benefícios educacionais e sociais efetivos.

Para exercer a docência, Costa (2014, p. 95) afirma que os/as docentes necessitam de um conhecimento que vá além dos conteúdos disciplinares, “pois é fundamental que conheçam os métodos e técnicas necessários à aplicação e desenvolvimento dos conteúdos disciplinares

que se constituem nos saberes didático-pedagógicos”. Ao analisar o saber pedagógico dos/as bacharéis/as, a autora enfatiza a docência da técnica e do método como alternativa para o processo de ensino e aprendizagem.

Barros (2016) também se preocupa com a formação e docência dos/as professores/as bacharéis/as. Segundo a autora, existe uma lacuna “no processo formativo do professor bacharel para o exercício da docência” (BARROS, 2016, p. 61). O sentido de lacuna na docência EPT/EBTT está relacionado ao não conhecimento dos/as docentes sobre os processos de aprendizagem, os processos cognitivos, a seleção de conteúdos e a própria organização dos processos de ensino-aprendizagem. E, ao desconhecerem a docência, esses/as professores/as não conseguem utilizar estratégias adequadas. A autora aponta que esses conhecimentos pedagógicos essenciais à formação docente são obtidos “da Pedagogia, da Didática, da Sociologia, da Filosofia, da Psicologia da Aprendizagem, da Psicologia do Desenvolvimento Humano, da História da Educação [...] (BARROS, 2016, p. 62).

Wiebusch (2019) investiga o processo de construção da docência de estreates no ofício de ensinar na EPT, e olha para bacharéis/as que se tornaram professores/as. Para isso, utilizou os princípios de análise de conteúdo proposto por Bardin. Os resultados da pesquisa demonstraram que a carreira docente do/a professor/a estreante ao catedrático acontece de forma processual até se identificar com a nova profissão e aprender que ser professor/a exige aprofundamento das competências, serenidade para atender os inéditos de uma sala de aula, solidariedade

enquanto prática entre os pares, reconhecimento e alinhamento às diretrizes que orientam os Institutos Federais. O/A docente estreado precisa se reconhecer como em formação em tempo integral, já que a docência é um processo de repensar constante, sendo o ofício que busca melhorar a si e ao outro.

Na pesquisa de Oliveira (2016), o/a docente EPT/EBTT passa a ser professor/a sem formação, sendo a docência uma profissão em construção, uma docência em que a identidade é gestada na trajetória. “Ao escolherem a docência para sua profissão, esses profissionais ingressam numa viagem, nem sempre planejada, permeada por descobertas, riscos, aprendizagens, dilemas, conflitos” (OLIVEIRA, 2016, p. 45). A autora convida Pereira (2016, p. 17) para definir o conceito de docente: é “um indivíduo que se escolhe e, ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de vir a ser, o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderido a recortes instantâneos de uma trajetória existencial”. Entretanto, percebo que Oliveira (2016), fica presa a uma identidade docente, na medida em que compreendo docência como criação, como modo de ser e viver, não como cópia de outros/as professores/as ou como vocação. Conforme Pereira (2016, p. 18), “ser professor é uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não é identidade. É produto de si”.

Para a autora, a docência é uma profissão que se caracteriza pelo trabalho intelectual, mas é também burocrática e rotineira. É uma profissão intelectual, pois “mobiliza variados conhecimentos,

informações, ideias e outros aspectos de ordem intelectual, como observação, compreensão, criatividade, interpretação” (OLIVEIRA, 2016, p. 117). Mas é também rotineira e burocrática, já que exige dos/as docentes “juntar papel, preparar avaliações, organizar diários, participar de reuniões, corrigir atividades avaliativas, elaborar planejamento, entre outras diversas” (OLIVEIRA, 2016, p. 119). Para a autora, estas atividades compõem o trabalho dos/as docentes no contexto da atuação profissional.

Por sua vez, Zamberlan (2017) realiza sua pesquisa com docentes do Instituto Federal Farroupilha, e aponta que

a docência constitui-se em um processo que se revela no cotidiano das instituições. Esse dia a dia traduz as forças internas e externas de um contexto que, ao mesmo tempo em que o determina, carrega as forças que impõem a reflexão e a mudança. É um contexto em transformação (ZAMBERLAN, 2017, p. 103).

Para a autora, a docência é compreendida como um processo de se fazer e de ser, onde entram em “jogo as experiências vividas, os saberes, as ideias, as inquietações, as dúvidas, os avanços e os recuos que produzem a trajetória constitutiva do professor” (ZAMBERLAN, 2017, p. 127).

Os estudos até aqui analisados sustentam a ideia de que aprendemos a ser docentes durante a prática profissional. Neste cenário, o bacharelado aparece como suficiente e os saberes pedagógicos são forjados no exercício da profissão docente nos Institutos Federais.

A docência como fortalecimento da Pedagogia como produtora de saberes legítimos

Outro sentido que destaco, refere-se à *docência como fortalecimento da Pedagogia como produtora de saberes legítimos*, por compreender que embora os/as docentes possuam conhecimentos de suas áreas de formação, as pesquisas analisadas ratificam que não basta conhecer o conteúdo, é necessário um saber que a formação pedagógica proporciona e torna o/a professor/a apto à docência.

Neste grupo, apresento as dissertações de Nascimento (2013), “Saberes docentes da educação profissional técnica de nível médio do IFPI: a construção de uma docência qualificada”; de Costa (2014), “A construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de professores do IFMT/Rondonópolis”; de Nunes (2015), “A identidade docente de bacharéis da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”; de Santos (2016), “De bacharel a professor: a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional”; de Paiva (2017), “Início da carreira e saberes da docência na educação profissional e tecnológica”. E as teses de Silva (2014), “Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação”; de Andrade (2019), “Por uma docência institucional: professores(as)-formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos”.

Em sua pesquisa, Paiva (2017) aponta a docência como uma

profissão de saberes próprios, e busca apoio nos conceitos de trabalho e profissionalidade docentes. Segundo a autora, “o ser professor se constitui como uma profissão [...] a centralidade da discussão sobre essa profissão encontra-se na definição e apropriação de uma base de saberes próprios por parte do docente” (PAIVA, 2017, p. 45).

Ao refletir sobre a descontinuidade e a excepcionalidade das políticas públicas de formação de professores/as EPT/EBTT, Paiva (2017) aponta a importância de se conhecer o perfil dos/as docentes a fim de propor soluções. Para a autora, a docência “se constitui como um ofício com saberes próprios, [sendo] necessário [...] o estudo sobre essa profissão e seus saberes” (PAIVA, 2017, p. 61). Paiva defende que há uma vasta literatura que trata dos saberes fundamentais para a atuação docente, mas quando analisamos a docência EPT/EBTT ainda predomina a ideia de que “para lecionar, basta o domínio da área do conhecimento específico que vai ensinar” (PAIVA, 2017, p. 62).

A pesquisa de Costa (2013) aponta para uma certa “sensibilidade pedagógica” a qual seria necessária para tratar com o público específico da EPT. O autor faz uma distinção entre os/as professores/as das disciplinas propedêuticas e técnicas afirmando que, embora os/as docentes das áreas técnicas possuam formação em pós-graduação, lhes falta os conhecimentos que tratem das “abordagens ou concepções de ensino e aprendizagem que os habilitem para a docência” (COSTA, 2013, p. 12). Costa (2013) destaca que a formação pedagógica ofertada pela Instituição não é suficiente para que os/as professores/as bacharéis/as

ou licenciados/as aprendam a ser/exercer a docência “com a mesma eficiência que suas profissões de origem” (COSTA, 2013, p. 12).

