



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KAREN GREGORY MASCARELLO

**ENTRE O ONTEM E O AMANHÃ:
A ESCOLHA DE PROFISSIONAIS PELO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

SÃO LEOPOLDO - RS

2010



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KAREN GREGORY MASCARELLO

**ENTRE O ONTEM E O AMANHÃ:
A ESCOLHA DE PROFISSIONAIS PELO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Clara Bueno Fischer

SÃO LEOPOLDO - RS

2010

Ficha catalográfica

M395e MASCARELLO, Karen Gregory

Entre o ontem e o amanhã: a escolha de profissionais pelo trabalho docente na Educação Profissional / por Karen Gregory Mascarello – 2010.

118 f. : 30cm.

Dissertação (Mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Clara Bueno Fischer, Ciências Humanas”.

1. Educação Profissional. 2. Trabalho docente. 3. Realização profissional. I. Título.

CDU 371.12

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

KAREN GREGORY MASCARELLO

**ENTRE O ONTEM E O AMANHÃ: A ESCOLHA DE PROFISSIONAIS PELO
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 26/02/2010

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Clara Bueno Fischer - UNISINOS
1ª Examinadora/Presidente

Profª Drª Rosângela Fritsch - UNISINOS
2ª Examinadora

Profª Drª Tânia Regina Raitz - UNIVALI
3ª Examinadora

DEDICATÓRIA

Aos professores autores das narrativas que, de forma especial, confiaram em mim, compartilhando suas histórias por meio de um diálogo sensível e emocionante, desvelando sentimentos, pensamentos, lembranças, dificuldades, aspirações e realizações, “encharcados” da escolha por ser professor.

Ao querido e muito amado Jones, esposo, amigo, parceiro e incentivador de caminhada. “Amor da minha vida”, mais que um companheiro, aquele que em todos os momentos não se cansou de apoiar o meu sonho, dando-me forças decisivas na concretização desta formação tão desejada.

AGRADECIMENTOS

Como é bom poder agradecer!

A Deus, por ter-me concedido a Vida e a Graça do poder infinito da Oração e da Fé.

Aos meus pais, Valério e Marlene, por tudo, principalmente pelo apoio, preocupação e dedicação. Em especial, à Mãe, que não mediu esforços para “viajar” de Porto Alegre a São Leopoldo, semanalmente, para ajudar-me com o Renan durante o Mestrado.

Ao Jones, pelas palavras de incentivo, abraços, beijos, amor e muito chimarrão nos momentos de cansaço com a escrita.

Ao Renan, pelo amor, carinho e pela alegria que ilumina minha vida e me torna a cada dia, mais feliz por ser Mãe. Seus desenhos para me alegrar são lindos!

À professora Clara pela orientação respeitosa, objetiva e confiante, ao compartilhar minhas ideias neste estudo; pela sensibilidade, pelo acolhimento carinhoso e humano, sendo muito compreensiva, sobretudo, perante minhas limitações de aprendizagem.

À professora Rosângela Fritsch, pessoa muito especial, admirável, com a qual me identifiquei e que não mediu esforços para me auxiliar.

Ao Grupo de Prática de Pesquisa *Trabalho e Educação* do PPG Educação da Unisinos pela partilha de saberes e convívio amigo.

À professora Tânia Raitz, no momento da qualificação do projeto de pesquisa, pela leitura criteriosa, pelas críticas e valiosas sugestões.

À professora Flávia Werle pela acolhida afetiva, pelas palavras de incentivo e por me proporcionar viver a docência no ensino superior com muito profissionalismo.

À Instituição Evangélica de Novo Hamburgo que reacendeu em mim o desejo de voltar a trabalhar como docente.

À Silviane, pela amizade sincera e acolhedora, que sempre acreditou que seria possível “chegar lá”.

Aos professores participantes, à professora Margareth Fadanelli e ao Centro Universitário Feevale-NH pela colaboração e ajuda na fase empírica da pesquisa.

À Capes, pela concessão da bolsa, viabilizando investimentos para este estudo.

EPIGRAFE

[...] é preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

(Paulo Freire)

Eu penso (quando estou só)

A filosofia não inicia sem uma profunda sensação de solidão. É o pensar que a carrega. Pensar em nada é a primeira noção que tenho do pensar. Eu só consigo mesmo e o mundo ainda indisponível. Penso em nada e sou eu mesmo esse nada ainda não descoberto como tal. Mas me sei e, quando procuro meus pensamentos, me chamo como um bebê chamaria a mãe, um crente chamaria a Deus. O modo como penso, é a maior revelação do que sou para mim mesmo.

(Márcia Tiburi)

Entre o ontem e o amanhã

Letra: Marcelo Quintanilha

Voz: Diego Moraes

2009

Hoje amanheceu perfeito
Um dia do meu jeito
Feito só pra mim
Hoje nem não e nem talvez
É a hora é a vez
É agora é hoje
Hoje eu grito, eu falo tudo
Não calo ou fico mudo
Mudo o mundo, a minha história
E a trajetória da vida que hoje recomeçou
Entre o ontem e o amanhã
O tempo é dado de presente
Hoje vai ser diferente
Hoje é o dia claro e certo

Hoje eu estou tão perto de qualquer lugar
Hoje é o dia mais preciso
Hoje eu me realizo ao menos por tentar
Entre o ontem e o amanhã
O tempo é dado de presente
Hoje vai ser diferente
Depois de tudo que passou
Antes de mais nada estou
Vivendo a amplidão deste instante
Durante hoje eu sou quem eu sou
Entre o ontem e o amanhã
O tempo é dado de presente
Hoje vai ser diferente.

RESUMO

Neste trabalho objetivamos compreender o que leva profissionais das mais diversas áreas de formação e atuação a interessar-se pelo trabalho docente na Educação Profissional. A pesquisa foi realizada com oito profissionais, alunos de um curso intitulado “Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional”. Os mesmos foram escolhidos após convite para participação no estudo. Por meio da metodologia de pesquisa-formação, inspirada nas “histórias de vida e formação”, seguindo a perspectiva denominada abordagem biográfica a serviço de projetos de Marie-Christine Josso (2004), realizei as entrevistas/narrativas individuais e em grupo e pude identificar e analisar os sentidos atribuídos por profissionais para a realização do trabalho docente na Educação Profissional, focalizando as suas trajetórias profissionais, questionando como se posicionam diante de suas carreiras e como as localizam em seus projetos de vida. A análise de conteúdo dos dados da pesquisa revelou que as razões para a escolha da docência na Educação Profissional estão imbricadas à questão do *trabalho* em suas duas dimensões (histórica e ontológica), ou seja, o *trabalho* enquanto necessidade e *trabalho* enquanto liberdade, o que alavanca, muitas vezes, um (re)direcionamento de carreira, pois sentem que a docência lhes confere uma elevação de *status* em relação às suas profissões de origem, além de contribuir para a melhoria de vida dos alunos.

