

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SUZANA CINI FREITAS NICOLODI**

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONALIZANTE DE ENSINO MÉDIO**

**São Leopoldo/RS - Brasil**

**2008**

**SUZANA CINI FREITAS NICOLodi**

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONALIZANTE DE ENSINO MÉDIO**

**Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, como requisito parcial para  
a obtenção de título de Mestre em  
Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha**

**São Leopoldo - RS  
2008**

*“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...”*

*(Fernando Pessoa)*

## AGRADECIMENTOS

A possibilidade de ter findado este estudo se deve a muito mais do que minha vontade de chegar até aqui, muito mais e a muitas pessoas queridas que se fizeram presentes no momento exato, como uma equipe em sintonia, é à elas que desejo agradecer.

Aos amigos, pelo amparo nos momentos de aflição, incentivo e torcida ao longo de todo o percurso.

À Prof<sup>a</sup> Marinalva Ribeiro pela leitura e comentários que muito contribuíram por ocasião da qualificação.

Aos professores, companheiros de jornada, meu respeito, especialmente às Prof<sup>a</sup> Mari e ValesKa pela dedicação e atenção com que pontuaram meu trabalho e carinho que manifestaram ao aceitar o convite para compor a banca examinadora.

À querida Mabel, luz que sinalizou meu caminho e que muito me ensina com sua sabedoria e experiência profissional e, principalmente, com o exemplo de ser humano que é. Foi uma honra tê-la como orientadora, à ela, meu aplauso em pé.

À Tita, minha tia, e Marco e Gabi, meus primos, que com a acolhida de uma família de verdade me receberam em seus lares durante minhas idas e vindas.

À minha família, que me incentivou desde quando o mestrado representava um sonho

distante; minha mãe pelo apoio nos “bastidores” que me permitiu viajar e me afastar sempre em paz, segura que tudo permaneceria em ordem; meu marido, Mário, um anjo da guarda que tenho o privilégio de compartilhar os dias, apoio e amor incondicional que me lembra que posso quando nem eu mesma acredito; meus filhos, Eduardo e Laura, certamente os mais sacrificados, que em momento algum cobraram minhas ausências, ao contrário, sempre compreensivos e participantes fiéis de cada obstáculo transposto e vitória alcançada.

A todos, meu muito obrigada e desejo de que nos seus caminhos não faltem pessoas como vocês!

## **RESUMO**

### **A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE DE ENSINO MÉDIO**

O estudo se propôs a investigar a constituição da profissionalidade de docentes que atuam na educação profissional de ensino médio, e que não possuem formação específica para o magistério. Provocou reflexões sobre como estes professores se percebem como profissionais da educação. Que sentido dão para sua formação? Como se situam frente ao ofício docente? O aporte teórico contou, principalmente, com a contribuição de autores como Nóvoa, Kuenzer, Rios, Sousa Santos, Tardif, Marcelo García e Pérez Gómez. A pesquisa assumiu os pressupostos da investigação qualitativa e fez uso de entrevistas semi-estruturadas como instrumento metodológico principal para a coleta de dados, envolvendo seis professores de uma escola estadual do Rio Grande do Sul, Brasil. Os dados foram tratados através de Análise de Conteúdo e anunciaram achados que auxiliaram a tecer algumas considerações acerca da constituição da profissionalidade destes docentes. Os sujeitos ancoram sua identidade profissional na profissão de origem e não na profissão docente; consideram os saberes da sua prática profissional como imprescindíveis para o exercício do magistério e compreendem que a formação específica para docência pode fazer diferença na qualidade de sua atuação como professor. Os resultados foram cotejados com outras investigações que indicaram uma tendência similar. A análise dos pressupostos do Projeto Pedagógico da escola auxiliou a compreender o contexto em que o fenômeno da profissionalização se instituiu, numa perspectiva sócio-cultural. Essas dimensões possibilitaram compreender a dinâmica da profissionalidade dos docentes, no contexto de suas trajetórias e imbricação na prática pedagógica de uma escola pública de ensino médio.

Palavras chave: educação profissionalizante – identidade docente – ensino médio - profissionalidade

## **ABSTRACT**

### **LA COSTITUZIONE DELLA DOCENZA NELLA EDUCAZIONE PROFESSIONALIZANTE A SCUOLA MEDIA**

Questo studio si propone ricercare la costituzione della professionalità dei docenti che attuano nella educazione professionale a scuola media, e che non sono in possesso della formazione specifica per il magistero. Ha suscitato riflessione su come i docenti si percepiscono come professionale della educazione. Che senso danno per la loro formazione? Come si situano davanti al mestiere di docenti ? la base teorica ha contato, principalmente, con la contribuzione di autori come Nóvoa, Kuenzer, Rios, Sousa Santos, Tardif, Marcelo García e Pérez Gómes. L'indagine ha assunto i presupposti della ricerca qualitativa e ha fatto uso di interviste semi strutturate come strumento metodologico principale per la colletta dei dati , con sei insegnante di uma scuola statale del Rio Grande do Sul. I dati sono stati trattati attraverso l'analyse del contenuto e annunciarono dettagli che ci hanno ausiliato filare alcune considerazione a rispetto alla costituzione della professionalità di questi docenti. Questi docenti approdano la sua identità professionale di origine e non nella professione docente; hanno considerato il sapere della sua pratica professionale come indispensabile per l'esercizio del magistero e hanno capito che la formazione specifica per la docenza può fare la differenza nella qualità della loro attuazione come insegnante.

I risultati saranno paragonati con altre ricerche che indicano uma tendenza símile. L'analyse dei pressuosti del proietto pedagogico della scuola ausilierà a capire il contesto in cui il fenomeno della professionalizzazione succede, in uma prospettiva socio culturale. Queste dimensione possibilitano capire la dinamica della professionalità dei docenti, nel contesto delle sue traiettorie e si frappongono nella sua pratica pedagogica a uma scuola media statale.

Parole chiavi: Educazione professionalizante, identità docenti, scuola media, professionalità

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>1 AS ORIGENS DO ESTUDO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 COMPREENDENDO A DOCÊNCIA .....</b>	<b>14</b>
2.1 O Imaginário .....	14
2.2 A Identidade .....	16
2.3 A Formação .....	20
2.4 Os Saberes .....	26
2.5 Qualidade e Competência .....	31
<b>3 A EDUCAÇÃO TÉCNICA: SEU CONTEXTO E PECULIARIDADES .....</b>	<b>38</b>
3.1 Uma visita histórica .....	38
3.2 Os Estruturantes Culturais .....	40
3.3 O Contexto Atual .....	45
<b>4 A DOCÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO .....</b>	<b>52</b>
4.1 Pesquisas Desenvolvidas... Estudos Realizados .....	52
<b>5 O PERCURSO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>55</b>
5.1 Definindo o problema e as questões de pesquisa .....	56
5.2 O contexto da pesquisa e seus interlocutores .....	58
5.2.1 Descrevendo os processos investigativos .....	60
<b>6 NAS TRILHAS DA PESQUISA: DESENVOLVENDO TRAJETÓRIAS E COMPREENDENDO PERCURSOS .....</b>	<b>63</b>
6.1 Apresentando os interlocutores, parceiros da pesquisa .....	63
6.2 Refletindo sobre o diálogo com os docentes .....	66
6.3 De alunos a professores: as representações em movimento .....	66
6.4 Tornando-se docente: qual é mesmo minha profissão? .....	68
6.5 Ter ou não ter, eis a questão? A formação pedagógica em pauta ...	71
6.6 Saberes em ação: habilidades que fazem diferença .....	75
6.7 A prática como referência e a trajetória como formação .....	77
6.8 O aluno e a escola que sonham .....	81
6.9 A valorização que fazem dos docentes .....	85
6.10 O que mais quer o professor dizer .....	89
<b>7 CONVERSANDO COM A SUPERVISÃO DA ESCOLA .....</b>	<b>96</b>



<b>8 RETOMANDO PARA ENCERRAR .....</b>	<b>101</b>
<b>9 TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou desvendar como a identidade da profissão docente se constitui em professores do ensino técnico. Como estes professores se percebem como profissionais da educação? Que sentido dão para sua formação? Que espaços pensam ocupar no ofício docente? Estas, entre outras questões, inspiraram este trabalho.

Para compô-lo organizamos as reflexões em capítulos que expressam as concepções teóricas, metodológicas, a análise dos dados e as considerações finais.

Na Origem do Estudo explico, além da contextualização do trabalho, a justificativa da escolha do tema e a condução para o problema de pesquisa.

O capítulo 2 aborda a docência, destacando seus aspectos constituintes como a identidade, formação e saberes. A intenção foi efetuar uma revisão conceitual para posterior tentativa de articulação entre teoria e empiria.

A Educação Técnica como foco central, seu percurso histórico, e contexto atual, assim como os paradigmas utilizados pelo campo científico, justificam o capítulo 3.

Um breve mapeamento de pesquisas produzidas nesta área, constitui o capítulo 4, com a finalidade de identificar estudos já realizados, tendo em vista uma dimensão processual e dialógica.

A Proposta Metodológica, motivo do capítulo 5, explicita as questões da pesquisa, instrumentos e metodologia propostos. Além disto, indica os interlocutores e os critérios previstos para a sua escolha.

Na seqüência, no capítulo 6, apresento a análise dos dados coletados por meio da entrevista com os interlocutores, sujeitos desta pesquisa e procuro fazê-lo articulando os achados com o embasamento teórico proposto.

O capítulo 7, assim como o anterior, é dedicado à exploração dos dados, é resultante da entrevista realizada com a Supervisão da Escola contexto.

Retomamos os principais achados no capítulo 8, com vistas ao encaminhamento final.

O último capítulo procura responder o problema de pesquisa e às suas questões mobilizadoras.

No final, constam as referências bibliográficas e os anexos.

## 1 AS ORIGENS DO ESTUDO

As inquietações que provocaram o presente estudo nasceram no processo de finalização do curso de formação pedagógica que realizei. Sempre simpatizei com a carreira do magistério. Foi essa minha primeira opção ao ingressar no segundo grau. Embora tenha optado, posteriormente, pela carreira de Direito na graduação – sem ter atuado em tempo algum nesta área profissional – a opção pelo magistério permaneceu latente.

Onze anos após o término da graduação – período este que considero ter estado num sono letárgico - ingressei na Especialização em Interdisciplinaridade e Linguagens e esse curso de pós-graduação foi responsável pelo meu despertar. Nele descortinei o mundo da linguagem e me identifiquei com o tema. Sempre fui curiosa com os discursos e, neste momento, tive a oportunidade de analisar a minha própria produção discursiva.

Como muito bem coloca Eggert,

coisas ditas e outras tantas não ditas que foram lidas e relidas como afetos e desafetos e que hoje se fazem presentes na ânsia de querer concretizar um tecido simbólico mais suave. Todo sujeito busca tecer, elaborar, de alguma forma, as experiências aprendidas no (des)afeto (2003. p.39).

Precisava saber, mesmo que provisoriamente, as origens de meu discurso. Precisava responder para mim quem era este *eu*. Passei por momentos de muita angústia! Talvez necessários, pois eles me mobilizavam a prosseguir.

Concomitante ao curso de especialização, com auxílio de uma amiga psicóloga, realizei algumas sessões de *coaching*\* e foi então que “a ficha caiu”: Compreendi que o curso de Direito nunca fez sentido na minha vida, como, talvez, nenhum outro faria, porque a única formação que realmente desejei, no auge dos meus dezessete anos, era Arte Cênicas. Não segui este caminho por uma série de razões que na época optei por sufocar, inconscientemente, para melhor conviver com minha realidade. Uma das razões ligava-se a condição de ser filha mais velha, fazendo “*faculdade para ser artista*” e ouvindo que “*o ambiente é muito pesado para alguém tão jovem e ingênua*”, blá, blá, blá...

---

\* Palavra inglesa que designa treinamento. O coaching é indicado para direcionamento profissional.

E tudo permaneceu nas profundezas de mim até que as sessões de *coaching* trouxeram à tona a minha verdade: falo do lugar de uma artista que, embora não tenha seguido a profissão, se sente com alma de artista. Toda a diversidade de gostos e pensamentos que pareciam desconectados agora faziam sentido!

Não poderia mais retornar a este momento da minha vida, pois dezesseis anos haviam se passado. Não estava mais sozinha, tinha marido e dois filhos e não poderia me lançar pelo mundo. Fiz escolhas e abracei as conseqüências. Aliás, três adoráveis conseqüências: Mário, meu esposo; Eduardo e Laura, meus filhos, que na época tinham seis e um ano respectivamente.

Segui a Especialização, a qual tinha como um dos seus focos a educação e retomei o interesse pelo magistério.

As sessões de *coaching* continuavam... mais “fichas” continuavam caindo. Entendi que, ao optar pelo magistério, estaria fazendo o meu resgate profissional, pois as duas carreiras em muito se pareciam, principalmente pelo lado da intervenção social que oportunizam e pela forma com que os seus profissionais deviam preparar-se, envolver-se e comprometer-se de corpo e alma. As duas áreas estudam o mundo, os contextos e as pessoas; as duas lidam com gente e gente é a minha área!

Tomei a decisão de qualificar-me para o ofício, embora, na época, considerasse que a especialização já fosse o suficiente.

Em 2004 iniciei o Programa Especial de Formação Pedagógica\* e no seu transcorrer fui tomando consciência do meu despreparo para a docência. Fui compreendendo a necessidade da preparação pedagógica para de fato me constituir como uma profissional da educação. Havia decidido não mais dar pausas na minha vida acadêmica. Era a educação a serviço da libertação cultural e do auto-conhecimento. Deste então compreendi com mais clareza que a educação deve ser contínua e continuada, que deve se estender ao longo de toda a vida e que todo lugar é local de aprendizagem.

Em 2005 tive a oportunidade de freqüentar duas disciplinas como aluna ouvinte no Mestrado de Educação na UFSM e integrar o GEPEIS (Grupo de Estudo e Pesquisa do Imaginário Social), grupo em que me mantenho até hoje e tem como coordenadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valeska Fortes de Oliveira. Os rumos foram acontecendo

---

\* Programa destinado à formação de docentes para habilitação em disciplinas específicas no nível fundamental, médio e pós-médio de ensino.

de maneira favorável à minha busca. Aquele ano foi decisivo, descobri e me apaixonei pelo tema referente ao Imaginário Social. Provavelmente encontre nesse tema alguma relação com a arte cênica, pois são conceitos e processos que tratam da representação, numa construção imaginária que se estabelece entre a realidade e a percepção dos indivíduos.

O imaginário social me faz tomar ciência do quanto, mesmo diferentes, todos nos parecemos. A forma como construímos o nosso imaginário instituído, embora possa ser distinta, nos remete a um ponto de partida em comum: a trajetória de vida de cada um de nós. Sempre partimos do **eu**, da nossa bagagem intelectual, social, emocional e é desse ponto que respondemos diante dos acontecimentos novos, os interpretando livremente (ou não) de acordo com a nossa história pessoal.

No momento que se toma consciência de como os fatos acontecem se torna possível intervir, interferir, modificar a história, tanto pessoal como social, pois mesmo quando há modificações apenas em mim, automaticamente haverá repercussões no meu entorno.

Sendo assim, e partindo das minhas próprias construções, ora como especialista e mais adiante com formação específica para a docência, senti a curiosidade em investigar as construções e relações pedagógicas de outros profissionais que se encontram diante de uma turma de alunos, tenham eles apenas formação técnica ou também a preparação específica na área da educação. Esse interesse nasceu da reflexão da minha própria trajetória que teve as origens na formação em Direito e se viu envolvida com a docência, em especial no campo da educação profissional.

Minha proposta de investigação buscou percorrer a trajetória docente de alguns profissionais com trajetórias semelhantes à minha, pretendendo desvendar suas aspirações, frustrações, objetivos, medos, valores, princípios, enfim, o que permeia o universo do docente, construído no campo do real, do simbólico, mas especialmente, do imaginário. A partir daí, procurei compreender como estas pessoas construíram a sua identidade profissional docente ao longo de sua formação inicial e continuada, associada à sua atuação enquanto profissional de outra área.

É possível que eu encontre respostas para as minhas próprias dúvidas através das reflexões feitas por outros. Conseguir descobrir no pesquisado um

cúmplice para a descoberta de mim mesma, parece ser esta, uma interessante alternativa.

Quis compreender como os professores se vêem enquanto profissionais da educação, de que forma entendem sua profissão, ou seja, como se constituiu o imaginário do docente no contexto de sua formação e das relações pedagógicas que produz. Dialoguei com professores de ensino profissionalizante, de nível técnico. Esse interesse emergia da minha própria condição docente, isto é, alguém que faz um percurso profissional em outra área e depois se torna professor.

## 2 COMPREENDENDO A DOCÊNCIA

### 2.1 O Imaginário

Ao tratarmos sobre o imaginário colocamos à luz o homem na sua perspectiva subjetiva, simbólica, suas relações sociais pensadas e vividas. O homem produtor de sentidos que procura dar significado aos contextos, tanto novos como velhos. O homem que vive numa realidade multifacetada.

As representações sociais da profissão de professor, ao longo da história, projetaram imagens tanto de poder e prestígio, quanto de quase insignificância e desprezo. O imaginário social, portanto, acerca do profissional da educação, instituiu-se dentro de uma complexidade histórica e cultural que envolve a contradição, própria dos movimentos da sociedade. Esses processos incidem sobre a escola e sobre o professor. As transformações no mundo do trabalho e a proletarização do magistério indicam, também, uma imagem depreciativa da profissão de professor, em tempos recentes.

Para Moscovici (1978)

[...] a representação social é um dos corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças as quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação (p.28).

Ao instituir-se socialmente estas representações se constituem no imaginário que permeia o cotidiano dos indivíduos na sociedade, povoando o mundo das idéias de cada um. “Trazemos em nossas trajetórias potencialidades de padrões, de exemplares, de protótipos, que matriciam nossas ações futuras” (PERES, 2002, p.157).

É Castoriadis (1965) quem conceitua o imaginário quando diz que

ele é criação incessante essencialmente *indeterminada* (social- histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens a partir das quais somente pode ser questão de ‘qualquer coisa’ (p. 08).  
Como social-histórico ele é o rio aberto do coletivo anônimo. [...] Aquilo que no social-histórico é posição, criação, fazer ser, nós o denominamos *imaginário social*, no sentido primeiro do termo, ou sociedade instituinte (p.493).

Muito do que hoje carregamos como nosso imaginário foi construído ao longo da história da humanidade através da cultura e da sua perpetuação em gestos, sentimentos, auto-imagem, atitudes e escolhas.

O mesmo acontece com as representações acerca do conceito de *ser* professor. A maneira como entendemos o ofício e nos comportamos no seu exercício pode ter origem no imaginário coletivo construído por um senso comum, em que o sujeito redireciona sua identidade profissional anterior para atuar no papel de docente que lhe é previsto. O professor, como integrante deste universo, revela comportamentos advindos da incorporação da imagem instituída socialmente.

O imaginário social, através da ideologia, atua diretamente no campo político e histórico, nele se inserindo o educacional. Por ideologia denominamos a idéia de que ela expressa a relação vivida dos homens em seu mundo, e que esta relação por eles vivida é investida de relações imaginárias. O real é sobredeterminado pelo imaginário e nisto é que consiste a força ativa das ideologias (CAPALBO, apud BARRETO, 2001 p.65).

A compreensão do imaginário busca percorrer o caminho da ação e procura responder qual a realidade instituída e vivida pelo sujeito nesse contexto. Oliveira nos ajuda a compreender essa posição dizendo que

a possibilidade radicada nos estudos do Imaginário Social reside nessa possibilidade de se conhecer as significações imaginárias, as construções que configuram, que solidificam a realidade, bem como compreender o movimento que se dá entre o que é e um possível dever ser, entre o que tem sentido e o que não faz mais sentido (2005, p.56).

Esta compreensão busca o que não foi dito, o que está oculto, o que está representado por símbolos no mundo das idéias. Portanto, o imaginário atua na dimensão simbólica, uma vez que, segundo Narvaes, "captar o simbolismo de uma sociedade é captar suas significações" (2004, p.41). O passado nos constitui, é parte da trama complexa que compõe nossas representações e dão significado para o presente. Como afirma Barreto,

o professor é alguém que repete, transmite, mas é também alguém que pensa, que atribui significado às coisas. O professor não entra em sala de aula despido de sua história. Ao contrário, carrega suas marcas da vida enquanto aluno que foi um dia, da professora que mais gostava, dos valores que aprova enquanto pessoa nas suas mais diversas relações. Nesse



sentido, os valores que assumimos enquanto professores são marcados pelas vivências ao longo das nossas trajetórias (2001, p.64).

Esta idéia está em concordância com Dotta (2006) que argumenta que as representações docentes são construídas partindo da forma como encaram a prática e de acordo com a relação que estabelecem entre saberes históricos e sociais. Sendo assim, a realidade instituída é fruto do imaginário social e de suas representações construídas ao longo da história da humanidade e não algo que se dê aleatoriamente.

Para Falcon, (2000, p.101) “o imaginário social é assim uma força reguladora da vida coletiva que, ao definir lugares e hierarquias, direitos e deveres, constitui um elemento decisivo de controle dessa mesma vida coletiva, aí incluindo o exercício do poder”.

Esse autor (2000, p.102), de acordo com seus estudos sobre Castoriadis, diferencia imaginação de imaginário social. A primeira vem a ser a capacidade de criar uma nova forma e a segunda “compreende todos os produtos criados pela imaginação e “socialmente instituídos”. A sociedade, como “instituição imaginária”, é também “socialmente instituída”. A significação imaginária social é definida, por ele, como criação humana, uma vez que o ser humano, racional, social e crítico está constantemente criando e recriando, buscando sentidos. Morin (1991, p.70) nos auxilia nessa compreensão, afirmando que “cada ser tem uma multiplicidade de identidades, uma multiplicidade de personalidades nele próprio, um mundo de fantasmas e de sonhos que acompanham sua vida” (1991, p.70).

Esta perspectiva aponta para a complexidade de compreensão do sujeito em relação aos papéis que exerce e, entre eles, a sua profissão. Importa compreendê-la, pois assim será possível um melhor processo de formação e profissionalização.

## **2.2 A Identidade**

Cada integrante de uma sociedade é diferente de outro, cada ser é um sujeito com as marcas de sua própria história. Tal como corpo e mente são indissociáveis, a pessoa e a profissão também o são. Ser professor é uma das identidades da pessoa, que congrega outras relativas aos papéis sociais que desempenha.

Arroyo, refletindo sobre a identidade do professor, explicita que “carregamos todos uma história feita de traços comuns ao mesmo ofício” e que há uma imagem de coletivo na representação social e na nossa representação. Complementa dizendo que “o professor é, e foi se formando a partir de suas vivências, experiências e convivências. Carrega consigo a memória coletiva” (2000, p.13).

Não se pode pensar no professor ora como pessoa, ora como profissional. As duas esferas caminham juntas e são responsáveis pela unicidade PROFESSOR. É justamente esta unicidade que faz com que os profissionais se diferenciem entre si, pois certamente todos têm trajetórias profissionais e pessoais distintas. Mas também ela é que os aproxima, pelos referenciais culturais presentes nos contextos sociais.

As transformações havidas no mundo do trabalho imprimiram mudanças na identidade dos professores e

não se trata apenas de identidades no trabalho, mas de formas de identidades profissionais no seio das quais a formação é tão importante como o trabalho, os saberes incorporados tão estruturantes como as posições de actor (DUBAR, 1997 p.46)

O autor aponta que, assim como existem os que procuram a formação por uma exigência externa para a permanência no ofício, – demonstrando ter sua identidade construída distante dele, apenas indicando identidade com o grupo -, há os que possuem expectativa de progresso e constroem uma identificação ligada aos objetivos de organização onde atuam. Em ambos os casos os sujeitos buscam executar bem o seu trabalho com vistas à progressão profissional, mas há diferença na forma como o fazem.

Dubar (1997) indica, também, que este não é o caso dos que são somente “diplomados”, que definem sua identidade por meio do diploma e não do trabalho. Os saberes teóricos são mais valorizados por estes que os consideram necessários para maior valorização de si próprios e de sua identidade, não definida pelo exercício do trabalho.

A formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional. Quanto mais um indivíduo se identificar com uma “forma identitária” coerente, mais dificuldade tem de mudar... (DUBAR, 1997 p.51).

Desta forma, compreendendo as relações entre trabalho e formação, chega-se à noção de identidade profissional. Na escolha por um modelo pedagógico de formação, segundo o autor, se é conduzido à identidade correspondente, tornando as demais dispensáveis.

O trabalho é apontado como o núcleo do processo identitário, pois é por ele e através dele que o sujeito busca reconhecimento simbólico ou financeiro de sua atividade. Quando esta atividade é melhorada e gera sentido subjetivo o indivíduo, segundo o autor, ascende à autonomia e à cidadania.

Segundo Dubar (2005), as identidades estão em movimento, continuamente reestruturando-se, adaptando o velho e acomodando o novo, o que pode aparentar uma “crise de identidade”.

Para o autor as identidades sociais e profissionais típicas são

construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação [...], essas identidades constituem formas sociais de construção de individualidades, a cada geração, em cada sociedade (p.330).

O conceito de identidade está relacionado ao que pode responder à pergunta ‘quem és’ e, ampliado para a dimensão social, se refere “à consciência de pertencer a determinado grupo social e à carga afetiva que essa pertença implica”. (JACQUES, 1997 p.130 apud FRANZOI, 2006 p.40). Franzoi (2006) afirma que esta construção tem as bases no interacionismo simbólico, que considera como sendo a relação e interferência da cultura e do meio na construção da identidade do sujeito. Neste sentido, a identidade é um processo de construção e reconstrução que acompanha o indivíduo ao longo de toda sua trajetória, tanto pessoal, como profissional.

É neste ir e vir de sua vida pessoal e acadêmica que o professor, em meio a realizações, crises e conflitos, tem a oportunidade de construir a mudança e a transformação necessária para o seu desenvolvimento.