Para Costa (2013), na docência EPT há uma supervalorização da titulação acadêmica em detrimento da formação pedagógica, possibilitando o ingresso de profissionais sem experiência na docência e com perfil extremamente técnico, alguns até sem vivência profissional e sem a compreensão pedagógica, tornando a docência EPT um espaço em que há um expressivo número de docentes nos cursos técnicos “pedagogicamente leigos” (COSTA, 2013, p. 64).

Percebo que a pesquisa de Santos (2016, p. 39) também compreende a docência com seus saberes específicos, pois “existem conhecimentos que são característicos da docência [...] que precisam ser investigados e defendidos”. A autora afirma que ser engenheiro/a civil e/ou programador/a de sistemas, não são a mesma coisa que ser professor/a. A docência é “o exercício profissional do ensino. Que há algo no exercício da docência que diferencia este profissional dos demais” (SANTOS, 2016, p. 42). Quando os/as professores/as bacharéis/as optam pela docência, eles/as deixam de ser engenheiros/as para ensinarem no curso que trabalham. Conforme a autora, “muda-se o status profissional da mesma forma que se muda a especificidade da ação” (SANTOS, 2016, p. 42).

Nascimento (2013) anuncia que os/as professores entrevistados/as em sua pesquisa foram indicados/as por alunos/as como “facilitadores da aprendizagem”. No corpo do texto, não é

retomado este modo de compreender a função docente. Contudo, segundo a autora, a docência qualificada se refere a professores/as que possuem formação em níveis de mestrado e doutorado. Ao definir as funções e como entende o ser professor/a na atualidade, afirma que:

é aquele que instiga nos seus alunos o despertar para o conhecimento, o gosto pela descoberta e a possibilidade de inovação tecnológica; para isso, precisa estar inteirado das mudanças inerentes ao processo de globalização, das mudanças socioeconômicas do país, precisa ser dotado de saberes que combatam a lógica capitalista, muito difundida no mundo do trabalho como o centro, deixando o ser humano à margem. A aquisição desses saberes não retira do educador a responsabilidade de ter um vasto e amplo saber técnico e científico da disciplina específica em que ele atua ou atuará (NASCIMENTO, 2013, p. 18).

A docência compreende o/a professor/a educador/a como mediador/a da aprendizagem: “o educador é um intermediador entre o aluno e o conhecimento, valorizando o diálogo, a pesquisa, o respeito aos saberes do educando, e contribuindo para a formação do cidadão autônomo e não apenas de um trabalhador [...]” (NASCIMENTO, 2013, p. 38). Assim, defendo que a docência não é “apenas” um trabalho por formação, mas que engloba as questões sociais em que o/a docente estimula o/a aluno/a a descobrir o mundo.

Para Nunes (2015, p. 14), a docência é determinada por fatores históricos e sociais, sendo que “a conscientização disso por parte dos professores é importante para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva”. Deste modo, ao pesquisar sobre a identidade dos/as docentes

bacharéis/as na EPT/EBTT, a autora elenca a falta de formação pedagógica como problema emergente da EPT. Nunes (2015) compreende, a partir da psicologia social, que a identidade docente é resultado do social, é

como um processo dialético, caracterizado por mudanças e transformações através das quais construímos e reconstruímos as nossas subjetividades. A consolidação de uma identidade afirmadora ou negadora do ser professor pode afetar o exercício efetivo de uma prática pedagógica de qualidade (NUNES, 2015, p. 16).

Em sua pesquisa, Silva (2014) parte de uma preocupação que, para a autora, é desafiadora: a formação de professores/as para EPT, em especial, o ensino médio técnico integrado. A “formação se encontra ainda em estágio de grande precariedade, particularmente no que se refere aos aspectos pedagógicos da atuação docente” (SILVA, 2014, p. 31). Como já elenquei em outra pesquisa analisada, a autora também sinaliza uma dupla preocupação com a formação na docência EPT/EBTT, na qual há um embate entre os/as docentes licenciados/as e os/as bacharéis/as, o que, para ela, poderia ser anemizado se fosse desenvolvido “um processo de formação continuada centrada na escola” (SILVA, 2014, p. 139).

Na próxima pesquisa a ser analisada, gostaria de, primeiramente, destacar uma particularidade. Dos materiais selecionados para a análise que centram seus estudos na docência na EPT/EBTT, Andrade (2019)

é a única que se dedicou a pesquisar os professores/as formadores/as e os/as licenciandos/as dos cursos de licenciatura em um Instituto Federal. A autora compreende que assumir-se professor/a formador/a é

uma aprendizagem que precisa ser construída e, mais do que isso, vivenciada, experienciada pelos professores e pelas professoras das Licenciaturas, entendendo que, ao formar o(a) outro(a), o(a) docente também se (trans)forma em processos de reciprocidades e aprendizagens permanentes, que vai (re)constituindo o ser professor(a) (ANDRADE, 2019, p. 20).

Conforme Andrade (2019, p. 46), “os professores/as formadores/as têm como especificidade da profissão os conhecimentos pedagógicos, fundamentais quando articulados às dimensões teórico-práticas”. Ao fazer a crítica às formações continuadas, para a autora, “enchem de vazio os professores”, já que após as formações, muitos/as não as aliam às suas realidades.

Esta foi a única pesquisa que apresentou flexão de gênero durante a escrita do documento e que estudou a docência nas licenciaturas no ensino superior dos Institutos Federais. Embora não apareça no texto nenhuma referência específica à flexão de gênero, ao se referir aos/às docentes e licenciandos/as, Andrade (2019) utiliza a expressão “os(as) professores(as)-formadores(as) e licenciandos(as)”.

Os estudos apresentados apontam para a importância da formação pedagógica fortalecendo a Pedagogia como Ciência da Educação, possuidora de saberes legítimos que sustentam os saberes da

profissão docente.

Após analisar e buscar de alguma maneira destacar os sentidos como a docência é compreendida nas pesquisas analisadas, me desafio a tecer algumas considerações na tentativa de produzir algumas perguntas, não com a intenção de respondê-las, mas para pensar e problematizar o que venho aprendendo no processo de pesquisa e compreensão da docência como campo múltiplo, que mobiliza estudos que nos apresentam diversos modos de conhecer. Percebo que as pesquisas se ocupam de maneira central com a formação de docentes EPT/EBTT e que os/as professores/as das disciplinas técnicas estão no centro das discussões.

Em um primeiro momento, destaco os sentidos produzidos na denominada docência EPT/EBTT. A EPT, quando agregada à docência, significa ensino; e o/a professor/a exerce a ação de ensinar, no sentido do ensino técnico, o saber/fazer/ exercer a profissão docente. Já a EBTT, se refere à diferença a partir do plano de carreira dos/as docentes, que por meio de concurso público, se tornam servidores/as federais. Eles/as compõem um grupo de professores/as que exercem a docência EPT no contexto de uma instituição pública e são servidores/as públicos/as federais. Neste sentido, a partir da criação dos Institutos Federais, se constitui uma linguagem que produz a diferença na educação básica, ou seja, a docência EPT/EBTT.