Palavras-Chave: Educação Profissional – trabalho docente – trajetória – carreira-realização profissional.

ABSTRACT

In this paper, we intend to comprehend what leads professionals from the most different formation and occupation areas to become interested in the teaching work in the Professional Education. The research was realized with eight professionals, students of a course entitled “Special program of Pedagogical Formation to Professional Education teachers”, chosen after being invited to participate in the study. By means of the formation-research methodology, inspired in the “life stories and formation”, following the perspective named biographical approach in service of projects of Marie-Christine Josso (2004), I realized the interviews/individual narratives and in group and I could observe the meanings attributed by professionals to the accomplishment of the teaching work at Professional Education, focusing their professional trajectories, questioning how they place themselves in front of their careers and how they locate them in their life projects. The content analysis of the research data revealed that the reasons to choose the teaching at Professional Education are related to the *work* in its two dimensions (historical and ontological), that is, the *work* while necessity and the *work* while freedom, what levers, many times, a career (re) direction, because they feel that teaching offers them a status elevation in relation to their original professions, besides contributing to the students’ life improvement.

Key-words: Professional Education – Teaching work – Trajectory – Career – Professional accomplishment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	12
1 PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE OS MOVIMENTOS REALIZADOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA _____	17
1.1 As Experiências da pesquisadora _____	17
1.2 O problema de pesquisa e os objetivos _____	19
1.3 A experiência de “fazer sentido”: aprendizagem junto aos sujeitos de pesquisa _____	22
2 ENCONTRO COM A METODOLOGIA: DESCOBERTAS E IDENTIFICAÇÕES _____	24
2.1 Procedimentos teórico-metodológicos adotados _____	24
2.1.1 “Mapa” metodológico e entrada no campo empírico _____	24
2.1.2 Metodologia de Pesquisa-Formação _____	29
2.1.2.1 Inspiração na abordagem biográfica a serviço de projetos _____	31
2.1.3 O encontro coletivo: Inspiração na metodologia dos Grupos de Discussão _____	36
2.1.4 O tratamento dos dados da empiria _____	42
3 A CATEGORIA CENTRAL DA PESQUISA: O TRABALHO _____	46
3.1 A historicidade do trabalho _____	46
3.1.1 A Dupla dimensão do trabalho: dimensão histórica e dimensão ontológica _____	51
3.1.2 Mercado de trabalho e trabalho docente: uma união perfeita... na visão de quem? _____	54
4 TRABALHO DOCENTE E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Possibilidades que se constroem e re constroem na prática, na vivência que se transforma em experiência. _____	64
4.1 Trabalho docente: o que é esse trabalho? _____	64
4.2 Trabalho docente na Educação Profissional: ser professor @ ou estar professor @? _____	69
5 REFLETINDO SOBRE A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: PRIMEIRO PASSO PARA (RE)PENSAR A CARREIRA E (RE)CONSTRUIR IDENTIDADE PROFISSIONAL _____	77
5.1 Entendendo Trajetórias Profissionais _____	77
5.2 Carreira Profissional e formação _____	82
5.3 Identidade Profissional _____	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	95

REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	108
Anexo 1. Texto de apresentação da pesquisadora, entregue aos alunos do curso do Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes da Feevale-RS.	108
Anexo 2. Planilha de Interesse	108
Anexo 3. Termo de consentimento livre e esclarecimento	110
Anexo 4. Quadros para a análise de conteúdos	112
Anexo 5. Quadro para a análise de conteúdos do encontro de grupo	122

INTRODUÇÃO

Este estudo trata do tema *trabalho docente na Educação Profissional*. O que me moveu a pesquisar sobre essa temática? Ao parar para pensar sobre isso, me deparo com inúmeras possibilidades de respostas. Minha história com a *Educação* é antiga, marcada por bons momentos e, sobretudo, por muitos movimentos que, ao longo desta escrita, foram se tornando claros, límpidos e transparentes.

Atuar como docente na Educação Profissional é algo que me realiza profissionalmente e eu fui descobrindo isso exatamente no contato com a profissão e com tudo o que a acompanha. A partir de uma sintonia com meus sentimentos, fui redirecionando minha carreira profissional de psicóloga até chegar ao Mestrado em Educação. Desde o momento em que optei por essa formação, busquei me aproximar do campo *Trabalho e Educação* e hoje percebo que essa escolha se deve, sobretudo, às minhas vivências que abarcam duas atividades profissionais: a de psicóloga organizacional e a de docente.

Atuar na empresa e na escola exige esforço físico e mental que compreende uma carga horária de trabalho superior a 44 horas semanais. Ocupar esse lugar sempre foi um desafio para mim, muitas vezes exaustivo, mas ao mesmo tempo, permeado por satisfação e realização profissional, o que também era observado no discurso de colegas docentes da Educação Profissional, em reuniões formais e informais e na sala dos professores. Chamava minha atenção o fato de os professores terem diversas formações acadêmicas (sem ligação com o ensino), atuarem durante o

dia em trabalhos relacionados diretamente a essas áreas e, à noite dedicarem-se ao trabalho docente. Percebendo tal situação, comecei a me questionar a respeito do(s) sentido(s) atribuído(s) pelo profissional de outras áreas (que não a Educação) para a realização do trabalho docente na Educação Profissional - focalizando suas trajetórias - e pensei que esse seria um objeto de estudo apropriado e vinculado com a minha trajetória profissional.

Ao decidir-me pela realização do Mestrado em Educação, com foco e objetivo na ampliação de minhas possibilidades de compreensão e contribuição para o mundo do trabalho, iniciei a construção do projeto de pesquisa e verifiquei, por meio da revisão de literatura, que a ênfase maior era na formação dos professores para atuar na Educação Profissional, abordando a formação inicial e continuada e estabelecendo relações com as políticas e espaços institucionais nos quais se instauram os processos formativos. Além disso, questões de *identidade profissional* perpassavam a maioria dos estudos, sendo Dubar (2005) o principal autor pesquisado. Diante disso, considero essa investigação um desafio teórico em minha trajetória profissional. Também considero que sua importância consiste em trazer para o centro do debate educacional a escolha pelo trabalho docente na visão de profissionais que, nas singularidades de suas histórias de vida, buscam um trabalho diferenciado de suas formações iniciais realizadas em nível de graduação o que, na minha opinião, denotará uma contribuição efetiva para o campo acadêmico.

