

**Trajetos formativos de professores de gastronomia da EBPTT:  
ressignificando percursos**

Training paths for EBPTT gastronomy teachers: reframing paths

Tauane Carolina Parodi Be<sup>1</sup>Vantoir Roberto Brancher<sup>2</sup>Eliane Quinconzes Porto<sup>3</sup>**Resumo**

Haja vista singularidade da docência em gastronomia na rede EBPTT, procuramos, através deste artigo, compreender como se constituem os trajetos formativos dos professores gastrônomos situados nesses espaços. Diante de tal premissa, realizou-se uma pesquisa qualitativa, articulada por entrevistas semiestruturadas individuais, objetivando conhecer e destacar os trajetos formativos de docentes de gastronomia. Sendo assim, contamos com uma amostra de seis professores atuantes em Cursos de Tecnologia em Gastronomia de dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Após transcrição de áudios das entrevistas, categorização e análise de conteúdo das principais falas, inspirando-nos nas Narrativas de Vida e Formação, estruturamos as discussões constituintes deste artigo. Dentre as principais considerações, destacamos que a inserção na docência, de acordo com o relato de cinco dos seis colaboradores, foi estimulada por outros fatores que não o planejamento

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Mestrado Profissional em Formação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em 2019; Especialista em Educação no Ensino Superior pela Uniasselvi em 2017 e Tecnóloga em Gastronomia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) em 2013; atualmente é servidora pública federal ocupando o cargo de Técnico Administrativo em Educação na Área Cozinha no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Borja, desde 2014. E-mail: tauane.be@iffarroupilha.edu.br.

<sup>2</sup> Possui Graduação em Pedagogia (1999), Especialização em Educação Especial, AH/SD (2008), Mestrado em Educação (2006) e Doutorado em Educação (2013) pela Universidade Federal de Santa Maria. UFSM, realizou o Doutorado Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2011). É professor efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, atuando em cursos de Licenciatura e Pós-Graduação. Tem realizado estudos e pesquisas em Formação de Professores, Gênero, Diversidade e Inclusão. E-mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

<sup>3</sup> Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (1993), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Integrada do alto Uruguai e das Missões (2001), Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria na Linha de Pesquisa de Formação de Professores (2018). Docente de Educação Básica, Técnica e Tecnológica ? Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Júlio de Castilhos. E-mail: eliane.porto@iffarroupilha.edu.br.

prévio ou sonho de ser professor. Entretanto, independente dos motivos que levaram os participantes da pesquisa a inserirem-se na carreira de professor, percebe-se uma nítida identificação e conexão com a profissão ao longo do tempo. Além disso, sinaliza-se intensa relação entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional na constituição do “ser” docente e, por fim, um envolvimento expressivo com uma experiência de formação ao longo da vida.

### **Abstract**

Considering the uniqueness of gastronomy teaching in the EBPTT network, we seek, through this article, to understand how the gastronomic teachers' training paths are located in these spaces. Given this premise, a qualitative research was conducted, articulated by individual semi-structured interviews, aiming to know and highlight the educational paths of teachers of gastronomy. Thus, we have a sample of six teachers working in Courses in Gastronomy Technology from two Federal Institutes of Education, Science and Technology. After transcription of interview audios, categorization and content analysis of the main speeches, inspired by the Life and Training Narratives, we structured the constituent discussions of this article. Among the main considerations, we highlight that the insertion in the teaching, according to the report of five of the six collaborators, was stimulated by other factors than the previous planning or dream of being a teacher. However, regardless of the reasons that led the research participants to enter the teaching career, there is a clear identification and connection with the profession over time. In addition, there is an intense relationship between the personal dimension and the professional dimension in the constitution of the teaching “being” and, finally, an expressive involvement with a life-long learning experience.

**Palavras-chave:** Docência. Ebptt. Trajetos Formativos. Gastronomia

**Keywords:** Teaching. Ebptt. Training paths. Gastronomy.

### **Introdução**

Esse artigo consiste em uma pequena parte de uma investigação maior intitulada “Ensino de Gastronomia na EBPTT: saberes docentes para além das panelas”, a qual se consolidou a fim de compreender os alicerces da docência em gastronomia nos espaços de EBPTT. Tal pesquisa, constituída em amplo espectro, estruturou-se a partir de três matrizes epistemológicas, sendo elas: saberes docentes, metodologia de ensino e trajetos formativos. Nesse sentido, esse artigo traz as considerações correspondentes à análise dos trajetos formativos oriundos dessa pesquisa.

Diante disso se problematiza: Como se constituem os trajetos formativos dos professores de gastronomia atuantes nos espaços de EBPTT? Sendo assim, a fim de buscar esclarecimentos de tal ordem, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com seis professores gastrônomos atuantes na EBPTT que aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente, registradas com auxílio de um gravador de áudio e logo após foram transcritas, prezando pela fidedignidade das informações obtidas. Em seguida, passamos para a etapa da categorização das principais falas, sendo que uma das categorias de análise resultantes desse processo tratava especificamente dos trajetos formativos.

Optamos por trabalhar, nesse contexto, com pseudônimos para identificar cada um dos participantes desse estudo, consistindo, assim, na preservação do sigilo em relação às informações dos envolvidos. Todos os pseudônimos escolhidos são temperos ou ingredientes utilizados em preparações gastronômicas, articulados e esquematizados considerando as características singulares dos docentes em questão, consistindo em uma espécie de fusão entre o mundo dos sabores e dos saberes.