As pesquisas apontam uma preocupação com a falta de formação pedagógica ao compreender que o trabalho docente exige

conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem. Embora concorde com os/as autores/as, ainda é preciso questionar se a formação em licenciatura garante essa tal prontidão, visto que os/as professores/as quando adentram às salas de aulas, se deparam com as complexidades da profissão docente. Não é incomum que muitos/as docentes se sintam despreparados/as para a profissão mesmo com sólida formação na área da licenciatura, do mesmo modo que bacharéis/as em suas profissões de origem, sentem dificuldades e, muitas vezes, abandonam a profissão.

Neste livro, não negamos a formação pedagógica, mas é necessário desconfiar de certos sentidos produzidos sobre formação docente/pedagógica, visto que no bojo desta “não formação” estão sendo construídos pacotes que visam a comercialização de uma formação pedagógica considerada adequada, como se fosse um produto exposto na vitrine, oferecendo soluções fáceis aos/às docentes. Desqualificar o/a professor/a e oferecer produtos para salvar a educação e a própria formação se materializam na/por meio da linguagem que acaba por produzir discursos que desqualificam a profissão docente.

Biesta (2017) chama a atenção sobre o quanto é nocivo para a educação a naturalização de uma certa linguagem. No caso desta pesquisa, a docência articulada a gênero no contexto da EPT nos Institutos Federais. Para o autor,

a linguagem não é simplesmente um espelho da realidade. [...] E, pelo menos desde Foucault, sabemos que as práticas linguísticas e discursivas delineiam — e talvez possamos dizer até: constituem — o que pode ser

visto, o que pode ser dito, o que pode ser conhecido, o que pode ser pensado e finalmente, o que pode ser feito (BIESTA, 2017, p. 29).

Ao tensionar gênero nos estudos analisados precisei olhar para o não dito, para os silêncios, analisar o que os/as pesquisadores/as marcam, mas também silenciam. E, olhando deste modo, pude perceber que as pesquisas que tratam da docência e também de gênero.

COMO GÊNERO APARECE NAS PESQUISAS ANALISADAS

Gênero é organizador do trabalho docente. Ele posiciona professores e professoras. Ninguém porta gênero (DAL'IGNA, 2019, anotação pessoal).

Apresento as palavras de Dal'Igna (2019), durante a primeira aula do doutorado, em 03 de abril de 2019. Um dia de provocação sobre as (des)aprendizagens que me mobilizou a compreender gênero como conceito ético, político e pedagógico, a entender que nossas pesquisas não serão capazes de modificar as coisas de modo universal, mas que podemos aprender a olhar, desconfiar e, deste modo, realizar pequenos, talvez mínimos deslocamentos.

Atuar sobre o possível, abrindo brechas, cuidar nas respostas apressadas, aguçar os ouvidos, afiar o olhar são movimentos do possível, que desdobram e nos possibilitam ver o que vemos, o que não está escondido, aquilo que não é preciso procurar nos escombros. Gênero está ali e aqui, fazendo e constituindo o que somos. Compreender que deslocar o próprio pensamento causa rupturas no que somos e que, para além da polaridade masculino/feminino, oprimido/a/opressor/a, as relações de poder operam naquilo que, por ser tão repetido, acaba por nos acostumar o olhar.

Em que lugar está o gênero nas pesquisas examinadas?

Um olhar apressado poderia concluir que gênero não está aqui tensionando a docência EPT. Entretanto, ao observar que as pesquisas analisadas que tratam da docência EPT/EBTT são, majoritariamente, produzidas por mulheres pesquisadoras, percebo que elas estão colocando em questão as capacidades tanto de homens, quanto de mulheres bacharéis/as e/ou licenciados/as a serem/exercerem a docência. As transformações da EPT produziram fraturas de gênero no ensino técnico enquanto “lugar de homens”. Os Institutos Federais se modificaram e estas mudanças provocaram descontinuidades, seja pela abertura de vagas para técnicos/as administrativos em educação e docentes com licenciatura e bacharelado por meio de concursos públicos, o que possibilitou um aumento significativo no número de mulheres, seja na docência ou nas mais diversas funções técnicas de apoio pedagógico. Os tensionamentos de gênero colocam sob suspeita um olhar aligeirado de que a docência EPT/EBTT é território dos homens, sem negar que eles compõem a maioria do corpo docente. As mulheres, tanto na docência, quanto na parte técnica de apoio pedagógico estão presentes produzindo tensionamentos de gênero na docência EPT/EBTT.

Compreendo, juntamente com Dal’Igna (2023) e com o grupo de pesquisa LOLA, que gênero organiza a docência. E as pesquisas que têm como campo de estudo a docência na EPT/EBTT tensionam docência e gênero. Ao organizarem o perfil dos/as docentes que participaram das pesquisas, a partir de perguntas como sexo masculino

ou feminino, demonstraram em seus gráficos, que a docência EPT/EBTT é marcada pelo masculino. Também há uma preocupação com a formação pedagógica, em especial dos homens docentes bacharéis, pois necessitam aprender sobre a profissão.

É com base na análise desenvolvida aqui, relacionando docência e gênero, que posso defender que a disputa entre os saberes pedagógicos e os saberes técnicos organizam a docência EPT/EBTT nos Institutos Federais, traduzida em muitas pesquisas como feminilização da docência. De acordo com Silvia Yannoulas (2011), na literatura especializada, a feminilização “refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino, na composição de uma profissão ou ocupação; sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos”.

Dos estudos aqui apresentados, Pena (2014), ao apresentar os dados da pesquisa, mostra que dos/as docentes do Instituto Federal pesquisado, 85% são homens e 15% são mulheres, isso nas disciplinas técnicas, ou seja, docentes bacharéis/as. Embora os números sejam preocupantes, podemos compreender que as mulheres estão na docência mesmo escolhendo como percurso de formação outro curso que não seja a licenciatura.

Neste mesmo estudo, há uma consideração importante a ser destacada, pois a autora realiza um comparativo utilizando a pesquisa de Gatti e Barreto (2009), mostrando que a docência na educação básica no Brasil é majoritariamente feminina. Além disso, Pena (2014) apresenta o “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, elaborado com base

nos dados do censo escolar de 2007”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em parceria com o MEC (2009) em que aponta que o predomínio feminino vai se modificando da educação infantil à educação profissional, sendo o último de predomínio masculino, em especial, nas disciplinas técnicas. Mas isso não significa que as mulheres não estejam exercendo a docência nas disciplinas técnicas, apesar do número ainda reduzido.

Destaco, no quadro 2, as pesquisas que compõem o material empírico sobre gênero, apresentando a autoria, o título, o ano, a instituição e o tipo.