Abraham (1987) compara a história pessoal dos homens com um labirinto pelo qual se deve passar para alcançar o objetivo, sendo que sua essência é o movimento, a busca. É preciso tomar decisões, experimentar o novo e não negar o problema, ou a dúvida, numa atitude de paralisia.

O eu individual docente representa seu ideal, seus conflitos, seu labirinto interior. O eu grupal representa identidades, construção de ideais, normas repressivas ou libertadoras que são necessárias para manter-se como tal.

Para Isaia (2005) a condição do professor, ao reconhecer-se como profissional e/ou como pessoa, acontece na tomada de consciência da integração de quatro dinâmicas: das situações reais que enfrenta; da idéia que os outros tem sobre ele; da idéia que tem de si e, finalmente, de como percebe a idéia que os outros tem dele. Portanto, o eu é bastante subjetivo e composto não só por relações interpessoais, mas também intrapessoais, que estão sempre relacionadas e relacionando-se, a fim de desencadear mecanismos de defesa que dêem conta de proteger do excesso de ansiedade deste eu.

Para que este ir e vir, onde a busca do professor tenha sentido e faça sentido, é importante que ele perceba o lugar de onde fala, ou seja, reconheça a si mesmo. Para isso precisa ter consciência do lugar que ocupa e de viver um sentimento de pertença em relação a ele.

O indivíduo que tem respeito e aceitação própria depende menos do respeito e da aceitação dos outros, e entenda que nem sempre deve estar em concordância com o pensamento dos demais, para aceitar e respeitar o outro. Quem se aceita integralmente não busca sua identidade fora de si, pois está em harmonia com seu espaço social. “Quem busca sua identidade fora de si está condenado a viver na ausência de si mesmo” (MATURANA, 2003, p.10).

De acordo com Nóvoa (1992), três AAA sustentam o processo identitário do professor. O primeiro A, de *adesão*, sugere que a profissão exige adesão a princípios, valores e projetos, ou seja, a adesão à docência requer uma postura que condiga com a condição docente. Também é preciso investir no potencial do aluno, caso contrário, apenas ocupará um lugar provisório; o professor *estará* na profissão e não *será*, efetivamente, um docente. O perigo é aderir a modismos da área sem aprofundar conhecimentos e reflexões. O segundo A, de *ação*, representa a busca da melhor forma de agir em todos os campos da vida, tanto no campo profissional como no campo pessoal. A ação é um fator determinante no processo identitário do docente, pois ao optar por esta ou aquela maneira de agir, o profissional cria, de certa forma, uma marca de atuação que reflete na sua postura pedagógica. O terceiro A se refere à *autoconsciência*, a qual não dispensa a presença da reflexão,

uma vez que torna-se impraticável manter-se consciente sem a constante análise reflexiva das suas ações e suas conseqüências.

Pimenta defende que a formação do professor envolve um duplo processo, incluindo a auto-formação, que tem como ponto de partida a reflexão da prática e a formação nas instituições, em que atuam os profissionais.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas constrói-se também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.(...)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 vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor... (2000 p.19).

A trajetória do professor apresenta semelhanças com as demais, porém é individual e única. Para Isaia (2005), “a maneira de cada um exercer a docência depende do que ele é como pessoa e esse modo de ser vai refletir no jeito de ele ser professor”.

Arroyo aprofunda o tema, quando afirma que

é mais fácil questionar o sucesso ou fracasso dos alunos no domínio dos conteúdos e técnicas, de competências, do que o próprio mestre questionar a formação e o desenvolvimento humano dele próprio, porque será sempre uma auto-interrogação. [...] Pensar e mexer com a formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso (2000 p.41).

Além de uma boa dose de humildade, é necessário, sem dúvida, o desprendimento e compromisso com a educação para admitir que sempre é possível melhorar e há sempre sobre o que refletir em nossas práticas.

## **2.3 A Formação**

Entendendo a formação como um processo inerente à condição humana, assume-se que ela se constitui durante toda a vida e é afetada pelas ocorrências das trajetórias, em um caminho orientado por princípios que organizam a prática que se renova a cada novo momento de tomada de decisão.

Nóvoa (1995, p.25) nos lembra que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (1995, p.25).

Tal formação ocorre em consonância com a visão que o professor tem de sua profissão. Nóvoa deixa bem clara esta questão quando acrescenta que "os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão" (1995, p.25).

Para o autor (1995), a identidade profissional "é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*" (p.16).

Ainda em Nóvoa, o processo identitário "é um processo que necessita de um *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças" (idem). Este processo leva um tempo distinto para cada indivíduo, pois as transformações vão sendo incorporadas, processadas e internalizadas levando em conta o ritmo, história de vida e trajetória pessoal.

Existem dúvidas e forças conflitivas na formação docente que atingem tanto a identidade no exercício da docência e a forma com que o sujeito percebe sua identidade para este ofício, como a maneira com que se dá a construção da sua identidade profissional. Pois, ao mesmo tempo em que é necessária a presença da autonomia na profissão, prevê-se, também, uma identificação com um sistema maior, fazendo com que o docente exerça influências contraditórias, tanto de libertação como de formatação do educando, aos moldes que interessam à cultura dominante.

Demo (1996, p.274) refere-se à possibilidade do profissional docente de oportunizar a emancipação do aluno. Entretanto, para que isso seja possível, a sua prática deve estar em concordância com sua teoria e ideologia. Caso contrário, o aluno não passará de objeto num processo de reprodução, pois "um professor-objeto que copia conhecimento alheio e, de forma copiada, repassa para frente", só poderá produzir reprodutores. Para o autor, a

competência competente é aquela que todo dia se renova, para dar conta, de modo inovador, de cada novo dia. Para tanto, não pode bastar-se com a socialização do conhecimento. Será indispensável reconstruí-lo (1996, p.272).

A busca pela formação ampla é interessante, pois nos remete à exploração de representações contidas na infância e na adolescência, tempo em que a curiosidade é latente e a dúvida é companhia inseparável. Morin afirma que "todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto" (2002, p.37). Porém, ainda mais importante do que possuir diversos saberes, é conseguir organizá-los de forma que possamos interligá-los significando-os. Desta forma, "conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele" (idem).

Maturana (2003) lembra, também, que é tarefa da educação formar seres capazes de pensar como um ato responsável, de acordo com sua consciência social. Que sejam seres confiáveis, respeitáveis e respeitadores, independente de para quem se dirijam ou com quem estejam tratando.

Complementando a idéia de Maturana, Morin (2002, p.11) afirma que "o ensino educativo deve transmitir não um mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre".

Se estas possibilidades são aceitas, cabe indagar como o professor constrói suas representações que encaminham a estes valores. Desvendar as nuances de sua escolarização e trajetórias culturais constitui-se em importante ponto de partida.

Tendo em mente que o ensino médio corresponde a uma fase na vida do estudante onde as inquietações e dúvidas estão muito presentes, compreende-se a relevância do papel do educador neste período. O professor, com o devido preparo e formação, tem condições de auxiliar e chamar a atenção do aluno para a importância da consciência crítica na escolha por uma vereda profissional, facilitando a possibilidade de acerto.

Com respeito ao ensino secundário, o autor defende que "os programas deveriam ser substituídos por guias de orientação que permitissem aos professores situar as disciplinas em seus novos contextos: o Universo, a Terra, a Vida, o humano" (2002 p.78).

Para o autor, o ensino secundário é o momento de reflexão que prepara o aluno para a ação (universidade ou trabalho) e, para tanto, é importante que suas perspectivas sejam amplamente contextualizadas.

Certamente essas compreensões exigem novas formas de pensar a docência. Somos frutos, enquanto docentes, de uma proposta escolar disciplinar, inspirada na

ciência moderna. Alterar paradigmas requer um compromisso com a mudança e, também, a construção de novas formas de compreender o conhecimento e a aprendizagem. Esses desafios se apresentam para o campo da formação.

Marcelo García (1999) aponta as inúmeras interpretações sobre o conceito de formação. Nelas existe o elemento pessoal, que se expressa na forma de valores, metas, além do componente técnico. Também é conservada a relação da cultura e da ideologia que dão significado ao processo formativo.

O conceito de formação envolve o pessoal e o desenvolvimento intencional dos sujeitos que deverão assumir a intenção de formar-se. Assim será possível aproveitar os contextos variados, incluindo os locais de aprendizagens, favorecendo o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Ensinar é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor... ser um professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem) (FLODEN e BUCHMANN apud MARCELO GARCÍA, 1999, pg.24).

A formação de professores inclui formas e estratégias diferenciadas em relação a como se analisa o processo de aprender e ensinar.

Lançando mão dos estudos de Sharon Feiman, sobre o ensinar e aprender, Marcelo García trata da fase do pré-treino que “inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, e podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor” (1999, p.25). O autor argumenta que esta fase gera ou pode gerar influências no futuro professor no âmbito das teorias implícitas e das suas crenças (1999, p. 26).

A formação de professores se dá num processo contínuo e permanente. Pressupõe o envolvimento do professor que deve se apropriar de sua trajetória profissional, num processo que envolve a reflexão sobre suas práticas, pois, “a reflexão sustenta o progresso; ao mesmo tempo é sua consequência” (BAILLAUQUÈS, 2001 p. 42).

Aprender a ensinar, além de envolver capacidades cognitivas, técnicas e estéticas, implica também levar em consideração a subjetividade dos sujeitos, sejam eles alunos ou professores. Essa condição exige flexibilidade.



As experiências e orientações conceituais ao longo da sua formação, incidem no modo de ser professor. Desta forma, as imagens de professor também variam, argumenta Marcelo García, sendo inclusive, por vezes, contraditórias como: eficaz, competente, técnico, reflexivo...

Pérez Gómez (2000) complementa essa perspectiva de complexidade afirmando que existem quatro perspectivas para a formação docente. A primeira é a perspectiva acadêmica que fundamenta a formação docente basicamente na teoria, articulando livremente o saber e saber ensinar, diminuindo a importância da compreensão contextual na formação pedagógica do professor. Como consequência desta perspectiva tem-se, em geral, a lógica da homogeneidade, em que o docente percebe a turma de forma total e esquece a individualidade e subjetividade do aluno. Nessa lógica, pressupõe-se a existência de modelos e padrões generalizadores para ensinar.

Como segunda perspectiva o autor apresenta a dimensão técnica, em que a atividade profissional é dirigida à solução de problemas, acreditando que para todas as questões possa existir uma solução. Porém, o autor argumenta sobre como generalizar técnicas para resolver situações ímpares?

A característica principal dessa dimensão é a visão dicotômica de teoria e prática que, estando separadas causam, conseqüentemente, estranheza e desconhecimento mútuo entre professor e alunos. As metas do profissional são estabelecidas de fora pra dentro, resultando numa delimitação de ações.

A terceira perspectiva, denominada de prática, entende que o ensino é complexo, singular, imprevisível, conflitivo e requer a constante presença da ética e da política. O professor é visto como um artista, um artesão e a criatividade é indispensável. Parte da aprendizagem realizada da prática para a prática e a partir da prática.

Essa perspectiva apresenta dois enfoques, o tradicional e o reflexivo. No enfoque tradicional, por partir da prática, aprende-se com ela ao longo do tempo. Pode, porém, carregar equívocos e preconceitos e representar a ideologia dominante. É politicamente conservadora ainda que possa tornar a transmissão de conhecimento eficaz para a reprodução social. Existe pouco ou nenhum espaço para a crítica. Já o enfoque reflexivo parte do conhecimento da necessidade da reflexão sobre a prática, de pensar como o conhecimento científico é resignificado. Busca

gerar um conhecimento útil e compreensivo que emergja da prática educativa e facilite sua transformação.

A quarta perspectiva é a da *reflexão na prática para a reconstrução social*. Baseia-se na premissa de que o professor tem autonomia para encaminhar sua prática e sobre o contexto em que ocorre o processo ensino aprendizagem. Apresenta o *enfoque da crítica e da reconstrução social* que busca desenvolver a consciência social para atingir a construção de uma sociedade mais justa e igualitária através da emancipação individual e coletiva. A escola e a educação do professor são fundamentais para esta construção. A escola conta com o professor e com o aluno para pensar criticamente a ordem social. Este enfoque assume que os programas de formação de professores devem oportunizar a aquisição de uma bagagem cultural com orientação política e social claras, ou seja, requer posicionamento perante os fatos. Fomenta a reflexão crítica sobre a prática e sobre as atitudes de comprometimento e envolvimento com a condição social.

Esta perspectiva inclui a investigação-ação na formação do professor para a compreensão sistemática de seu fazer. Pérez Gomez (2000) menciona Stenhouse quando propõe que o desenvolvimento curricular respeite o caráter ético da atividade de ensino, pois para ensinar democracia é necessário ser democrático. Para ele não há desenvolvimento curricular desvinculado do desenvolvimento acadêmico. Neste aspecto há um confronto com a perspectiva técnica, pois o autor defende que o professor necessita transformar-se num investigador de suas práticas para melhor aplicar estratégias de intervenção adequadas ao contexto.

Além das quatro perspectivas citadas por Pérez Gómez, Marcelo García apresenta a orientação personalista que se fundamenta na positiva auto imagem do professor, que conhece plenamente suas potencialidades, possui boa informação e identifica-se com os outros. Esta perspectiva oferece, como enfoque principal, o auto conhecimento, ou seja, o professor parte de si para alcançar seu próprio desenvolvimento e, desta forma, tem condições de mediar a aprendizagem do aluno, reconhecendo-o e legitimando-o como sujeito construtor do seu próprio conhecimento.

## 2.4 Os Saberes

As reflexões sobre a formação induzem à análise dos saberes que os professores produzem. Alguns questionamentos podem acompanhar a compreensão de como são eles produzidos.

Tardif (2002), refletindo sobre o tema, apresenta o seguinte questionamento: “Precisamos de peritos para formar seres humanos? [...] O que está em jogo nesta passagem ou nesta derrapagem do mestre para o perito, do ofício para a profissão? (p.188).

Nessa perspectiva crítica percebe-se a importância de questionar a teoria com relação a construção dos saberes docentes, discutindo sua origem e seus processos de produção.

O autor aponta que as pesquisas atuais tendem a focar o professor como o sujeito do conhecimento, no qual suas ações e pensamentos são guiados por uma teoria informacional e de ações instrumentalizadas relacionadas à técnica e a estratégia. Entretanto, questiona se este modelo corresponde ao professor cientista e se “este modelo de autor corresponde aos professores?” (p.191).

Altet (2001) traz alguns conceitos sobre saber, informação e conhecimento que se baseiam em estudos de Legroux. Saber vem a ser “aquilo que tem um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da experiência; [...] a informação é exterior ao sujeito e de ordem social e o conhecimento é integrado ao sujeito e de ordem pessoal” (p. 27-28).

Tardif (2002) alerta que o termo saberes corre o risco de ser utilizado de forma generalizada e sem critérios, de maneira que tudo possa ser considerado um saber. Porém, reflete ele, é importante lembrar e estar consciente do caráter relativo desta questão, que sempre pode ser revisável.

Para o autor o saber docente é aquele “que se desenvolve no espaço do outro e para o outro”. Um saber que é capaz de argumentar para aquilatar as razões que tornam os juízos verdadeiros, através de discussões e críticas que resultam num consenso racional (2002, p.196).

Assim, o saber está ligado à uma racionalidade, em que o sujeito, além de saber fazer, deve saber justificar porque faz e como faz. A melhor maneira de

encontrar esta racionalidade é executar constantes questionamentos sobre o discurso e sobre a ação.

Ao argumentar sobre esta condição, continua o autor, parte-se de pressupostos pré-estabelecidos por consenso, que permitem fazer progredir a discussão e são eles que constituem o “episteme cotidiano”. Estes mesmos pressupostos, quando necessário, devem ser reavaliados, readaptados e refletidos para que a prática não se dê de maneira mecânica.

*[...] Pode-se dizer que, de um modo geral, um professor sabe o que faz e porque o faz. Esse conhecimento se refere concretamente a comportamentos intencionais dotados de significado para o professor; este significado pode ser ‘verificado’, de um certo modo, no ‘discurso’ (verbal ou mental) que ele elabora, quando necessário, a respeito de suas atividades (Tardif, 2002. p.208).*

O como se faz não justifica o que se faz, pois tudo depende do significado que se atribui à ação, que é construída pelo sentido que se dá a mesma. É necessário também saber por que se faz. Este “porque” pode estar de alguma forma ligado ao inconsciente, representando, segundo Ghedin (2005), a “dominação ideológica e dominante” (p.141). Eis aqui, um exemplo da necessidade da reflexão como ferramenta indispensável à compreensão dos sentidos que damos às práticas.

A produção do conhecimento na docência não acontece sem a postura crítica do educador sobre suas práticas. Analisando o seu trabalho e tentando perceber como se coloca perante aos alunos e frente às políticas educativas, o professor é capaz de rever suas representações e valores. Assim procedendo, além do conhecimento técnico, o professor estará oportunizando ao aluno o exemplo da reflexão-ação-reflexão, ou seja, da prática-teoria-prática e contribuindo para a sua emancipação e autonomia.

Quando a prática é desenvolvida abrindo espaço para a reflexão, essa acontece contextualizada no espaço social e, por isto mesmo, está exposta à contradições, atingindo a ação profissional.

Entra em cena, então, a necessidade da consciência profissional. Vale lembrar que esta “é delimitada pelos fundamentos motivacionais ou afetivos da ação e pelas conseqüências não motivacionais que dela resultam” (Tardif, 2002 p.214). O autor lembra que:

[...] acreditamos que o caráter específico dos saberes profissionais depende de fenômenos muito concretos: 1º) eles são adquiridos principalmente no âmbito de uma formação específica e relativamente longa na universidade; 2º) sua aquisição é acompanhada de uma certa socialização profissional e de experiência do ramo; 3º) são usados numa instituição – a escola – que possui um certo número de traços originais; 4º) são mobilizados no âmbito de um trabalho – o ensino – que também possui certas características específicas. Essas condições de aquisição e de utilização parecem ser, portanto, variáveis bastante ‘pesadas’, do ponto de vista sociológico, para que se possa postular o caráter distinto e específico dos saberes dos professores em relação aos outros ofícios, profissões ou aos conhecimentos comuns das pessoas comuns. Neste sentido, não acreditamos que qualquer pessoa possa entrar numa sala de aula e considerar-se, de repente, professor (2002. p.219).

É imprescindível que o professor assuma suas opiniões, critérios e argumentos, de forma que contribua para que o aluno reflita criticamente, podendo estimular uma mudança social através de uma compreensão crítica do educando a respeito do seu entorno.

Ghedin (2005) afirma que deve ser levada em consideração a seguinte questão: até onde a reflexão se direciona para a emancipação, igualdade e justiça ou poderia ser ferramenta para justificação do individualismo e controle social? (p.137) Se assim for, reduz-se a análise dos problemas aos limites estritos da sala de aula.

Sousa Santos afirma que faz-se necessário superar a visão técnica que cumpre objetivos pré-estabelecidos a priori. É importante problematizar realmente a função docente e como esta relaciona sua prática às esferas política, social e cultural da escola. Portanto, segundo o autor, o trabalho docente é uma tarefa intelectual e implica um saber fazer (SOUSA SANTOS, apud GUEDIN, 2005, p.138). Giroux (1997) havia proposto o conceito de professor intelectual, no esforço de projetar sua ação profissional para uma visão crítica e propositiva.

Percebe-se, pois, que além da compreensão acerca do ensino, é importante que o professor, juntamente com os alunos, busque a compreensão crítica das práticas sociais.

Favorecer a aprendizagem do aluno parece ser a tarefa primordial do professor. Entretanto, esta ação só ocorrerá com o comprometimento desse aluno. Somente ele, voluntariamente, poderá aprender e fazer que o ato de ensinar seja um ato de relacionar-se.

Os professores, através da relação que estabelecem com seus alunos, realizam a missão educativa da escola e é no cotidiano que colocam em prática os saberes específicos que serão utilizados e mobilizados para cumprirem suas tarefas. Atuam como mediadores entre os estudantes e o conhecimento historicamente produzido.

Experiência e conhecimento não representam a mesma coisa, não tem o mesmo significado. Os lugares ocupados pelos sujeitos e suas experiências que “se refletem nas emoções, nas interpretações, nas aspirações, nos medos e nas ilusões”, são o exemplo desta diferenciação (GHEDIN, 2005.p.139). Num momento pode-se buscar o significado de seus sentimentos e noutra tentar negá-los. Neste sentido, se coloca a importância do desenvolvimento de uma reflexão crítica do professor em relação ao seu cotidiano e as práticas que o permeiam. Ao conhecermos algo e na medida em que nos tornamos próximos deste objeto, vamos paralelamente descortinando o nosso próprio ser. Assim, conhecer implica também em auto-conhecer (FREIRE, 1999).

Larrosa (2002) aponta que, nas últimas décadas, o campo pedagógico tem se mostrado dividido entre os técnicos partidários da educação como ciência, e os críticos que a pensam como práxis política. Propõe o autor, entretanto, uma reflexão a partir da experiência/sentido.

Argumenta que a experiência é algo que acontece quando algo nos toca diretamente e não algo que assistimos acontecer. Pontua que atualmente as experiências têm sido raras, pois estamos organizados de forma a nos proteger delas ou para que elas não nos atinjam. Portanto, há uma tendência de empobrecimento da experiência.

O autor indica o excesso de informação como um dos grandes responsáveis pela escassez de experiência nos tempos de hoje. Acredita que experiência e informação devam ser separadas, pois o saber que a informação oferece é distinto do saber-vivido que a experiência propicia à quem a vive.

Da mesma forma, Larrosa (2002) afirma como responsáveis pela pouca oportunidade de experiência, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. O primeiro, o excesso de informação, aliado ao excesso de opinião, segundo ao autor, formam uma dupla que dificulta ainda mais a significação da experiência, pois ao sentir-se informado, o sujeito opina sobre o assunto e, na maioria das vezes, esta opinião se reduz a um posicionamento contra ou a favor.

A falta de tempo dificulta a experiência em decorrência das exigências do mundo moderno, onde tudo é muito rápido e chega depressa, evitando que a conexão com os acontecimentos gere sentidos.

Por último, mas não menos importante, o excesso de trabalho interfere na possibilidade da experiência. Larrosa (2002) justifica este fator também como resultado da sociedade moderna, “porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos acontece” (p.24).

Para o autor o sujeito da experiência é alguém que abre espaço para que ela aconteça. Um sujeito exposto, disponível e receptivo, capaz de deixar-se tocar pelos seus acontecimentos é também um sujeito tombado, interpelado, transformado, submetido, enfim, um sujeito sujeito.

A experiência representa algo que se prova, contingente, singular e ligada na perspectiva de perigo e travessia.

Quanto ao saber que a experiência oportuniza, Larrosa (2002) entende que seja algo que se adquire no processo que responde ao que acontece, pois refere-se ao sentido que é dado ao acontecimento. Portanto, este saber é individual, particular e tem a ver com a forma de ser e estar no mundo. “A experiência e o saber que dela se deriva são o que nos permite apropriar-nos da nossa própria vida” (p.27).

Larrosa (2002) adverte que uma vez que o sujeito esteja aberto, exposto às experiências, não se pode prever os resultados e conseqüências. Não é um caminho que se trilhe sabendo, antes de começar, onde ele vai dar. Parafraseando Freire (2003), o caminho da experiência se faz caminhando.

O fazer está marcado socialmente por uma cultura que se preocupa com a utilidade deste fazer e o ato reflexivo é o que expõe esta cultura, buscando ruptura e transformação. Caso contrário, não passaríamos de meros expectadores sociais e culturais. Como ensina Maturana, nós,

os seres humanos somos na linguagem, e ao sê-lo, o somos fazendo reflexões sobre o que nos acontece [...], *se não estamos na linguagem não há reflexão*, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser. (1998, p.38)

O conhecer e o desvendar-se, concomitantemente, devem culminar num processo político de compromisso com o meio onde o sujeito está inserido, que

busca o despertar de outros sujeitos que podem vir a ser aliados na ação de transformação e melhoria social, objetivando a cidadania e a emancipação.

Entender a construção dos saberes docentes como experiências significa valorizar as trajetórias e vivências e, refletindo sobre elas, favorecer a formação.

## **2.5 Qualidade e competência**

A representação da competência docente habita o imaginário escolar e tem espaço e tempo determinados dentro do contexto social. Revela-se pelo conjunto de práticas do professor que correspondem às expectativas da escola de nosso tempo. Ao longo da história os conceitos de qualidade e competência foram tendo seus significados alterados e perdeu-se um pouco do caráter abrangente dos termos que foram sendo deslocados para áreas específicas. Rios (2001) busca, através de sua reflexão, recuperar o significado desses termos para revitalizá-los.

A autora procura demonstrar como os conceitos sobre formação e identidade profissional estão entrelaçados e como trazem consigo a referência de saberes e competência. A perspectiva de identidade profissional na atualidade apresentada como novidade, se constitui numa velha personagem com nova roupagem.

Partindo deste ponto é que Rios propõe uma reflexão acerca da compreensão de competências. Todavia, ao invés de uma nova roupagem, busca um novo olhar, não no sentido da novidade, mas da originalidade contínua, aquela que tem raiz.

Na busca do original é preciso antes buscar perguntas, as quais também devem ser originais. “As velhas perguntas apenas levam a civilização a continuar no rumo anterior. As novas provocam rupturas e forçam a humanidade a dobrar *esquinas civilizatórias*” (RIOS, 2002, p.158).

A autora questiona o uso da palavra competência e/ou competências no plural, como e com o significado de saberes, sejam eles científicos, experienciais ou pedagógicos. Alerta para a representação que os professores constroem desses dois termos. Quando diante dos saberes, sentem-se à vontade e identificados e, diante das competências, sentem-se impactados, confundindo os dois termos, o que pode gerar insegurança e resistência ou uma adesão ingênua à proposta educacional da moda.