### **Análise de conteúdo: trajetos formativos de professores gastrônomos da EBPTT**

Iniciamos este escrito ressaltando a importância de conhecer os professores através de suas narrativas, de suas experiências, de suas histórias de vida. Essa importância se materializa diante da oportunidade da escuta, da fala e da análise, porém, mais do que isso, consiste na capacidade eternizar histórias e vivências. Diante disso, consideramos pertinente provocarmos uma primeira reflexão, em relação à abordagem de Narrativas e Histórias de Vida:

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 119-142, 2021*

orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. *Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir*, guiada por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central que oferece a transformação da abordagem Histórias de Vida. (JOSSO, 2004, p. 58)

Portanto, o enfoque dado às Histórias de Vida e Formação no desenvolvimento dessa pesquisa engrandece não apenas quem ouve os relatos, mas, sobretudo, a quem fala, a quem se ouve relatando, agregando uma oportunidade de reviver vivências particulares, diante da possibilidade de expandir suas próprias significações, de se (auto)formar. Pensar em si mesmo, em sua atuação profissional, em seus encontros e desencontros ao longo da vida, consiste na possibilidade de se enxergar como um ser humano passível de mudanças.

A partir disso, na expectativa de valorizar as vivências e as singularidades dos docentes envolvidos nesse estudo, percebeu-se ao longo desse processo, uma vontade comum entre nós, pesquisadores, de *aproximar quem nos lê de quem nos fala*. Diante dessa premissa, conforme mencionamos nos escritos acima, optamos por trabalhar com pseudônimos repletos de aromas, cores, sabores, gostos e formas, no intuito de identificar/diferenciar os docentes colaboradores deste estudo.

Nesse sentido, *a primeira colaboradora* deste estudo é uma mulher, a qual transmite certa sensação de timidez. É um instinto de proteção, de resguardo, de autocuidado. Pensar nessa colaboradora nos fez pensar na *fava da baunilha*, especiaria muito utilizada na gastronomia, principalmente na confeitaria e panificação. A semente da baunilha é envolvida em uma fava que precisa ser aberta para revelar sua essência interior. A fava serve, portanto, como um “casulo” que protege o ingrediente extremamente intenso e delicado que é a baunilha, assim como, a professora em questão se expressa, ao proteger-se do mundo e se abrir apenas para os que se fizerem merecedores de conhecê-la.

A *segunda colaboradora*, que também é uma mulher, passa uma impressão de sofisticação ao mesmo tempo em que transmite uma sensação de exotividade. Metódica, clássica e perfeccionista essa professora sabe o que quer e corre atrás da concretização de seus planos e sonhos. Possui uma maçã do rosto levemente avermelhada, o que nos remete, automaticamente, à coloração da *pimenta rosa*. A pimenta rosa é sofisticada, assim como a professora em questão.

A *terceira colaboradora* deste estudo é mulher e transmite uma sensação de força, de coragem, de proteção a quem conhece. Transborda carinho, atenção e cuidado com os outros, uma espécie de “mãezona”. A partir dessas características, da capacidade de entrega e de cativar facilmente os outros, será representada aqui como o *mel*. Na gastronomia esse ingrediente é largamente utilizado em molhos doces, molhos salgados, bebidas, pães ou até mesmo para caramelizar legumes.

A *quarta colaboradora* deste estudo é mulher e transmite uma sensação de calma. É como se ela estivesse sempre caminhando em águas tranquilas ou como se estivesse, finalmente, encontrado seu lugar no mundo. Vive leve. Sem pressa. Pensar nessa professora nos faz pensar na sutileza das *claras em neve*, tão utilizadas em preparações na área da gastronomia. Essa preparação culinária, à base de claras de ovos batidas, serve para dar volume em bolos, suflês, mousses, pudins e passa a sensação de que a leveza mora ali, semelhante à sensação que essa professora consegue transmitir aos que a conhecem.

O *quinto colaborador* deste estudo é homem e se destaca em qualquer lugar por sua hiperatividade. Gosta de falar, de contar histórias, de brincar. Com ele não tem tempo ruim. Curioso, sempre atrás de conhecimentos. Viaja muito, nunca se sacia. Precisa estar sempre em movimento, em evidência. Nessa perspectiva, de autenticidade, se assemelha muito com o *coentro*: divide opiniões, mas, sem dúvida, se destaca.

O *sexto e último colaborador* deste estudo é homem e parece acumular duas personalidades marcantes em um mesmo corpo. De um lado é doce, gentil, educado, sofisticado, emotivo, sensível, reservado, sonhador e, por outra perspectiva, é autêntico, animado, divertido, engraçado, extrovertido, elétrico, uma companhia perfeita para se aventurar, para aproveitar a vida e para contar em momentos difíceis. Quando pensamos nele, com suas duas personalidades distintas que se encaixam perfeitamente recordamos da *páprica*, que também se divide em duas versões: doce e picante.

Realizadas tais considerações, acerca da personalidade dos envolvidos nessa pesquisa, convém iniciarmos a análise das narrativas destes. Nesse sentido, movidos pela busca de compreender os trajetos formativos dos professores gastronômicos da EBPTT, identificamos as seguintes colocações em relação à formação inicial:

Tabela 1: Formação inicial dos colaboradores

Colaborador	Formação inicial
Baunilha	Bacharelado em Gastronomia
Pimenta Rosa	Bacharelado em Turismo e Tecnologia em Gastronomia
Mel	Contabilidade e Tecnólogo em Gastronomia
Clara	Licenciatura em História e Bacharelado em Gastronomia
Coentro	Tecnólogo em Gastronomia
Páprica	Bacharel em Gastronomia

Fonte: dos autores.