Quadro 2 - Material empírico sobre os descritores “gênero” AND “Instituto Federal”

AUTORIA	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO
Letícia Érica Gonçalves Ribeiro	A qualificação profissional e cidadã: um estudo do Programa Mulheres Mil, a partir da experiência do Instituto Federal de Goiás, campus de Luziânia	2013	UnB	dissertação
Elza Ferreira Santos	Gênero, educação profissional e subjetivação: discursos e sentidos no cotidiano do instituto federal de Sergipe	2013	UFS	tese

Edson Carpes Camargo	Quem disse que não é coisa de menina: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em Agropecuária do IFRS - campus Bento Gonçalves	2014	UNISINOS	tese
Helma de Melo Cardoso	“O que é normal pra mim pode não ser normal pro outro”: a abordagem de corpo, gênero e sexualidade nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju	2016	UFS	dissertação
Luciana de Gois Aquino Teixeira	Políticas públicas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano - campus Urutaí: um olhar de gênero	2016	PUC-GO	tese
Ailse de Cássia Quadros	A trajetória e desafios das alunas do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	2017	UESB	dissertação
Fernanda Greschechen	Educação, trabalho e mulheres: a inserção feminina em cursos de educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - campus Joinville	2017	UNIVILLE	dissertação

Maria José de Resende Ferreira	Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT	2017	UFES	tese
--------------------------------	--	------	------	------

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Deste material, apresento oito pesquisas que foram agrupadas em uma grande categoria denominada *gênero como organizador da docência EPT/EBTT*, em que destaco que gênero organiza a docência EPT/EBTT descrita e analisada na produção acadêmica sobre os Institutos Federais, traduzindo como feminilização da docência. Dito isso, dou início à apresentação do exercício analítico.

A primeira pesquisa que apresento é a tese de Santos (2013), que analisou como as jovens que escolhem, na contemporaneidade, carreiras acadêmicas profissionais socialmente consideradas masculinas, constroem seus modos de subjetivação, e como tais modos alteram ou consolidam as relações de gênero presentes no cotidiano pedagógico dos Institutos Federais. Fundamentada nos estudos de gênero pós-estruturalistas, Santos (2013, p. 23), entende que “esse trabalho contraria a ‘naturalização’ e considera que as escolhas dos cursos refletem desejos e razões econômicas socioculturais”. Sendo gênero compreendido como performance resultante de contingências históricas, é possível escapar do aparato sociocultural que empurra homens e mulheres para um binarismo de masculino e feminino.

A autora parte da ideia de que as novas configurações

profissionais posicionam as mulheres em carreiras consideradas masculinas. Assim, analisou quais formas de subjetivação feminina estão sendo construídas, considerando as posições das mulheres nas carreiras profissionais, as relações entre homens e mulheres na sala de aula e as conquistas de estágio, estando em vias de transformação como se compreendem as carreiras profissionais masculinas e femininas na sociedade contemporânea.

Não sendo gênero uma identidade fixa e imutável, homens e mulheres se constituem numa rede de poder onde se confrontam interesses diversos e até contraditórios. Participaram da pesquisa estudantes dos cursos integrados e subsequentes de Eletrotécnica, Eletrônica, Desenvolvimento de Sistemas, Eletromecânica, Química e Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Sergipe.

Os resultados do estudo apontaram que os processos de subjetivação são dinâmicos, constantes e controversos, e estão imbricados com a história de cada um/a. Quase sempre a engrenagem escolar é sacudida tendo em vista os anseios marcados por experiências vivenciadas com as famílias e com o mundo do trabalho. Os processos de subjetivação são construídos nos diálogos e nos embates diários.

Diferentemente das pesquisas que compreendem gênero no sentido de mulher oprimida versus homem opressor, na dissertação, “‘O que é normal pra mim pode não ser normal pro outro’: a abordagem de corpo, gênero e sexualidade nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju”, Cardoso (2016) apresenta outro modo de

compreensão sobre gênero sendo este descrito como produto e produtor das diferenças sociais, culturais que hierarquizam as relações entre homens e mulheres. Nas palavras da autora, “o conceito de gênero afasta-se das teorias e concepções que tratam o corpo como estrutura biológica e passa a caracterizá-lo como uma construção sociocultural e linguística, originadas pelas relações de poder” (CARDOSO, 2016, p. 34).

A pesquisa construída com uma proposta metodológica pós-crítica busca mostrar que os fenômenos sociais são múltiplos e heterogêneos. Cardoso (2016) utilizou como instrumento de análise documental o projeto político pedagógico institucional e os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas em Matemática e Química do Instituto Federal de Sergipe - campus Aracaju.

Além disso, a autora realizou uma entrevista com a professora da disciplina Educação e Diversidade e organizou um grupo focal com estudantes do último ano dos cursos. A conclusão da pesquisa apontou que os documentos oficiais apresentam aspectos positivos e negativos. O ponto positivo está em haver uma disciplina com a temática da diversidade e, o negativo, é que ainda existe um silenciamento quanto à sexualidade e à normalização dos corpos.

Em relação às representações dos/as estudantes, existem atravessamentos marcados pelos discursos médico, biológico, religioso, o que acaba reforçando a dicotomia de corpo, gênero e sexualidade, mas há concepções contraditórias e subversivas. Cardoso (2016) apontou

também que se os/as futuros/as professores/as forem privados/as das temáticas gênero, sexualidade e corpo poderão levar suas práticas docentes à reprodução do saber sexista e do currículo generificado.

Observo que a pesquisa da autora se aproxima do modo como utilizo o conceito de gênero, já que também o utilizo com a intenção de desdobrar, complexificar os modos como vem sendo produzido o conhecimento nos estudos sobre docência no contexto EPT/EBTT.

Ribeiro (2013), em sua dissertação, “A qualificação profissional e cidadã: um estudo do Programa Mulheres Mil, a partir da experiência do Instituto Federal de Goiás, campus de Luziânia”, parte da concepção sexista de gênero, compreendendo o Programa Mulheres Mil no contexto da EPT como possibilidade de promover nas participantes, inclusão social, minimizando as desigualdades de gênero, além do combate à violência sofrida pelas mulheres, em especial, as de baixa renda. Conforme a autora, o programa estava entre os esforços governamentais para as necessidades de grupos historicamente excluídos. Segundo Ribeiro (2013, p. 26),

[...] sejam consideradas nas estratégias de redução da pobreza e nas políticas de geração de emprego — o que significa incorporar as dimensões de gênero e raça/etnia nos processos de concepção, implementação, monitoramento e avaliação dessas políticas e programas.

A tese de Camargo (2014) “Quem disse que não é coisa de menina: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em Agropecuária do IFRS - campus Bento Gonçalves”, assim como a

dissertação “A trajetória e desafios das alunas do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais”, de Quadros (2017), buscam compreender as relações de gênero no curso técnico de Agropecuária integrado ao ensino médio em um Instituto Federal, e compreende as relações de gênero como sexista, utilizando o conceito de patriarcado. O autor entende que é possível manter o conceito de patriarcado, pois “as mulheres ainda vivem em condições de subordinação, historicamente conduzidas a vivenciar esta relação de forma naturalizada e biologizante” (CAMARGO, 2014, p. 65). Para Camargo (2014), a possibilidade de uma sociedade menos opressiva e mais igualitária é fundamental para que os homens compreendam que as reivindicações das mulheres também beneficiam a vida dos homens.

A tese “Políticas públicas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano - campus Urutaí: um olhar de gênero”, de Teixeira (2016), dedicou-se a estudar a temática das políticas públicas de assistência estudantil considerando as relações sociais de gênero. A autora utilizou dois instrumentos para a produção de dados, a entrevista e o questionário enviado para 189 alunas, com um retorno de 20% de respostas. Os resultados da pesquisa confirmaram que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), enquanto política pública, busca a superação das desigualdades, mas que as mulheres tiveram que superar desafios para ter acesso à instituição devido à falta de assistência estudantil. Foi possível verificar que o PNAES, na instituição pesquisada,

esconde diferenças de gênero e que os estereótipos de masculino e feminino acabam mantendo as desigualdades estruturais naturalizadas no espaço da escola.