Rios (2002) percorre alguns autores e faz abordagens relativas ao assunto. Afirma que Ramos explicita que o que acontece é um *deslocamento conceitual* uma vez que “a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e negar outras” (RAMOS apud RIOS, p.164).

Segundo a autora, Bélair traz a noção de “*campos de competência*” que devem ser adquiridas pelo professor reflexivo, em que este, é valorizado por suas atitudes na globalidade de seu ofício.

Assim, pode-se, de certa forma, ir desenhando o significado ou o ressignificado do termo competência, como algo que abarca diversos conceitos, como conhecimentos, saberes, capacidades e atitudes, que apontam para um movimento de ruptura com o já instituído.

A legislação traz no art.17 da Resolução CNE/CEB n. 04/99 e no Parecer n.16/99, a forma como espera que aconteça o preparo para docência no ensino profissional e o que considera ser o papel deste educador.

[...] não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca da polivalência e da identidade profissional se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa. Pressupondo que este docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais. Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar.

Ainda o Parecer n.16/99 explicita que

um exercício profissional competente implica em um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética.

Rios (2002), com base na filosofia da educação, propõe a necessidade de se “criar condições para o desenvolvimento de uma formação e uma prática em que se desenvolva uma competência” (p.165). Salienta a necessidade da presença da ética, que garante a dialética entre a técnica e a política, no tema competência. Propõe também o aporte da estética, pois entende a mesma como a “dimensão da existência, do agir humano” (p.166).

É interessante explicitar brevemente no que consiste cada uma das dimensões citadas: A Dimensão Técnica, entende a autora, está, conceitualmente ligada a ação do fazer, induzindo à necessária presença de habilidades. A autora considera esta dimensão o suporte da competência, pois ela é revelada na ação profissional (2001, p.94). Entretanto, torna-se desvinculada do contexto educacional quando é utilizada sem a relação com as outras dimensões e, neste caso, corre-se o risco de ter seu significado alterado, resultando numa visão tecnicista. Essa perspectiva pode colocar a técnica acima das outras dimensões e aparentar neutralidade em função da sua forma fragmentada, distanciando-se da práxis.

A Dimensão Estética é a dimensão da sensibilidade, da afetividade, da subjetividade e da intelectualidade, que devem estar presentes no saber e fazer do professor. Nesta dimensão a subjetividade recebe luz especial, pois ela é a única construída culturalmente por cada sujeito. Relaciona-se com a identidade do indivíduo e na práxis docente sua presença demonstra o respeito pelo outro e o reconhecimento do seu espaço.

A Dimensão Ética e Política, para Rios, compreende duas dimensões que estão intimamente ligadas. A identidade individual só é firmada no coletivo, pois é necessário que o parâmetro social estabeleça as normas gerais de conduta. Dentro do contexto social os sujeitos estabelecem, em acordo, as regras e submetem-se a elas. Portanto, tanto a ética como a política se dão na esfera da coletividade.

Vale lembrar, ainda, que é na linguagem que a comunicação dos indivíduos acontece. Sem ela não faríamos parte de um coletivo. A boa política depende de uma boa comunicação e esta de uma boa linguagem porque

é no espaço político que transita o poder, que se configuram acordos, que se estabelecem hierarquias, que se assumem compromissos. Daí sua articulação com a moral – e a necessidade de sua articulação com a ética (RIOS, 2001, p.104).

Rios clarifica que “o *trabalho docente competente é um trabalho que faz bem*” (2001, p.107) não só para o próprio professor, mas a todo o entorno, incluindo os alunos e a sociedade. O professor competente é aquele que consegue articular todas as dimensões no seu fazer, refletindo e buscando continuamente o movimento ascendente de comprometimento, de crescimento e melhoria dos sujeitos no contexto em que está inserido.

A ética funda as outras dimensões, pois todas as outras partem dela para bem acontecer. Nas palavras de Rios,

para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos da sua área – é preciso pensar criticamente o valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária (2001, p.108).

Neste sentido, diz a autora,

para que a práxis docente seja competente, não basta então, o domínio de alguns conhecimentos e recurso a algumas ‘técnicas’ para socializá-los. É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade (2002, p.166).

Com essa perspectiva entende competência como o “*conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade*” (p.166), conjunto este composto pela técnica – conteúdo; estética - movimento entre o intelectual e afetivo; política – comprometimento para com os fins e a ética que permeia todo o conjunto com o objetivo de expor à criticidade a práxis e revê-la sempre que se fizer necessário. Portanto, a “competência não é algo que se adquira de uma vez por todas, pois *vamos nos tornando competentes*” (RIOS, 2002, p.169).

O termo *qualidade*, em sua origem, traz como significado a compreensão de dote, virtude e também nos diz que é a propriedade que se encontra nos seres e determina sua natureza. Portanto, o valor positivo do termo foi sendo atribuído ao longo da história, mas não consta necessariamente no seu conceito de origem. Atualmente, o conceito de qualidade aparece ligado à melhoria do desempenho docente e à toda a área da educação.

É possível questionar o sentido de qualidade que constroem os professores, assim como, de que forma se vêem e percebem seu ofício. São as suas representações que emergem inevitavelmente e é de lá que eles produzem seus conceitos. O imaginário social e as representações deste imaginário nos mostram a história social e cultural dos sujeitos. Revela concepções que podem guiar suas práticas.

Roldão (1998) coloca em discussão se o docente seria um *semi profissional*, ou seja, um sujeito que ocupa um espaço entre o profissional e o funcionário, uma vez que a história, a atividade e a estrutura do sistema educacional podem, de alguma forma, proporcionar esta ambigüidade de posições ao professor. O fato de o docente responder à outra lógica que não somente à sua, pode lhe tolher a autonomia e afetar o compromisso e o comprometimento com a docência.

A autora salienta a importância de levar em consideração as representações deste profissional, pois ele pode ocupar o lugar de sujeito herdeiro de uma história ou de sujeito transformador social.

O sujeito docente herdeiro de uma história socialmente construída é aquele que acredita que o saber pode ser retido, portanto, passado, transmitido, logo, reproduzido. É um exemplo do que a cultura dominante pode fazer quando não exposta à uma análise crítica, que não leva em conta as mudanças e contradições da sociedade.

O transformador social na área educacional, ao contrário, busca ser mediador “porque não basta por a informação disponível para que o outro *aprenda*, é preciso que haja alguém que proceda à organização e estruturação de um conjunto de ações que levem o outro a aprender” (ROLDÃO, 1998, p.36).

Cabe refletir que, para além do saber científico, é imprescindível o saber pedagógico, em todos os níveis de escolarização, pois um complementa o outro, conforme posição da autora.

Para os diferentes tipos de professores – professores generalistas ou professores especialistas, ou mistos – o que defendo, em coerência com a função de *ensinar*, tal como antes se caracterizou, é que o professor tenha uma formação profissional assente neste saber propriamente profissional – *saber ensinar como fazer aprender*- e depois desenvolva as *nuances* e as especializações da área, do campo, do nível, do ano, do contexto em que exercerá a profissão (ROLDÃO, 1998, p.38).

Está socialmente instituído, segundo Franzoi (2006), que profissional é aquele que possui autorização legal para o desempenho específico de alguma função e o que lhe assegura esse título é o diploma que lhe é conferido.

Altet (2001) definiu o professor profissional como

uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática (p.25).

Compreende que o profissional deva saber mobilizar suas competências em qualquer situação, apresentando fácil adaptação a contextos e problemas variados. Aliado a tudo isto, que ainda seja responsável e autônomo. Aponta que este se aproxima do desejado modelo de profissionalismo na profissão docente pois, para a autora, a profissionalização é formada por um “processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação” (p.25).

Alerta para a importância de identificar as diferentes origens das competências e dos conhecimentos do profissional docente, pois são elas que refletirão nas práticas destes profissionais. Compreende que “o professor é um profissional de aprendizagem” (p.26).

Altet (2001) explicita que o ensino possui tarefas específicas que abrangem campos distintos, mas que se relacionam e são interdependentes. Pontua a didática como o campo da gestão da informação e apropriação do saber pelo aluno por meio do professor e a pedagogia como facilitadora da transformação da informação em saber, mediada pela ação do professor através de interações, trocas cognitivas e sócio-afetivas, ajustes, adaptações, enfim, por meio de suas intervenções.

De acordo com seus estudos em Dubar, a autora aponta que a *profissionalidade* é um processo que inclui três dimensões, o saber formalizado, concretizado pelo diploma; o saber fazer que se revela pela a habilidade no ofício, e a experiência decorrente da trajetória de prática no campo de atuação. Todos articulados entre si representam a profissionalidade.

Para Cunha (2007), a forma como o termo “profissionalidade” tem sido aplicado refere-se a movimento, a uma profissão em construção, em processo, ou seja, em ação. Aponta que, na construção desta profissionalidade, o professor

recorre tanto ao saber teórico, como aos práticos, que são bastante valorizados como espaço de construção de saberes. Recorre a Imbernón (1994) que explicita que:

A inovação na prática se dá quando a pessoa que a executa reflete e interioriza o processo como próprio, extrai conclusões sólidas, planeja a ação e é capaz de levá-la a cabo estabelecendo elementos de nova reflexão e inovação (p.65).

No entanto é importante que as dimensões teórica e prática estejam conectadas e relacionadas, pois se uma - a prática - representa o espaço de construção de saberes, a outra - a teoria - é que dá suporte e fundamentos para a reflexão e para a pesquisa. É interessante que esta relação e intercâmbio perpassada pela cultura, seja percebida pelo professor.

Sendo assim, a qualidade do ensino pressupõe um profissional reflexivo, atualizado, ativo e com um saber que o permita exercer bem sua função, pois

(...) sua função é *ensinar*, fazer com que os seus alunos aprendam aquilo que, por isso mesmo, eles também tem que saber muito bem, sabendo fazê-lo com autonomia de decisão e capacidade de análise (ROLDÃO, 1998, p.39).

O professor profissional precisa refletir sobre sua prática a todo momento, não apenas após a ação, aprendendo constantemente. A ação docente deve estar centrada no ensinar e o ensino deve convergir para esta ação.

O professor que tem compromisso com o desenvolvimento de profissionais capazes de refletir novos contextos (e os velhos também!), de pensar e refletir e agir de acordo com esta posição, certamente estará formando sujeitos comprometidos com a transformação social. Para uma educação que objetive a autonomia e a criticidade e a arte da dúvida é preciso que estas posições acompanhem a prática docente, pois, para ser capaz de despertar é preciso, também, estar desperto.

## **3 A EDUCAÇÃO TÉCNICA, SEU CONTEXTO E PECULIARIDADES**

### **3.1 Uma visita histórica**

Desde há muito a humanidade carrega consigo o dualismo entre trabalho e educação. Observa-se este fenômeno na herança greco-latina em que os homens ou eram escravos destinados ao trabalho, ou livres e dedicados à filosofia. O mesmo acontecia na tradição hebraico-cristã que marcou fortemente nossa cultura. Por ela se pode observar a presença de dois lados nitidamente distintos: céu/inferno, graça/vale de lágrimas. Vale de lágrimas pode ser representado pelo trabalho árduo e sofrido como em muitas passagens bíblicas, podemos constatar.

Até o século XVI a compreensão da verdade estava fundamentada no dogma religioso e procurava encontrar nele a explicação para a vida e o universo. A relação entre o Estado e a Igreja garantiu essa perspectiva paradigmática que interessava à manutenção de estruturas de poder. A transição foi se dando paulatinamente, alimentada pela compreensão interpretativa da natureza e o desejo de democratização das relações humanas.

Os séculos XVII e XVIII foram palco da construção de uma nova compreensão de mundo, assentado na perspectiva racional, tendo a natureza como fonte do conhecimento. Esse processo, conhecido como modernidade, foi responsável por fundamentais mudanças sociais e econômicas.

O paradigma da ciência moderna assumiu a objetividade como pressuposto, reconstituindo o todo através de suas partes. Nesse processo acentuaram-se as dicotomias, incluindo a relação teoria-prática. As metodologias quantitativas foram as mais adequadas para a construção desse paradigma, pois a constância e frequência é que lhe atribuem rigor.

O que poderia ser medido tornou-se a base do pensamento moderno que, com essa lógica, queria afastar-se da visão obscurantista que tomava as crenças religiosas e o senso comum como conhecimento válido. Esta posição repercutiu historicamente na compreensão de conhecimento, dicotomizando de um lado corpo e matéria e de outro, alma, mente, sujeito.

Sousa Santos (2004) explica que essa visão de conhecimento procurou fazer com que o homem dominasse a natureza, mais do que interagir com ela.

Nessa perspectiva, todo o progresso verificado até a metade do século XX se alicerçou no conhecimento científico produzido pela modernidade, que acenava com processos infinitos de bem estar humano.

O paradigma científico da modernidade começou a dar sinal de um possível esgotamento quando as suas promessas de desenvolvimento e equilíbrio foram questionadas. Um exemplo dessa condição se deu por ocasião das grandes medições do espaço, pois, por não se dispor de instrumentos e tecnologias adequadas, compreendeu-se que esses só poderiam ser mensurados por especulações e os seus resultados, no máximo, poderiam ser aproximados. Estava posta em questão a visão conceitual da objetividade.

O paradigma moderno, também chamado de dominante (SOUSA SANTOS, 2004), perdura com força significativa até nossos dias. Porém, ao longo da história as lacunas deixadas por este modelo científico foram tomando proporções e abrindo espaço para novos estudos e percepções. Algumas evidências desse processo são visíveis.

As ciências sociais e naturais encontram pontos de confluência e são estudadas em conjunto e relacionadas entre si. Reconhece-se que a subjetividade do observador interfere no fenômeno estudado e, nessa perspectiva, o conceito de rigor ligado à uma única base de verdade é colocado em questão.

De acordo com Cunha (1998), o reconhecimento das humanidades como ciências em meados do século XX e a compreensão da relatividade das verdades, até então tidas como absolutas, foram fatores determinantes para que o método científico dominante deixasse de ser o único a validar o conhecimento humano.

Com a crise da perspectiva dominante instala-se uma nova compreensão científica, que ressalta a dimensão subjetiva e que reconhece a validade do método qualitativo de pesquisa, articulando sujeito e objeto.

Sousa Santos (2004) salienta que nos encontramos num período de transição de paradigmas.

Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho, mas não exactamente onde estamos na jornada (p.92).



Não é possível desenhar com clareza o que o paradigma emergente se tornará; entretanto, é possível afirmar que há uma tendência unificadora, menos dualista, que tem suas bases na superação das distinções e na valorização dos estudos humanísticos, nas interações e na pluralidade. Nas palavras do autor,

a ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que activa. A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha (p.86).

O paradigma emergente assume as contradições contidas no modelo dominante. Entre tantas distinções pode-se citar algumas listadas por Cunha (1998): encarceramento da realidade X analogia de contextos; rigidez do método X transgressão metodológica; distinção radical entre o subjetivo/objetivo X o objeto como continuação do sujeito, perspectiva quantitativa X qualitativa.

Embora ainda fortemente marcados pela concepção dominante, lenta, mas progressivamente, tomamos novos rumos, nos quais, talvez, as diferenças não sejam tão diferentes. Essa perspectiva de conhecimento incide sobre a concepção do trabalho e, portanto, da educação profissional. Amplia-se a visão de formação, libertando-a dos saberes definidos e definitivos e anunciando uma compreensão processual que se instala na trajetória dos sujeitos.

### **3.2 Os estruturantes culturais**

Para compreender o motivo da ocorrência do dualismo histórico educação/trabalho que ainda permanece no Brasil é interessante lembrar sua origem.

Cordão (2005) indica que a educação profissional, em nosso país, desde os primórdios assumiu uma perspectiva de assistencialismo, sendo que por volta de 1840, dez casas com a finalidade de diminuir a criminalidade e o ócio foram criadas em dez capitais da província, para abrigar e ensinar menores abandonados e órfãos as primeiras letras e o trabalho em oficinas.

No início do século XIX, a revolução industrial e a concepção capitalista estimulou o investimento na escolarização ampliada, pois as habilidades básicas de leitura e compreensão se tornaram condições para o trabalho.

Desde o início da industrialização brasileira a diversidade industrial foi uma característica marcante e obedeceu a uma lógica diferencial, de acordo com o desenvolvimento de cada região. Esta diversidade mantém-se até hoje, indicando que o mercado industrial é bastante segmentado.

Ribeiro (2005) explica que surgiu em São Paulo, por volta de 1880, por iniciativa de fazendeiros, profissionais liberais e empresários da construção civil, o Liceu de Artes e Ofícios, um dos pioneiros em ensino profissionalizante no país, o qual oferecia cursos de Ciências Aplicadas e Artes.

O profissional formado pelo Liceu atuava no ramo da construção civil e indústria moveleira. Anos mais tarde também foram oferecidos cursos de canalização e instalação hidráulica e sanitária. A experiência do Liceu paulista deu origem a outros estabelecimentos nos demais Estados, por iniciativa de Nilo Peçanha, considerado o instituidor do ensino técnico industrial no país.

O Rio Grande do Sul, a exemplo de São Paulo iniciou o ensino profissionalizante na cidade de Porto Alegre por volta de 1896. Seus fundadores foram professores da escola militar, engenheiros militares e civis oriundos da Escola Politécnica do RJ, os quais compreendiam que o ensino técnico-profissionalizante atuaria como passaporte do proletariado para a sociedade moderna e, conseqüentemente, haveria um aumento no desenvolvimento da economia.

A qualificação mostrava-se como fator determinante de inclusão social, uma vez que o trabalhador nacional só estaria em igualdade de condições para concorrer com o trabalhador estrangeiro se estivesse qualificado. Porém, ainda assim, os estrangeiros recebiam os cargos mais altos e eram melhor remunerados, o que representava mais custos para as empresas.

Foi importante diversificar os cursos oferecidos para proporcionar melhor qualificação e capacitação para o trabalhador brasileiro, diminuindo os custos da empresa com a mão de obra estrangeira. As escolas técnicas criadas formavam mão-de-obra qualificada de acordo com a necessidade do mercado regional, ou seja, os cursos oferecidos atendiam diretamente à carência de profissionais de cada área. Segundo Cunha (1998, p. 20), "os títulos qualificam as pessoas e permitem ou

impedem o exercício do conhecimento, definindo profissões e dividindo papéis sociais, interferindo, desta forma, na organização econômica da sociedade”.

Desta forma, se evidencia a interferência direta do setor econômico sobre o educacional.

Em 1923 Roberto Mange estimulou a criação de um curso de mecânica no Liceu de Artes e Ofícios, com o objetivo de formar tecnicamente o trabalhador desta área. A intenção era oferecer uma instrução racional em que os aprendizes, pelo êxito de suas aprendizagens e mediante avaliação psicotécnica, teriam suas habilidades profissionais avaliadas, respondendo positivamente ao mercado de trabalho. Este curso configurou-se como o nascedouro da aprendizagem racional, a qual visava maior eficiência e menor desperdício de tempo e material.

Frederich W. Taylor, defendia que a redução de custo e economia de material não deveria ser aprendida pela transmissão dos mestres para os operários e aperfeiçoou o procedimento de maneira científica. Este consistia no detalhar e analisar as tarefas para padronizar tempo e movimentos. Da racionalização surgiram as especializações, restringindo o trabalhador ao domínio de uma parte do ofício e diminuindo o tempo de qualificação. De acordo com MONTEIRO (2001),

o taylorismo caracteriza-se pela intensificação do trabalho através de sua racionalização científica (estudo dos tempos e movimentos na execução de uma tarefa), tendo como objetivo eliminar os movimentos inúteis através da utilização de instrumentos mais adaptados à tarefa (p.51).

A proposta de Taylor diferia da proposta inicial de Mange que buscava a formação integral do trabalhador.

A década de 40 iniciou um novo processo na estruturação do ensino industrial. Foi criado o SENAI\*, durante o governo de Getúlio Vargas, ligado à classe patronal, que visava um ensino industrial mais abrangente e racional para dar conta da demanda necessária de trabalhadores qualificados que o crescimento industrial exigia naquele momento pós segunda guerra.

Embora críticas apontassem para a importância de um ensino voltado para a realidade e para o desenvolvimento brasileiro, o ensino técnico e o ensino médio propedêutico permaneciam com suas estruturas independentes. O ensino médio era

---

\* Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

obrigatório para o ingresso no ensino superior com seu currículo voltado para a formação acadêmica e o ensino técnico se destinava ao alicerce do desenvolvimento econômico do país, centrado no trabalho. Assim, perpetuava-se o dualismo de classes: à elite o ensino propedêutico e ao proletariado o ensino profissionalizante.

Somente em 1961, com a LDBEN 4.024, o ensino médio e o profissionalizante foram considerados equivalentes, oportunizando ao aluno do ensino técnico o direito a prosseguir estudos em nível superior.

Continuava, porém, a preocupação em atender a demanda na produção, diminuindo custos e aumentando a economia do país. Em 1965 foram criados a EPEM (Equipe de Planejamento de Ensino Médio) e o PIPMO (Programa Intensivo de Formação de Mão-de-obra) concomitantemente como políticas específicas para esses níveis de formação.

Em 1971, a Lei nº. 5.692 tornou obrigatória, em todo segundo grau, a iniciação profissional. Esta medida se instituiu no bojo da nova fase de desenvolvimento, prevista pela idéia de “milagre brasileiro” \*\*. Destinava-se, também, a diminuir a pressão instituída em busca do ensino superior. Entretanto, a falta de investimento e estrutura das escolas tornaram a medida inócua. Havia ainda resistência das classes média e alta que não viam nessa proposta a expectativa de futuro para seus filhos. Nesse contexto, o ensino técnico assumia cada vez mais o caráter propedêutico do ensino, estimulando os discentes ao ingresso no ensino superior, contrariando, assim, sua missão inicial.

As políticas dos anos 70 apontavam a intenção de preparar o país, do ponto de vista econômico e tecnológico, para concorrer com o mercado internacional. Neste período, falava-se muito na teoria do “capital humano”. Com este discurso esperava-se atingir os objetivos de qualificar maciçamente a mão-de-obra e vender a idéia de que, além de satisfazer as necessidades do mercado de trabalho, o jovem, recém saído do 2º grau, poderia iniciar sua profissionalização. Porém, pelos motivos acima citados, a Lei 7.044 relaxou a obrigatoriedade compulsória da iniciação profissional no ensino médio, assumindo a impossibilidade de cumprir os desígnios da LDB de 1971.

---

\*\* Denominação da política desenvolvimentista e nacionalista instituída pelo regime militar em 1964.

A instalação da Assembléia Constituinte, em 1987, favoreceu a discussão acerca dos rumos educacionais. A comunidade educacional discutia teoricamente as relações entre educação e trabalho no ensino médio e a importância de relacioná-los através da prática social. O momento de redemocratização do país favorecia a mobilização da sociedade para a proposição de políticas que atendessem os anseios da comunidade educativa.

A função proposta para o ensino médio procurava restaurar a conexão entre a prática do trabalho e o conhecimento científico através de uma formação com base nos fundamentos de diversas técnicas usadas na produção, formando politécnicos e não mais técnicos especializados.

A intenção era resgatar a formação humana em seu todo, visando a integração dos campos científico e cultural, oportunizando que todas as potencialidades do indivíduo pudessem ser contempladas e não apenas atendessem às necessidades do processo econômico. Quem desejasse a formação técnica poderia por ela optar, acrescentando, ao final da formação básica, a formação específica para tal. Nesta perspectiva, a formação humana estava no centro da discussão, com menor preponderância da lógica econômica.

No entanto, distanciando-se em parte desta perspectiva, em 1996 foi aprovada a Lei 9394, que estabelecia que o ensino médio seria a etapa final da educação básica e responsável pelo aprofundamento do ensino fundamental, promovendo o entendimento da fundamentação científico-tecnológica dos processos de produção. A formação para o trabalho aconteceria após ou em paralelo a essa condição e os Estados reforçaram sua condição de colaboradores da federação, assumindo a responsabilidade por este nível de ensino.

A nova LDBEN abriu passagem para reformas na educação, dentre as quais o Decreto nº. 2208/97, que dispôs que o ensino técnico teria um currículo independente do ensino médio, embora pudessem estar articulados.

O campo profissional incluiu, além de conhecimento técnico, capacidades que mobilizassem a subjetividade dos indivíduos. No centro das discussões estavam orientações sobre o desenvolvimento de competências, descritas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. A inclusão do termo competências extrapolava a condição semântica. Trazia o reflexo de movimentos internacionais que reforçavam a instrumentalização da escola para atender às demandas do mundo globalizado e

das políticas neo-liberais, marcados pela concepção de flexibilização e desregulamentação do trabalho.

As reformas no ensino médio promoveram transformações de estrutura e conceito, separando mais uma vez ensino médio e educação profissional.

### **3.3 O contexto atual**

Os teóricos do pós-industrialismo, conforme Nosella (2005), afirmam que a sociedade transformara-se, num movimento que tomava a produção rural, que tinha como eixo central a terra e seus proprietários, para o processo industrial, que modificou a terra e os meios de produção. Nele a matéria prima é a sociedade e é priorizada a produção da informação, dos símbolos, dos valores e dos serviços.

Já os teóricos da sociedade virtual apontam que o que importa atualmente é a função simbólica dos produtos produzidos nesta sociedade. Entretanto, as duas linhas teóricas da sociedade contemporânea, tanto a pós-industrial como a virtual, estão de acordo quando entendem que existe a necessidade de integrar, no homem, o trabalho e o tempo livre.

Nosella (2005) argumenta que caminhamos para um processo de simbiose histórica, em que o trabalho criativo e o ócio produtivo serão interdependentes. Para o autor, o “trabalho não é apenas produzir bens de troca e sim também produzir bens de uso” (p.251).

Acredita que a escola contemporânea precisa ensinar aos alunos que o trabalho, ao longo do tempo, sofre transformações na modalidade e no sentido que se dá a ele e que é necessário qualificar os ex-trabalhadores industriais para a nova cidadania virtual, pois será exigido a mescla da competência técnica e humana.