Para realizar a pesquisa, utilizei a perspectiva de Marie-Christine Josso (2004) como um dos principais enfoques teóricos e de inspiração metodológica. Para a investigação, elaborei uma adaptação da metodologia de pesquisa-formação com Histórias de Vida, desenvolvida pela autora, tendo como diretriz a abordagem biográfica a serviço de projetos. Além disso, para a análise de conteúdo das narrativas dos sujeitos, apoiei-me em autores que pensam sobre o mundo do trabalho e as questões que envolvem trajetórias, formação, carreira e identidade profissional. Por isso, trabalhei com a própria Josso (1999, 2004, 2006) no que diz respeito à pesquisa-formação; Kuenzer (1991), Frigotto & Ciavatta (2002) e Manfredi (2002) para retomar o conceito de trabalho; e Dubar (1998, 2001, 2005) para compreender os temas que envolvem trajetórias, carreira e identidade profissional.

Acredito que a maneira como foi desenvolvido o presente estudo e as próprias considerações a que se chegou com o mesmo servirão de subsídio à formação inicial e continuada de profissionais que atuam ou atuarão na Educação Profissional, em diferentes níveis e espaços formativos. Penso que a investigação poderá colaborar diretamente para qualificar as ações junto aos grupos dos quais faço parte como docente, além de contribuir para os cursos de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional – lugar em que pretendo atuar futuramente como docente, ajudando esses profissionais a perceberem o mercado de trabalho e suas exigências em termos de competências profissionais. Por isso, é essencial que as escolas de Educação Profissional definam um conjunto de ações voltadas ao ensino por competências gerais e específicas, com estrutura curricular e metodologia de ensino claras e componentes curriculares abrangentes. Enguita (2004) afirma ser importante que a escola reveja posturas e conceitos como um todo, pois se a instituição for autoritária e moldada, em grande parte, conforme o padrão da velha organização do trabalho, hoje em crise, ela poderá ficar aquém das expectativas e das exigências do mundo do trabalho. Considerando o âmbito social da pesquisa, valho-me de Frigotto (2005) que postula que nós, educadores, precisamos nos capacitar para ajudar os educandos a lerem criticamente a realidade mutiladora de vidas sob a sociedade capitalista e lutarem por mudanças que não se constituam em reforço a essa sociedade.

Aproveito para dirigir algumas palavras a ti, leitor (a) do meu trabalho; ao me apropriar de Marques (2001), me encantei com suas palavras, as quais resgato para ressaltar que *um bom texto escrito é o que justamente pretende dar asas à imaginação do leitor* (p.69). Além disso, o autor complementa dizendo que *na leitura estão implicados os sujeitos que escrevem deixando no escrito suas marcas e os sujeitos que ao ler atualizam, dão vida outra ao que foi escrito* (p.82). Para mim, é extremamente importante entender isso, sobretudo porque, nos momentos em que eu escrevia, não me senti só; imaginava estar acompanhada por esse(a) leitor (a), que, com certeza, terá compreensões que eu não havia suposto acerca deste texto. E é o que desejo! Assim como afirma Marques (2001), *No escrever está sempre presente o virtual leitor, numa presença não apenas suposta, mas real e ativa, tanto mais exigente quanto mais*

calada, à espreita. Sem esta incitante companhia o escrever não teria sentido: não seria desafio criativo, diálogo com outrem (p.69).

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento questões relacionadas às minhas experiências e trajetórias para mostrar o quanto de mim está implicado nesta pesquisa. Além disso, enfatizo a construção dos objetivos e problema de pesquisa. No segundo capítulo, escrevo sobre os fundamentos teórico-metodológicos adotados: metodologia de pesquisa-formação, inspirada nas *histórias de vida e formação*, segundo a perspectiva denominada abordagem biográfica a serviço de projetos, de Marie-Christine Josso (2004). Também detalho o percurso percorrido para a realização da pesquisa empírica e para o tratamento dos dados.

Valendo-me da análise de conteúdo (Franco, 2003), inicio a interpretação inferencial sobre o que leva profissionais das mais diversas áreas de formação e atuação a interessar-se pelo trabalho docente na Educação Profissional e, junto a isso, defino os critérios de organização dos capítulos seguintes. Nesse momento, também passo a utilizar, de modo dinâmico, as falas dos oito sujeitos da pesquisa; utilizo excertos de suas falas para dar maior “mobilidade” ao texto. Então, o terceiro capítulo aborda a categoria central da pesquisa: o trabalho. Apresento a questão do trabalho com duas dimensões: histórica e ontológica. No que tange à dimensão histórica, defino o trabalho como força de trabalho e valorização dessa mercadoria (salário e outros benefícios), além de abordar toda a relação estreita com o mercado de trabalho. Na dimensão ontológica, discuto o trabalho como criação, espaço de humanização e fuga da alienação.

O quarto capítulo aborda o trabalho docente, concebendo a profissão de magistério como a que oportuniza aos profissionais poderem “se constituir” como seres humanos e contribuírem para a melhoria de vida dos alunos. Aprofundo as questões ligadas ao trabalho docente na Educação Profissional e enfatizo o processo no qual ocorreu a escolha por essa profissão.

Analisar a trajetória profissional dos sujeitos estabelecendo conexões entre o trabalho docente que realizam – ou desejam realizar – e outras trajetórias que se sucederam ou estão em desenvolvimento ao longo de suas carreiras profissionais,

abrangendo também questões de identidade profissional, é a proposta do quinto capítulo deste estudo.

Nas considerações finais, constam algumas reflexões sobre as razões dos entrevistados para a escolha da docência em Educação Profissional. Apresento, também, o argumento de que as experiências vivenciadas pelos docentes no seu cotidiano vão se transformando e reformulando por meio do convívio com seus grupos sociais e ocasionam reflexões contínuas no exercício do magistério.