No estudo de Quadros (2017), gênero aparece com uma concepção sexista. A autora utiliza dos estudos da Sociologia para debater o ingresso e a permanência de meninas no curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. Para a autora, a “dominação masculina não se estabelece pela força física, mas de maneira ‘legítima’ e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho” (QUADROS, 2017, p. 15). Embora a autora dedique um capítulo da pesquisa para apresentar gênero como categoria de análise, o estudo segue articulado à dominação masculina de Pierre Bourdieu (1999), que embora seja uma abordagem importante para os estudos de gênero, permanece amarrada ao poder como interiorizado, não permitindo rupturas com as relações que se naturalizam na sociedade, neste caso, no curso de ensino médio técnico de Agropecuária, o qual tem histórico de ser majoritariamente masculino.

Em outro estudo, ao partir do patriarcado como organização sócio-política enquanto privilégio do masculino, enquanto homem branco heterossexual, em detrimento das mulheres e dos outros modos de existência de gênero, Greschechen (2017), em sua dissertação “Educação, trabalho e mulheres: a inserção feminina em cursos de educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - campus Joinville”, afirma que a “ideologia

masculina construiu arbitrariamente, por meio das diferenças percebidas entre os sexos, um esquema de dominação que passou a determinar a ordem estabelecida na sociedade, justificando os papéis que mulheres e homens deveriam exercer socialmente” (GRESCHENCHEN, 2017, p. 54). Para a autora, as mulheres que frequentam os cursos técnicos, aqueles que são majoritariamente masculinos, sofrem violência e opressão de gênero, o que para elas não aconteceria se as estudantes que acessam esses cursos tivessem a oportunidade de vivenciar situações de igualdade entre homens e mulheres. Mas uma observação importante a ser feita é que, embora sejam narradas essas situações de violência e opressão, a autora afirma que os motivos de desistência dos cursos pelas mulheres são diversos.

Já Ferreira (2017) analisou em sua tese “Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT”, na perspectiva das relações de gênero, os percursos formativos das estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), egressas do Programa Mulheres Mil, inseridas nos cursos técnicos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A partir da pesquisa, a autora aponta para as dificuldades de ordem socioeconômica ou das relações de gênero que acabam acentuadas durante as atividades escolares.

O sexismo do espaço privado reflete nas desigualdades, tanto do espaço escolar quanto de trabalho, levando as alunas a desempenharem

atividades reprodutivas e que perpetuam a divisão sexual do trabalho. Ferreira (2017) aponta fatores como as funções da conjugalidade e da maternidade, e a discriminação escolar. Todas estas dificuldades enfrentadas pelas alunas indicam que a formação ocorre muito mais por força de vontade e autodeterminação do que pelas condições objetivas reais da instituição, embora se reconheça o apoio das ações políticas de vigília e de resistência do colegiado do PROEJA.

Diante destes estudos, o primeiro ponto que gostaria de destacar é que as pesquisas apresentadas, embora utilizem gênero em diferentes perspectivas teóricas e tenham como documentos, público ou local os mais diversos campi dos Institutos Federais, ao olhar para elas, tensiono gênero e docência quando percebo que analisam a partir das relações entre alunos/as dos cursos técnicos os modos como esses/as se posicionam nas aulas sejam para transgredir o instituído, seja para denunciar discriminações entre alunos/as e/ou entre professores/as e alunos/as. As pesquisas construídas que colocam gênero como “problema” no contexto dos Institutos Federais, aparecem vinculadas a temáticas variadas, tais como as práticas formativas nas licenciaturas, os/as jovens e a carreira acadêmica, as políticas públicas para as mulheres, o acesso e a permanência das mulheres nos cursos ofertados, seja de modo regular ou àqueles vinculados às políticas governamentais.

No processo de exercício analítico, evidenciei que muitas pesquisas se articulam aos Estudos Feministas, numa perspectiva crítica que, embora denunciem de forma legítima a violência de gênero, as

dificuldades enfrentadas pelas mulheres para continuarem os estudos acabam por preservar o essencialismo, já que utilizam argumentos de uma opressão do masculino contra o feminino. Este modo de compreender gênero acaba não analisando as relações de poder que operam para legitimar uma certa natureza nas relações sociais entre homens e mulheres. Conforme Louro (2010, p. 37), “[...] a concepção que atravessou grande parte dos estudos feministas foi (e talvez ainda seja) a de um homem dominante versus uma mulher dominada”.

Gostaria de destacar a pesquisa “A autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica”, de Enoi Santos (2013), que se distancia dessa compreensão de natureza e busca examinar mais profundamente as relações de gênero, produzindo questionamentos: por que há certos lugares ditos masculinos? Como as mulheres que adentram estes espaços constroem estratégias para subverter esta lógica? Como os discursos que circulam no contexto dos Institutos Federais acabam por “naturalizar” certa hierarquia de gênero?

As pesquisas mostram que as mulheres estão presentes no contexto dos Institutos Federais e que, na contemporaneidade, elas produzem movimentos que fraturam e produzem outros modos de ser/exercer a docência na EPT dos Institutos Federais. A utilização do conceito de gênero, como uma lupa, possibilita ver além do dito e, na maioria das vezes, acaba por produzir uma naturalização do que é ser homem e ser mulher que, historicamente, foi, por tanto tempo, afastada de muitas áreas de formação que não fosse a docência compreendida

como vocação.

Pode-se perceber, nas pesquisas analisadas, que os sentidos de cuidado e vocação por si só não se sustentam já que, na contemporaneidade, as mulheres também compõem o corpo docente de bacharéis/as e sobre elas também é colocada a dúvida sobre a capacidade de ser/exercer a docência na EPT, já que não possuem formação pedagógica. Pergunto: como aqueles/as que não escolheram a docência como formação inicial constroem seus saberes? Teriam competência de ensinar na EPT? Neste sentido, não são somente os homens que estão sendo pesquisados sobre sua formação pedagógica, mas as mulheres tanto das áreas técnicas quanto propedêuticas estão na linguagem de uma docência desprovida, uma docência sem docência.

Mas esses movimentos realizados nas/por meio das pesquisas analisadas, neste estudo, mostram que mulheres e homens procuram na profissão docente a estabilidade do concurso público, a possibilidade de estarem mais próximos/as de suas famílias, e que a docência, em muitos casos, é mais que uma escolha, se apresenta como oportunidade, ou mesmo surge como um acaso.

Realizar este estudo coloca sob suspeita a naturalização da docência como profissão de mulheres e as áreas de bacharelados como locais somente de homens. É também compreender que o momento histórico de expansão dos Institutos Federais e o aumento de vagas nas Universidades, seja na formação inicial ou na pós-graduação, produziu mudanças no contexto da EPT.

Não podemos negar que a profissão docente é exercida majoritariamente por mulheres, e que os cursos de bacharelado são locais em que os homens circulam em maior quantidade. Parto da compreensão de que estes lugares de homens e mulheres estão em disputa e que, embora em menor número, as mulheres estão nesses cursos não por vocação ou por ser a docência profissão feminina. Este deslocamento das mulheres bacharelas para a docência é marcado pela possibilidade/oportunidade ou até como um acaso, como as pesquisas demonstram. São elas que, após a formação no bacharelado, em sua maioria, encontram maiores obstáculos para seguir na profissão escolhida e, portanto, esses acontecimentos acabam as conduzindo para a docência. O que talvez seja também a falta de oportunidade uma das causas que levam esses homens bacharéis às salas de aula.