Retornado a crise do paradigma dominante e anunciando-se um novo paradigma, o *emergente*, se considera que existem outras maneiras de pensar o conhecimento que não seja, exclusivamente, centrado na racionalidade instrumental (SOUSA SANTOS, 2004).

Nesta perspectiva a reflexão sobre as condições sociais ocupa papel importante. O sujeito passa a ser considerado epistemologicamente. É desta maneira que a sociedade contemporânea tem, lentamente, procurado repensar a educação e a escola.

É imprescindível que nesta reflexão seja incluída a postura desejada dos professores perante seus alunos, podendo servir de referência para a compreensão de que as escolhas e decisões que nos são exigidas socialmente perpassam pelo fundamento do conhecimento amplo e não fragmentado que, historicamente, foi proposto no processo de escolarização.

O indivíduo deve ser educado para considerar os valores universais e locais concomitantemente, sem negar um em detrimento do outro, de modo que busque sempre e incessantemente aprofundar-se teoricamente para melhorar tecnicamente, mas, também, encontrando satisfação na sua produção, seja ela qual for.

Para romper com o dualismo histórico entre educação e trabalho é necessário bem mais do que apenas levar em consideração que a instrução possa transformar o indivíduo. É preciso aliar de maneira una, e não unilateral, a educação e o trabalho, proporcionando que a formação seja completa e que contemple como foco central a emancipação do homem e da sociedade em que ele está inserido. Somente o homem, no pleno uso e desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, físicas e técnicas é capaz de transformar seu entorno.

Atualmente o mercado de trabalho valoriza menos os trabalhadores formados no modelo taylorista, uma vez que mais do que dominar a técnica é necessário tomar decisões e fazer escolhas, respondendo a mobilidade e complexidade do saber profissional.

Conforme D'ANDREA (2003), nos últimos anos, com as transformações da economia mundial, a qualidade de ensino tem sido um ponto relevante para o progresso das nações. Aponta que a América Latina enfrenta com desvantagem essa condição em relação a outros países no que se refere à dinâmica do processo educacional, incluindo a avaliação do rendimento educativo, que envolve a educação secundária e técnica e a formação e habilitação dos docentes.

Historicamente as escolas técnicas têm como finalidade social a formação para o trabalho e as mudanças, ou reformas, por vezes, são importantes para evitar que determinadas práticas se cristalizem. Entretanto, o excesso de mudanças pode acarretar mal-estar e sensação de insegurança nos indivíduos, com relação ao campo político que gera tais mudanças.

Toda proposta de reforma deveria abrir espaço para reflexão, elaborada e avaliada por todas as partes envolvidas no processo, facilitando que a participação aconteça de maneira efetiva e possibilite o posicionamento político e preparação

para o enfrentamento de novos dilemas. Como afirma Canário (apud MONTEIRO 2001, P.39),

a transformação da realidade educativa não decorre de um simples processo de adoção de idéias “boas”, mas sim, de um processo de reconstrução das representações, das atitudes, dos projetos e dos valores dos atores.

O mesmo autor ainda argumenta que

a produção de mudanças numa organização social como a escola implica não apenas mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como as ações individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos atores (CANÁRIO apud MONTEIRO, 2001, p. 40).

Infelizmente este não é o quadro que se vê no Brasil e na maioria dos países.

As reformas que vêm do poder central, legalmente impostas, porque aprovadas no Congresso Federal, por serem pouco compreendidas, muitas vezes engessam e imobilizam os professores, criando uma atmosfera de resistência. O Estado, na maior parte das vezes, parece que ignora a identidade da profissão docente e da escola, não levando em conta os processos de discussão e participação que poderiam contribuir para as transformações desejadas. Esta condição tem gerado muitas críticas entre os educadores.

Shiroma (2000) aponta que o projeto de LDBEN aprovado em 1996, pôs por terra parte das aspirações alimentadas por quase vinte anos de reflexão. O mesmo foi aprovado pelo Congresso e sancionado, sem veto algum, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Apresentada como uma lei moderna teria como foco o século XXI e o caráter desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade.

Para Kuenzer (2000), a maneira como a Lei 9394 foi outorgada deixa claro a quem ela serve, pois mesmo que tenha havido um movimento no sentido de tentar vendê-la como consensual no discurso oficial, nas entrelinhas é possível perceber a intencionalidade ocultada pelo legislador.

Importa compreender que os estudos foram produzidos num momento em que as posições assumidas ainda eram prospectivas, isto é, não foram construídas numa base experiencial que só futuramente poderia ser confirmada.



Manfredi (2002) argumenta que

as representações que povoam o imaginário social sobre as correlações entre escolaridade, trabalho e profissão não espelham de modo nítido as ligações existentes entre as estruturas, os processos e os interesses dos sujeitos sociais envolvidos. Requerem um esforço de análise e reflexão que desvende relações insuspeitas, dimensões não previstas, tensões não explicadas e nexos desconhecidos (p.32).

Assim, é importante que as diferentes visões e posições possam ser estudadas e analisadas para elucidar os interesses ideológicos que estão em jogo.

Zeichner (2002) e Kuenzer (2000) afirmam que não tem sido preocupação dos governos considerar os docentes na participação e formulação das reformas. Ao contrário, é mais interessante que os professores mantenham a postura de servidores públicos obedientes que apenas cumprem determinações, todas vindas de cima. Entendem que se os professores participassem mais ativamente das transformações educacionais, aumentariam as chances de obter sucesso com os alunos.

Com as transformações sucessivas no mundo do trabalho, as formas de fazer têm requerido do trabalhador algo além do conhecimento técnico. Tem-se feito necessário, como ponto facilitador de entrada no atual mercado de trabalho, a articulação do conhecimento técnico às capacidades intelectuais e cognitivas que possibilitem a tomada de decisão, criatividade e originalidade.

Oliveira (2000) critica a formação técnica centrada nos “processos de treinamento do trabalhador e no mero domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas, no setor produtivo e de serviços” (p.42). Em contraponto define a formação tecnológica como

o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana (idem).

Kuenzer (2000), numa reflexão irônica, pergunta se cabe ao campo político e não ao educacional a formulação de propostas pedagógicas que abarquem os elementos necessários para o preparo do indivíduo, o qual deve considerar a educação para a cidadania, autonomia intelectual e sócio-histórico.

Entretanto, pondera que esta não é uma questão de fácil solução, porque não bastará apenas definir que o ensino médio deverá ser tecnológico e simplesmente extinguir os cursos profissionalizantes determinando que, desta forma, a dualidade histórica estará superada. É preciso levar em consideração que a realidade social brasileira é marcada por uma história de desigualdades sociais fruto de um modelo de desenvolvimento desequilibrado. Em decorrência deste contexto, o ensino médio não tem oferecido possibilidade de integrar o campo técnico e o intelectual de forma articulada.

A autora menciona a recomendação do Banco Mundial de que o investimento na educação profissional especializada não teria impacto no desenvolvimento dos países, por considerá-la cara e prolongada para um público que não responderia satisfatoriamente ao desempenho esperado. Mais vale investir no ensino fundamental, oportunizando às classes menos favorecidas o mínimo de escolaridade que garanta a possibilidade da inclusão na vida social. Esta escolaridade poderia ser complementada com qualificação de baixo investimento e curto prazo.

O Decreto 2208/97 institui a regulamentação de cursos profissionais para a população economicamente ativa, os quais, ao serem criados, reeditam a ausência de vínculo entre ensino médio e profissional. Essa perspectiva contradiz a idéia de uma escola una, uma vez que afasta a educação científico-técnica para um nível mais elevado de estudo, mantendo os trabalhadores reféns da lógica econômica da produção.

Para Kuenzer (2000), o grande desafio é identificar nas bases a verdadeira causa das diferenças. Sendo o Brasil um país de desigualdades, é difícil pretender igualar a educação para públicos distintos. Parece óbvio que as diferenças devam ser tratadas considerando suas peculiaridades. Entretanto as possibilidades de acesso é que deveriam ser iguais, pois “submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade” (p.27). Todavia, os cursos de carreiras tradicionais continuam reservados para quem dispõe de um poder aquisitivo mais alto.

Aponta ainda que o ensino médio só será unificado

pela sua finalidade, que expressa o compromisso com a igualdade de direitos, não como um atributo formal assegurado pela legislação, mas como uma conquista real, processo histórico de destruição das desigualdades, que se dá pela atividade real dos homens, da qual a escola participa (p.30).

A Lei 9394/96 pode favorecer uma relação dos cursos profissionalizantes com as necessidades do mercado, podendo ser livremente modificados por esta lógica quando necessário, podendo perder também a validade no momento em que o mercado estiver suprido.

Essa perspectiva pode manter o dualismo incentivador da exclusão social, destinando aos que podem, o ensino propedêutico; aos que necessitam, o profissionalizante, reforçando um processo de reprodução social como pontuou Bourdieu, compreendendo a escola e a educação como dispositivo cultural. A educação estaria reproduzindo nas suas práticas, os valores e processos historicamente produzidos que vão dando condição para a construção de “habitus” dos sujeitos.

O autor define *habitus* como sendo um

sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência e regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU apud ORTIZ p.15).

No caso da educação técnica esse processo é bastante visível. As escolas técnicas assumiram valores e rituais próprios da visão da modernidade, como as demais instituições educacionais. Nesse sentido trazem os valores de ordem, da seriação, de classificação, da hierarquia que perpassam as práticas pedagógicas. Mas, além disso, as escolas técnicas incorporaram os comportamentos que são valores no campo do trabalho, potencializando atitudes que revelam obediência, autoridade, neutralidade e fidelidade, características importantes para a empregabilidade. Esta constatação faz com que a escola profissional tenha características próprias e, conseqüentemente, produza um “habitus” específico em seus alunos e professores.

Segundo D’Andrea,

en toda organización existen representaciones compartidas acerca de aquellos objetos, hechos, conductas, etc. que la organización valora y considera importantes. Este conjunto de representaciones compartidas funciona como organizador del pensamiento y de la acción, condiciona lãs

relaciones de los sujetos ente si y com la tarea e influye em los procesos de cambio (2003, p.77).

Sendo cultural e histórico, o “habitus” não é facilmente transformado. Para tal é necessário uma conscientização que parte dos sujeitos sobre seus efeitos e um desejo intencional de mudança. Talvez essa seja uma das dificuldades de transformar a escola e a própria função dos professores.

Certamente em toda a instituição social se instalam processos de contradição e a escola não foge à regra. Mesmo no contexto em que preponderam valores construtores de práticas que obedecem a uma estrutura de poder, há movimentos em sentido contrário. Essa condição é que torna significativa a experiência escolar e o estudo sistemático de seus rituais. O que se está a afirmar é que no contexto do ensino profissional os valores do mundo do trabalho perpassam com maior intensidade o cotidiano escolar, reforçando hierarquias pré-definidas, caras aos processos produtivos. Portanto, parece importante levar em conta essa condição ao analisar o processo de profissionalização dos professores e as práticas que exercitam no cotidiano das escolas.

## 4 A DOCÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO

### 4.1 Pesquisas já desenvolvidas... Estudos realizados

Os estudos sobre a docência tem povoado o universo educacional nos últimos anos. Refletindo sobre essa produção Cunha (1997), afirma que, até o início dos anos 80, a literatura norte americana era a que mais influenciava a educação brasileira e, portanto, o olhar sobre a docência.

Os assuntos abordados eram diversos e versavam sobre qualidade, eficácia, identidade dos professores, como exemplo. A tendência das pesquisas variava de Psicologista Comportamental, Interacionista (anos 60/70), passando pela Psicologista Afetiva e Política Filosófica (anos 70/80), até a Política Antropológica, Política Sociológica/Culturalista e Política Histórica (anos 80/90). Estas últimas consideravam o professor “dentro da estrutura de poder da sociedade, onde sua identidade é uma construção social e cultural” (p.3). Neste contexto, segundo a autora, as idéias de Paulo Freire foram imprescindíveis para o entendimento de que o professor é um sujeito do mundo.

O tema da formação de professores tem sido recorrente na área educacional e demonstra uma certa estabilidade no nível de interesse dos pesquisadores, girando em torno de 8,5% das pesquisas da área, considerando a realidade brasileira (CUNHA, 1997).

No sentido de atualizar este dado e dar suporte ao objeto de estudo que mobilizou esta pesquisa, recorri ao Banco de Teses da CAPES. Encontrei pesquisas sobre o tema da docência no ensino técnico e tive acesso à três dissertações e um artigo que elegeram o tema como preferencial. Os estudos foram realizados entre os anos de 2004 e 2007 em diferentes cidades brasileiras.

Fonseca (2006), no Estado do Mato Grosso, produziu sua pesquisa com o título *A concepção da prática pedagógica do professor profissionalizante no CEFET/MT* e se propôs a compreender a constituição da prática pedagógica do docente do ensino profissionalizante, através da perspectiva filosófica, histórica e cultural.

Percebeu que os docentes pesquisados não apresentavam interesse significativo pela formação continuada e que possuíam conhecimentos da sua área de origem, porém demonstrando ausência teórica da dimensão pedagógica.

Burnier (2007) contribui com o tema em recente artigo intitulado *Histórias de Vida de Professores: o caso da educação profissional*. Seu objetivo foi desvelar as representações sobre a docência e a relevância da mesma na trajetória pessoal do professor. Indicou, a autora, que os professores do ensino profissionalizante pesquisados chegaram ao magistério como uma alternativa para aumentar a sua renda mensal e que sentiam que essa atividade possibilitava uma ação social bem como valorizava seu *status* como técnico.

Por sua vez, Lima (2005), em Pernambuco, produziu uma dissertação de mestrado sob o título *A identidade docente no ensino técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor*. Assim como Burnier, a metodologia utilizada foi história de vida. A autora, ao tratar a identidade docente, apontou que a mesma é forjada na história social do indivíduo e que está ligada à formação inicial e secundária do indivíduo, sendo construída através da reflexão da ação, incluindo relações e identificações. Os professores pesquisados consideraram a docência importante por entendê-la como formadora das dimensões social e cultural.

Outro estudo, realizado por Hobold (2004), em Itajaí- SC, com o título *A constituição da Profissionalidade docente: um estudo com professores da educação profissional*, partiu da divisão do tema em seis pontos centrais: o percurso acadêmico, o percurso profissional, o momento de ingresso na docência, as fontes de aprendizagem, os sentidos atribuídos à profissão docente e a identidade profissional. Os professores pesquisados apontaram ter aprendido a profissão com os colegas, com a instituição e com o meio, o que confirma a teoria de Bourdieu (1983) sobre o *habitus*, o qual tende a dar a orientação para a ação e assim favorecer a reprodução. Através de um conjunto de “esquemas generativos”, “a lógica de escolha parte da classificação do que sabemos, e o que sabemos é o que aprendemos na sociedade”.

Quanto ao sentido que atribuem à profissão, os professores manifestaram que o exercício da docência requer seriedade e comprometimento, pois a responsabilidade e a ética devem se fazer presentes.

Os pesquisados dizem sentirem-se mais do que instrutores, pois se percebem com a função de conduzir os alunos para além da prática, prepará-los para desafios futuros, estimulando a autonomia.

Vale ressaltar que os trabalhos mencionados privilegiaram a pesquisa qualitativa e a análise da profissionalidade foi perpassado pela história de vida, valorizando a subjetividade e individualidade dos sujeitos. Revelam condições culturais, socialmente construídas.

A profissionalidade do docente da educação técnica, segundo os estudos apresentados, parece ser construída de forma particular por cada indivíduo, em ritmo e com significados distintos. Entretanto há compreensões comuns que decorrem da percepção de docência numa lógica universal e das peculiaridades da educação profissional.

O que distingue os professores desse campo é a trajetória profissional que percorreram, onde a docência não foi uma opção inicial. Nessa perspectiva, a identidade profissional que constroem se faz a partir da profissão de origem, que carregam quando no exercício da docência.

Os estudos realizados indicaram a importância de se continuar pesquisando esse campo de ação educacional, com suas peculiaridades e culturas. Essa opção estimula a intenção de fortalecer a profissionalidade docente dos professores que atuam no espaço da educação tecnológica.

## 5 O PERCURSO INVESTIGATIVO

A pesquisa implica no confronto da teoria com a empiria. Para tanto, são indispensáveis instrumentos que auxiliem o desvelar do tema em foco.

Este estudo está alicerçado nos pressupostos da pesquisa qualitativa e leva em conta que esta investigação assume o campo do imaginário social, que estuda as representações humanas e suas construções. A escolha pelo interacionismo simbólico mostra-se pertinente, principalmente porque considera o indivíduo como produto da sua história e contexto social. Triviños (2001) trata do interacionismo simbólico, partindo de seus estudos em Blumer, que considera essa “uma perspectiva dentro da ciência social empírica, que pretende elaborar um conhecimento verificável da vida do grupo e do comportamento humano (BLUMER apud TRIVIÑOS p. 25)”.

Conforme Triviños (2001), o interacionismo simbólico possui três pressupostos básicos. O primeiro entende que o homem parte do significado que dá às coisas para direcionar sua ação. O segundo diz que é de acordo com este significado que estabelece a interação com o meio e, o terceiro pressuposto, parte da compreensão de que as interpretações possuem diversos e distintos significados, dependendo do meio a que cada indivíduo pertence, pois é este que, através da interação social, interpreta a realidade.

A pesquisa qualitativa inclui a emoção e seu desenvolvimento, se dá na relação entre **sujeito e sujeito objeto de estudo**. É ampla e interativa, pressupondo a confiança que o pesquisador adquire nele mesmo e, em consequência, no seu interlocutor.

Tomando a obra de Bogdan e Biklen como referência, Lüdke (p.13), indica que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Todavia é Mazzotti (1998) quem lembra que a pesquisa qualitativa possibilita a diversidade e flexibilidade, não admitindo regras precisas, uma vez que a realidade se apresenta nas mais variadas estruturas.

As teorias subjetivas vêm crescendo em impacto em determinadas áreas, como a educação. Nessa perspectiva, o olhar sobre o objeto de pesquisa sofre



transformações, fazendo com que o pesquisador tenha a oportunidade de participar do cotidiano dos seus pesquisados. É preciso levar em consideração quem diz, o que diz, porque diz e o que quer dizer cada sujeito, bem como a explicitação da construção do que falam em sua seqüência. Porém, o comprometimento e a disciplina são imprescindíveis neste processo, sempre com o foco na observação ampla, incluindo os detalhes que poderão sinalizar as possíveis compreensões.

## **5.1 Definindo o problema e as questões de pesquisa**

Nas origens do estudo está explicitado onde e em que momento fui provocada a refletir sobre as questões referentes à docência. Inquietações como a diferença e a distância entre o saber-fazer e o fazer-saber me sinalizavam o caminho, no sentido de focar minha questão principal. Encontrei na docência e no docente de ensino profissionalizante, além da identificação pessoal, um campo com potencial possibilidades de exploração. É nesta perspectiva que indago:

*Como se constitui a profissionalidade dos docentes que atuam na educação profissional de ensino médio?*

Para colaborar na reflexão e entendimento do problema considerei interessante integrar à questão principal questões de pesquisa auxiliares que possibilitassem o aprofundamento do estudo. No intuito de facilitar a dinâmica do mesmo, organizo-as em três dimensões: representações sobre a docência; saberes em ação; compreensão sobre qualidade e competência.

*-Representações sobre a docência:*

Como o professor que atua na educação técnica percebe a sua condição profissional?

Que representação faz da profissão docente?

Como articula esta profissão com sua formação de origem?

Como percebe as características de um bom professor do ensino profissionalizante?

O que os diferencia e/ou aproxima dos demais professores?

Que fatores influenciaram a sua escolha por ser professor?

Como avaliam a formação que tiveram para o exercício de sua ação como professores?

Que influências identificam como importantes na sua forma de ser docente?

Que expectativa crêem que seus alunos têm a respeito de um professor de ensino técnico?

O que mais valorizam?

*Saberes em ação:*

Que saberes consideram importantes para a sua prática profissional como professor?

Que valoração dão ao conhecimento pedagógico na sua formação?

Quando essa formação pode fazer diferença?

Quais as principais fontes de construção desses saberes?

*-Sobre qualidade e competência:*

Que práticas pedagógicas são recorrentes no seu fazer cotidiano?

Que representação faz de um bom aluno?

Que escola seria desejável para um ensino técnico de qualidade?

Como poderiam contribuir para a concretização dessa proposta?

Que aprendizagens a prática profissional trouxe para o seu desempenho como professor?

Quando um profissional de áreas específicas pode ser considerado um professor?

Estas questões auxiliaram e orientaram o percurso do estudo, em todas as suas fases.

## 5.2 O Contexto da Pesquisa e os Interlocutores

Brandão (2003) afirma que é necessária uma visão humanista sobre o tema em estudo e, assim como a mente e o coração do cientista pensam e sentem emoções únicas e pessoais, os interlocutores, ou seja, 'os pesquisados', não são meramente objetos de pesquisa. Devem ser olhados como pessoas, no sentido holístico, incorporando a cultura a que pertencem.

Este estudo investigou professores que atuam no ensino profissional do ensino pós-médio, em uma escola pública, que oferece cursos na área da saúde e na área de serviços.

Dentre eles, seis professores foram selecionados, respeitando critérios tais como:

- representação de diferentes áreas profissionais de origem;
- dedicação ao magistério em condição de certa continuidade e permanência;
- disponibilidade para colaborar com a pesquisa.

O contexto eleito para a realização desta investigação foi o Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias, que tem como entidade mantenedora o Estado do Rio Grande do Sul e localiza-se à Rua Mariz e Barros, 1048, em Cruz Alta, RS.

O processo de desenvolvimento desta Escola, desde sua criação até os dias atuais, passou por várias etapas e nelas recebeu distintas denominações. Inicialmente a Escola foi criada para atender uma necessidade regional, pois o ensino público até 1946 encerrava-se no 5º ano primário. Assim, como sua primeira denominação nasceu a Escola Normal Professor Annes Dias.

Conforme consta no atual PPP da Escola

Por determinação do Decreto Estadual 7654/57, que desanexava cursos ginasiais e colegiais, que naquela data estivessem anexadas a Escolas Normais, a Escola Normal Professor Annes Dias teve desanexado o Colégio Estadual Annes Dias, surgindo o Colégio Estadual Antônio Sepp. Em 1975 os cursos são novamente unificados e a escola passa a ser chamada de Escola Estadual de 2º grau Professor Annes Dias.

Em 14 de abril de 2000, sob a Portaria Ato/SE 00107 e atendendo à Resolução CEED nº 253/2000, a escola passou a se chamar Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias (p.03).

A Escola possui área total construída de 5.996,01 m<sup>2</sup> com 26 salas de aula, que são utilizadas nos três turnos. Tem laboratórios de química, biologia, informática

e enfermagem; Escritório Modelo de contabilidade; sala de reuniões para 120 pessoas; 3 salas de vídeo; sala de recursos de História e Geografia; Biblioteca; Auditório com capacidade para 700 pessoas; sala estágio Curso Normal; Oficinas de Artes (música, dança, desenho, pintura e escultura). Conta com os Serviços de Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

As modalidades de ensino oferecidas pelo Instituto são Educação Infantil (Pré Nível B); Classes de aplicação de 1ª a 4ª séries; Ensino Médio; Curso Normal regular e Aproveitamento de Estudos; Cursos Técnicos em Enfermagem, Contabilidade, Química e Secretariado.

O total de professores é 138, habilitados conforme a área de concurso que prestaram. Todos os docentes possuem Curso Superior ou estão cursando. Há professores com especialização, mestrado e doutorado e outros realizando esses cursos.

A gestão do Instituto é democrática, amparada na Lei 10.576 de 14 de novembro de 1995, regulamentada pelo decreto nº. 37.104, 19/12/96. Afirma-se democrática e participativa em todas as questões pedagógicas e regimentais. Possui Conselho Escolar composto, atualmente, de 13 membros (02 pais, 05 professores, 02 funcionários, 04 alunos) mais o diretor que é membro nato. Algumas vezes a Gestão centraliza ações e decisões que, no cumprimento das obrigações do trabalho do Diretor e do Administrador do Instituto, são urgentes e passíveis de ação judicial caso não sejam cumpridas.

O Instituto prevê a formação continuada dos professores a ser desenvolvida nas reuniões pedagógicas realizadas mensalmente e, eventualmente, reunindo-os por cursos em que atuam.

O Projeto Político Pedagógico do Instituto foi construído de 1998 a 2000 com a participação de equipe diretiva, professores e servidores em inúmeras reuniões e sessões de estudos. Incluiu pais e alunos que participaram respondendo questionários e através de seus representantes no Conselho Escolar. O Projeto está sendo dinamizado desde que foi concluído, mas, na prática, a direção percebe que há necessidade de rever alguns pontos.

Cada curso técnico possui seu regimento próprio e os demais cursos são orientados pelo regimento geral da escola.

Os cursos técnicos funcionam por etapas\*, e cada qual corresponde a um semestre. Os demais cursos são seriados e bimestrais. Apenas o curso de enfermagem possui a organização curricular por módulos.

Para a realização da pesquisa utilizamos a entrevista semi-estruturada, que foi o instrumento principal da coleta de dados da investigação. Sua escolha se justifica pela condição de flexibilidade que possui, possibilitando, ao investigador, explorar as compreensões e significados dos interlocutores de forma ampla e relacional. Com ela foi possível, a qualquer tempo, inserir questões que o investigador julgou importantes.

As entrevistas, devidamente autorizadas pelos entrevistados, foram gravadas para facilitar o manuseio dos dados. Também recorremos à análise de documentos que se mostraram significativos no contexto do estudo, especialmente o Projeto Político Pedagógico da Escola e das Diretrizes Curriculares dos cursos envolvidos.