1 PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE OS MOVIMENTOS REALIZADOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

1.1 As Experiências¹ da pesquisadora

É muito interessante poder refletir, nesse primeiro momento, sobre a minha estreita relação com a Educação. Com certeza, a minha entrada no Mestrado em Educação não ocorreu por acaso. Começo resgatando minhas trajetórias, no âmbito pessoal e no profissional, de forma a recordar importantes episódios em minha vida relacionados com esta escolha.

Minha caminhada profissional teve início no decorrer do curso de Magistério², nos pré-estágios, quando comecei a lecionar em escolas estaduais. Após a formatura, passei a ministrar aulas numa escola particular de Porto Alegre e, concomitantemente a esta atividade profissional, cursei a faculdade de Psicologia. Depois do primeiro emprego como professora de séries iniciais e dos estudos na faculdade, comecei a trabalhar como psicóloga organizacional em empresas de grande porte na Região Metropolitana de Porto Alegre-RS. Atuei na área de Recursos Humanos (RH) e, paralelamente, realizei um curso de Especialização em Gestão de Pessoas. Em

¹ Marie-Christine Josso (2004, p. 48) estabelece uma distinção entre experiências e vivências dizendo que “vivemos uma infinidade de transações, de vivências e estas atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. Mediante tal distinção, adotei o termo *experiências* nesse sentido, procurando articular conscientemente atividade, sensibilidade, afetividade e ideação.

² Curso de Ensino Médio.

determinado momento, enquanto trabalhava numa empresa do ramo calçadista em Novo Hamburgo-RS, surgiu a oportunidade de lecionar³ à noite em cursos de Educação Profissional de Nível Médio numa instituição de ensino particular da mesma cidade. Com isso, eu conciliava o trabalho de coordenação de Recursos Humanos durante o dia e as aulas à noite. Sentia-me privilegiada, pois tinha conhecimento teórico sobre os vários assuntos que permeiam a área de Gestão de Pessoas, além de ter a experiência cotidiana para contar e exemplificar aos alunos, o que – penso eu – tornava e ainda torna minhas aulas mais interessantes, porque os alunos se interessam pelo conteúdo trabalhado, fazem perguntas, opinam e interagem mediante as situações que proponho.

Acredito que um dos pontos altos de minha trajetória profissional foi a realização do curso intitulado Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional⁴ que realizei. Por uma exigência do MEC – que, no Art. 17 da Resolução CNE/CEB 04/1999, afirma que *A preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais* –, a instituição de ensino onde leciono estabeleceu, no ano de 2006, uma parceria com um centro universitário da região para que se realizasse um curso de formação pedagógica para professores da Educação Profissional, específico para professores da rede da qual a instituição em que leciono faz parte. Foi uma experiência ímpar pelas aprendizagens conquistadas, mas também porque o curso provocou-me inúmeras inquietações, que, com o passar do tempo, fui esclarecendo.

O curso teve oito disciplinas que abrangiam os seguintes temas: Planejamento, Avaliação, Currículo, Didática, Políticas Educacionais, entre outros. É interessante observar que a expectativa do grupo de docentes em relação ao curso era de que seriam ensinados “macetes” sobre como dar aula, como lidar com aluno ou fazer um plano de aula. Na verdade, o que o grupo desejava era um conjunto de “receitas de bolo”, mas o curso nos mostrou que as mesmas não existem, e tudo deve ser

³ Professora de três componentes curriculares: Desenvolvimento de Pessoas e Lideranças, Gestão de Recursos Humanos I e Gestão de Recursos Humanos II em três cursos da Educação Profissional: Administração, Comércio Exterior e Informática, desde 2002.

⁴ O curso possui três módulos e ocorre numa modalidade semipresencial, com um encontro presencial mensal. O curso possui uma carga-horária total de 540h-aula e ocorre na região do Vale dos Sinos/RS.

construído em conjunto, na relação aluno-professor-escola-comunidade. Enricone (2002) nos diz que a ação docente é algo bilateral, ou seja, nenhum professor é docente isoladamente, mas sempre num encontro com a individualidade de cada aluno.

Hoje, percebo o quanto me identifico com o trabalho da docência, pois me realizo como profissional. Ao longo de minha trajetória profissional, nunca me afastei dessa atividade (talvez inconscientemente), pois mesmo na empresa, ocupando o cargo de psicóloga organizacional e/ou coordenadora de recursos humanos, eu permanecia grande parte do tempo ministrando cursos, workshops motivacionais, palestras ou simplesmente coordenando tarefas de integração e dinâmicas de grupo junto aos trabalhadores.

Atualmente, minha atividade profissional principal é o trabalho docente exercida na Educação Profissional. Realizo consultoria na área de Recursos Humanos em empresas, mas minha maior dedicação é à sala de aula. Faço investimentos nesse sentido, cuidando da minha formação continuada no Magistério, o que denota um (re)direcionamento da minha carreira profissional, com vistas a permanecer como docente e/ou em cursos de formação pedagógica de docentes para a Educação Profissional.

1.2 O problema de pesquisa e os objetivos

Diante dessa primeira reflexão acerca da minha trajetória profissional, enfatizo que o interesse pela temática *trabalho docente na Educação Profissional* decorre de toda essa experiência pessoal e, sem dúvida, foi sendo consolidada em estudos individuais e coletivos no curso de Mestrado em Educação. Penso que construir o presente estudo me permitiu conhecer as sensibilidades e os saberes que cada um de nós tem à sua disposição na leitura de si mesmo e do seu meio, além de significar a possibilidade de trabalhar com o desenvolvimento do indivíduo no trabalho. Para mim, foi uma experiência fascinante e apaixonante. Fui seduzida pelo ato de “fazer pesquisa”, pelo exercício da escrita e da reflexão, que, até então, eu pouco exercitara. Junto aos vários autores consultados, formulei questionamentos e pude pensar e

(re)pensar conceitos, (des)construir saberes. E, admito, mais ainda: encontrei nos sujeitos, autores das narrativas, profissionais com questionamentos, dilemas, dúvidas, certezas, incertezas e que apostam no trabalho docente. Como foi bom ouvi-los! Como eu me identifiquei! Aliás, não há como negar, mediante toda essa caminhada, me vi em diversos momentos, me enxerguei no meu processo, com a minha trajetória, carreira e identidade profissional.