A partir dessas informações, em relação à *formação inicial* de nossos colaboradores, constata-se que três destes possuem formações anteriores à gastronomia, sendo possível estabelecer uma conexão maior entre os dois

cursos concluídos no que se refere às formações de Pimenta Rosa, no sentido de que o curso de turismo emerge do Eixo Tecnológico de Hospitalidade e Lazer, diante do qual a gastronomia também se insere<sup>4</sup>. Contudo, mesmo que não estejam inseridas nos mesmos eixos de ensino da Gastronomia, as formações *Contabilidade* e *Licenciatura em História*, no que tange relatos de Mel e Clara, respectivamente, não deixam de se relacionar com essa área.

A Contabilidade estabelece essa relação no sentido de que a Gastronomia, sobre certo ângulo, relaciona-se com o mundo dos números, das medidas, das proporções e, mais do que isso, se pensarmos em estabelecimentos alimentícios é imprescindível que um empreendedor tenha noções de contabilidade e administração antes de investir em um negócio.

Em relação à Licenciatura em História percebemos duas relações que podem ser estabelecidas com a área de Gastronomia. A primeira refere-se à compreensão da história da alimentação, no sentido antropológico do ato de alimentar-se e da contextualização de culinárias distintas, costumes, hábitos de diferentes regiões e culturas do mundo, considerando que a gastronomia é capaz de proporcionar viagens no tempo e espaço, apenas com a influência gustativa de preparações. A segunda refere-se à questão da licenciatura propriamente dita, no sentido de que essa colaboradora, provavelmente, obteve uma aproximação ao longo dessa formação com o universo do ensino, da pedagogia e da didática.

Ainda no que se refere à formação inicial dos colaboradores desse estudo, evidencia-se que há uma diferença nas modalidades de ensino cursadas por esses. Alguns possuem formação em Bacharelado de Gastronomia e outros possuem diploma de Tecnologia em Gastronomia, demonstrando a amplitude das possibilidades de formação na área.

---

4 Informação disponível no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia do MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category\\_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192)

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 119-142, 2021*

Nessa etapa, torna-se necessário afastarmos essa visão segmentada de possibilidades formativas, considerando que as formações de professores não são estanques, ou seja, não encerram em si mesmas, convergindo em um processo *continuum*, onde a formação docente acontece entre a formação inicial e a formação continuada, ao longo de todo o percurso docente (PEREIRA, 2010, p.01). Portanto, é pertinente compreendermos a formação inicial como apenas uma das etapas de um processo complexo de formação, o qual se encontra em constante construção e desenvolvimento.

Em relação ao que se entende por *formação continuada*, verifica-se uma preocupação comum, entre os colaboradores, em investir na profissionalização, através de cursos de especialização. Essa busca pela aprendizagem e certificação, ao longo do tempo, traz à tona a ideia de que “*Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado através de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura*”<sup>5</sup> (FERRY, 1991, p.43). Diante dessa perspectiva, de buscar meios para formar-se, nossos colaboradores encontraram ao longo do tempo meios de investir em suas formações continuadas, através de cursos de especialização:

**Baunilha:** Olha apesar de eu não me identificar anteriormente com a docência eu sempre busquei conhecimentos nessa área. Então, eu fiz uma especialização de gestão, porque eu pensava que se eu tivesse que passar informações ou ser gestora de um estabelecimento eu teria que aprender (...) depois de concluída passou um ano e fiz outra especialização, em docência. Nessa especialização aprendi a importância de um artigo científico, de participar de tarefas, de compartilhar, de trazer pessoas de fora para acrescentar para os alunos, isso foi bem importante. Depois eu fiz um mestrado, que não foi na área, e eu tive muita dificuldade porque eu não gostei. Foi em Desenvolvimento.

**Pimenta Rosa:** (...) eu fiz a faculdade de gastronomia e a especialização em hotelaria junto (...) depois eu fiz um mestrado em desenvolvimento, foi muito válido também, foi ali que aprendi a área da pesquisa e que também me apaixonei pela pesquisa... amo sabe... tenho assim, amado fazer pesquisa, escrever, publicar, vira um vício. E agora eu pretendo

---

5 Formar-se não pode ser mais do que um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e perseguido, realizado através dos meios que se oferecem ou que se busca (tradução nossa).



continuar... e depois que tiver o segundo filho, esperar uns anos e fazer doutorado.

**Páprica:** (...) eu ingressei em uma especialização (...) que era em Gestão de Negócios e Serviço de Alimentação e eu fiz um mestrado em Nutrição e Alimentos para Saúde na (Instituição)<sup>6</sup>.

Ainda que seja perceptível essa busca por formar-se, por diplomação, é conveniente considerar que o processo de formação vai muito além da acumulação de diplomas e de preenchimento do *lattes*, consistindo na elaboração de “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p.13). Esse processo de formação, ao longo do tempo, de reflexão acerca de suas práticas, está diretamente relacionado às vivências pessoais e profissionais dos sujeitos. É aquilo que chamamos de *formação permanente* de professores, a qual se relaciona com a “reflexão crítica sobre a prática (...) pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.22).