### **5.2.1 Descrevendo os processos investigativos**

Para a realização das entrevistas contatamos primeiramente com a Direção da Escola, apresentando os objetivos do estudo e solicitando permissão para sua realização. Logo a seguir fizemos contato com cada um dos docentes escolhidos, segundo os critérios já explicitados. Com cada docente agendamos data e horário adequados e disponíveis para o nosso encontro. Todos os sujeitos mostraram-se abertos e dispostos em colaborar no que se fizesse necessário à pesquisa. Os encontros aconteceram em salas da escola, em escritório particular, no consultório médico e, até mesmo, em minha residência.

Para tanto, o termo de livre consentimento foi lido e assinado por cada participante e as entrevistas foram gravadas e transcritas, integralmente, uma a uma. Após a realização das mesmas reunimos o material produzido e foi dada a partida na fase de organização dos dados.

Nessa fase construímos um quadro de respostas onde foi possível mapear a tendência, ou não, das mesmas. Com o quadro pronto partimos para a seleção das falas que consideramos mais significativas em cada dimensão. Com estas foi possível elaborar a primeira versão, bastante bruta ainda, da análise dos dados. Isto

---

\* As etapas correspondem a módulos de ensino ou a eixos temáticos.

feito pôde-se recorrer ao aporte teórico da pesquisa na tentativa de explicar a realidade dos fatos, lapidando, pouco a pouco, a primeira análise de forma a poder perceber as respostas às questões orientadoras do estudo.

Na interpretação dos dados busquei responder ao problema e às questões de pesquisa, tendo consciência da natureza subjetiva deste item. Entretanto foi com base nos significados atribuídos pelos pesquisados que procurei dar continuidade à etapa seguinte, utilizando a análise de conteúdo.

Para Laville (1999), o princípio da análise de conteúdo “consiste em demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (p.214). Essa fase, embora iniciada já na coleta de dados, intensificou-se após a interpretação dos mesmos. Mazzotti (1998) considera este momento como “um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (p. 170).

Concordamos com Gomes (1997) ao compreendermos esta etapa como a que exige um olhar mais aprofundado sobre os dados coletados.

Minayo (1994) aponta três finalidades para esta fase. Na primeira procura-se compreender os dados que foram coletados; na segunda busca-se encontrar as respostas para as questões centrais ou confirmar os possíveis pressupostos e a última visa articular e ampliar o conhecimento que foi produzido pela pesquisa ao seu contexto cultural.

Gomes (1997) indica que a análise de conteúdo abrange três fases. A pré-análise que destina-se à definição das categorias, seleção dos trechos significativos das falas dos pesquisados. A fase de exploração do material que acontece em segundo lugar, quando coloca-se em prática o que foi definido na etapa anterior e, por último, a fase do tratamento dos resultados, em que se investe com empenho na leitura do subtexto produzido pelos investigados.

Para Franco (2003), utilizando a análise de conteúdo o pesquisador tem a possibilidade de inferir sobre os elementos de comunicação explicitados pelos dados. Assim, o processo acontece num movimento de vai e vem, relacionando temas, construindo e melhorando as questões de estudo, com vistas à refinar as interpretações para a análise final.

Essas contribuições teóricas foram importantes para subsidiar o processo de análise e interpretação dos dados deste estudo. Orientaram a identificação das

unidades de significados dos depoimentos dos interlocutores e foram balizadores do processo interpretativo que a seguir apresentamos.

## 6 NAS TRILHAS DA PESQUISA: DESVENDANDO TRAJETÓRIAS E COMPREENDENDO PERCURSOS

O percurso investigativo foi repleto de significados, tanto no que se refere à experiência de pesquisa, como pelos dados obtidos. O intuito que orienta a descrição desse processo quer revelar essa trajetória

### 6.1 Apresentando os interlocutores, parceiros da pesquisa

Como já exposto anteriormente, no capítulo que versa sobre a metodologia desta pesquisa, os sujeitos foram escolhidos observando-se critérios de tempo e continuidade no magistério, assim como, a disponibilidade em participar do estudo.

Para analisar os dados coletados dialoguei com meus interlocutores em ordem crescente de tempo de exercício no magistério. Seus nomes verdadeiros foram substituídos por outros, escolhido por eles próprios, por ocasião da entrevista. Esse foi um interessante exercício, pois pudemos observar que alguns faziam escolhas aleatórias e outros davam a elas algum significado, explicitando preferências pessoais ou revelando significados e valores. Não é por acaso que um dos nossos professores fez escolha pelo nome de Aristóteles, por exemplo. De qualquer forma, nosso objetivo foi o de resguardar suas identidades por cuidados éticos.

Professora Maria Aparecida, 52 anos, é enfermeira de formação. Atua na enfermagem, mais especialmente na área de saúde pública há 27 anos e possui pós-graduação nesta área. No magistério atua há 11 anos, sendo que na escola do contexto desta pesquisa, há 6 anos. Realizou o Esquema I\* para habilitar-se à carreira docente sendo concursada pelo Estado. Sua carga horária de trabalho é de 20hs. Atualmente ministra três disciplinas no curso técnico de enfermagem. Argumenta que sua entrada no magistério **“foi mais para ter alguma coisa, uma especialização, que não seria bem uma especialização, mas mais uma opção de trabalho futuramente”**.

---

\* Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Ensino Fundamental (5ª a 8ª Séries) Ensino Médio e Educação Profissional em Nível Médio - Esquema I. Tratava-se de um curso destinado a conferir a licenciatura a professores oriundos de cursos de bacharelado, tornando-os aptos para o exercício da docência.



A professora Sofia tem 35 anos, é graduada em Informática, pós-graduação em Informática e Educação e com Mestrado em Educação. Seu tempo de magistério na Escola e na profissão de origem é o mesmo, 12 anos. Atua na mesma disciplina nos cursos de Técnico em Química, Secretariado e Contabilidade. Concurada pelo Estado, sua carga horária é de 40hs. Considera o ingresso no magistério obra do acaso: **“Na verdade, não foi uma decisão, foi um acaso. Quando eu vi estava aqui na escola, estava dando aula”**.

O professor Libório tem 40 anos, é graduado em Ciências Contábeis, e exerce esta profissão há 15 anos. No magistério atua há 16 anos. Iniciou em cursos do SENAC e do SENAI. Atua em três disciplinas na Escola, na qual já está há 13 anos. Concurado pelo Estado, sua carga horária é de 20hs. Possui Curso de Formação Pedagógica e argumenta que sua opção pelo magistério se deve ao prazer que o contato com os alunos lhe proporcionou. **“Eu gostei do contato que eu tinha com os alunos e, na verdade, eu achava uma profissão bonita e foi mais neste sentido da beleza, eu admirava os professores, eles falarem, eles irem lá e dominarem o conteúdo e conseguirem transformar as pessoas, o conhecimento das pessoas. Isso foi o fator fundamental que me impulsionou para que eu me tornasse professor”**.

A professora Maria tem 51 anos, é graduada em Economia e exerce esta profissão há 35 anos. Concurada pelo Estado com 40hs, atua no magistério há 18 anos. Tendo realizado o Esquema I, ministra disciplinas de contabilidade nos cursos de Secretariado e Técnico em Contabilidade. Considera que sua entrada no magistério tenha se dado com vistas ao futuro, inclusive na questão financeira. **“Hoje eu estou aqui, eu não sei o que vai ser amanhã, então todas as oportunidades que vem a gente tem que abraçar”**.

O professor Aristóteles, com 63 anos, é graduado em Direito e realizou cursos de pós-graduação e aperfeiçoamentos na área do Direito. Advogado há 28 anos, mesmo tempo em que exerce a docência, leciona Direito e Legislação numa carga horária de 12hs. Sua nomeação para o Estado e ingresso no magistério aconteceu de maneira peculiar: **“Foi acidental, numa viagem que fazíamos à Porto Alegre, numa visita ao então Secretário de Educação. O Secretário da época, deliberadamente me ofereceu um contrato para ensinar. [...] Acabei aceitando para completar esse pensamento que estava dentro de mim que eu deveria**

**prestar esse serviço como uma realização profissional e, principalmente, como uma idéia de ser útil aos outros”.**

O professor João, tem 56 anos e é médico há 31 anos. Atua na docência desde o segundo ano de sua graduação, portanto há 34 anos. Possui especialização na área médica em Pediatria, Medicina do Trabalho e Clínica Geral. Atua na Escola há 8 anos com carga horária semanal de 10hs, sendo que parte do seu contrato foi deslocado para a Secretaria da Saúde para possibilitar o exercício desta função. Na área do magistério realizou o Esquema I, especialização em Psicologia da Educação e em Educação Especial. Ministra a cadeira de Neuropsiquiatria no Curso Técnico de Enfermagem. Atribui seu tempo e permanência na docência à **“vocação, gostar de estudar, de aprender, de conhecer coisas novas. Isso   um dom que a pessoa tem”**.

Como   possível perceber, os respondentes dessa pesquisa constituem um grupo com significativa experiência no magistério, atuando em disciplinas dos Cursos Técnicos de nível pós-médio em uma mesma Escola. Três são do sexo masculino e três são mulheres. Dada a especificidade da amostra, todos possuem forma o profissional em áreas específicas e foram se constituindo como docentes nas suas trajetórias de vida e de profissão. São variadas as razões que os estimulou   carreira docência. Mas foi possível perceber motiva es intr secas, relacionadas ao prazer e identifica o com o magistério e outras de natureza mais pragmática, relacionadas   segurança no mundo do trabalho e possibilidade de prolongar a vida laboral. Dois dos respondentes, entretanto, afirmaram que exerciam a docência por razões casuais, não planejadas.

Também percebemos o investimento que fizeram/fazem em suas carreiras, procurando cursos de especializa o e até mestrado, em um dos casos. A forma o pedagógica foi procurada por três docentes, através dos Cursos de Esquema I e por um docente através do Programa Especial de Forma o Pedagógica, que lhes atribuiu o grau de Licenciados, formalmente aptos ao exercício do magistério de nível médio.

Caracterizados na sua condi o de carreira e forma o, passamos a analisar suas narrativas a respeito das questões pertinentes   pesquisa, construídas através da provoca o realizada pela entrevista semi-estruturada.

## **6.2 Refletindo sobre o diálogo com os docentes**

Quando se aborda as trajetórias de vida, é inevitável que cada um fale de si, provocados pela evocação de lembranças e reinterpretações do vivido. Foi o que aconteceu com os sujeitos da pesquisa. Cada um percorreu um caminho singular até chegar à docência e, embora em alguns momentos estes trajetos evidenciassem coincidências, não permitiram quaisquer formas de generalizações.

Nossos interlocutores chegaram à docência por diversas razões, como descrito por eles próprios. Para alguns foi casual o caminho para o magistério e para outros se constituiu numa opção alternativa de trabalho. Entretanto, mesmos esses disseram ter se apaixonado pela docência, colocando significativo empenho no trabalho que realizam. Sentem que dão uma contribuição social. Esta posição pode estar ligada a uma representação social do magistério próxima ao sacerdócio, tão comum em épocas anteriores. Mesmo que mesclada com outras razões, o sentido social da profissão aparece com força no depoimento dos docentes.

## **6.3 De alunos a professores: as representações em movimento**

Julguei interessante pontuar a vida estudantil destes profissionais, pois este olhar pode auxiliar a compreensão de quem são e porque se constituíram em docentes. Como nos lembra Arroyo (2000), “o professor é e foi se formando a partir de suas vivências, experiências, convivências” (p.13) e essa percepção nos estimulou a explorar as evocações dos respondentes.

Tardif (2002) defende que os saberes docentes não são inatos e sim são construídos ao longo da história pessoal e social do indivíduo através das relações que estabelece com o meio e são estas inteirações que constroem a identidade social e individual.

Através da prática do profissional docente foi possível perceber as marcas deixadas neste profissional oriundas de suas socializações como aluno e pela trajetória de vida. Essas foram internalizadas, muitas vezes, sem reflexão, e transparecem no presente através de suas crenças, valores, conhecimentos e competências.

Como salientou Tardif (2002) o professor além de carregar consigo saberes oriundos da sua experiência profissional, reflete também as pré concepções de

ensino e aprendizagem que incorporou na sua história escolar. No caso de nossos interlocutores, esta foi uma dimensão muito importante.

Como alunos, lembram-se com carinho de alguns professores que fizeram diferença em suas vidas e, cuja forma como ensinavam, se tornou inspiração para suas práticas atuais, como afirmou o professor Libório.

**“Tem um professor que me marcou e eu me espelho muito nele. Foi o professor Jorge, no tempo da faculdade. Ele trabalhava com matemática e eu nunca gostei de matemática; só que o cara era fantástico e tinha uma forma diferente de ensinar matemática e eu acho que ali que começou a surgir o meu interesse pela profissão de professor. Influenciou porque eu o admirava, eu o achava uma pessoa muito interessante e a forma como ele nos ensinava foi me interessando, quer dizer, eu achava bonito a forma com que ele fazia, a forma com que ele nos ensinava. Foi realmente o único professor com quem eu consegui aprender a matemática; foi ele que me despertou”.**

Já o professor Aristóteles apontou como momento marcante na sua vida estudantil a mudança de escola, do interior rural para a cidade.

**“Todas as etapas me marcaram, todas, mas singularmente eu acho que o Gabriel Miranda (Escola Estadual da cidade) me marcou profundamente, porque foi uma mudança, quando vim da escola do interior. Eu sou aquele menino do interior, mas que veio para cidade já maduro e foi fazer uma escola no meio dos jovens, da gurizada, numa Escola que se diferenciava muito daquela postura educacional do interior. Uma nova postura num ensino diferenciado na cidade, da Escola de primeira linha. Então foi um marco importante na minha vida. Depois, de ali em diante, os cursos nada mais foram que um acréscimo na formação”.**

Nestas duas afirmativas há elementos que coincidem com o que Barreto (2001) se referiu quando considerou que

o professor não entra na sala de aula despido de sua história. Ao contrário, carrega suas marcas da vida enquanto aluno que foi um dia, da professora que mais gostava, dos valores que aprovava enquanto pessoa nas suas diversas relações (p.64).

São essas relações com a vida que moldam o profissional de hoje e essa perspectiva se confirma pelos depoimentos de nossos entrevistados.

Outra dimensão evidenciada foi o gosto e o valor dado ao estudo. O professor João afirmou que sempre teve satisfação em estudar e projeta o valor do estudo para outros campos além dos da esfera docente, entendendo-o como alavanca potencializadora do sucesso profissional.

**“[...] e quanto mais tu estudas mais tu cresces na vida. Eu gosto de estar sempre estudando, estudando, estudando... isso faz diferença na vida da pessoa, até pra transmitir o conhecimento que adquiriu”.**

A presença das marcas das trajetórias escolares, entretanto, não se apresentou com a mesma intensidade entre todo o grupo que constituiu o estudo. A professora Maria relata não lembrar-se muito de sua vida estudantil: **“eu lembro muito pouco da sala de aula... a minha referência está mais no presente”!**

Foi interessante essa manifestação, pois ela é destoante das demais. Seria necessária uma intensificação analítica para desvendar as razões dessa postura da professora Maria, que preferiu ressaltar o hoje em detrimento do ontem. Seria porque a professora não localiza aspectos relevantes na sua vida escolar? Seria porque não se inspira em exemplos dos seus professores? Por que quer distanciar-se de uma experiência que não foi positiva?

O que vale registrar é que, corroborando outros estudos (Cunha, 1988) os docentes se constituem como tal numa perspectiva histórica, reafirmando a compreensão de Tardif (2002) de que os saberes são plurais e heterogêneos.

A constituição da docência se fez ao longo da história desses sujeitos e está marcada em suas representações. Essas afloram quando eles se tornam professores.

#### **6.4 Tornando-se docente: qual é mesmo a minha profissão?**

Outro tema explorado com os professores participantes desse estudo referiu-se à profissão docente. Interessava-nos compreender como percebiam a valorização dessa profissão no contexto do mundo do trabalho. No caso deles, essa questão assumiu uma peculiaridade especial, porque todos têm outra profissão de origem, muitos com exercício paralelo e, mesmo assim, optaram pelo magistério.

Percebemos, pela suas respostas, que a questão da valorização da profissão docente pode ser vista por várias óticas. Salientaram eles a importância do professor

no meio social, seu papel como orientador e formador do caráter das novas gerações, assim como as responsabilidades que implica o exercício desta função.

É senso comum, também, entre estes docentes, que na valorização interfere a questão salarial. Apesar de dizerem que gostam do que fazem, se consideram parte de uma classe **“sofrida”, “desvalorizada e não reconhecida pelo Estado”**. Pensam que o que os move é a **“paixão”** que têm pelo ofício e não a remuneração que recebem. Valorizam, no seu dia-a-dia na sala de aula, o convívio com os alunos, o conhecimento, o reconhecimento e a possibilidade de intervir na formação do educando de forma positiva, **“transformando as pessoas”** e levando em conta a responsabilidade gerada por esta intervenção.

Mas nem tudo “são rosas” e existem pontos que os docentes indicam que gostariam que fossem diferentes do que são. Dentre eles, os recursos disponíveis, a estrutura material, o incentivo governamental para a formação contínua e a baixa remuneração são os mais abordados. Entendem que se dispusessem de recursos mais variados e atualizados, teriam condições de melhorar seu ensino, pois argumentam que conforme a área **“teria que fazer tudo novo”**, tal a situação de defasagem em que se encontram. Da mesma forma percebem a importância do preparo profissional e justificam que, se fossem incentivados e obtivessem por parte do Estado verbas para se qualificarem, isto se refletiria na sala de aula.

Ainda assim, com todas as dificuldades que enfrentam, quando lhes foi indagado se fariam a mesma escolha pelo exercício docente, todos, com exceção de um professor, responderam que sim, embora tenham feito ressalvas. Disseram eles:

**“Com certeza, sem dúvida alguma faria a mesma opção, mas tendo sempre alguma outra alternativa como base, pela questão de remuneração, a questão financeira” (professor Libório).**

**“Eu gosto de dar aula, eu gosto... apesar de tudo eu gosto. Sabe, eu me sinto útil, vindo pra cá, os ensinando, apesar deles incomodarem, mas eu me sinto útil. Eu adoro quando estou no fervo, no agito com os alunos, eu me sinto útil!”(professora Sofia).**

**“Voltaria a fazer a mesma escolha, caminharia pelos mesmos caminhos, só gostaria que estes caminhos fossem mais brandos” (professor Aristóteles).**

Apesar das limitações que enfrentam na docência, este grupo demonstra satisfação em estar com o educando e essa condição dá sentido ao seu fazer profissional.

O professor que alegou que não faria a mesma escolha argumentou que **“não voltaria a ser professor se estivesse no início da minha vida. Se tivesse que ser professor, não seria de jeito algum. Eu acho muito desgastante, eu me estresso no sentido de me preocupar, porque a gente tem que estar lendo, (isso é bom, acho que isso te atualiza e tens que procurar a atualização) agora, se eu tivesse vinte e poucos anos, eu jamais seria... Talvez eu fosse professor de faculdade, porque daí eu iria me dedicar e professor de faculdade é considerado de forma diferente. Infelizmente, a nossa auto-estima é baixa por não existir valorização por parte de ninguém, nem pelo aluno, nem pelo Governo. Eu nunca tinha convivido com as pessoas que atuam no magistério; só tinha contato através dos nossos filhos e agora que eu convivo mais com professores, vejo como é duro uma vida de professor, reconheço isso”** (professora Maria Aparecida).

Como se pode observar, esta docente aponta que não faria a mesma escolha em função basicamente do desgaste vivenciado em relação à pouca valorização que recebe por seu trabalho. É interessante também observar a distinção que faz com respeito ao professor de faculdade para os de outros níveis de ensino. Esta posição parece fazer parte não só do imaginário social coletivo, como também do imaginário do próprio docente de nível médio. Fica evidenciada uma relação de poder que sociologicamente já vem sendo estudada. Localizamos em Guerrero Serón (1996) a afirmativa de que o

ensino em nosso presente sistema educativo se estratifica em dois tipos de organizações ocupacionais: a universidade, que se organiza e constitui como uma profissão científica e erudita, que produz e aplica seu próprio conhecimento e o ensino básico e secundário que se organiza e se constituem como uma profissão prática, que aplica na prática esse conhecimento, convenientemente contextualizado por instâncias políticas e sociais (tradução minha, p.172).

Provavelmente os docentes com os quais dialogamos não possuem uma reflexão teórica sobre o assunto, mas revelam uma percepção concreta de seus efeitos.

A sustentação profissional nos saberes da prática foi apontada por todos os respondentes. Para alguns autores, como Tardif (2002) esses também podem ser chamados de saberes experienciais. Nossos interlocutores assumem que essa pode

ser uma especificidade própria do professor do ensino profissionalizante e fazem distinção em relação a como percebem os saberes necessários ao docente de ensino médio.

O professor Libório afirma que os conhecimentos que veicula “[...] **são bastante focados na questão do mercado de trabalho [...]; vejo que o professor de ensino técnico é mais preocupado com a questão de tentar fazer o máximo que ele pode fazer para que o seu aluno seja inserido no mercado de trabalho**”. Essa posição é partilhada pela professora Sophia quando diferencia o ensino propedêutico do profissionalizante. Menciona ela que **“o ensino médio é uma coisa mais didática, mais sala de aula, aquele conteúdo que tu tens que passar, básico. O profissionalizante não é só conteúdo, tu tens que passar um pouco da tua experiência profissional fora, pelo menos quem trabalha na minha área ...tu tens que falar um pouco do mercado de trabalho, tu tens que trazer isso à tona, à realidade que cada município vivencia”**.

Essa condição parece ser inerente ao ensino profissionalizante, pois está na sua intencionalidade. Certamente há confluência entre a expectativa dos alunos e a preocupação dos professores, o que reforça a representação que os mesmos constroem.

## **6.5 Ter ou não ter, eis a questão. A formação pedagógica em pauta**

Quando refletem sobre a formação para o exercício da docência, alguns respondentes diferenciaram o profissional oriundo de Cursos de Licenciaturas daquele que cursou o Bacharelado. A professora Maria acredita que os licenciados sejam mais comprometidos, o que é também percebido pela professora Sophia, pois crêem que a licenciatura prepara em termos didáticos e que os demais docentes tem sua formação voltada fundamentalmente à prática profissional de sua especialidade. A professora Maria Aparecida também tem uma visão crítica sobre os profissionais bacharéis, afirmando que esses **“não parecem fazer muita questão de se integrar”**, ainda que afirme não compreender o porquê desta situação ocorrer.

Continuando o diálogo com os docentes estimulamos que falassem sobre suas representações de um bom professor, em especial aquele que atua no ensino técnico.



Foi interessante perceber que os professores, provocados a propor as qualidades de um bom professor, numa perspectiva de generalização, acabavam falando de si, num processo de subjetivação das representações e do empenho próprio em identificar-se com o perfil que construía.

Os entrevistados foram unânimes em apontar as habilidades didáticas como fundamentais. Exploraram melhor essa afirmativa indicando a importância do que denominam como postura docente frente à busca pelo conhecimento. Enfatizaram as habilidades de comunicação como determinantes, incluindo uma linguagem clara e inteligível ao aluno. Com forte presença também mencionaram a interação professor/aluno como fundamental à prática docente. O depoimento que se segue procura exemplificar as afirmativas sobre o bom desempenho do professor.

**“Eu valorizo a participação em aula, a discussão realizada pelo grupo; trazer as experiências que eles têm de vida, eu acho super interessante, porque daí as coisas prendem a atenção de todos. Às vezes é difícil, mas quando eu consigo isso, dá prazer em dar aula; não fica uma coisa cansativa e o aluno gosta de sair satisfeito da aula. Eu acho que aí acontece a verdadeira aprendizagem” (professor Jéferson).**

Este depoimento nos remete ao comentário de Cunha (2006) sobre a importância do envolvimento do aluno na própria aprendizagem, pois “nada é mais significativo do que partir da experiência do aluno para dar ancoragem ao conhecimento organizado” (p.142). Mesmo oriundos do bacharelado e, portanto, com frágeis saberes sistematizados pelas ciências da educação, estes docentes demonstraram reconhecer os saberes pedagógicos que qualificam os processos de ensinar e aprender.

Outros professores também se posicionaram sobre as qualidades de um bom professor. Eis alguns de seus depoimentos:

**“[...] é quando o professor consegue, além do conteúdo, deixar alguma coisa que fique marcada para o resto da vida. Porque só o conteúdo, só uma decoreba eles esquecem, mas aquelas outras propostas, outras atitudes, não ... ( a professora dá a entender que tais propostas e atitudes é que ficam para a vida). Com relação ao aluno, eu acho que se tu te dedicas, pesquisas, automaticamente tu vais ter uma melhora na tua sala de aula, com certeza (professora Maria).**

**“A característica do bom professor é que o cara tem que ser atualizado, tem que ler. [...] a questão da linguagem, eu acho que o professor tem que trabalhar uma linguagem que o aluno entenda e isso aproxima o aluno do professor” (professor Libório).**

Podemos perceber nitidamente como, ao falarem sobre as características que um bom professor deva possuir, os sujeitos partem deles mesmos para fazerem suas colocações, e alguns acabam por contar como é a sua prática e seus cuidados para se fazerem compreender pelos alunos.

A professora Sofia, na mesma linha de pensamento do professor Libório, traz sua posição a respeito da linguagem que deve ser utilizada pelo docente em sala de aula.

**“Bem prática, o linguajar mais simples possível, sem usar um linguajar complexo, porque senão eles não sabem o quê que é. Então, quando falas: o que é um pen drive? Se eu não mostrar o que é um pen drive, qual é a sua finalidade, eles não vão saber, como a maioria das pessoas. O teclado... o back space... a mesma coisa. Então eu tenho que mostrar a tecla, não adianta eu falar sobre a tecla, eu tenho que usar o mais simples possível o linguajar”.**

Freire (2006) aborda este tema e o considera-o um determinante no processo ensino/aprendizagem, pois afirma que a linguagem tem o poder de afastar ou aproximar o professor e o aluno.

Continuando a coleta das concepções sobre o bom professor ouvimos da professora Maria Aparecida uma idéia bastante particular.