Desde que voltei a atuar no Magistério - agora como docente da Educação Profissional - o que sempre me instigou foi a questão de que os docentes da escola noturna que atuam na Educação Profissional geralmente trabalham durante o dia nas suas áreas de atuação de formação inicial (são advogados, administradores, gestores de equipes, psicólogos, microempresários, empregados, etc.), possuindo uma carga-horária de, aproximadamente, 44 horas semanais e, à noite, ministram ou desejam ministrar aulas em cursos de Educação Profissional. Por que mais trabalho? E por que na área da educação, uma vez que sua formação acadêmica não se relaciona, pelo menos não diretamente, ao ensino?

Pode-se pensar, primeiramente, na questão “complementação de renda” e é o que ouço, por vezes, em meu ambiente de trabalho. Nesse momento, valho-me de Marx & Engels (1983) que afirmam *em lugar de todos os sentidos físicos e espirituais apareceu, assim, o simples estranhamento de todos estes sentidos, o sentido de ter. O ser humano tinha de ser reduzido a esta absoluta pobreza para que se pudesse iluminar sua riqueza interior* (p. 33). No entanto, acreditava que devia haver outros motivos para realizar o trabalho docente, pois, para obter uma renda extra, esses profissionais poderiam fazer outras coisas, relacionadas diretamente à sua formação acadêmica.

Normalmente, o que se observa junto aos professores da Educação Profissional é que “suas chegadas ao ensino” ocorrem quase ocasionalmente e, em geral, respondem a um anúncio de jornal e/ou são indicados por colegas para atuar no ensino noturno em cursos profissionalizantes. São selecionados e iniciam o trabalho dedicando-se às aulas somente uma noite por semana; com o tempo, passam a trabalhar mais noites, além de dar conta, durante o dia, de suas outras atividades

profissionais. Na escola onde atuo, sempre percebi que havia inúmeras expectativas em torno do trabalho docente, por parte do grupo de profissionais. Por vezes, o grupo denotava sentimentos de ambivalência, que oscilavam entre gostar de estar na escola, em sala de aula, e ter vínculo empregatício⁵; mas, ao mesmo tempo, reclamar da carga de trabalho que se tornava excessiva, pelo fato de terem assumido a docência (mais de 50 horas semanais em atividades de trabalho). No entanto, os profissionais permanecem trabalhando como docentes. Essas situações – curiosas para mim – foram sendo problematizadas na medida em que participava dos seminários, sessões de orientação e de práticas de pesquisa durante o Mestrado e que resultou na construção do projeto de pesquisa.

Essas reflexões e inquietações originaram o foco do presente estudo: identificar e analisar os sentidos atribuídos pelos profissionais para a realização do trabalho docente na Educação Profissional na escola noturna, focalizando as trajetórias profissionais e possibilidades destes e para estes profissionais. Nesse contexto, temos como objetivo geral compreender o que leva profissionais das mais diversas áreas de formação e atuação a interessar-se pelo trabalho docente na Educação Profissional.

Como objetivos específicos, temos:

- a) Identificar com o sujeito entrevistado, como se deu o processo de escolha pelo trabalho docente na Educação Profissional;
- b) Analisar a trajetória profissional dos sujeitos estabelecendo relações entre o trabalho docente que realizam hoje ou desejam realizar e outras atividades profissionais anteriores que estão ao longo das carreiras profissionais;
- c) Identificar que lugar ocupa e/ou ocupará o trabalho docente na vida dos profissionais com formação inicial variada, não ligada diretamente ao ensino;
- d) Contextualizar essas escolhas no atual cenário de transformações no mundo do trabalho e na sociedade;

⁵ Durante o dia atuam, em geral, como profissionais liberais.

e) Entender as visões desses docentes sobre o que é ser, o modo de ser, o de tornar-se docente da Educação Profissional revelados nos relatos de suas vidas e como percebem a (re)construção da identidade profissional ao longo de suas trajetórias pessoal e profissional.

1.3 A experiência de “fazer sentido”: aprendizagem junto aos sujeitos de pesquisa

Os procedimentos metodológicos adotados têm como fonte inspiradora a pesquisa-formação em Histórias de Vida construída por Josso (1999), seguindo a perspectiva por ela denominada de abordagem biográfica a serviço de projetos. Trabalhei por meio de entrevista oral, visando com isso que o sujeito, autor da narrativa, trouxesse por meio da fala e da reflexão, marcas significativas de suas trajetórias profissionais estabelecendo relações entre o trabalho docente que realizam ou desejam realizar e outras trajetórias que se sucederam ou estão em desenvolvimento ao longo de suas carreiras profissionais. A pesquisa foi realizada com oito indivíduos que realizam um curso intitulado Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional e encontram-se em diferentes módulos (I, II, III) neste curso. Destaco que a primeira entrevista aconteceu em caráter exploratório em novembro de 2008. Realizei uma entrevista com um estagiário⁶ desse curso para elaborar o projeto de pesquisa. Muito conteúdo surgiu da entrevista com Santiago que serviu para as primeiras análises e direcionamentos do estudo, sobretudo no que diz respeito ao uso da abordagem teórico-metodológica de Josso (2004) e elaboração dos objetivos da pesquisa.

Neste estudo de natureza qualitativa, busquei a construção de uma reflexão conjunta – pesquisadora e sujeitos de pesquisa – sobre as trajetórias profissionais construídas por profissionais que passaram a ter em comum o exercício da docência. Segundo Josso (2004), a abordagem das *histórias de vida e formação* é um

⁶ Santiago – codinome dado ao primeiro sujeito entrevistado – realizava um dos estágios do curso na Instituição em que leciono.

instrumento que, por suas próprias características, estabelece a construção de um saber compreensivo sobre o trabalho de interpretação intersubjetiva de um material linguístico, evocando a interioridade dos atores ou, mais precisamente, a vida deste mundo interior por meio das ideias, emoções, dos sentimentos, valores, projetos e das buscas que o constituem e o animam.

Aproveito para destacar que a dissertação foi construída de uma maneira muito especial. Gosto de trabalhar com questões práticas, com algo experienciado, vivido por mim e significativo a ponto de me instigar a trazer tal experiência para o texto e mostrar ao leitor essa mobilidade de pensamento que denota meu jeito de lidar com a escrita. Nesse momento, me reporto a Freire (1996), que postula que *o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática* (p.39). Admito ser um desafio trabalhar com todas as questões que permeiam o quadro teórico do estudo, fazendo um olhar profundo, ou mesmo, utilizando a teoria como “a pá que cava mais fundo”. E valendo-me mais uma vez das palavras de Freire (1996) [...] *quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica* (p.39).