Por fim, compreendo que este estudo não está a serviço da verdade absoluta. Nego veementemente a produção de verdades universais, totalizantes que, na maioria das vezes, acabam por produzir uma natureza do que é ser homem e ser mulher. Deste modo, defendo a pluralidade, os escapes, os acontecimentos, em especial, aqueles que causam a multiplicação das causas/efeitos dos deslocamentos, que nos possibilitam pensar e problematizar a vida e a docência em seus múltiplos sentidos. Não nego a verdade, mas compreendo que ela é produzida e, portanto, constitui, mas também se desloca. Entendo também que a linguagem não é neutra, e por isso ela é disputada no tempo e na história.

As pesquisas que analiso estão ancoradas em um certo campo da

verdade, e a própria pesquisa que busco defender se coloca no campo das forças e lutas. O conhecimento aqui produzido não é melhor nem pior, mas, por meio dele, é possível construir outras verdades. Verdades que também estão abertas à crítica e à produção de outros modos de conhecer.

ADAMS, Aline. Divisão sexual do trabalho e percepções de gênero para jovens mulheres estudantes de um curso técnico em Informática de São Borja/RS. ANPEd, 2019. **Anais...**, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4726-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

AGUIAR, Rosilândia Ferreira de. **Docência na educação profissional e tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos de. **Por uma docência institucional: professores(as)-formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. História de vida de professoras: reflexões contextuais sobre a docência. ANPEd, 2012. **Anais...**, 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/historia-de-vida-de-professoras-reflexoes-contextuais-sobre-docencia>. Acesso em: 02 dez. 2020.

ARAÚJO, Wanderson Pereira. **A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG - campus Januária**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BAVARESCO, Delair. **Política de formação de professores nos Institutos Federais e a licenciatura em matemática do IFRS - campus Bento Gonçalves.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de

20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 12 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Projeto de lei nº 3.179**, aprovado em 18 de maio de 2022. Altera as leis nº 9.394 e nº 8.069 para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília, 2022.

BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos**: a história da minha vida com as palavras. 2. ed. Porto Alegre: Arquipélago, 2017.

CAMARGO, Edson Carpes. Quem disse que não é coisa de menina: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em Agropecuária do IFRS - campus Bento Gonçalves. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CARDOSO, Helma de Melo. **“O que é normal pra mim pode não ser normal pro outro”**: a abordagem de corpo, gênero e sexualidade nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

CHAGAS, Kadydja Karla Nascimento. **O sensível no trabalho docente**: representação social entre docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

CINTRA, João Pedro; MATHIAS, Renato. **Cenário da infância e adolescência no Brasil 2019**. São Paulo: Fundação Abrinq, 2019.

CONCEIÇÃO, Ana Lúcia Paula da. **Performatividade**: as marcas da educação na alma de corpos estranhos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, n. 21, p. 13-16, jan./jun. 2011.

COSTA, Bruno da Silva. **Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

COSTA, Sílvia Maria de Moura Bonjour. **A construção do saber pedagógico do professor bacharel**: percepções de professores do IFMT/Rondonópolis. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

CRUZ, Éderson da; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Gênero e currículo**: uma análise desta (des)articulação na formação inicial de docentes. ANPEd, 2015. **Anais...**, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3951.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero**. 2017-. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017-.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Pedagogias tradicionais e pedagogias inovadoras: problematizações sobre docência, currículo e conhecimento. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 26, p. 1-19, 2022.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **IHU On-Line**, São Leopoldo, v. 516, p. 56-61, dez. 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. **Pedagogia**: cenários da carreira. São Leopoldo: Unisinos, 2013.

FERNANDES, Sonia Regina de Souza et al. A complexidade do trabalho docente no contexto dos Institutos Federais de Educação: vozes de um campus do IFC. ANPEd, 2011. **Anais...**, 2011. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/complexidade-do-trabalho-docente-no-contexto-dos-institutos-federais-de-educacao>. Acesso em: 22 jan. 2021.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. “Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!” - Gênero, sexualidades e formação docente. ANPEd, 2011. **Anais...**, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-218%20int.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FERREIRA, Maria José de Resende. **Interdições e resistências**: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT. 2017. Tese

(Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FLACH, Ângela; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Formação de professores nos Institutos Federais: uma identidade por construir. ANPEd, 2015, **Anais...**, 2015. Disponível: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4027.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FRANCISCO, Thiago José et al. Gênero, sexualidade e diversidade na escola: resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido no IFNMG, campus Salinas. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Itabira, v. 8, n. 9, p. 1-11, abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 77-94, 2017.

GARIGLIO, José Ângelo. **As relações de gênero no currículo de uma escola profissionalizante: o caso dos cursos técnicos de Mecânica e Química**. 2010. Disponível em:

<http://bvssite.bvseps.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=311>
. Acesso em: 22 mar. 2021.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento et al. Práticas formativas num cenário de contradições: problematizando as questões de gênero e da deficiência. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, 2018, v. 15, n. 41, p. 54-83, out. 2018.

GRESCHENCHEN, Fernanda. **Educação, trabalho e mulheres: a inserção feminina em cursos de educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - campus Joinville**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

GUEDES, Isabella Abreu Carvalho; SANCHEZ, Liliâne Barreira. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá - campus Macapá: um estudo de caso. **Holos**, Natal, v. 7, p. 238-252, dez. 2017.

GUERCH, Cristiane Ambros. Formação docente para a diversidade: um saber plural. **Holos**, Natal, v. 6, p. 1-17, dez. 2019.

HECKLER, Gisele Lopes. **A especificidade do trabalho docente no PROEJA: um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - campus Sapucaia do Sul/RS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

HELMER, Ester Almeida. **O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. São Paulo: Unicamp, 1996.

LEMOS, Fernanda. Entrevista com Joan Scott. **Mandrágora**, São Paulo, v. 19, n. 19, p. 161-164, dez. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, v. 25, p. 235-245, ago. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUSTOSA, Wigna Eriony Aparecida de Moraes; ALIANÇA, Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva. A identidade do professor licenciado no ensino médio integrado: entre a paixão e o acaso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 12, p. 179-199, jun. 2017.

MAINARDES, Jefferson. **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

MARAFELLI, Cecilia Maria et al. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 982-997, 2017.

MARTINS, Leticia Aparecida. **Trajetórias de constituição da docência na educação profissional**. 2011. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. O trabalho docente na educação profissional técnica. ANPEd, 2015. **Anais...**, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3617.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. Trabalho docente na educação profissional técnica: implicações para pesquisa e extensão em contextos de diversidade. ANPEd, 2019. **Anais...**, 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/author/anapaula/page/15/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

MENEZES, Graziela Ninck Dias; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Processos de vida-formação na constituição da docência na educação profissional técnica. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 86-110, maio/ago. 2016.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-27.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 15-22.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmiento. O professor licenciado na educação profissional: quais

saberes docentes que alicerçam seu trabalho? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 7, p. 66-74, 2014.

MORENO, Ana Carolina Moreno; GONÇALVES, Gabriela. **No Brasil, 75% das adolescentes que têm filhos estão fora da escola**. G1, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/no-brasil-75-das-adolescentes-que-tem-filhos-estao-fora-da-escola.html>. Acesso em: 06 de jun. 2022.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Juventudes em cena no cotidiano escolar**: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

NASCIMENTO, Lauriane Alves do. **Saberes docentes da educação profissional técnica de nível médio do IFPI**: a construção de uma docência qualificada. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

NETA, Olivia et al. A formação do licenciando nos Institutos Federais do Nordeste e o ensino médio integrado à educação profissional. ANPEd, 2017. **Anais...**, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT09_358.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 9-41, jan. 2000.