**“Olha, tem pessoas que não são professores formados e que podem ser melhores que professores com essa formação... eu acho que a continuidade de atualização, de manter a aprendizagem, de querer crescer é fundamental. Eu acho que quando eu comecei a lecionar eu era uma coisa, hoje eu sou outra, porque fui em busca do meu crescimento. Porque, logicamente se eu crescer como professora, procurando melhorar a minha aula, eu vou também melhorar como pessoa, não é? Eu acho que isso é muito pessoal, é individual, porque, às vezes, uma pessoa que não é professor e por ter uma boa didática, porque procura. E tem professores que são formados e são péssimos. É a busca que diferencia um bom professor de um péssimo”.**

Nesse depoimento é possível perceber uma idéia de movimento e de autonomia, aproximando-se de um conceito de formação centrada no sujeito. Ou

seja, ele é que protagoniza a formação pela busca e reflexão. Aproxima-se, ainda da concepção de desenvolvimento profissional \*, entendendo que o professor nunca está pronto, mas se constrói na sua trajetória. Entretanto, também pode indicar uma concepção de docência baseada no senso comum, sem a valorização da sustentação teórica das decisões pedagógicas assumidas.

Se o docente realmente se deixou tocar pelo processo de forma reflexiva pode, como pontua Larossa (2002), acolher a experiência e procurar crescer profissional e pessoalmente por meio dela, pode dar uma condição profissional ao seu fazer. Da mesma forma, poderia estar se aproximando da formulação de Freire (2006), quando afirma que “a realidade é tornar-se e não estar imóvel” (p.215).

Outra evidência nos depoimentos dos nossos interlocutores foi o intento de articular sua profissão de origem à docência, *trazendo para a sala de aula experiências do seu cotidiano*, específicos da área em que atuam.

**“[...] muitas coisas que eu utilizo hoje, trago das minhas funções anteriores à docência” (professor Libório).**

No caso do ensino técnico é a profissão de origem que costuma qualificar o profissional para a docência. São saberes que, historicamente, fizeram parte da gama de conhecimentos profissionais ligados ao mundo do trabalho. Não são conteúdos universais da escolarização básica, construídos distantes dos campos usuais da formação de professores. Só nas últimas décadas tem havido uma preocupação nesse sentido, mesmo assim em experiências pontuais, oferecidas pelas instituições de ensino superior, com cursos conhecidos como Esquemas I e II. Os profissionais que procuram essa formação têm uma identidade formada a partir da profissão de origem e na maioria das vezes atuam no magistério como segunda opção e em tempo parcial.

A prática profissional é compreendida por eles como a principal base de conhecimentos que sustenta sua docência. Muitos deles, entretanto, se dispõem a realizar estudos específicos da área da educação, numa visão complementar ao processo formativo que tiveram. Algumas vezes esse movimento se dá principalmente por interesse de regularização na carreira, para poder prestar concursos nos sistemas públicos de educação. Portanto a motivação para tais

---

\* O conceito de desenvolvimento profissional é trazido por Isaia (2006), que compreende que este e “formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber-como da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados AO longo da carreira docente” (p.375).

estudos é variável e, certamente, essa condição tem repercussão na valorização que atribuem aos estudos pedagógicos.

Quando lhes foi indagado sobre a preparação que tiveram para o exercício do magistério, os quatro professores que realizaram curso de Licenciatura pontuaram suas impressões. Um deles foi bastante pragmático, afirmando que **“a formação pedagógica não contribuiu em nada, pelo menos a que eu fiz em Ijuí” (professor Libório).**

Outros, entretanto, reconheceram a importância desse campo de conhecimento, indicando a condição de articulação com a prática e com a pesquisa como importantes.

**“Seria a capacitação, para ensinar o pessoal o que é correto. Tem que ter uma pós-graduação ou algo assim. Porque a gente aprende muito... mas a gente sai da faculdade e não aprende tudo... é preciso ser pesquisador, procurar” (professor João).**

**“Fui aprendendo a dar aula, fui batalhado, aprendendo aqui e ali; tive colegas que me ajudaram quando eu cheguei, porque eu tinha a prática, mas eu não tinha a teoria. Eu sabia como fazer, mas eu não sabia como ensinar, eu tinha necessidade da teoria pra depois ver a prática” (professora Maria).**

**“[...] o Esquema I foi feito, acho que em dois anos. Foi até uma coisa meio exagerada, mas me deu outras idéias, me abriu os horizontes. Eu nunca tinha tido nada para o meu ensino, então foi bem interessante [...] acho que aquilo que eu recebi me ajudou a ser uma professora mais competente” (professora Maria Aparecida).**

Pode-se perceber que os sujeitos diferem em suas opiniões. Da mesma forma, apresentam visões distintas quanto ao que pensam que seria importante na formação de professores de cursos profissionalizantes.

## **6.6 Saberes em ação: habilidades que fazem diferença**

Nas respostas dos professores sobre a importância dos saberes próprios para o exercício da profissão docente, foram ponderados, inicialmente, aspectos

relacionados aos conhecimentos gerais e à relevância da presença da pesquisa\* na formação profissional do professor.

Mas o preparo específico e a capacitação também foram citados, os quais, segundo os pesquisados, deveriam estar contemplados nos cursos de formação. Mencionaram, também, a conscientização sobre a responsabilidade em formar profissionais, como ponto a ser trabalhado na formação docente dos professores de cursos técnicos. Corresponde, essa visão, a uma das perspectivas abordadas por Pérez Gómez (2000), que trata da *reflexão na prática para a reconstrução social*, sugerindo que os cursos de formação incentivem o professor à reflexão de que sua condição social implica em atitudes condizentes à mesma.

Para o professor Aristóteles

**“[...] é necessário conhecimento geral, nós precisamos conhecer a dimensão e este é um conhecimento fundamental; nós precisamos conhecer o aluno como pessoa e conhecer o outro, como gente. A partir desses elementos nós precisamos nos formar, precisamos ter uma formação geral”.**

O depoimento encontra guarida no pensamento de Morin (2002) pois, para o autor, não basta apenas conhecer o humano, é necessário reconhecê-lo como ser da mesma espécie, é preciso situá-lo no mundo, em seu contexto e, para este conhecer o outro, deve estar com um pensar aberto, de acolhida. Parece que essa é uma dimensão que assume significado num contexto social tão complexo como o atual.

Outros dois docentes pensam que seja necessária a capacitação porque se sentem muito solitários no que realizam, fazendo, ainda, uma crítica a forma como o professor é inserido na cultura escolar.

**“[...] Simplesmente te jogam... e tem professor de português dando outra disciplina ou um professor de contabilidade que está dando gestão. Faltam professores qualificados; nem me refiro à área, mas que estejam qualificados para exercer aquela função para a qual foram designados” (professora Sofia).**

**“[...] é importante um trabalho de conscientização dos professores. Eu não sei até que ponto eles tem aquele compromisso com a formação dos alunos” (professora Maria Aparecida).**

---

\* Os interlocutores, neste momento, tomam como pesquisa a busca pela informação/conhecimento de que necessitam, considerando, inclusive, a internet como meio para obtê-la.

Os depoimentos indicam que, mesmo por razões diferentes, os professores acreditam que a formação docente é importante e pode representar uma diferença substancial no aprendizado do educando de nível técnico. Reconhecem que há problemas referentes à estrutura organizacional do ensino, mas que também pesam questões atinentes ao desenvolvimento reflexivo dos docentes, estimulando-os a melhor compreenderem o papel que desempenham no cenário da educação profissional.

### **6.7 A prática como referência e a trajetória como formação**

Como já mencionado anteriormente, os sujeitos da pesquisa acreditam que seus saberes docentes foram e são forjados na prática cotidiana na aula, incluindo o convívio com os colegas e com os seus alunos. Essa condição reforça a contribuição de Cunha (2006), quando afirma que a prática docente não pode ser substituída, pois é ela que dá significado à aprendizagem individual do profissional. Diz a professora Sofia:

**“Acho que eu aprendi realmente a ser professor aqui dentro, no dia-a-dia, na experiência, “apanhando” no começo, porque a gente “apanha”. Tens muitos alunos que vêm sabendo muito mais de prática que tu, porque tu saís da faculdade com a teoria e a teoria é uma coisa e a prática é bem diferente. Então eu acho que a escola é sim, ainda o melhor lugar para aprenderes a ser professor”.**

Os sujeitos buscam inspiração na sua intuição, na experiência pessoal e levam também em conta a confiança depositada pelos alunos no professor. Essa constatação se encaixa na orientação abordada por Marcelo García (1999) na qual o professor parte do próprio desenvolvimento e auto-conhecimento para mediar a aprendizagem do educando, o que o coloca numa posição de construtor do próprio conhecimento.

Continua a professora Sofia afirmando

**“[...] busco em mim mesma, é uma coisa muito minha, eu sou muito decidida e, claro, sempre respeitando o aluno, se eu tiver que dar um conselho, conversar, no sentido que eu acho que ele está errado, eu faço...”**

Tomando a mesma direção, mas ampliando os referenciais que impactam seu desempenho, o professor Libório faz o seguinte comentário:

**“Eu busco as respostas em alguém que eu vi, que eu pude assistir, que eu pude ter um contato e me inspiro também na questão de que a gente é importante na vida deles. Então, se eu sou importante na vida de alguém, eu preciso ser importante de uma forma que contribua na vida desta pessoa. A minha inspiração vem dessa matriz. Também me preocupo em saber que muitos alunos vêm de outra cidade pra cá, e essa condição me inspira a preparar melhor minha aula, cada vez me preparar mais. A inspiração vem justamente do aluno”.**

Também é nítida a preocupação destes docentes em respeitar o espaço e as escolhas alheias, mesmo que estas difiram das suas percepções. Estes docentes procuram deixar claras suas posições e argumentam em favor dos seus pontos de vista, mas compreendem que os educandos possuem trajetórias de vidas distintas das suas e que é de acordo com o meio que estão inseridos que fazem suas opções.

Foi possível perceber que os saberes que nossos interlocutores mais valorizam na sua atuação docente são os saberes práticos, trazidos da sua área de atuação, ou seja, os que utilizam no seu exercício profissional como profissionais liberais e são, também, estes saberes, os que consideram imprescindíveis para formar seus alunos. Justificam a importância do saber prático inclusive como uma maneira de legitimar a relevância de seus conhecimentos na área em que atuam.

Demonstram interesse em aprofundar seus conhecimentos para a melhoria do seu exercício docente. Estes interesses estão voltados tanto para a área específica da sua formação, em cursos de atualização, como para a área educacional, como veremos a seguir:

**“Tem tanta coisa que eu queria aprofundar na minha docência... eu queria fazer mais cursos, ter mais acesso a cursos, na própria área da informática e na área da educação, pra tentar interligar mais isso... porque o quê que a gente faz aqui? A gente faz o básico do básico e a gente não tem acesso a cursos, então, tem muita coisa que eu gostaria de fazer. Mas a gente deixa de fazer porque não tem tempo..., porque tu tens aula, tens que cumprir horário, tem isso, tem aquilo e não é tão simples assim saíres pra fazer um curso” (professora Sofia).**

A relação entre o desejo manifesto de aperfeiçoamento e a disponibilidade de tempo é também reforçada pelo prof. João.

**“O professor, às vezes, não tem muita chance de estudar. Como eu, eu não tenho tempo de tirar um curso de pedagogia, mas eu gostaria de fazer... Eu já fiz tantos cursos de pediatria, pós-graduação, mas eu gostaria de fazer um de pedagogia...”.**

O depoimento em questão pode estar a revelar uma intencionalidade ampla de aperfeiçoamento, mas não uma prioridade para os docentes da educação profissional. Seus campos específicos de estudo, em geral, recebem mais investimento no momento de decidir sobre a formação continuada. Certamente tem a ver com a identidade profissional assumida por esses sujeitos e com a visibilidade de seus saberes no campo laboral.

Essa perspectiva fica evidente, também, no depoimento do professor Libório.

**“Eu gostaria de trabalhar mais a questão da informática, até pra trazer novos controles para contabilidade. Na contabilidade tem que haver bastante controladoria, então, eu gostaria de me aperfeiçoar bastante nesta área. Mas também, na área que eu considero que tenho bastante habilidade, porque eu gosto muito e tenho bastante conhecimento. Trata-se da área trabalhista, eu tenho uma queda muito grande pela área trabalhista, então, eu gostaria de me aperfeiçoar mais nesta área”.**

Parece natural ao professor do ensino profissionalizante e importância de sua atualização em seu campo de trabalho e é legítimo que isso aconteça, especialmente num contexto de tantos avanços tecnológicos atingindo o conhecimento. Entretanto, seria desejável que esse movimento fizesse articulações com os saberes mobilizados para a docência, nem sempre explicitados pelos professores.

Entretanto foi possível perceber na contribuição do prof. Aristóteles uma preocupação com a integração de conhecimentos, numa perspectiva de globalidade. Disse ele:

**“Nós precisamos estar sempre atualizados, não só na nossa área; hoje nós não podemos aceitar nem admitir a inexistência de uma inter-relação de todos os conhecimentos, porque vivemos a era do conhecimento e esta impõe que a gente extrapole o plano específico da área para ter um conhecimento geral do que ocorre em todas as áreas, sejam elas sociais, sejam elas de qualquer natureza”.**



Morin (2002) mais uma vez pode sustentar esta reflexão, quando defende a necessidade de interligar os saberes em diferentes contextos, organizando-os e conferindo-lhes significado. Quem sabe essa dimensão pudesse ser um filão importante de exploração junto aos docentes, na perspectiva de um processo de reflexão de suas práticas.

Nossos docentes acreditam que a prática profissional que desenvolvem nos seus campos específicos é que dá suporte para as suas atividades como docentes e que as qualificam em grande medida.

Bem ilustrativo dessa condição é o depoimento abaixo:

**“São elementos fundamentais para a experiência como professor, porque se você vai trabalhar com contabilidade, que é meu caso, se você não teve uma experiência lá dentro de uma empresa, muitas vezes você se torna um professor teórico. Eu já tive colegas, professores da área da contabilidade, que não sabiam, muitas vezes, fazer uma nota fiscal e esse tipo de coisa, como folha de pagamento, por exemplo. Até o próprio funcionamento do trabalho, a questão de trabalhar em equipe se traz da experiência que se tem lá fora”.**  
(professor Libório).

Concordando com o colega, a profa Maria afirma que **“ajuda muito, porque tu tens uma vivência lá fora e tu sabes o que é mais importante”**, enquanto que a profa Sophia reforça afirmando que **“a prática te dá mais embasamento para falares em sala de aula. Senão, como eu vou falar de uma coisa que eu não vivencio ou não vivenciei? Como vou exemplificar isso, dar exemplo nesse sentido?”**

Dada a importância e a ênfase que os partícipes deste estudo deram a esta questão, pareceu significativo trazer os diferentes depoimentos que reforçam um ponto que é fundamental para eles.

**“Extremamente importante, extremamente importante! Nós precisamos primeiro conhecer, segundo ter domínio e terceiro vivenciar isso na prática. Sem essa vivência prática nós não temos condição de tornar eficaz o conhecimento que transmitimos”** (professor Aristóteles).

E, finalmente a professora Maria Aparecida ressalta:

**“[...] com certeza valorizo a prática, por isso que eu prefiro dar uma aula na qual eu tenha experiência profissional. Qualifica muito, porque eu tenho coisas pra falar para eles. É a minha experiência, que já é bastante longa, que**

**enriquece uma aula e que se torna muito mais atrativa, que valoriza, enriquece”.**

Fica claro que compreendem sua prática de profissional liberal como determinante na qualidade das aulas que ministram, reforçando a importância de suas áreas específicas no meio social.

Sem discordar da manifestação dos docentes, caberia refletir sobre como a exploração da experiência profissional do professor é colocada à disposição dos estudantes. Certamente essa condição reflete uma concepção de ensino e pode ser reveladora de uma pedagogia da educação profissional. Poderá se constituir num filão investigativo e provocador pela sua importância e impacto nas representações dos professores.

Como os docentes “exploram” suas vivências na prática profissional? Consideram que as experiências são transmissíveis? Usam as mesmas como ponto de partida de um processo que deveria ser vivido pelos estudantes? Utilizam esse manancial de saberes para construir exemplos? São capazes de pôr em relatividade o que vivem? Enfim... muitas poderão ser as especulações sobre esses achados.

Fica claro, porém, que a formação docente desses professores precisa levar em conta esta especificidade da educação profissionalizante e partir dos saberes que trazem os docentes do campo profissional, incluindo suas culturas, relações de poder e representações sociais.

## **6.8 O aluno e a escola com que sonham**

Há relativa concordância entre os entrevistados sobre a imagem do “aluno ideal”. Em linhas gerais todos verbalizaram que gostariam de ter um educando participativo e motivado, que seja receptivo para o aprendizado, questionador e que esteja atualizado e ligado ao que acontece no mundo. Que esteja disposto a repartir suas experiências para contribuir com o grupo.

**“[...] que eles assistam o Jornal Nacional, que eles leiam jornal, que eles conheçam um pouco a vida política, incluindo o que hoje é valorizado em todos os concursos. Então tem que ser um aluno que entenda da sua área, mas que também que não seja alienado do mundo” (professora Maia Aparecida).**

**“O aluno que questiona bastante, um aluno curioso, um aluno que participa, que desafia – Eu gosto dos alunos que me desafiam, - alunos que leiam bastante e que realmente estão fazendo o curso por necessidade e entendem que essa formação que estão buscando é uma formação que vai ajudá-los futuramente onde eles forem trabalhar” (professor Libório).**

Vale ressaltar que os depoimentos dos docentes, sobre o estudante que almejam ter, alicerçam-se em dois principais eixos: a participação, decorrente da motivação relacionada à escola profissional e a atualização, entendida como um alargamento cultural que favorece as conexões com a realidade.

Entretanto, não há indícios de que os professores reflitam mais significativamente sobre se as práticas que desenvolvem valorizam e estimulam nos alunos esta dimensão. Se são elas um valor, passarão pelo projeto pedagógico que defendem e procuram concretizar? É visível para os alunos essa valorização?

Os profissionais participantes deste estudo também se manifestaram sobre a escola de qualidade que gostariam de vivenciar. Afirmaram ser aquela que estaria preparada para receber o aluno com uma estrutura física e de recursos materiais compatíveis com o exigido pelo mundo atual, ou seja, uma estrutura que permitisse uma aprendizagem mais efetiva. Consideram, também, a importância da preparação pedagógica dos profissionais e a possibilidade de formação contínua dos mesmos. A qualificação e capacitação de cada profissional poderia ser importante fator que potencializa a qualidade do trabalho escolar, de acordo com os respondentes.

**“A qualificação do profissional, a qualificação contínua deste profissional é importante. Eu me sinto responsável, pois sinto que a que o crescimento deste aluno depende da minha busca individual” (professora Maria Aparecida).**

Outra dimensão interessante presente no discurso dos professores refere-se ao sentido da integração dos profissionais na escola, afirmando que uma escola de qualidade abre espaço para a discussão e para olhares diversos e posições múltiplas na comunidade que a constitui. Trata-se de uma posição importante, porque reconhece a condição coletiva do trabalho educativo e dos valores e habilidades que essa condição impõe. Revela, ainda, o reconhecimento da escola como espaço de cidadania, numa dimensão de exercício democrático.

**“Qualidade de uma escola é ter uma direção, uma coordenação que agregue, que a gente primeiro, antes de trabalhar em aula, seja uma equipe, todos os professores” (professora Maria Aparecida).**

**“[...] eu acho que uma escola de qualidade é uma escola aberta a receber várias opiniões[...].” (professora Sophia).**

Especificamente tratando-se de escola profissionalizante os professores apontaram que além das condições e atributos acima mencionados, é necessário que haja uma preocupação especial com os processos ligados à preparação para o trabalho, na perspectiva de que os profissionais egressos concluam o curso técnico habilitados para desempenharem sua função no mundo do trabalho.

**“A escola profissionalizante é a escola que prepara o cidadão para o trabalho. Tem a missão de preparar para o trabalho, para que o homem, para que a pessoa, para o ser que busca uma atividade, busca uma profissão, encontre ali na escola sua formação profissional, para o bom exercício daquela atividade profissional” (professor Aristóteles).**

A profa. Sophia corrobora com essa posição e amplia sua visão afirmando que **“para uma escola de qualidade, não adianta tu querer aprender aquelas coisas de antigamente, tem que falar coisas da atualidade, não ficar só bitolado a conteúdos programáticos, currículo... tu discutes assuntos reais, assuntos que a gente vivencia no mundo, porque os alunos têm que estar preparados para tudo”**. Dá, assim, uma dimensão mais ampla ao papel da escola e da sua dimensão de qualidade, reforçando a condição tradutora de culturas e contextos tão necessária ao trabalho com jovens, em especial na perspectiva de preparação profissional.

O funcionamento da escola foi o eixo eleito por dois respondentes para localizar a questão da qualidade da escola, um em contraponto ao outro. A profa. Maria crê que há qualidade **“quando a estrutura física da escola, a parte pedagógica e as ações da direção estão em sintonia... andando certinho. Também vale quando a comunidade reconhece que determinados cursos profissionalizantes são bons e que podem empregar os profissionais que saem dali”**.

Já o professor Libório refere-se que a **qualidade não é simplesmente você ter uma escola onde tudo funciona direitinho, onde tudo está limpinho, onde**

**você tem o xerox funcionando direitinho... A qualidade de uma escola é tudo isso e mais a qualidade do ensino. É quando recebemos elogios dos empresários sobre o aluno que passa por nós, dizendo que ele é importante no processo. Eu acho isso importante, você formar o aluno para o mercado de trabalho, para as empresas e depois vê-lo conseguir desempenhar sua função... Porque uma escola profissionalizante deve estar atenta à empresa, eu considero uma escola profissionalizante muito ligada à empresa, porque ela é profissionalizante, ela vai profissionalizar alguém pra depois desempenhar o seu papel no mercado de trabalho”.**

Percebe-se como um forte traço da percepção dos docentes a relação de qualidade com o produto da escola, personificado na empregabilidade e bom desempenho profissional de seus alunos. Essa dimensão tem respaldo na cultura dos docentes e nos inegáveis objetivos da escola profissionalizante. Parece que é nessa direção que encaminham seus esforços e expectativas. Pode ser, também, que essa perspectiva revele um vácuo nas reflexões mais sistemáticas sobre o papel da educação escolarizada e os fatores que tornam relativa a manutenção da linearidade com o mercado de trabalho. Apesar de afirmarem perceber o aluno como um todo, como alguém em processo de formação, dão relevo à condição de adequação ao mercado, em detrimento das demais condições de formação.

É possível perceber a atenção destes docentes voltada para a qualidade do profissional que se forma como uma decorrência da escola profissionalizante de qualidade. Consideram que podem contribuir para a construção dessa qualidade, colaborando com seus conhecimentos, dedicação, experiência, mantendo-se atualizados através da formação contínua e trazendo para suas aulas temas atuais para a discussão. Parece que têm clareza que o alcance da qualidade é decorrente do esforço coletivo. Disse o prof. Libório que **“todos nós podemos contribuir, todos nós; porque é uma grande obra em que cada um significa um tijolo. Eu posso contribuir sempre me especializando, tentando trazer sempre coisas novas”**.

A conscientização dos alunos também foi citada como possível contribuição, estimulando-os a ficarem atentos ao que acontece ao seu redor, refletindo sobre as possibilidades de intervenção, com vistas à modificá-lo. Afirma a professora Maria Aparecida:

**“Eu procuro fazê-los enxergar, porque, muitas vezes, eles não têm essa orientação em casa. Então, abrir a cabeça deles... que há um outro mundo, que é preciso crescer, que a gente pode... Mesmo dentro da área técnica, pode fazer uma especialização e estudar muito é importante, porque é com o estudo que a gente cresce. Para eles, que vêm de classes sociais mais pobres, é uma oportunidade para mudar de vida. A gente vê muitos que acabaram de passar no PROUNI\* e vão fazer faculdade... fico feliz, porque estão procurando coisas melhores”.**

Este depoimento nos remete à reflexão de Freire (2006) que defende que se desperte no educando a condição necessária para que ele tome as rédeas do próprio aprendizado, do próprio crescimento, auxiliando-o na compreensão de que ele é o maior interessado no seu sucesso. Esta postura do professor, somada a seus saberes, habilidades e conhecimento pode provocar no aluno a vontade de dirigir sua própria trajetória. Cunha (2006) entende que

vale apostar em que, quando o professor compreende a importância social do seu trabalho, começa a dar uma dimensão transformadora à sua ação e acaba por perceber o político a sustentar o pedagógico. (p.126)

Neste sentido, o professor ensina o aluno a pescar ao invés de pescar por ele. Certamente a pescaria será mais farta e significativa para o aluno, assim como mais gratificante para o professor.

## **6.9 As valorizações que fazem os docentes**

Os docentes valorizam, no ambiente em que trabalham, a convivência com seus alunos, a troca de experiências com outras instituições de educação profissional, a liberdade e a autonomia que julgam ter. Crêem que são fatores que contribuem para seu crescimento profissional.

A professora Sophia valoriza o que considera ser um espaço de autonomia profissional. Afirma que **“acho bom trabalhar como professora porque tu gerencias a tua aula, tu és responsável pelo seu fracasso ou pelo sucesso”**. Na mesma direção, manifesta-se dizendo que **“tenho muita abertura, tenho muita**

---

\* Programa Universidade para Todos.

**liberdade aqui dentro para resolver muita coisa, eu tenho muita autonomia... na parte dos cursos técnicos eu considero que eu tenho liberdade que muitos professores não têm e isso permite que eu consiga crescer. Muitos não têm porque não tem coragem de meter a cara, mas isso é porque eu gosto de fazer com que a coisa ande, parte da gente”.**

É interessante a visão que a professora tem de autonomia. Em alguns aspectos indica uma concepção individualizada, contrapondo-se ao que propõem Contrera (1997). O autor chama a atenção para o fato de que a autonomia é uma condição coletiva e que enquanto essa perspectiva não acontece, todos os professores terão autonomia relativa. Certamente não há, no espaço de ação dos docentes respondentes, uma reflexão mais consequente e aprofundada sobre essa postura teórica, o que faz com que o termo autonomia esteja empregado em outro referente. Vale, entretanto, valorizar a explicitação da nossa respondente, pois faz aflorar um sentimento valorizado na profissão docente. Significa uma condição de autoria do professor, quando ele sente que pode tomar decisão sobre seu trabalho com os alunos.