2 ENCONTRO COM A METODOLOGIA: DESCOBERTAS E IDENTIFICAÇÕES

2.1 Procedimentos teórico-metodológicos adotados

2.1.1 “Mapa” metodológico e entrada no campo empírico

É importante registrar como ocorreu minha entrada no campo empírico. Estava bastante ansiosa por aquele momento, pois o convite seria feito aos alunos do curso intitulado *Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional*, o qual também frequentei há três anos.

Ainda no ano de 2008, eu fizera contato com a coordenação do referido curso por acreditar que lá haveria uma demanda grande de profissionais das mais variadas áreas de atuação que também desejavam iniciar no trabalho docente e, para isso, se fazia necessário cursar uma Formação Pedagógica. Nesse primeiro encontro com a coordenação, mencionei Josso (2004) e a metodologia de pesquisa-formação, que se caracteriza como uma metodologia em que a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação. O acordo foi de darmos início aos trabalhos em março de 2009 e, com um documento explicativo sobre o trabalho, me reapresentei à coordenação já em 2009 para, dessa forma e com a devida aprovação, poder entrar em sala de aula e conversar com os alunos dos três módulos do curso.

A coordenadora concordou e, mediante a aprovação, preparei uma apresentação (anexo 01) com duração de, aproximadamente, vinte minutos, que levei aos futuros

pesquisados, ressaltando tópicos centrais da pesquisa, tais como: quem é a pesquisadora, qual é o objeto da pesquisa, a questão-chave do estudo. Também expus, de forma especial, a autora Josso (2004), demonstrando o quanto a pesquisa seria uma contribuição para a formação dos futuros pesquisados. Além disso, informei como o processo iria funcionar e passei a todas as turmas uma planilha de interesse⁷ (anexo 02) que solicitava nome, *e-mail*, telefone e disponibilidade para entrevista individual e de grupo. Assim, o convite para participar do estudo estava feito.

Tive uma grata surpresa ao perceber que os sujeitos das três turmas estavam bastante interessados, devido ao grande número de alunos e alunas que preencheram a planilha de interesse. Na turma de módulo I, quinze pessoas se prontificaram a participar; na turma de módulo II, onze profissionais; e na turma de módulo III, quatro se candidataram. Isso perfazia um universo de trinta profissionais dispostos a participar. Interessante, também, foi observar que a planilha trazia em duas de suas colunas as opções para o aluno marcar com um “x” sua disponibilidade para entrevista individual e/ou em grupo. Dos trinta que se inscreveram, apenas quatro não marcaram a opção para a entrevista em grupo e todos se disponibilizaram para a entrevista individual.

Após a análise dessas planilhas, decidi iniciar pelas entrevistas individuais, pois tinha um bom universo de pessoas dispostas a serem entrevistadas. Além disso, vi que também haveria a possibilidade de constituir um grupo, o que me deixou bastante motivada, uma vez que havia feito um estudo sobre *Grupos de Discussão*⁸ e, por isso, tinha um grande desejo de trabalhar nessa perspectiva metodológica.

Uma semana após o convite às turmas, enviei um *e-mail* a todos os interessados, agradecendo a participação e anunciando que, em breve, agendaríamos as entrevistas individuais. Ao final do texto, eu pedia que me retornassem o *e-mail* para confirmar a disponibilidade de participar da pesquisa. Guardei o retorno de todos os que receberam e deixei em “estado de espera” para que, na hora de escolher aleatoriamente os participantes efetivos, eu faria uso de quem me respondeu. Diante disso, meu universo passou a ser de vinte pessoas.

⁷ A planilha de interesse está anexada sem os dados fornecidos pelos alunos. Foram feitas, ao todo, três planilhas, uma para cada módulo do curso.

⁸ Tal metodologia será explicitada mais adiante.

Aliado a tudo isso, eu considerava necessário ter em mãos um esquema bastante explicativo sobre os passos a serem seguidos até o momento das entrevistas. Diante disso, munida do objetivo geral, dos objetivos específicos e das questões norteadoras da pesquisa, construí o que chamei de “mapa metodológico”. Este me proporcionou, sobretudo, estruturar os tópicos-guia, ou seja, o que eu precisaria perguntar aos meus sujeitos para responder às questões e atender aos objetivos da pesquisa. Ao mesmo tempo, percebi que, tanto os objetivos quanto às questões norteadoras, me possibilitavam trabalhar por categorias. Utilizei quatro grandes categorias orientadoras: trabalho docente, trajetória profissional, profissão/carreira e escolhas. Para cada uma delas, elaborei perguntas que serviram para conduzir as entrevistas e responder aos objetivos de pesquisa, visualizando também, através dessa construção, quais os objetivos seriam respondidos por meio de entrevistas individuais e quais, por meio do encontro coletivo, com base na metodologia do Grupo de Discussão.

Estando organizada para de fato iniciar os trabalhos e munida das considerações feitas ao projeto de pesquisa quando da qualificação, fiz contato com cinco alunos do curso de formação pedagógica, escolhidos aleatoriamente, para os quais dirigi o convite e obtive o retorno positivo de suas participações. Posteriormente, viu-se a necessidade de incluir mais sujeitos e, então, foram contatados mais quatro alunos, sendo que tive o retorno de apenas dois. Ao todo foram entrevistados sete alunos na fase da pesquisa e um aluno na entrevista exploratória cujos dados colaboraram para a elaboração do projeto e também farão parte das análises construídas neste estudo.

Tanto o roteiro de perguntas individual quanto o do encontro coletivo serviram como guias; foram roteiros com perguntas previamente elaboradas. Não foram, no entanto, seguidos de forma rígida, dei maior importância à espontaneidade e disponibilidade dos sujeitos em relatarem suas narrativas oralmente. No quadro abaixo, apresento as perguntas individuais e coletivas dos roteiros-guia e suas relações com as categorias e com os objetivos específicos e o objetivo geral.