Essa capacidade de permitir-se olhar com criticidade para suas práticas e buscar a evolução da profissionalidade é facilitada quando passamos a assumir nossa essência humana inacabada. Quando admitimos conscientemente que somos sujeitos inacabados estamos preparados para crescer, afinal, quando se reconhece a característica de não conclusão como parte da experiência vital, acabamos por nos inserir num permanente processo social de busca (FREIRE, 1996, p.32).

Nessa perspectiva social, da busca por mudanças, vale ressaltar a relevância que as subjetividades e as singularidades das vivências dos sujeitos expressam ao longo do caminho de formação. Essa questão, da subjetividade influenciar amplamente em processos formativos, é enfatizada no seguinte trecho:

---

6 Instituição de ensino superior. Informação omitida para preservar o sigilo em relação aos colaboradores dessa pesquisa.

Tomo em conta, repito, a ideia de que **a personalidade e a profissionalidade do profissional andam juntas**, isto é, ser o profissional no qual se torna é uma alternativa, uma saída que o sujeito constrói, a fim de realizar um projeto emergente em sua subjetividade (grifos nossos). (OLIVEIRA, 2000, p.95)

É possível considerar, diante do que foi dito, que não apenas a questão profissional determina o processo de amadurecimento dos sujeitos, mas, sobretudo, a relevância de aspectos singulares e a capacidade de interferência que esses detêm no âmbito profissional e na lapidação do “ser humano” e do “ser” professor ao longo do tempo. Essa conexão, entre vida profissional e pessoal, é perceptível quando os docentes em questão nos dizem que:

**Baunilha:** Era uma **cobrança pessoal muito grande**, eu estava passando por uma fase não muito tranquila da minha vida... **eu não estava tranquila nem profissionalmente e nem pessoalmente então foi difícil**. Eu procurei estudar mais, buscar mais... mas mesmo assim eu sempre sentia que estava falhando (...) por muito tempo eu achei que não era isso que eu queria eu me perguntava “o que que estou fazendo aqui?” e a comodidade do setor público me mantinha aqui.... então **eu tive que passar por outras mudanças, principalmente pessoais, para entender que eu gostava de estar aqui. E demorou**. (pausa). Eu acho que depois de uns quatro anos me senti mais confortável... eu realmente não sabia o que queria (grifos nossos).

Tal capacidade, de enxergar o professor como um “sujeito vivo”, carregado de sentimentos, lidando com suas próprias inconstâncias, é de suma importância e possui grande peso nesse processo que nos propomos ao lançar o olhar para esses profissionais. Levantamos essa discussão na intencionalidade de conscientizar quem eventualmente nos lê, procurando estabelecer uma compreensão de que o “professor” é ao mesmo tempo “um ser humano”, suscetível a todas as amarras e enredos que a vida pode trazer.

Além disso, torna-se relevante compreendermos, nesse ponto, que tal relato de Baunilha, apesar de estar baseado em sua experiência individualizada, reforça a ideia de que há distintos, porém similares, ciclos na vida de professores. Mesmo que sejam indivíduos diferentes, passando por vivências singulares, todos estes passam por enfrentamentos similares ao longo da carreira.

Sendo assim, Huberman (1992, p.38) nos diz que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para

alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. Diante disso, é possível compreendermos que, mesmo sendo experienciada de maneiras distintas pelos professores, a carreira docente está sempre acompanhada de sensações/sentimentos, passando por diversas inquietações, que são assimiladas de diversas formas, mas que existem principalmente no que se refere ao início da profissão de professor ou professora.

Enfatizamos, portanto, a extrema importância de compreendermos que “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p.13), diante disso é necessário “(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p.13).

Acreditamos, inclusive, que esta oportunidade que os docentes envolvidos neste estudo obtiveram, de narrar sua história e de refletir acerca de tudo o que foi vivido até o momento da entrevista, já configura, por si só, um processo de reflexão, de ressignificação de memórias, de formação. Em relação a essa capacidade de trabalhar com a memória, à qual fazemos referência, Oliveira (2000, p.16) elucida que “(...) a memória é, por excelência, o trabalho que organiza, busca, junta, rejunta, cola, desmonta, dando uma configuração às imagens que desenham novas subjetividades”. Nesse sentido, acessar a memória, relembrar momentos, sensações e superações são outros aspectos que se configuram como uma tarefa de reconstituição, de construção de novos imaginários e de novos processos de significação.

Tal possibilidade, de revisitar o passado, de narrar a si, de contar e se ouvir contando sua própria história, possibilita percorrer um fluxo de lembranças que surgem aleatoriamente, sendo que algumas delas são capazes de reviver os ciclos da profissão. Nesse sentido, no que tange o ciclo do início da carreira de professor existem dois estágios: a “sobrevivência” e a “descoberta”:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente (...) Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega de um determinado corpo profissional (HUBERMAN, 1992, p.39).

Considerando tais estágios relacionados ao início de uma carreira docente, é pertinente relatar o que nossos colaboradores afirmam em relação à *inserção na docência*. Nessa perspectiva, *apenas um dos colaboradores menciona que a carreira foi pensada e planejada*, como uma espécie de sonho, de meta:

**Coentro: Ser professor para mim é na realidade um sonho**, que veio, de certa forma, de modo tardio. Foi uma coisa que foi... um projeto feito por mim... **eu não virei professor como muitos que já conheci e conheço que: “oh, virei professor”**. Não... é, quando eu terminei a faculdade, tardiamente, eu fiz um projeto para ser professor e fui fazer um mestrado e lá comecei a prestar concurso, a fazer contatos... e foi um projeto de desde dessa época até os dias de hoje de ser professor federal foram 7 anos de projeto.... para chegar no nível que estou (grifos nossos).