Outro ponto importante para os professores refere-se ao prazer da convivência com os estudantes. Para o prof. Aristóteles o mais importante é **“a convivência com a juventude. Os jovens alunos é que motivam o professor em sala de aula. Eles fazem com que a gente retire uma parte do seu tempo, prejudique o ambiente familiar, prejudique a atividade profissional para poder estar na escola... na convivência com os jovens, do pensamento dos jovens, na inter-relação com essa juventude, sendo motivados por eles para transmitir conhecimento, sempre com uma preocupação especial, ser útil a esses jovens”.**

Mesmo compreendendo essa afirmativa no contexto em que se produziu, não é possível deixar de ressaltar a ambigüidade revelada pelo professor, que contrapõem ao prazer de estar com os alunos, o sacrifício de outras atividades e interesses pessoais. Seria uma condição intrínseca da sua condição profissional? Ou somente o magistério faz essas exigências?

A possibilidade de usufruir de espaços para a reflexão e formação dentro da escola se constituiu em outro elemento de satisfação para os professores, mesmo que alguns argumentem que este espaço não é freqüente.

**“Na nossa área nós não temos tido um espaço para formação. Nós temos momentos que nós nos reunimos, quinzenalmente... mas não se constitui num espaço para obtermos uma formação melhor, isso quase não existe [...] (professor Libório).**

Ou,

**“Eu acho que não tem espaço, não tem essa valorização, não há motivação e incentivo para isso. Creio que é uma parte extremamente deficiente” (professor Aristóteles).**

É interessante que outros respondentes relativizaram essa posição. Acreditam que existe tal espaço, mas que não é valorizado pelos próprios professores.

**“Existe, só que não é aproveitado. Por exemplo, tínhamos reuniões. Eu, com muita reunião não concordo; mas espaços para ver o quê que está bom, o que tem que mudar... isso eu acho que é valioso. Mas é uma atividade que profissionais liberais contratados se recusam a fazer. Eles se acham longe dessa exigência, que é papo furado. Nas reuniões marcadas pela direção, a maioria dos professores que acolhem, é do ensino médio. Eles se sentem mais dentro do processo na escola e eles freqüentam mais que os profissionais dos cursos profissionalizantes” (professora Maria).**

**“Até existe o espaço, até existe... só que o problema é que os professores não têm interesse nisso. Se é marcada uma reunião, eles não vem... não conseguimos sentar e discutir problemas que deveriam ser discutidos em grupo... Porque eles não encontram hora para isso... Nós não temos um horário, por exemplo, de em uma noite, em determinado horário a gente vem aqui e senta e conversa...” (professora Sofia)**

É possível observar que as posições e percepções acerca desta dimensão divergem, não só em opiniões mas também no entendimento que os professores tem sobre o que este espaço deve/deveria atender. Certamente essas posições são reveladoras do sentido de profissionalização que os docentes assumem. Como atividade complementar, “bico” como se referem eles, o tempo para reuniões e reflexões sobre as dimensões pedagógicas do trabalho que desenvolvem não é prioridade. A fragilidade da formação inicial pode também ser responsável pelas percepções das práticas pedagógicas a partir do senso comum, sem a devida teorização que encaminharia para perspectivas da complexidade da ação educativa.



Mas a condição de carreira e a dificuldade da escola para propor e manter uma cultura de práticas coletivas de formação, também ficam evidentes.

Quanto a crerem ou não se a escola pode ser um espaço de formação docente como lhes foi indagado, responderam também de maneira diversa. Alguns pensam que não só pode como **“é espaço de formação”**; outros ponderam que **“depende da escola”**. Outros ainda responderam que a escola pode auxiliar na formação, mas não o faz porque o Estado não provê os recursos necessários para que esta formação seja oferecida ou disponibilizada, e, por último, existe uma opinião que discorda totalmente das outras, pois argumenta que **“a escola não tem conhecimento para oferecer tal formação”**.

Esta última contribuição é bastante intrigante e demonstra a representação que este docente tem de formação e dos conhecimentos e saberes que podem ser produzidos pelo professor na escola. Ao que parece, este profissional não acredita na possibilidade de melhorar sua docência através da reflexão da sua própria prática na escola.

Em nossa conversa abordamos com os entrevistados a questão da relação da teoria e da prática no cotidiano escolar e, novamente, as opiniões coincidiram, na sua maioria. Todos concordam que ambas estão interligadas, interdependentes, enfim, andam juntas. Apenas um professor apresentou opinião contrária neste sentido, dizendo **“em minha opinião, a teoria não tem nada a ver com a prática, a teoria é uma coisa totalmente diferente da prática, então a prática é a base de tudo”**. (professora Sofhia)

A colocação desta docente revela uma concepção de conhecimento que se aproxima da perspectiva técnica explicitada por Pérez Gómez (2000), onde a teoria e prática são compreendidas de maneira separadas. O autor alerta que esta visão pode causar a delimitação da ação, pois seu foco é a solução de problemas sem a devida reflexão sobre a complexidade que os envolve. É uma visão baseada no paradigma dominante da ciência, que assume a dualidade e fragmentação do objeto de estudo.

Moraes (2003), com base no modelo epistemológico emergente, considera que as novas estratégias e metodologias do campo educacional devam estar voltadas para atender as necessidades do mundo atual, com vistas em um pensamento inter e transdisciplinar, que compreende o que antes era contraditório,

agora, como complementar. Entretanto nem sempre os professores realizaram essa reflexão que os aproximaria a uma outra perspectiva de ciência.

Não foi possível aprofundar com os docentes seus conceitos de teoria e prática; entretanto, na espontaneidade de suas respostas há indicativo de suas formas de pensamento. E, certamente essas se revelam em suas práticas com os estudantes.

### **6.10 O que mais quer o professor dizer?**

Ao final das entrevistas solicitei aos sujeitos que contribuíssem livremente com a pesquisa, trazendo temas que considerassem importantes. Cinco professores se pronunciaram e cada um trouxe um ponto de vista valioso para o foco deste estudo

A professora Sophia centrou sua contribuição na necessidade de mudança no recrutamento dos alunos e no perfil dos professores. Tomou a questão da responsabilidade e do compromisso mútuo como uma bandeira a ser defendida. Diz ela:

**“O que eu vejo é que a gente tem que mudar. Falo dos nossos cursos aqui, mas o que não é fácil mudar é a maneira como se escolhe as pessoas, porque, claro, todo mundo pode vir fazer um curso profissionalizante. Mas desse geral, tu tiras realmente meia dúzia capaz de exercer aquela função. Também os professores precisariam ser repensados. Muitos não são da área! Eu não sou da área da educação... que tu tens que ter a didática, tu tens que ter os Esquemas... Então acabas caindo de pára-quadras em sala de aula sem ter aprendido a dar aula. Então, se tu não gostas da coisa, não vai dar certo! E, se tu não gostas, o que vais transmitir para o teu aluno? Insatisfação? Vais vir aqui só pra reclamar do governo, disso, daquilo?... Então tu tens que gostar! A mesma coisa é o aluno, quando ele vai procurar um curso técnico, teria de ter interesse em aprender e estar preparado pra enfrentar o mercado de trabalho. Isso não é claro para a maioria dos nossos alunos. Eles vêm aqui pra dizer que tem um curso técnico, para por no currículo, mas nem sempre estão preparados para exercer a profissão. Eu acho que era isso!”**

Percebemos quatro pontos distintos e pertinentes que estão presentes neste depoimento. O primeiro é a sugestão que faz a professora para que os cursos profissionalizantes tenham alguma espécie de seleção e/ou orientação vocacional

direcionada aos candidatos que pretendem ingressar nos cursos, evitando desistências e um possível descompromisso com o estudo. O segundo é uma crítica à forma como acontece o recrutamento dos professores para atender às lacunas decorrentes da falta de profissionais qualificados para funções específicas, podendo fragilizar e comprometer o ensino. No terceiro ponto a docente ressalta a importância de gostar do que se faz, pois essa condição se reflete no processo ensino/aprendizagem. E, por último, alerta para um certo descompromisso do aluno com sua escolha profissional, reduzindo-a apenas a um título para exibir ao mercado de trabalho, correndo o risco de comprometer a desejada qualidade da educação técnica.

Dubar (1997) refere-se que os trabalhadores buscam formação para alcançar o trabalho e não por ela mesma e consideram importante a formação que conduz a saberes práticos; compreendem-na como meio que possibilita uma melhor forma de trabalhar. Porém, é Baillauquès (2001) quem alerta que é possível que a exigência de mercado por titulação adequada possa reduzir o aprendizado do profissional a uma formação conteudista e utilitária referente ao ofício, opondo-se, assim, ao aprendizado que encontra sentido na satisfação em estudar. Nesta mesma linha de pensamento, Lopes (2008, p. 07) compreende que as transformações sociais que estão em curso “têm influenciado as mudanças recentes na organização e na estrutura da escola, deslocando a centralidade de seu papel formador para atender as exigências de uma abstrata vontade do “mercado”.

Nesta perspectiva, a busca não acontece por ela mesma e sim com a finalidade de atender uma exigência mercadológica. Entretanto, há uma complexidade de motivos que podem estimular a aprendizagem, incluindo motivações de âmbito prático. O importante parece ser refletir sobre elas com os docentes e os alunos.

O professor Libório elegeu a dimensão afetiva para dar destaque e nos convidou a refletir sobre os múltiplos papéis que um professor pode vir a representar.

**“O teórico é muito bonito, a gente vê os professores lá em sala de aula, trabalhando com seus alunos, é muito bonito! Mas a prática, ela é bastante diferente, porque hoje você tem alunos de todas as classes sociais, alunos que vêm de vários cantos da cidade, você tem alunos com *ene* tipo de problemas... O professor não é só um professor, ele na sala de aula é um psicólogo, é um**

amigo e, às vezes, tem que ser pai. Então, na verdade o que poderia ser acrescentado é a questão: **O que você é na sala de aula além de professor?** Já tive experiências de, uma madrugada, alunos meus... me ligarem porque estavam enfrentando problemas com a família, problemas com o namorado, coisa e tal. Alunos que muitas vezes chegavam, em sala de aula, e diziam... *professor, estou com um problema!...* - Sempre fui muito amigo dos alunos - e dali a pouquinho começavam a chorar e você precisa parar a aula e fazer todo um trabalho psicológico, brincar com a turma e tal... Então: **O que é ser professor?** Dentro de uma sala de aula você é muito mais, mas muito mais mesmo! Isto tudo é gratificante, porque depois o aluno vem e te abraça, te dá um abraço bem apertado e sincero e te diz : *-ó professor, tu és um cara que foi importante na minha formação, tu és um cara legal , tu és um cara 10, quando precisares de mim, me procura que estou à tua disposição!* Isso pra gente é gratificante!

É visível a sensibilidade deste docente frente ao ser humano, ressaltando a afetividade e o respeito que demonstra pelos seus educandos. Encontra guarida na dimensão estética abordada por Rios (2001), que aponta que a sensibilidade presente nos indivíduos se reflete na sua *práxis*. Também Isaia (2005) filia-se a essa forma de ver o professor, articulando a condição profissional com a pessoa do docente. Percebe-se a amorosidade e a preocupação com o equilíbrio emocional do aluno para o processo de aprendizagem quando interrompe o ritual de aula para solidarizar-se à problemática trazida pelos alunos. Neste sentido, Baillauquès (2001) argumenta que a prática se torna uma *práxis*. Tudo indica que, para este profissional, o reconhecimento do aluno é o seu maior prêmio. Entretanto é preciso um equilíbrio para o enfrentamento da dimensão emocional na sala de aula e esta condição exige saberes profissionais do professor, muitas vezes não percebidos como tal.

A contribuição do professor Aristóteles ressalta a preocupação com a mudança, especialmente na dimensão ética e social da docência. Disse ele:

**“No meu ponto de vista tua entrevista abrangeu todas as questões. Mas, na verdade, num resumo geral, penso que é necessário que ocorra algo com os jovens, com as pessoas, nos formados de hoje, naqueles que tem obrigação com a formação social e com as questões da sociedade, incluindo as questões administrativas desse país, com os destinos desta pátria. É**

**preciso que tenham a preocupação de mudar o quadro que existe. Hoje nós vivemos numa sociedade em que há corrupção, principalmente no meio político. São exemplos de governantes, sejam eles em nível estadual ou em nível federal. É uma desmoralização para as pessoas que vivem nesse país. É um momento de angústia para os patriotas dessa nação, que vêem nos seus administradores, naqueles que deveriam dar o exemplo e dão um exemplo altamente negativo, que não serve para ninguém. O professor teria que tomar essa iniciativa de mostrar para aqueles que a gente está formando que esse caminho da desonestidade e da deslealdade não serve pra ninguém. Temos que cultivar a ética, temos que cultivar os bons princípios e tentar desmontar todos esses vícios que estão aí, para que haja pessoas e uma sociedade cheia de virtudes”.**

Esta colocação faz um apelo ao cuidado com a ética com o exemplo e a conscientização necessária ao sujeito para promover a transformação social. Concorda com a dimensão ética e política abordada por Rios (2001), que defende que a identidade individual é enraizada no coletivo, e também está em concordância com o que nos traz Pérez Gómez (2000), na perspectiva da *prática para a reconstrução social*, defendendo o desenvolvimento da consciência individual para alcançar uma sociedade de maior justiça e igualdade para o coletivo. Entretanto, é preciso cuidado para não deslocar o discurso da ética para os outros, sem uma visão dialética e cultural que exige uma reflexão dos atos humanos em qualquer nível. Provavelmente viver relações pautadas pela ética na escola e na sala de aula seja a melhor forma de desenvolver o importante objetivo defendido pelo professor.

A professora Maria Aparecida, ao longo de toda sua entrevista, demonstrou inquietação a respeito das condições de profissionalização do professor, mencionando a baixa remuneração e a falta de incentivo governamental para seu exercício. Em sua contribuição final, novamente retomou este ponto.

**“Eu acho que falta investimento por parte do Estado na formação de professores de cursos técnicos. Para esses professores, a profissão docente, muitas vezes, vira “bico”. Por isso é difícil a integração do corpo docente para trabalhar; não há interesse nem investimento. Porque assim como estão ali, de repente, não são mais professores e tem outro emprego principal, que é o que lhes dá a renda principal. Dificilmente - não encontrei até agora - um professor do nível técnico que diga: EU SOU PROFESSOR, porque para a maioria sua**

**função na escola é bico, porque todos tem outro emprego. Eu mesmo, se não tivesse outro emprego, jamais estaria dando aula, porque não teria condições de sobreviver”.**

Considero esta posição bastante significativa e parece que ela não está sozinha e nem é isolada; encontrando guarida no pensamento dos demais respondentes.

**“[...] não adianta nós identificarmos que temos uma vocação de professor e que isso é o suficiente. Hoje as pessoas vivem com enorme dificuldade, as situações são de dificuldade e isso impõe a todo o cidadão, a todo o ser humano, a busca por uma qualidade de vida, uma dignidade no seu trabalho. Aí tem que se multiplicar, muitas vezes, para conseguir uma vida digna. Essa condição prejudica a atividade principal que é a de ser professor, ser o educador” (professor Aristóteles).**

**“Dependendo do profissional liberal que está atuando em sala de aula, sinto que para muitos é um “bico”. Então fica muito dentro dos saberes da prática, sem lugar pra didática. Fica muito frio, não tem envolvimento. Às vezes o lado humano fica um pouco esquecido ou há profissionais que não levam suas atividades muito a sério. Acho que há muito pouca pesquisa, pouca atualização, eles acham que se bastam e até devido a remuneração baixa que recebem, pensam que o que eles têm está bom e não dá para pesquisar. Eu ouvi de colegas que não gastam um centavo para investir na docência”(professora Maria).**

**“[...] sobre a questão da própria formação do professor, teria que ser disponibilizado para ele cursos. Mas a questão toda é a falta, muitas vezes, financeira para o professor se qualificar... Esse é um grande problema da educação no Brasil como um todo, a falta de condições financeira do professor. Muitas vezes o professor gostaria de estar melhor informado, de fazer cursos, mas cai na rotina. Vemos que é triste dizer isso, mas a educação para nós, para maioria da área profissionalizante, é um “bico” ” (professor Libório).**

Percebe-se a inconformidade destes profissionais com a questão salarial e as representações que têm com respeito à docência no ensino profissionalizante. Fazem generalizações a respeito dessa realidade a partir do cotidiano em que vivem com seus pares e, ao mesmo tempo em que posicionam-se criticamente, justificam

essa realidade pelo baixo salário e precárias condições de profissionalização. É certa essa correlação, entretanto pode haver outros motivos que causam acomodação e descompromisso de alguns profissionais. Caberia, certamente, aprofundar essa vertente apontada na pesquisa.

Quer me parecer que se tivesse sido solicitado para estes docentes que revelassem sua profissão, eles responderiam a profissão de origem, salvo, talvez, uma ou duas exceções, no máximo. Assim, como afirmou a professora Maria Aparecida, suas identidades profissionais estão ligadas às suas profissões de origem.

Baillauquès (2001) menciona pesquisas recentes que confirmam que, para muitos dos professores de níveis mais avançados de ensino, o interesse pela disciplina ou campo de conhecimento foi o que os conduziu ao ofício docente. Afirma também que estes profissionais acreditam que suas capacidades profissionais são suficientes para oportunizar que o aluno aprenda o que eles ensinam.

Complementando a entrevista, trago um depoimento do prof. Aristóteles que me pareceu importante, falando a respeito do que entende ser a função dos cursos profissionalizantes no ordenamento social e nas políticas educacionais do país

**“O ensino profissionalizante é uma modalidade que hoje, dá para dizer, é mais atual. Houve uma mudança no ensino brasileiro que trouxe as áreas profissionais para o ensino médio. Não somente para o ensino médio, mas até para o 3º grau. O ensino profissionalizante destina-se para aqueles que não conseguem cursar uma faculdade”.**

Entretanto o mesmo docente ressalta a importância da formação geral para o aluno da educação média, dizendo que **“é importante que se traga o conhecimento geral também; pouco adianta nós trabalharmos somente como professor de uma área específica, sem o conhecimento geral. É esse conhecimento que molda, é que dá ao cidadão, ao ser humano, o conhecimento; é sobre suas bases que ele vai se profissionalizar”.** Chama atenção entretanto, para o fato de que as **“cadeiras profissionalizantes estão distantes da real finalidade para as quais foram propostas. Na verdade, podemos dizer que o ensino profissionalizante de hoje é apenas uma válvula de escape da administração pública para atender a população, mesmo sendo o ensino deficiente. Se você não pode ir a uma universidade, então está aqui o consolo: faça o ensino profissionalizante”.** Salienta que o mercado de trabalho

também não absorve esses estudantes que nem sempre estão preparados e não encontram oportunidades de inserção profissional.

Estas posições sugerem reflexões importantes. Uma delas é de que o ensino técnico historicamente dirigiu-se para atender uma população que não alcançava a educação superior. Entretanto é preciso recuperar as raízes dessas políticas e recontextualizá-las nos dias de hoje e no papel social que a educação técnica pode exercer, sem perder a condição crítica da desigualdade social.

Também é preciso ter cuidado com a percepção de uma certa linearidade entre formação profissional e as ofertas de trabalho. Talvez por isso seja importante reforçar a defesa da formação geral aos alunos também nesse nível de ensino.

Tudo indica que o que está em jogo é uma reflexão mais sistematizada sobre as finalidades do ensino médio, especialmente quando este tem características profissionalizantes. Não seria esta uma ação importante na formação desses professores?



## 7 CONVERSANDO COM A SUPERVISÃO DA ESCOLA

Na intenção de ampliar o olhar sobre o contexto em que nossos docentes estão inseridos, buscamos o Plano Político Pedagógico da Escola e estabelecemos um diálogo com a supervisão escolar para melhor compreender sua construção e implementação.

A Escola se constituiu originalmente como “Escola Normal” \*, reorganizando-se posteriormente com cursos propedêuticos agregados e essa dimensão teve impactos em sua identidade. Na sua gênese não tinha o ensino profissionalizante em geral como objeto, mas sim a formação de professores para as séries iniciais do nível básico. A partir da reforma de 71 é que foram incluídos outros cursos profissionalizantes de ensino médio que deram novos contornos à sua identidade original. Vale então perguntar: Como ela se percebe atualmente? Predominantemente como escola de ensino médio ou como escola de ensino técnico? Seria possível compatibilizar as duas perspectivas em uma mesma faceta?

Na posição de nossa respondente há essa possibilidade porque **“a escola tem a clareza de que o objetivo principal é dar continuidade aos estudos posteriores ou facilitar o acesso ao emprego”** e é neste sentido que acredita abranger igualmente tanto ensino médio como ensino técnico em sua identidade.

O PPP da Escola dispõe de um objetivo geral para a Instituição e objetivos específicos para cada Curso, procurando convergir para as diretrizes curriculares, que se fundamentam em determinadas bases filosóficas. Os cursos técnicos possuem, ainda, seus próprios regimentos internos.

Segundo a supervisão escolar, esta foi uma forma de privilegiar a especificidade de cada Curso. Estão previstas ações distintas com vistas a que mesmo **“dentro de uma diversidade possa existir uma unidade”**, pois, apesar de operacionalizações específicas, existem momentos em que ensino médio e técnico convergem para a mesma direção.

Os cursos técnicos não assumem temas transversais, pois de acordo com a supervisão, essa exigência está disposta na legislação específica. Entretanto, quando existe a oportunidade, no caso de palestras sobre ecologia, doenças

---

\* Escolas que, até a Lei 5096 de 1971 tinham a condição legal de formação de professores para o ensino primário.

sexualmente transmissíveis, por exemplo, é possível, segundo a supervisão, incluir o ensino técnico e agregá-lo nestas ações.

A formação continuada de docentes, mesmo que valorizada, não se constitui como um projeto próprio. Apenas há ações que cumprem o calendário estabelecido pela mantenedora, a qual prevê reuniões pedagógicas mensais e uma jornada pedagógica que acontece anualmente. No entanto, no PPP consta que é atribuição da equipe diretiva e da supervisão escolar, respectivamente, *“garantir espaços para planejamento, discussão, reflexão, estudos, cursos que oportunizem a formação permanente dos trabalhadores em educação e dos demais segmentos da comunidade escolar, enriquecendo o trabalho pedagógico do Instituto”* e *“oportunizar momentos de estudo e atualização, que proporcionem a formação continuada do professor”*. Quanto à valorização das ações docentes a supervisão afirma encontrar dificuldade em executá-la. Argumenta:

**“Nós já valorizamos mais; ultimamente não o fazemos como o professor mereceria. Antigamente valorizávamos mais fazendo com que o professor relatasse aos colegas a experiência bem sucedida e, infelizmente, aconteceu aversão, crítica de alguns colegas, chegando até a ironia. Diziam que o decente em questão só havia conseguido tal feito porque dispunha de tempo e ferramentas que os outros não dispunham. Então, não se faz mais esta valorização na intenção de preservar o professor. Estamos repensando como poderá ser feito, porque numa reunião não foi positivo, já fizemos e não foi positivo”**.

É possível perceber o descontentamento da supervisão frente à resposta de alguns professores à atividade proposta. Pode-se observar, inclusive, um mecanismo de auto-justificação destes docentes que não se desacomodam ou não inovam e, por não fazerem, criticam os que fazem. Entretanto essa evidência, ao invés de produzir um silenciamento das iniciativas propositivas da Escola, poderia ser um ponto de referência para desencadear um processo de reflexão. O retraimento da ação pedagógica revela uma fragilidade do PPP em movimento, uma certa acomodação que naturaliza as resistências.

Contraditoriamente, ao retomar o histórico de elaboração do PPP, há uma afirmativa de um processo positivo, porque *“as relações interpessoais de modo geral são boas, considerando que o grupo é numeroso e heterogêneo e, em algumas*

*situações, resistente a mudanças por medo, acomodação e falta de estímulo. Os professores sentem a necessidade de cultivar valores e trabalhar a auto-estima”.*

Torna-se paradoxal essa afirmativa, uma vez que ao perceber a necessidade de valorizar as ações docentes positivas, a equipe diretiva não consegue fazer avançar seu intento em contraponto às críticas que são endereçadas aos docentes que merecem ser valorizados.

Também abordamos com a supervisão os possíveis problemas enfrentados relacionados ao desempenho pedagógico dos professores. Foi apontado, em primeiro lugar, a falta de planejamento do professor que, muitas vezes, chega para suas aulas sem as ter preparado. Esse fato não passa despercebido pelos alunos e é motivo de comprometimento da qualidade do profissional que está em formação.

Outro ponto citado foi a questão da avaliação. Segundo a supervisão da escola, **“hoje, no Técnico, a gente fala que o aluno tem que ter competências e estas competências envolvem o conhecimento, habilidades e atitudes; mas alguns professores, trabalham apenas o conhecimento”.**

A supervisão compreende que o ensino fica incompleto se dirigido apenas ao conhecimento e percebe a presença da dicotomia entre teoria e prática, no exercício profissional de alguns docentes. Entretanto não se registrou iniciativas de formação e ação conjunta com vistas a progredir frente a esses impasses.

Outro ponto abordado pela supervisão refere-se ao compromisso dos professores com o trabalho cotidiano da Escola, especialmente focando a assiduidade.