Quadro 1. Objetivos Específicos, Categorias e Perguntas Individuais

Objetivos específicos	Categorias	Perguntas individuais
Identificar com o sujeito entrevistado, como se deu o processo de escolha pelo trabalho docente na Educação Profissional.	Trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> - Como surgiu o interesse pelo trabalho docente? - Como surgiu o interesse pelo trabalho docente na EP? - Por que um trabalho na área de ensino?
Analisar a trajetória profissional dos sujeitos estabelecendo relações entre o trabalho docente que realizam hoje ou desejam realizar e outras atividades profissionais anteriores que estão ao longo das carreiras profissionais.	Trajetoária profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Relate pontos marcantes de sua trajetória profissional. - Faça um link dessa trajetória com o trabalho docente. - O que na tua trajetória pode ter alavancado o trabalho docente?
Identificar que lugar ocupa e/ou ocupará o trabalho docente na vida dos profissionais com formação inicial variada, não ligada diretamente ao ensino.	Profissão/Carreira	<ul style="list-style-type: none"> - O que significa a profissão Magistério? - Hoje, como visualizas tua carreira profissional? - A partir desse trabalho, tu tens interesse em te constituir professor (a)?
Contextualizar essas escolhas no atual cenário de transformações no mundo do trabalho e na sociedade.	Escolhas	<ul style="list-style-type: none"> - O que de fato demanda/demandam essas escolhas?

Quadro 2. Objetivo Específico, Categoria e Perguntas de Grupo de Discussão

Objetivo Específico	Categorias	Perguntas GD
Entender as visões desses docentes sobre o que é ser, o modo de ser, o de tornar-se docente da Educação Profissional revelados nos relatos de suas vidas e como percebem a (re)construção da identidade profissional ao longo de suas trajetórias pessoal e profissional.	Trabalho docente	- Como surgiu o interesse de vocês pelo trabalho docente?
	Trajatória profissional	- Conseguem perceber situações comuns nas trajetórias de vida de vocês que podem ter alavancado o trabalho docente?
	Profissão/Carreira	- O que vocês querem ao investir num trabalho ligado ao ensino?
	Escolhas	- Como vocês percebem essas escolhas, hoje, no mundo do trabalho?

Quadro 3. Objetivo Geral, Categorias e Pergunta Individual/Grupo de Discussão

Objetivo Geral	Categorias	Pergunta individual/GD
Compreender o que leva profissionais das mais diversas áreas de formação e atuação a interessar-se pelo trabalho docente na Educação Profissional	Trabalho docente	Qual o sentido do trabalho docente na Educação Profissional?
	Trajatória Profissional	
	Profissão/Carreira	
	Escolhas	

2.1.2 Metodologia de Pesquisa-Formação

Ao realizar as leituras de artigos, livros e dissertações relacionados aos meus interesses de pesquisa, várias questões foram fazendo parte das minhas reflexões e, assim, pude me abastecer de informações significativas em termos de perspectiva metodológicos até chegar aonde desejava. Na revisão de literatura realizada para o projeto de pesquisa, já havia observado que a maioria dos pesquisadores, ao trabalhar com o *trabalho docente na Educação Profissional*, utilizaram em seus estudos o método autobiográfico de histórias de vida, baseando-se em autores como Nóvoa (1992), Moita (1995) e Franco (2004). Além disso, autores como Burnier et al (2007) defendem e incentivam o uso de histórias de vida para entender a docência na Educação Profissional. As autoras colocam que:

As feições assumidas por esses estudos sugerem a adoção de um tipo de enfoque que alimenta o interesse pelo sujeito professor e não apenas por suas práticas de ensino ou competências técnicas e direciona o olhar para a importância de se compreenderem os valores construídos pelo professor acerca da profissão docente, na interface entre as dimensões pessoal e profissional (BURNIER ET AL. 2007, p.347).

Juntamente a isso, o Grupo de Prática de Pesquisa *Trabalho e Educação* do qual faço parte desde o ano de 2008 na Unisinos-RS, já estava estudando a autora Josso (2004) que trabalha com pesquisa-formação e, então, comecei a estudá-la, primeiramente me apropriando de artigos para depois me valer do livro *Experiências de vida e formação (2004)*. Pietrovski (2008), colega do grupo, em sua dissertação utilizou-se de Josso (2004), dedicando-se ao conceito de experiências formadoras que foi assumido como “centro” para a condução das entrevistas narrativas no estudo: *Entre ser técnico e ser supervisor: um estudo das trajetórias de formação de profissionais da indústria de terceira geração do setor petroquímico do RS* e que trouxe aspectos significativos sobre a formação profissional dos autores das narrativas, estruturando numa etapa individual – na qual cada um apresentou oralmente sua narrativa - e, num segundo momento, uma vivência coletiva, onde se estabeleceu troca intersubjetiva entre os sujeitos de pesquisa.

Cada vez mais, fui me interessando pela pesquisa-formação por querer que, de fato, a pesquisa fizesse sentido para mim e para os sujeitos. Josso (2004) dá pistas e propõe desafios para reconfigurar as propostas de formação de profissionais de várias áreas. A autora defende, de modo muito interessante, no livro **Experiências de vida e formação** (2004), que

a originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (p. 25).

JOSSO (1999) explica, em um de seus artigos, a interessante dinâmica entre histórias de vida e projeto, citando dois eixos que se nutrem mutuamente: a busca do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação, da autoformação mediante os procedimentos de pesquisa-formação e, noutro ponto, o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos (projeto profissional, por exemplo). Além disso, diz que os procedimentos de História de vida parecem articular-se a dois tipos de objetivos teóricos:

- a) projeto de deslocamento do posicionamento do pesquisador para um refinamento da metodologia da pesquisa-formação, visando diferenciar as modalidades e os papéis desempenhados no processo, as etapas e os projetos de conhecimento específicos para a pesquisa-formação e;
- b) as contribuições dos conhecimentos destas metodologias ao projeto de delimitação de um novo território de reflexão que abarca a formação, a autoformação e suas características, assim como os processos de formação específicos com públicos particulares.

JOSSO (2006) teoriza sobre os procedimentos de análise definidos como *Histórias de vida em formação*, focando as figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. De uma maneira muito simples, coloca que as figuras de ligação são um primeiro inventário de um trabalho com histórias de vida e que, com esse procedimento, pode-se contar e trabalhar a história

de nossos laços, podendo assim, reinventar os laços indispensáveis à nossa sobrevivência individual e coletiva.

Além disso, a autora (1999) faz uma distinção entre as *histórias de vida* colocadas a serviço de projetos e as histórias de vida no sentido pleno do termo: *a primeira é, necessariamente, adaptada e restrita ao foco imposto pelo projeto, no qual se insere. A segunda abarca a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras e, portanto, em sua dinâmica global* (p.17).