Diante do que foi dito, percebe-se que, ao relatar esse percurso com duração de sete anos, esse professor é capaz de perceber que todos os caminhos trilhados por ele durante esse tempo foram válidos, já que sua meta profissional foi atingida, a partir dos planejamentos feitos previamente.

De fato, os motivos de inserção na docência, são relevantes e precisam ser considerados quando pensamos nos processos de formação e percursos dos sujeitos, porém, há uma reflexão que surge a partir da análise dessa fala, que consideramos relevante mencionar. Afinal, se segundo Freire (1996), somos seres inacabados, conscientes de nossa condição de inacabamento e estamos procurando sempre ir além, ao atingirmos nossas metas será mesmo que estamos ainda movidos por essa vontade de ir além, de buscar mais? E um professor que caiu de paraquedas na docência, quem dirá que este, justamente

por sua posição de ter sido surpreendido no caminho, não estará mais consciente de sua condição de inconclusão, buscando, portanto, meios para ir além do que se vê, passando a desafiar seus próprios limites?

Ainda em relação à inserção na docência em gastronomia, quando olhamos para a narrativa de outro colaborador, percebemos que a docência surge como uma brincadeira, como uma expectativa que não existia em seus planos, mas que acabou se consolidando “por acaso”:

**Páprica:** Bom o professor (Nome do Colaborador) <sup>7</sup> **ele caiu de paraquedas na docência (...)** Ela caiu como brincadeira, como uma expectativa que eu não tinha, **achei que não fosse conseguir a oportunidade de ser docente porque eu pouco me via como docente...** talvez por ser tímido.. talvez porque né? Na época eu era muito jovem mas acabou que ela veio... Então aconteceu da seguinte forma: eu fui em uma padaria, eu vi um cartaz divulgando o curso de Nutrição e brinquei falando que “eu acho que eu posso dar aula nesse curso”. Aí a (Instituição) era ao lado e eu tava com minha pasta de currículo na mão, entrei lá, deixei meu currículo e em 10 minutos eles me ligaram me chamando para uma entrevista. (grifos nossos)

Apesar de tal *casualidade*, que caracteriza a inserção na docência desse colaborador, assim como aconteceu com a professora Mel, podemos identificar ao longo do processo de narrativa deste, que a satisfação com a profissão foi tanta que ele até menciona que se sente “vazio” quando está fora da sala de aula:

**Páprica:** Olha, hoje eu **não me vejo fora da sala de aula né?** É, eu acredito que assim, quando eu estou... acho que é mais fácil falar de quando eu estou fora. **Quando eu estou fora dela eu me sinto vazio né?** Por ter, pelo fato de eu poder aprender, reaprender e ensinar é algo para mim que é formidável né? (grifos nossos)

Essa capacidade, de aprender e reaprender ao longo da profissão, expressa uma busca constante por uma identidade profissional e remete à autonomia dos sujeitos em se (auto) formar e ressignificar suas práticas. É possível compreender, portanto, o *professor como um eterno aprendiz*:

---

<sup>7</sup> Informação omitida para preservar o sigilo de identidade do colaborador.

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 119-142, 2021*

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.25)

Realizadas tais considerações, ainda nos deparamos com outra questão em relação à inserção na docência. Trata-se de duas falas similares das colaboradoras Baunilha e Pimenta Rosa, as quais apontam aspectos familiares e sentimentais como os propulsores da docência em suas vidas:

**Baunilha:** Foi difícil, eu estava aqui não para ser professora, eu estava aqui e tinha acabado de sair da graduação, eu estava aqui apenas para cumprir um planejamento pessoal que era estar mais perto da minha família.

**Pimenta Rosa:** (...) porque eu nunca imaginei ser professora, nunca mesmo... sempre fui muito tímida, achei que nunca iria ser, nunca me passou pela cabeça... só que em função do meu namoro à distância, quando eu fiquei sabendo do concurso eu vi uma oportunidade de ficar perto dele... Foi bem em função do relacionamento.

Durante ambas as falas, identificamos que essas professoras passaram por momentos e situações ímpares em suas vidas e obtiveram atitudes a partir dessas vivências, decisões que de certa forma fizeram sentido naquele momento, influenciando amplamente em suas escolhas profissionais. Tais relatos nos fazem refletir acerca do quão comum é a existência de diálogos como estes, em se tratando da vida das mulheres. Não estamos aqui afirmando que homens não tomam decisões pautadas no lado emocional ou em questões familiares, estamos apenas destacando que, tornou-se perceptível, apenas durante os relatos das professoras, que colaboraram com essa pesquisa, escolhas que feitas em consequência de sentimentos. Em relação a isso, sabe-se que:

Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, “de apoio”, de

assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação (LOURO, 1997, p. 02-03).

Diante disso, é possível perceber que as mulheres, apesar de estarem ocupando diferentes instâncias e espaços, a fim de romperem com tal lógica patriarcal da sociedade, ainda justificam muitas de suas escolhas profissionais baseadas em seu lado afetivo, emocional. Portanto, as falas de Baunilha e Pimenta Rosa evidenciam tais resquícios de assistência e, até mesmo cuidado, ligada à figura da mulher, além disso, destacam os momentos-chaves vivenciados por elas<sup>8</sup>.