**“Temos encontrado dificuldade, também, em relação à infreqüência. Muitas vezes... não por problemas sérios como doença, mas por questões fúteis. O professor assume outra atividade no horário da sua aula e não comparece ou só manda o material a ser trabalhado, achando que isso é o suficiente”.**

Além da preocupação com a ausência de responsabilidade, percebemos a apreensão de um certo descompromisso com o ofício docente, no qual a formação do aluno é relegada a um segundo plano em detrimento a outros eventos que são julgados mais interessantes. Fica claro que este tipo de comportamento docente não corresponde ao profissional que qualquer escola deseja, nem ao conceito de bom professor que os alunos desta escola construíram e é apontado no PPP: *“Os alunos*

*do Instituto apontam como bom professor aquele que é amigo, tem segurança e organização ao dinamizar os conteúdos e tem um bom relacionamento com todos”.*

Indagamos à supervisão quais os desafios que consideram que devam ser superados dentro dos cursos técnicos. Sem titubear, nos foram citados três aspectos que inspiram cuidados especiais.

a) **“Conseguir atingir o professor de tal maneira que ele perceba a necessidade de mudança”.**

Com esta afirmativa, percebe-se a preocupação em encontrar alternativas para desencadear um movimento no sentido de sensibilização docente para que o professor assuma de fato seu papel, aparentemente sendo negligenciado por alguns.

b) O segundo aspecto levantado refere-se às deficiências do aluno que chega ao curso técnico, sem os pré-requisitos necessários, que, segundo a supervisão, acarreta na dificuldade do professor em dar continuidade a esta formação. Percebe-se um descompromisso entre o real e o desejado, já que o PPP expressa outra perspectiva : *“O perfil do aluno é de um cidadão crítico, participativo, sensível e criativo, capaz de optar entre o certo e o errado de acordo com os princípios e conhecimentos científicos construídos de forma continuada”*, e, da mesma forma, está em contrariedade com a representação docente que considera *“a participação, a responsabilidade, a criticidade e o comprometimento com sua formação são qualidades que os professores apontam como essenciais a uma bom aluno”*.

Ainda sobre a questão do despreparo discente, pode-se perceber que causa angústia à supervisão, atender o objetivo geral da instituição que prevê *“oportunizar o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos necessários à formação de um indivíduo solidário, autônomo, crítico e atuante no contexto histórico-político e social, capaz de exercer a cidadania e progredir no trabalho”*, com o nível de desenvolvimento que os alunos que procuram o ensino técnico apresentam, em relação aos pré-requisitos básicos necessários à continuidade na formação.

c) O campo de trabalho para o profissional egresso da escola foi o terceiro aspecto mencionado. A supervisão argumenta que o aluno fica desmotivado ao dar-se conta de que está buscando qualificação profissional e a região, na qual a escola se situa, não se destaca pela presença significativa de empresas que poderiam absorver estes profissionais.

Esse último aspecto abordado está em concordância com o ponto de vista do professor Aristóteles, que também manifestou apreensão em relação ao futuro do aluno num mercado de trabalho saturado.

Os destaques, feitos pela supervisão, envolvendo os desafios que a Escola enfrenta para qualificar seus Cursos Técnicos, inserem-se numa visão restrita de espaço escolar como ambientação de formação continuada de professores. O fracasso de uma experiência, ao invés de provocar um processo reflexivo sobre suas causas e conseqüências, imobilizou a iniciativa de seguir adiante. Caberia aprofundar este contexto para poder ter mais elementos para compreendê-lo. Entretanto não há como deixar de registrar que o mesmo revela e produz efeitos da e na cultura escolar.

Quando os profissionais que atuam como docentes no ensino técnico não possuem formação para tal, da escola se exige uma condição propositiva para compensar tal situação. O que é possível realizar, então? Há uma cultura que aponta nessa direção?

Dialogar com os docentes interlocutores deste estudo constituiu-se num interessante percurso. Exigiu uma dose de empatia para compreender seus discursos a partir dos contextos em que foram produzidos. Ao procurar não emitir juízos de valor sobre suas posições, numa atitude de respeito epistemológico, não pude me furtar de interagir intelectualmente com seus depoimentos, pois esse é o sentido do meu fazer investigativo. As aprendizagens foram constantes e espero alcançar uma condição de síntese para poder chegar a uma síntese dos achados.

## 8 RETOMANDO PARA ENCERRAR

Considero interessante retomar os principais pontos abordados nesta pesquisa para socializar nossos achados.

Ao longo da interlocução com os professores, obtivemos subsídios para afirmar que as *representações que eles têm sobre a docência* foram construídas no decorrer de suas trajetórias pessoais e profissionais, confirmando estudos anteriores. Em especial os docentes revelam que

- gostam de atuar no magistério;
- consideram a sua trajetória estudantil e a valorização dada ao estudo, como significativas para a compreensão que tem a respeito da docência;
- entendem que a profissão docente se constitui e é movida pelo gosto e paixão em ensinar, mesmo sendo sofrida e desvalorizada socialmente;
- acreditam que a precariedade dos recursos disponibilizados nas escolas seja fator que dificulta as condições de ensino;
- crêem que as habilidades didáticas e a capacidade de integração com os alunos são dimensões fundamentais para se caracterizar um bom professor;
- valorizam quando, em suas práticas, os alunos
  - \* participam da aula,
  - \* trocam experiências entre si e com o professor,
  - \* revelam receptividade às propostas de formação,
  - \* demonstram satisfação no aprendizado,
  - \* interessam-se por manterem-se atualizados,
  - \* exercitam habilidades de questionamento.
- entendem que, para ser um bom professor é importante
  - \* manter-se atualizado,

- \* utilizar linguagem clara e acessível,
- \* buscar continuamente o conhecimento,
- \* imprimir no aluno algo mais do que conteúdo, especialmente noções que possam levar para a vida.

- acreditam que, ao trazerem experiências do campo profissional para a aula qualificam o exercício do magistério, pois, para eles, é esta prática no campo específico que lhes oferece sustentação ao conhecimento;

- entendem que os cursos que realizaram, específicos para a preparação de professores, apresentaram falhas e fragilizados quanto ao incentivo à pesquisa e à preparação didática, deixaram a desejar em relação à conscientização necessária a uma profissional que se dispõe à preparar outros;

Em relação aos *Saberes que colocam em ação* na prática pedagógica:

- apontam que são eles construídos ao longo de suas trajetórias através de

- \* trocas de experiências com os colegas,
- \* desafios cotidianos de suas próprias práticas;

- mencionam a necessidade da atualização constante, mesmo que, para a maioria dos entrevistados, este desejo se direcione para a área de origem e não para os saberes pedagógicos;

- compreendem que os saberes da prática é o que diferencia o ensino profissionalizante do ensino propedêutico. Esta compreensão revela a especificidade do campo e põe em destaque os saberes de que são portadores.

Sobre *Qualidade e Competência* pontuam que:

- para que uma escola possa ser considerada de qualidade é preciso um conjunto de condições, desde recursos humanos qualificados, preparados especificamente para a docência e integrados aos demais docentes, até recursos materiais, representados por uma boa estrutura física e material. Esses devem estar voltados para a área

profissionalizante, com vistas à preparar o aluno para concorrer e ser inserido no mercado de trabalho;

- é preciso que os docentes mantenham-se atualizados, procurando despertar a curiosidade educando, provocando-os a assumirem-se como sujeitos e atores sociais;

- a autonomia é uma condição importante, ainda que percebam essa dimensão na perspectiva meramente individual. Crêem que a convivência com os alunos se constitui como fator que potencializa a qualidade do trabalho que realizam;

- o espaço destinado pela Escola para a formação e reflexão docente não é suficiente, nem valorizado e, tampouco atende às necessidades dos professores;

- é preciso aliar teoria e prática favorecendo a apreensão dos alunos sobre os conceitos e conhecimentos propostos;

- a baixa remuneração e o escasso incentivo do sistema estadual de ensino para a formação continuada são fatores que dificultam a qualificação do trabalho que desenvolvem.

A oportunidade de conversarmos com a Supervisão nos possibilitou perceber que:

- o setor encontra dificuldade em valorizar iniciativas positivas dos docentes, dada a resistência que alguns colegas oferecem;

- percebe a existência da dicotomia entre teoria e prática, entretanto, não encontra opções para melhorar esta situação;

- contata o descompromisso de alguns docentes com suas tarefas e essa condição é motivo de preocupação;



- se propõe, como um desafio, encontrar alternativas que provoquem mudanças significativas na prática de alguns professores.

## 9 TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Um ponto de vista é apenas a vista de um ponto”*

(Leonardo Boff)

Procurar compreender as representações dos docentes participantes deste estudo me possibilitou olhar seu ofício de outra forma, com uma lente mais sensível. Sem dúvida as considerações que teço a seguir partem de um olhar particular e, certamente, não neutro, pois, embora tenha procurado respaldar-me na teoria, sou perpassada, também, por minha própria história pessoal e cultural. É possível que o leitor encontre outras tantas questões a considerar, porém, pelo menos neste momento, a pesquisa me favoreceu compreensões como:

- Os sujeitos ancoram sua identidade profissional na profissão de origem e não na profissão docente e, embora apreciem atuar no magistério, não se percebem dedicados somente a esse fazer profissional. Para eles, sua condição docente é uma tarefa social, sua contribuição para uma sociedade melhor;
- Entendem os saberes de sua prática profissional como imprescindíveis para o exercício do magistério, o que reforça a sua centralidade identitária na profissão de origem;
- Articulam suas profissões de origem ao exercício do magistério ao trazerem os saberes da experiência dos seus campos específicos e socializarem estes conhecimentos como os educandos, acreditando que este procedimento os diferencie em suas práticas dos demais docentes e as qualifique em grande medida;
- Compreendem que a formação específica para a docência pode fazer diferença na qualidade de sua atuação como professor, e esta foi a razão pela qual quase todos procuraram cursos específicos de formação pedagógica. Mesmo assim, fazem críticas à formação que receberam;

- Consideram que um bom professor de ensino profissionalizante deva ser um profissional atuante e atualizado no seu campo de saber e atento às transformações do mundo do trabalho, assim como possua habilidades comunicacionais e didáticas que facilitem a interação com o aluno e potencializem o processo de ensino e aprendizagem;
- Balisam suas ações pedagógicas através de outras ações que tomaram conhecimento por meio da troca de experiências com os colegas, pelos desafios diários que o magistério impõe, além de recorrem constantemente à própria intuição na intenção de não frustrar as expectativas dos educandos;
- Desejam um aluno que alimente a dinâmica da troca entre o ensino e a aprendizagem; um educando que interaja e mostre-se ativo em sua participação e que busque espontaneamente as informações que necessita, bem como as utilize para construir novos conhecimentos;
- Defendem que uma escola profissionalizante de qualidade deva estar alinhada aos tempos atuais no que se refere aos recursos disponibilizados, assim como respaldada por profissionais capacitados e qualificados em suas especialidades para desempenharem as suas funções adequadamente;
- Acreditam que, ao manterem-se atualizados em suas áreas e em busca de novos conhecimentos, estejam contribuindo com a qualidade do ensino e da escola que desejam;
- Diferem no sentido que atribuem à formação continuada. Parece não ser claro para estes docentes como podem dar prosseguimento à sua formação através de subsídios que a escola propõe, entretanto aceitam que o espaço da formação em serviço representa a possibilidade de avançar no desenvolvimento profissional. É possível que esta situação dificulte o fluir de suas profissões;
- A sintonia de objetivos entre professores e supervisão em relação às suas intenções, motivações e necessidades é determinante para que não acarrete prejuízos à estas esferas, e, principalmente, ao processo de aprendizagem do educando e na qualidade da sua formação;
- Um trabalho individualizado, não coletivo, pode ser perfeitamente confundido com uma desejável autonomia;

- As representações que os professores fazem da docência foram construídas desde sua vida estudantil e permanecem em construção através da relação que estabelecem com seus colegas e no cotidiano da escola e as tornam-se visíveis pelas práticas que elegem para utilizar;
- Os saberes docentes são plurais e a forma como se integram acontece de forma específica em cada pessoa.

Com o exposto acreditamos ter reafirmado os resultados encontrados em pesquisas realizadas anteriormente e já mencionadas e cremos que tenha sido possível, também, ampliar os conhecimentos sobre o tema escolhido, com pistas e impressões que, certamente, ainda dão margem para outras investigações e aprofundamentos.

Compreendemos que o ser humano é o que pode ser e que as condições de aceleração de seu progresso, independente de qualquer esfera, estão intimamente ligadas à sua história de vida, às construções que fez e desfez ao longo de sua jornada. Não temos dúvidas que uma postura aberta, flexível, receptiva, reflexiva, colaborativa e generosa pode facilitar seu processo de crescimento, mas para tanto, além de uma consciência desperta, é imprescindível a intenção de prosseguir.

O ato docente não tem um fim em si mesmo e, quando significado adequadamente, pode romper fronteiras e potencializar resultados antes não imaginados. Vai depender do compromisso e comprometimento de quem o realiza e do projeto coletivo da sociedade onde se insere.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAHAM, Ada. **El Mundo Interior de los Enseñantes**. Barcelona, Gedisa, 1987.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas da ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed - Porto Alegre ARTMED, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. In: **Revista Trabalho & Educação** – Jan/Jun – Vol. 12 – Nº1 UFMG, Belo Horizonte: 2003.

BAILLAUQUÈS, Simone. **Trabalho das Representações na Formação dos Professores**. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed - Porto Alegre ARTMED, 2001.

BARRETO, Ana Helena Pastro Mena. **O Que é Ser Professor: imagem e memória na construção da profissionalidade docente**. Dissertação de Mestrado – UFPel. Pelotas, RS. 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O Campo Científico**. In: ORTIZ, Renato (org.). **Sociologia**: São Paulo, SP. Ática, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta à Várias Mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei federal n. 4.024**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei federal n. 5.692**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Federal n. 7.044**

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei federal n. 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Decreto federal n.2208/97**.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Resolução CNE/CEB n. 4/99**. Institui as diretrizes curriculares da educação profissional de nível técnico.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Parecer CNE/CEB n. 16/99**. Institui as diretrizes curriculares da educação profissional de nível técnico.

BURNIER, Suzana, CRUZ, Regina Mara Ribeiro, DURAES, Marina Nunes. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago. vol.12, no.35: 2007.

CASTORIADIS, C. **L'institution imaginaire de la société**. Paris: Seuil, 1965.

CONTRERAS, Jorge. **La Autonomia del professorado**. Madrid: Morata, 1997.

CORDÃO, Francisco Aparecido. In: **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Tendências Investigativas na Formação de Professores. Anais da XX Reunião Anual da ANPed, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara, SP: JM Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. O Lugar da Formação do Professor Universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, Papirus: 2007.

D'ANDREA, Ana Maria. Representaciones sociales de los docentes y alumnos de las escuelas técnicas correntinas acerca de la reforma educativa argentina. **Revista Noroeste**, segunda época. Série: Investigación y Ensaíos 18. Universidad Nacional Del Nordeste – Facultad de Humanidades. Resistencia – Chaco \_ República Argentina, 2003.

DEMO, Pedro(Org.). Formação Permanente de Formadores: Educar pela Pesquisa. In: **Professores e Profissão**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Nupes, 1996.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. **Representações Sociais do Ser Professor**. Alínea, 2006 Campinas.

DUBAR, Claude. Formação e Identidades Profissionais. In: CANÁRIO, Rui (org.) **Formação e Situações de Trabalho**. Porto Editora. Portugal, 1997.

\_\_\_\_\_. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

EGGERT, Edla. **Educação Popular e Teologia das Margens**. Série Teses e Dissertações – v.21. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2003.

FALCON, Francisco J. Calazans. História e Representação. In: **Revista de História das Idéias**. Vol. 21. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2000.

FONSECA, Felicíssimo Bolívar da. **A concepção da prática pedagógica do professor profissionalizante no CEFETMT**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso, MT, 2006.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a Formação e o Trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre Editora da UFRGS 2006.

FREIRE, Paulo; MYLES, Horton. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Trad. Isabel Narciso. **Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa**. Portugal: PORTO EDITORA, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre, ARTMED, 1997.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GUERRERO SERÓN, Antonio. **Manual de Sociologia de la Educación**. Madrid: Editorial Síntesis, 1996.

HOBOLD, Márcia de Souza. **A constituição da Profissionalidade Docente: um estudo com professores de educação profissional**. Dissertação de Mestrado. UNIVALI, Itajaí, SC: 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Graó, 1994.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **O professor do Ensino Superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional**. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL: PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO. **Anais**. PUCRS, 2005.

\_\_\_\_\_. In: MOROSINI, Costa Marília (org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária: Glossário**. vol.2 – Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a Vida: entre o pretendido, dito e o feito. In: **Educação e Sociedade** n 70, abril, Campinas, SP: Cedes, 2000.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n 19, Campinas, SP. 2002.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Cantaluze Mércia Ferreira Paiva Barros. **A identidade docente no ensino técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Pernambuco, PE, 2005.

LOPES, José Rogério. **Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar.** São Leopoldo. PPG Educação UNISINOS, Seminário, Texto mimeo, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MAZZOTI, Alves Alda Judith; GEWANDSZNAFDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 3 ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 1994.

MONTEIRO, Maria Lúcia da Silva. **A reforma do ensino técnico profissionalizante e o conjunto agrotécnico Visconde da Graça.** Dissertação de Mestrado – Unisinos. São Leopoldo, RS, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento Complexo.** Instituto Piaget, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3 ed. São Paulo: Cortez; DF: UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma - reformar o pensamento.** 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2002.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro Zahar, 1978.

NARVAES, B. Andréia. Significações da Profissão Professor. In: OLIVEIRA, F. de, Valeska (org.). **Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente.** 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.



NOSELLA, Paolo. A educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**, vol.III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NÓVOA, Antonio (org.). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os Professores e sua Formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no Mundo do Trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e tecnológica. In: **Educação e Sociedade** n70, abril, Campinas, SP: Cedes, 2000.

OLIVEIRA, F. de, Valeska. **Imaginário Social e Escola de Ensino Médio**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

ORTIZ, Renato (org.). **O campo científico**. Sociologia, São Paulo, SP; Ática, 2003.

PERES, Lúcia Maria Vaz, OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imagens e Imaginários: a dimensão simbólica do vivido e do pensado na formação de professoras. In: **Cadernos de Educação** - Universidade Federal de Pelotas- nº. 18. Pelotas, RS: UFPel, JAN/JUN 2002.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed - Porto Alegre ARTMED, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_, GHEDIN, Evandro, (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O Ensino Industrial: Memória e História. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**, vol.III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo, SP: CORTEZ, 2001.

\_\_\_\_\_, Competência ou Competências – o novo e o original na formação de professores. In: Rosa, Dalva E. Gonçalves. (org.) **Didáticas e Prática de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a Excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In: **Educação e Linguagem/ Programa de**

Pós Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. V.1. n.1. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. Pérez Gómez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases Teóricas – Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: Idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, Ritter dos Reis. V.4. Porto Alegre, RS. 2001.

ZANCHET, Beatriz M. A. **A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio: pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar**. Tese de Doutorado em Educação. UNISINOS, São Leopoldo, RS: 2003.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

## **ANEXOS**

# ANEXO 1

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa “**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE ENSINO MÉDIO**” objetiva, em linhas gerais, desvendar como a identidade da profissão docente se constitui em professores do ensino técnico, como estes professores se percebem como profissionais da educação e que sentido dão para sua formação.

A pesquisa é de natureza qualitativa e um dos instrumentos que será utilizado é a entrevista individual semi-estruturada a qual nos pareceu a mais adequada para este formato de investigação.

### Convite e Esclarecimento:

Convido o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa “A Constituição da Docência no Ensino Profissionalizante de Ensino Médio”, realizado por Suzana Cini Freitas Nicolodi – Mestranda em Educação, sob orientação da professora Maria Isabel da Cunha – Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS - Minter – URI - Santo Ângelo.

Esclareço que a sua participação é totalmente voluntária e caso seja do seu desejo, o (a) Sr.(a) poderá deixar a pesquisa durante o seu desenvolvimento, sem quaisquer prejuízos para si, em qualquer momento que julgar oportuno, por quaisquer motivos, sem ter a necessidade alguma de apresentá-los. Todas as informações fornecidas durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como o seu nome, terão caráter de confidencialidade, isto é, será garantido o total sigilo dos dados, objetivando a preservação da sua privacidade.

Informo, ainda, que fornecerei todo e qualquer esclarecimento que se fizer necessário, antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.

### TERMO DE ACEITAÇÃO

Eu,....., estou plenamente de acordo em participar da pesquisa acima referida, estando ciente que os dados coletados serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.

Instituição: Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias

Endereço Postal:

Telefone:

E-mail:

Data de nascimento:

CPF:

RG:

---

Participante

---

Suzana Cini Freitas Nicolodi - pesquisadora

Contato com a Mestranda - Rua: Duque de Caxias, 613 - Cruz Alta-RS - Fone: (55)9964 6439

E-mail: [suzanacfn@yahoo.com.br](mailto:suzanacfn@yahoo.com.br)

## ANEXO 2

### Roteiro de Entrevista com os Professores

Nome:

Sexo:

Idade:

Tempo de exercício da profissão de origem:

Tempo de exercício de magistério:

Tempo de exercício nesta escola:

Outros cursos realizados (tipo):

Formação Pedagógica:    sim( )    não( )    Tipo:

Disciplina(s) que atua:

Regime de trabalho (carga horária):

#### Trajetória:

- Conta-me um pouco de tua trajetória profissional. Gostaria de saber, principalmente, como te tornaste professor, já que tua formação indicava outra opção.
- Que influências consideras importantes nessa decisão?
- Conta-me sobre tua vida estudantil, como eras como aluno e quais foram as experiências que mais te marcaram? Essas experiências influenciaram a tua forma de ser professor?
- Como percebes a profissão de professor no contexto do mundo do trabalho? O que valorizas nela? O que gostarias que fosse diferente? Voltarias a fazer a mesma escolha neste sentido?

#### Saberes:

- Percebes algumas especificidades próprias do professor do ensino profissionalizante? Podes falar sobre elas? Em que se aproximam ou se afastam dos demais professores?
- Se tivesses de descrever a tua forma de ensinar, como o farias? Que valorizas em sala de aula? Que aluno gostarias de ter?
- Que saberes consideras importantes e que características crês que deve ter um bom professor?
- Que conhecimentos gostarias de aprofundar para aperfeiçoar tua docência?
- Em que te inspiras quando tens de decidir sobre a forma de agir com teus alunos?
- Que pensas que seria necessário para a formação dos professores, em especial em cursos profissionalizantes?
- Há saberes que são específicos que são específicos da docência neste formato de ensino? Quando um profissional que vem de outras áreas pode ser considerado professor?
- Crês que a prática no campo profissional é importante para a docência no ensino profissionalizante? Em que medida essa condição qualifica ou não o ensino?
- Para ti, o que representaria o conceito de qualidade de uma escola? E de uma escola profissionalizante?
- Como pensas que podes contribuir com essa construção?
- O que, no ambiente da escola contribui para a tua docência? Há espaços de reflexão e formação? São eles valorizados pelos professores?

- Pode a escola ser um espaço de formação? Onde realmente se aprende a ser professor? Que papel tem a teoria e a prática nessa formação?

## **ANEXO 3**

### **Roteiro da entrevista com a supervisão**

- Como a escola se identifica? Técnica? De Ensino Médio? É possível compatibilizar as duas em uma mesma faceta?
- Como os objetivos de cada curso se compatibilizam dentro do Plano Político Pedagógico da Escola?
- Que ações previstas no currículo ou temas transversais são desencadeadas nesta direção?
- Existe projeto de ação continuada?
- As práticas bem sucedidas são valorizadas no contexto escolar?
- Quais os problemas relacionados ao desempenho pedagógico?
- Quais os desafios a serem vencidos dentro dos cursos técnicos?



## ANEXO 4

### Análise da Entrevista com os Professores Respondentes

<b>Sujeitos</b>	<b>Questão da entrevista:</b> <b>Percebes algumas especificidades próprias do professor do ensino profissionalizante? Em que se aproximam ou se afastam dos demais professores?</b>
<b>Professor Libório</b>	“eu vejo que o professor de ensino técnico é muito mais preocupado com a questão de tentar fazer o máximo que ele pode fazer para com que o seu aluno seja inserido lá no mercado de trabalho”.
<b>Professor Aristóteles</b>	“O que tem de diferença no ensino profissionalizante, é que, muitas vezes, nós pegamos profissionais da área como professor e são eminentemente profissionais, e isso é fundamental, já que a função, a finalidade é exatamente essa, o preparo para o trabalho, importante que esse profissionalizante seja um profissional da área”.
<b>Professor João</b>	“o que eu dou é o que eu atuo na prática...o cara tem que saber, o cara tem que ser profissional, né?”
<b>Professora Sophia</b>	“O ensino médio é uma coisa mais assim didática, mais sala de aula, aquele conteúdo que tu tem que passar básico, o profissionalizante não é só conteúdo, tu tem que passar um pouco da tua experiência profissional fora, pelo menos quem trabalha na minha área, tu tem que falar um pouco do mercado de trabalho, tu tem que trazer isso à tona, à realidade que cada município vivencia”.
<b>Professora Maria</b>	“o pessoal do ensino médio, que fez que sua formação desde o início da sua carreira pensando em ser professor, parecem-me às vezes, mais comprometidos, não todos, porque tem exceção em tudo...”
<b>Professora Maria Aparecida</b>	“olha, eu acho que eu já nem tenho tanta diferença...É claro que, muitas vezes, eu acho que o professor da área técnica se afasta um pouco dos outros professores, que eu não sei porque...”

Ficha catalográfica

N651c Nicolodi, Suzana Cini Freitas  
**A constituição da docência na educação profissionalizante de ensino médio / por Suzana Cini Freitas Nicolodi. – 2008.**  
121 f. : 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

“Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Isabel da Cunha, Ciências humanas”.

1. Educação profissionalizante. 2. Ensino médio. 3. Identidade docente. 4. Profissionalidade. I. Título.

Catálogo na Fonte:  
Bibliotecária Vane ssa Borges Nunes - CRB 10/1556