NUNES, Carolina Pereira. **A identidade docente de bacharéis da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Joselene Elias de. **A profissionalidade do bacharel docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - campus Paracatu**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Rosilene Souza de. **Ser professor na educação profissional e tecnológica: fazeres e saberes docentes no IF Sertão - PE**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Jacobina, 2016.

PADILHA, Rosana de Fátima Jammal. **A significação da docência EBTT à luz da teoria da atividade**. 2019. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PAIVA, Samara Yontei de. **Início da carreira e saberes da docência na educação profissional e tecnológica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PANARARI-ANTUNES, Renata de Souza et al. Análise do “Programa Mulheres Mil” no IFPR, campus Paranavaí: a transformação social de mulheres em busca da igualdade de gênero. **Holos**, Natal, v. 1, p. 153-160, fev. 2016.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. Aprendizagem da docência no PIBID: possibilidade, tensões e fragilidades. ANPED, 2017. **Anais...**, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programa_cao/trabalho_38anped_2017_GT08_70.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na educação**

profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal UFMG. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**. Santa Maria: UFSM, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido et al. A construção da didática no GT Didática-análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 143-162, jan./mar. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

PORTO, Eliane Quincozes. **Trajeto formativo e significações imaginárias: as narrativas de professoras da EBT**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

QUADROS, Ailse de Cássia. **A trajetória e desafios das alunas do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

RIBEIRO, Leticia Érica Gonçalves. **A qualificação profissional e cidadã: um estudo do Programa Mulheres Mil, a partir da experiência do Instituto Federal de Goiás, campus de Luziânia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, Elza Ferreira. **Gênero, educação profissional e subjetivação**: discursos e sentidos no cotidiano do Instituto Federal de Sergipe. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

SANTOS, Enoi Maria da Luz. **A autoformação docente no ensino técnico-profissional na interface com a prática pedagógica**: significados e potencialidades. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

SANTOS, Thalita Alves dos. **De bacharel a professor**: a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério**: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente. ANPEd, 2017. **Anais...**, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programa_cao/trabalho_38anped_2017_GT23_173.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, ago. 1995.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina**: desafios para a sua

formação. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Miriã Zimmermann da. **A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico**: discursos, posições e subjetividade. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Miriã Zimmermann da; SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Docência, amor e gênero em pesquisas brasileiras do século XXI: implicações curriculares. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 52, p.123-144, set./dez. 2019.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Decifra-me! Não me devore!** Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares. ANPEd, 2017. **Anais...**, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_361.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

SOUSA, Elisabete Piancó et al. Formação pedagógica do tecnólogo para atuação como docente no Instituto Federal do Amapá - campus Macapá. **Holos**, Natal, v. 1, p. 1-12, fev. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

TEIXEIRA, Luciana de Gois Aquino. **Políticas públicas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano - campus Urutaí**: um olhar de gênero. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

VITOR, Valter Luiz de Almeida. **Identidade docente e educação profissional técnica de nível médio**: um estudo sobre os professores

que atuam no CEFET - MG. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

WIEBUSCH, Eloísa Maria. **Estreantes no ofício de ensinar na educação profissional e tecnológica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização?: apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011.

ZAMBERLAN, Adriana. **A constituição da docência na ambiência complexa dos institutos federais de educação** - construindo redes de [trans]formação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

DADOS DA METAPESQUISA DO MATERIAL EMPÍRICO SELECIONADO PARA A ANÁLISE

No quadro 3, apresento os elementos das pesquisas selecionadas: autoria, profissão, Instituto Federal, referencial teórico, tipo de pesquisa e posicionamento epistemológico.

Quadro 3 - Elementos das pesquisas selecionadas

AUTORIA	PROFISSÃO	INSTITUTO FEDERAL	REFERENCIAL TEÓRICO	TIPO DE PESQUISA	POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO
Adriana Zamberlan (2017)	Professora pedagoga	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Não apresenta no resumo e nem na introdução do estudo. O referencial está distribuído no corpo do texto.	Não apresenta.	Hermenêutica fenomenológica de Ricoeur; existencial.
Ailse de Cássia Quadros (2017)	Professora	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	Saviani; Ribeiro; Rosemberg; Louro; Bourdieu; Apple.	Investigação qualitativa, embora tenham sido utilizados alguns dados quantitativos; entrevista semiestruturada.	Dominação masculina de Bourdieu.

				rada.	
Bruno da Silva Costa (2013)	Professor Bacharel em Administração	Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Brasília	Não apresenta.	Estudo de caso (professores / as e alunos/as).	Não apresenta.
Carolina Pereira Nunes (2015)	Professora pedagoga	Não apresenta no estudo, somente que é um IF do Nordeste	Não apresenta.	Qualitativa; entrevista reflexiva descrita por Szymanski (2008).	Psicologia sócio-histórica; materialismo histórico e dialético.
Edson Carpes Camargo (2014)	Professor pedagogo	Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Não apresenta no resumo e introdução. O referencial teórico distribuído no corpo do texto.	Análise documental; entrevista semi-estruturada; realização de quatro grupos de discussão.	Não apresenta.
Eloísa Maria Wiebusch (2019)	Pedagoga professora e assessora pedagógica	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – campus Venâncio Aires	García (2016); Vaillant (2018); Morosini (2018); Nóvoa (2016); Pacheco (2011); Tardif (2014); Vitória, (2018); Zabalza (2018).	Análise de conteúdo, qualitativa e quantitativa; os instrumentos para a coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas, fotografias, questionários, observações, diários de aula; análise documental.	Não apresenta.
Elza	Professora	Instituto	Butler (2003);	Visitas às	Estudos

Ferreira Santos (2013)		Federal de Educação e Tecnologia do Sergipe	2005; 2008); Lauretis (1994); e os/as que se aproximam da vertente marxista, ainda que revisionistas desta teoria, como Scott (1989); Izquierdo (2001); Saffiotti (1987; 2004; 2009); Hirata (2002; 2003; 2004); Souza-Lobo (1991); Lavinias (1997); Guimarães (2001); Abramo (2000); Cruz (2000; 2005; 2009); estudos de Tabak (2003); Carvalho (2003; 2007); Stancki (2000); Lombardi (2005).	coordenadorias do IFSE e leituras de documentos, como manuais e cadernetas; realização de entrevistas semiestruturadas; realização de grupos focais.	de gênero inseridos numa perspectiva pós-estruturalista.
Fernanda Greschechen (2017)	Pedagoga	Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Santa Catarina	Beauvoir; Saffiotti; Lagarde; Rios; Streck; Duarte; Bock; Freire; Semenovitch; Vygotsky; Frigotto; Thompson; Josso; Bosi.	História oral; entrevista.	Não apresenta.
Filomena Lucia Gossler	Professora EBTT	Instituto Federal de Educação	Campos (2002); Ciavatta;	Método dialético; pesquisa	Concepção marxista