Esses momentos-chaves, que todos passamos em nossas vidas pessoais, que ressalta a influência do outro ou de sentimentos específicos exemplificam o quanto nossas escolhas profissionais, por vezes, são realizadas baseadas no nosso lado emocional. Essas decisões passam a exigir certos posicionamentos e atitudes, acarretando, por vezes, em uma espécie de confronto interno. Esse instante é denominado “*momentos-charneira*”:

Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança. (JOSSO, 1988, p.44)

Diante dessa perspectiva, da influência dos outros em rumos e nas decisões tomadas a partir dali, ainda é possível relacionar uma última narrativa, no que tange essa etapa de compreendermos como se deu a inserção na docência e de que forma essa se relaciona com a formação dos sujeitos. Essa narrativa em questão evidencia, mais uma vez, a influência dos outros nas escolhas profissionais:

**Clara:** Então assim... um subchefe me convidou, perguntou se eu queria fazer um teste e que queriam uma pessoa com as minhas características, era para trabalhar em um restaurante especializado em frutos do mar... foi uma experiência incrível, muito boa... e lá eu percebi uma

---

<sup>8</sup> Para fins de aprofundamento, acerca dessa temática, recomendamos a obra de LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, 2018.

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 119-142, 2021*

necessidade de estudar um pouco mais sobre a gestão né (...) então acabou que eu comecei a fazer uns treinamentos com a equipe do restaurante e acabou melhorando né... **então até que me falaram “olha, você fala muito bem, você ensina muito bem, porque que você não vira professora”.. então foi aí que comecei a pensar, comecei a estudar pra concurso e aí abriu esse em (Instituição), passei e fui assumir... e desde então sou professora** (grifos nossos).

Nesse ponto, é conveniente comentarmos uma sensação que tivemos a partir da escuta desse relato. A professora em questão afirma que passou a pensar na docência a partir de elogios que recebeu de alguns colegas de profissão em um restaurante, porém, se concentrarmos nossa atenção no início do relato já é possível perceber que, na realidade, a vontade de ensinar e de contribuir na formação de sujeitos já estava se transformando em um planejamento pessoal latente dentro dela.

Quando essa professora nos diz que percebeu a necessidade, no contexto em que estava inserida, de melhorar a gestão do restaurante e que foi atrás de uma qualificação para propor mudanças pertinentes, já se pressupõe a sensibilidade que esta possui na identificação de deficiências situadas e no estabelecimento de soluções para auxiliar na superação destas. Provavelmente, os comentários reacenderam uma “chama” por mudanças, por desafios, por crescimento, por formações e novas experiências, que foram alcançadas com êxito por Clara.

Porém, ainda é possível identificar que, em todos os casos, independente da docência vir acompanhada de planejamentos ou do acaso, há uma característica comum de *apaixonamento* pela profissão, ao longo do tempo. Nesse sentido, destacamos alguns trechos que enfatizam a importância da docência na vida de nossos colaboradores, os quais serão discutidos a seguir:

**Baunilha:** Hoje a docência para mim é tudo. Muito importante. Talvez se eu tivesse ficado no mercado de trabalho, trabalhando em cozinhas, que era o que eu queria, eu gostava bastante, eu não teria tantos conhecimentos da área como eu tenho hoje. Acho que teria me acomodado mais, então **a docência me faz expandir** (grifos nossos).



**Clara:** (...) E aí então, **a docência veio pra mim como um remédio...** primeiro para eu me sentir mais útil... **a docência para mim foi um remédio, foi uma salvação** (grifos nossos).

Quando consideramos essas argumentações, no sentido de acreditar que a docência veio como uma oportunidade de expandir e como um remédio compreendemos o enorme significado e o gigantesco aprendizado que a docência traz em sua essência. Afinal, mesmo que não tenha sido fruto de um planejamento prévio, a carreira de professora se materializa, para essas colaboradoras, como oportunidade de *expansão* e de *cura*.

Tal amplitude da profissão se confirma, nessas narrativas, a partir de dois pontos que se encaixam em ambas. Afirmamos isso, considerando que, enquanto uma das professoras nos diz que se tivesse seguido outro caminho na área de gastronomia, ou seja, se optasse pela profissão de cozinheiro, certamente, não teria tantos conhecimentos da área; ao mesmo tempo em que a outra professora relata uma percepção particular vivida por ela, pois percebeu que, enquanto trabalhava nas cozinhas, sentia falta de crescer, de aprender com o outro.

Nesse sentido, passamos a compreender que *o professor é realmente um eterno aprendiz*. Afinal, trata-se de um universo de saberes que se expandem ao longo do tempo, durante a atividade docente, no contato com o aluno, com colegas de trabalho, com o contexto em que atua, confirmando a noção de que *um professor se forma e se re-forma ao formar*.

(...) desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p.12).

Ainda diante dessa perspectiva, de “apaixonamento” pela profissão, percebe-se que, além dessa capacidade de aprender, de se formar e reformar, *Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 119-142, 2021*

de se reconstituir, a docência traz consigo a possibilidade de construção de uma identidade profissional, lapidada e cultivada ao longo do tempo. Nesse sentido, quando pensamos no significado da docência para um de nossos colaboradores, este nos diz que:

**Coentro:** É tudo... porque eu quis ser docente no primeiro dia que eu dei aula (...) e eu falei quando saí da sala de aula: **“pronto, me achei, quero fazer isso pro resto da vida”**... sei que vou ter problemas, já tive problemas, com alunos... com outros professores... e isso faz parte da vida, nenhuma profissão é perfeita... mas eu encaro os problemas, tento melhorar, mas a docência para mim é tudo... quero me aposentar sendo professor (grifos nossos).