<p>Rodrigues da Silva (2014)</p>		<p>Ciência e Tecnologia Catarinense</p>	<p>Ramos (2011); Cunha (2005); Frigotto (2005); Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005); Germano (2000); Grabowski (2010); Kuenzer (2002; 2007); Manfredi (2002); Oliveira; Gomes (2011); Ramos (2006); Saviani (2003; 2008; 2009). Formação de professores: Campos (2002); Castro (2010); Durlí (2009); Gatti; Barreto (2009a); Kuenzer (2011); Machado (2008); Oliveira (2010); Scheibe (2008; 2010; 2011); Vieira (2002). Identidade profissional: Antunes (2000); Berger; Luckmann (1985); Ciavatta; Ramos (2012); Dubar (2005; 2009); Evangelista; Shiroma</p>	<p>bibliográfica e documental.</p>	<p>de educação e trabalho.</p>
----------------------------------	--	---	--	------------------------------------	--------------------------------

			(2007); Frigotto (2011; 2012); Kuenzer (2011); Lawn (2001); Melo (2010); Mészáros (2005); Moura (2010); Neves (2005); Ramos (2010).		
Geralda Aparecida de Carvalho Pena (2014)	Pedagoga	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais - campus Ouro Preto	Shulman; Chevallard; Machado; Oliveira; Kuenzer.	Estudo de caso (professores / as).	Não apresenta.
Helma de Melo Cardoso (2016) - única pesquisa em que a autora declara ser uma mulher negra.	Psicóloga	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sergipe	Louro; Butler; Meyer; Miskolci; Paraíso; Carvalho; Bourdieu; Silva.	Documental ; grupo focal; entrevista aos/as estudantes do sétimo e oitavo períodos das licenciaturas em Matemática e Química.	Estudo de gênero pós-estruturalista.
Joze Medianeira dos Santos de Andrade (2019)	Professora pedagoga	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Freire (1998; 2013a; 2014a); Josso (2010a; 2010b); Henz (2015); Imbernón (2009; 2010; 2011); García (1999); Nóvoa (2009); Pimenta; Anastasiou (2014).	Abordagem qualitativa investigativa o-formativa, tomando como proposta epistemológica i-co-política os círculos dialógicos investigativos o-formativos	Crítica.

				que se constituem pela aproximação entre os círculos de cultura de Freire (2014a) e a pesquisa-formação de Josso (2010a; 2010b).	
Lauriane Alves do Nascimento (2013)	Pedagoga	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	Tardif (2010); Nóvoa (1995; 1999); Therrien (1997; 2010); Kuenzer (2002; 2003); Pimenta (2009).	Qualitativa técnica: questionário; entrevista semiestruturada (professores / as).	Não apresenta.
Letícia Érica Gonçalves Ribeiro (2013)	Professora	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	Não apresenta.	Questionário semiestruturado; grupo focal; entrevista individualizada.	Não apresenta.
Luciana de Gois Aquino Teixeira (2016)	Professora de Administração	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	Não apresenta no resumo e introdução. Referencial teórico distribuído no corpo do texto.	Entrevista; questionário com servidores/as e ex-alunos/as.	Materialismo histórico-dialético.
Maria José de Resende Ferreira (2017)	Professora de História na EPT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do	Como base teórica os Estudos Feministas nas interfaces com a produção do	História oral, com o enfoque nas histórias de vida.	Estudos feministas; crítica.

		Espírito Santo	campo da EJA e do Trabalho e Educação.		
Rejane Bezerra Barros (2016)	Técnica pedagoga	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Norte	Freire; Machado; Frigotto; Ciavatta; Ramos; Nóvoa; Flores; Viana; Day; Ramalho; Nuñez; Tardif; Garcia; Pacheco; Morgado; Estrela; Caetano; Esteves; Shulman; Pinar; Oliveira; Moreira; Fullan; Hargreaves.	Estudo de caso.	Crítico.
Rosilene Souza de Oliveira (2016)	Técnica em assuntos educacionais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sertão Pernambucano	Machado; Souza; Moura; Kuenzer; Nóvoa; Mizukami; Pimenta; Tardif; Larrosa; Macedo; Pereira; Gatti; Nascimento Júnior; Lawn; Mello; Vasconcellos.	Inspirada na pesquisa-pautada no pensamento de Ghedin; Franco (2011).	Não apresenta.
Samara Yonete de Paiva (2017)	Técnica em assuntos educacionais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	Cunha; Ortigara; Ganzeli; Silva; Pereira; Machado; Oliveira; Tardif; Gauthier; Pimenta; Moura;	Pesquisa documental-bibliográfica.	Não apresenta.

			Araújo.		
Silvia Maria de Moura Bonjour Costa (2014)	Professora Bacharela em Direito	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Mato Grosso	Carvalho; Libâneo; Pimenta; Franco; Tardif; Freire; Mizukami; Cunha; Gauthier; Imbernón; Rios; Veiga.	Pesquisa qualitativa interpretativa.	Não apresenta.
Thalita Alves dos Santos (2016)	Técnica em assuntos educacionais	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia São Paulo - campus Presidente Epitácio	Não apresenta no resumo e na introdução. Referencial teórico distribuído no corpo do texto.	Estudo de caso.	Fenomenologia.
Wanderson Pereira Araújo (2014)	Professor pedagogo	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Norte Minas Gerais	Machado; Kuenzer; Frigotto; Ciavata; Ramos; Marx; Manfredi; Bazzo; Duarte; Lima; Costa; Moura; Oliveira; Veiga; Viana; Veiga; Pimenta; Moraes; Torriglia; Mészáros; Lessa; Tonet; Lessa; Jimenez; Mendes; Santos; Maia Filho; Jimenez; Otranto; Santos; Saviani.	Estudo de caso, de natureza qualitativa, tendo como método o materialismo histórico-dialético.	Crítico.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Esta obra foi composta na fonte Garamond, formato 14,8 X 21cm.
A impressão do miolo se fez sobre papel Off-set 90g e capa em Supremo 300g.
Tiragem de 100 exemplares, no ano de 2023.

A feitura deste livro me percorre de diversas maneiras. Ele foi produzido durante os tempos que consigo nomear como os mais tristes deste início de século: a pandemia de covid-19. Não consigo pensar em alguém que não tenha perdido algo ou alguém durante este período, — embora não seja ingênua, já que os lucros financeiros se mostraram de forma exuberante — mas, aqui, o sentido de perder é outra coisa. Perdemos todos/as. Quando alguém lucra com a dor, todos/as perdemos!

Este livro é produto que me provocou, me acalentou e desesperou durante os anos de 2019 a 2023, já que ele nasce da minha tese de doutorado. Entre lutos e lutas, é possível nascer, criar e construir. Foi o que tentei fazer para encontrar, nas pequenas frestas, um pouco de respiro, um pouco de esperança que me fizesse caminhar, pensar e preservar as pequenas delicadezas de existir.

Neste livro, você irá me encontrar e me perder. Nele, falo de mim, já que percorro os estudos da docência e do gênero, e as pesquisas produzidas por colegas dos mais diversos Institutos Federais. Escrevo como professora presente em cada frase, percorrendo e assumindo os riscos pelos meus pensamentos. Assim, componho minha autoria.

Foram tempos de busca pelo conhecimento, em que me dediquei a estudar e analisar cada tese e dissertação que compõe o estudo com compromisso rigoroso e respeito a cada colega que, de maneira corajosa, coloca sua vida em pensamentos para produzir uma pesquisa comprometida com a educação profissional e tecnológica, ofertada e distribuída por cada canto do nosso Brasil, nos Institutos Federais.