É possível perceber, a partir dessa narrativa, que o docente em questão está em constante aprendizado, se desafiando diariamente ao enfrentar possíveis obstáculos profissionais, encarando-os como parte de um processo construtivo. Além disso, esse colaborador enfatiza uma identificação com a profissão *desde o primeiro dia* em que este entrou em sala de aula, consolidando uma *identidade profissional* a qual, dentre outras coisas:

(...) Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p.19).

É necessário ressaltar, portanto, o quão impactante se tornam essas colocações dos professores em questão, considerando que, afinal, a docência é percebida por eles como um orgulho, uma paixão, um encontro na vida que trouxe uma paz e uma consciência de que fizeram as escolhas ou trilharam as oportunidades certas. Ouvir destes colaboradores, narrativas imersas no “apaixonamento” pela profissão, fez com que compreendêssemos, ainda mais, o nosso papel enquanto pesquisadores, no sentido de contribuir a formação daqueles que nos inspiram profissionalmente, diante da oportunidade destes refletirem/ressignificarem suas próprias vivências e práticas.

Verificamos, entretanto, ao longo das falas, indícios que comprovam o quanto os docentes em questão foram e são desafiados, encaram medos rotineiros e lidam com situações de extrema insegurança ao longo de sua carreira. Essa caminhada constante de percalços, dúvidas e inconsistências visíveis, os quais expressam um pouco de como eles se enxergam na posição em que ocupam:

**Baunilha:** É alguém que ainda tem muita dificuldade de estar em sala de aula, que tem medo, muito medo de errar, de ser julgada.

Tal *apavoramento*, ao longo da profissão é perceptível, também, quando os colaboradores são confrontados com questionamentos reflexivos, na intencionalidade de provocá-los a se avaliarem enquanto docentes. É possível considerar que esse ato de “olhar para si” fundamenta-se um processo difícil, enredado, complexo, por acarretar, automaticamente, em uma rememoração de vivências, em um desacelerar do tempo e em uma reflexão acerca de tudo o que foi vivido até aquele momento.

Nesse contexto, merece destaque a figura do professor reflexivo, o qual, segundo Schön (1992) é aquele que se propõe a realizar uma *reflexão-na-ação*, no sentido de conseguir, além de compreender a si mesmo, valorizar os alunos e suas singularidades, suas particularidades, de maneira individualizada. Trata-se, portanto, de um profissional que esteja entregue às mudanças, que admita que a confusão acompanha o processo de aprendizagem, tanto em si quanto nos alunos, validando e encorajando tais fases, pois dessa maneira torna-se possível a construção de uma atmosfera real para mudanças e aprendizagens mútuas.

Tal ação reflexiva aparece em muitos momentos de fala de nossos colaboradores, transmitindo a percepção de que estão envolvidos em uma busca por constante renovação e apropriação de conhecimentos, convergindo em uma demanda alargada por mudanças, tanto pessoais, quanto profissionais. Nesse sentido, Imbernón (2001, p.16) afirma que “a mudança nas pessoas,

assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar aspectos novos que viveu em sua formação”.

É nessa empreitada, pelo crescimento, nesse afastamento da “inércia” e da “estagnação” que os sujeitos têm a oportunidade de se reinventar, de amadurecer, através de uma vida em busca de novas formações. Tal busca, promove uma espécie de “reencontro” dos sujeitos, a cada novo aprendizado, a cada nova experiência. Essa necessidade de mergulhar na procura incessante por conhecimentos, por “sentir-se melhor a cada dia”, confirmam, inevitavelmente, a obscuridade e complexidade do “*ser*” e do se “*identificar*” docente:

**Baunilha:** Acho que preciso melhorar muito... Um professor tem que estar o tempo todo se informando, se atualizando, estudando, melhorando. De um ano para o outro a gente pensa diferente, **temos alunos diferentes então tem que mudar.** (grifos nossos)

**Pimenta Rosa (...)** Acho que a gente precisa estar sempre se atualizando, estudando **porque se a gente parar, os alunos vão parar também.** Desde que eu entrei ali até agora já é bem diferente meu comportamento com os alunos... porque antes eu escutava muito, eu era muito paciente... então isso, a gente perde um pouco. Mas, a gente tem que ter sabe... escutar, escutar, escutar... **porque a gente tá mexendo com o sonho deles, com a história de vida deles, então eu acho que tem que ter muita empatia com os alunos (...)** até hoje, na verdade, quando eu entro na primeira, segunda semana de aula eu entro meio nervosa... **porque a gente não conhece os alunos, não sabe o que vai encontrar.** (grifos nossos)

Apesar de espelhar características de evolução e crescimento ao passar do tempo, as frases em destaque expressam um estigma de insegurança em relação às necessidades e expectativas que os alunos possam vir a exigir, alimentar e lançar sobre o professor. Porém, se observarmos de um ângulo mais crítico, é possível se tratar de exigências dos próprios docentes em relação a si mesmos.

É indicado que, uma vez inseridos na docência, os profissionais devam estar embutidos e comprometidos, como mencionamos até aqui, em uma formação permanente que lhes permita evoluir com as experiências, refletir

acerca de suas práticas, contribuir com colegas de trabalho coletivamente e aprender com seus erros. Todavia, essas falas expressam indícios da existência de pressões e de cobranças pessoais muito intensas que estes se impõem diariamente.

Afinal, considerando que se os docentes são sujeitos em constante renovação e suscetíveis a diversos processos de amadurecimento, como já mencionamos, será que é mesmo o fato de encarar “alunos diferentes” a única razão de tanta cobrança? E esse professor, será que enquanto ele justifica que “precisa se adequar aos diferentes alunos” não é ele mesmo quem muda, ano após ano?

De fato, esses questionamentos, que emergem a partir dessas falas, nos fazem refletir acerca do quanto esses processos metamórficos, que os professores passam em sua profissão, podem vir a comprometer ou, até mesmo, guiar suas atividades docentes. Nesse sentido, a fim de buscar um equilíbrio, faz-se necessário que os professores cuidem de si mesmos e permitam-se ignorar o “*tique-taque*” do relógio por alguns momentos, durante seus percursos, para então, investir no autoconhecimento e se compreenderem como profissionais em construção, imersos em temporalidades específicas, afinal:

As aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados e precisos atravessam a vida dos sujeitos. O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. (OLIVEIRA, 2000, p.17)

Esta capacidade de enxergar a si mesmos como sujeitos intensamente inseridos neste processo de construção/desconstrução, aparece com bastante força nos relatos de colaboradores deste estudo. Consideramos, a partir disso, importante trazer alguns trechos que representam essa perspectiva existente na consciência desses profissionais:

**Pimenta Rosa:** sou bem realizada no que faço (...) a gente muda muito... cada ano tu vai melhorando, modificando, até o teu jeito de sentir, não só o que tu passa para os alunos... (...) eu gostei desse contato com os alunos, desse aprendizado constante...a gente sempre está se desafiando... em cada aula.

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 119-142, 2021*

**Mel:** Porque eu acho que o ter me formado professora, o ter me tornado professora é uma coisa que está ainda em construção...

Nesse sentido, torna-se possível compreender o quanto as vivências pessoais impactam e ajudam a lapidar o professor ao longo do tempo. Além disso, percebe-se que esses professores estão envolvidos, profundamente, em uma imersão em experiências e desafios diários, os quais aumentam a possibilidade de que estes se reconheçam profissionalmente.

### **Considerações finais**

Diante de tudo o que foi discutido até aqui, em relação aos trajetos formativos dos docentes de Gastronomia, fica nítido o quanto o tempo, as experiências e as vivências desses professores impactam e influenciam no amadurecimento profissional e na formação destes. Ferry (1991, p.54) enfatiza essa questão quando afirma que “*Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas*”<sup>9</sup>.

Portanto, é possível compreender a formação dos professores de gastronomia da EBPTT é constituída de diversos aspectos, que abrangem tanto dimensões profissionais quanto pessoais. Destacamos aqui, que a formação dos docentes em gastronomia se dá ao longo da vida, em espaços-tempos específicos, não se limitando aos cursos de formação inicial ou continuada, mas, sobressaindo tais perspectivas, ao se configurar como uma formação permanente, contínua e construída através das vivências e experiências de cada um.

Além disso, convém mencionar que existe uma necessidade de que os professores em questão superem o isolamento da sala de aula e se tornem falantes de si, de seus caminhos e percursos, principalmente em relação à possibilidade de compartilhar sentimentos, erros, acertos, expectativas e frustrações com colegas de trabalho. Afinal, ao superar o individualismo e dispor-se a dividir com o coletivo, principalmente considerando a jovialidade do

---

<sup>9</sup> Formar-se é refletir para si, é um trabalho sobre si mesmo, sobre situações, sobre sucessos, sobre ideias. (tradução nossa)

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 119-142, 2021*

ensino em gastronomia, os professores serão capazes de formar-se em conjunto, a partir do suporte e do apoio de quem, provavelmente, enfrenta ou já enfrentou situações similares.

Por fim, compreende-se que, independente da maneira como nossos colaboradores se inseriram na docência (*seja através de sonho/planejamento, momentos-charneira, causalidade, estabilidade*) existe, em todos esses, uma característica de *apaixonamento* pela profissão e, mais do que isso, uma consciência de que *enquanto professores serão eternos aprendizes*. Portanto, é perceptível que esses docentes estão envolvidos em uma *formação perpétua*, em uma busca profunda por autonomia e emancipação profissional, mergulhando, além disso, na construção de uma identidade docente, marcada pela liberdade de se descobrirem professores, ao longo do tempo.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL, Ministério da Educação. Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, 2016. Disponível em <1 <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->>. Acesso em: 06/05/2019 às 13:26.

FERRY, Gilles. **El trayecto ,de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.** Universidad Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,** 1996.

HUBERMAN, Michaél. **O ciclo de vida profissional dos professores.** Vidas de professores, v.2, p. 31-61,1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Cortez, 2001.

JOSSO, Marie Christine. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação.** O método (auto) biográfico e a formação. Natal: EDUFRN, p. 59-79, 1988.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Valeska Forte de. **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Editora UNIJUI, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação continuada de professores. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>> Acesso em: 29/04/2019 às 09:32.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo. Cortez, 1999, p.15-34.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação: formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Porto Editora. Publicações Don Quixote; 1992. p. 77-91.