Inspirei-me na metodologia construída por Josso, trabalhando com a metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida a serviço de projetos, proposto pela autora. Inclusive, a autora (2004) coloca que, dentro dessa perspectiva, *não podem ser consideradas verdadeiras “histórias de vida”, o que não desvaloriza em nada o trabalho biográfico efetuado a partir de uma entrada experiencial ou da abordagem temática de um itinerário* (p. 31). Trabalhei nessa perspectiva, cuja temática é o sentido do trabalho docente para profissionais que se formaram em várias áreas de atuação, mas que desejam estar, também, em sala de aula, à noite, ministrando aulas para a Educação Profissional de Ensino Médio e, por isso, não envolveria a totalidade ou globalidade das Histórias de Vida em todas as suas dimensões.

2.1.2.1 Inspiração na abordagem biográfica a serviço de projetos

Conforme mencionado, a metodologia da pesquisa tem como fonte inspiradora a pesquisa-formação em Histórias de Vida construída por Josso (1999), seguindo a perspectiva denominada abordagem biográfica a serviço de projetos.

Desde o primeiro momento em que tive contato com a abordagem biográfica sob o olhar de Josso (2004), percebi que era assim que gostaria de trabalhar com os professores da Educação Profissional, participantes da pesquisa, pois para mim, o trabalho biográfico dá sentido e ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. Josso (2004) avalia inclusive, sobre o trabalho biográfico, que se trata de uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio.

Trabalhar nessa perspectiva deixou-me encantada; identifiquei-me com a metodologia por esta ser uma experiência formadora para os sujeitos entrevistados e para a pesquisadora. Insisto nisso dada a importância que dou a tal possibilidade. Em todos os momentos de troca com os entrevistados, senti-me realizada com o trabalho, com a possibilidade de conhecer a trajetória específica dos profissionais que também escolhem ser professores. Houve, sem dúvida, um crescimento mútuo, pois ao mesmo tempo em que havia uma escuta de minha parte, os pesquisados davam-se conta do conteúdo de suas falas, trazendo nos seus discursos frases do tipo: *realmente nunca parei pra pensar nisso, e agora estou me dando conta, estou descobrindo o porquê de também querer ser professor.*

Foi muito interessante observar, durante todo o trabalho junto aos participantes, que eles vinham para a entrevista munidos de expectativas positivas sobre o encontro comigo. Ao mesmo tempo, porém, vinham contidos, medindo palavras e gestos, denotando certa rigidez e controle da situação (querendo falar tudo certinho, pausadamente). Ao longo do encontro, porém, sentiam-se à vontade e enriqueciam suas falas, entregando-se às próprias emoções ao recordarem fatos e acontecimentos significativos em suas carreiras profissionais.

JOSSO (2004) afirma que

a narrativa da história da formação de cada um apresenta uma primeira fase de distanciamento relativa aos *a priori* do seu pensamento e leva o indivíduo à abordagem intelectual e aos métodos de pesquisa. A tomada de consciência da dimensão formadora desta abordagem foi expressa pelos participantes sob a forma do seu desejo de ir além, o que significa a tomada de consciência de ter iniciado um processo de conhecimento de si mesmo (p. 131).

No transcorrer do trabalho, houve vários momentos em que percebi o quanto os sujeitos estavam envolvidos com o trabalho que estava sendo realizado e minha preocupação constante era essa mesmo; pensava o quanto era importante que o trabalho fizesse sentido para eles e que eles próprios se inscrevessem num projeto de conhecimento que os instituísse como sujeitos.

Todos os profissionais que participaram do estudo tinham uma noção do estudo que se seguia, mas não tinham total clareza. Ao agendar as entrevistas individuais, muitos participantes me responderam que iriam participar, porém gostariam de ter de

antemão as perguntas que seriam feitas na entrevista, para melhor se organizarem. Já no próprio *e-mail* enviado procurava trabalhar questões bem iniciais de valorizar suas vivências e que as mesmas seriam compartilhadas de forma especial e que, apesar de ter um roteiro pré-definido, a entrevista também se desenrolaria conforme o que o pesquisado iria falando.

As entrevistas individuais ocorreram de modo tranquilo e sempre previamente agendadas. Utilizamos uma sala que nos foi cedida pela Instituição de ensino da qual faço parte. Era uma sala aconchegante e silenciosa. As entrevistas, na sua maioria, se desenvolveram no final da tarde. Ao todo foram agendadas dez entrevistas individuais, mas somente oito profissionais compareceram. Na entrevista individual, utilizamos a narrativa oral centrada no tema “trabalho docente na educação profissional”. Antes dos trabalhos iniciarem, fazíamos as apresentações mútuas, o *termo de consentimento livre e esclarecimento para sujeitos participantes* (anexo 03) era lido e preenchido e, então, na maioria das vezes, iniciávamos com a questão chave: como surgiu o teu interesse pelo trabalho docente? A intenção era a de que os sujeitos fossem falando o que lhes vinha à mente. Josso (2004) defende que

o oral permite mais fluidez, como a justaposição por associação simples, sem relação explícita. A reflexão sobre aquilo que foi formador na minha vida e que me permite situar o que hoje penso e faço, reforça o espaço do sujeito consciencial capaz de se auto-observar e de refletir sobre si mesmo (p. 130).

Toda a minha escuta era no sentido do não julgamento, e este respeito mostrava uma reserva. Apontava, ao menos, a ideia de que cada um fizera da sua vida o que podia com aquilo que lhe tinha sido dado.

As narrativas orais ocorreram numa média de quarenta minutos e foram gravadas no intuito de transcrevê-las e passar aos pesquisados para aprovarem o conteúdo e o uso das mesmas. Nesse estudo, não ocorreu a fase da escrita, indicada por Josso (2004). A autora, ao apresentar o papel da narrativa escrita na abordagem biográfica, destaca que a capacidade de distanciamento e explicitação do sujeito ocorre em três tempos. O primeiro é a narrativa oral, apresentada para uma ou mais pessoas, que deve ser gravada. Após a escuta da gravação, já em um segundo momento, ocorre a escrita da biografia pelo autor. Nesse tempo, o autor torna-se leitor de si mesmo. O

terceiro é o da análise da narrativa. Com relação ao registro escrito, a autora refere-se às significações da língua e, conforme Josso (2004), *o quanto os referenciais culturais e heterogêneos tornam mais complexa a confrontação e a intersubjetividade* (p. 188).

É uma fase importante do processo, mas que não se adequou à realidade da presente investigação e, principalmente, dos pesquisados, uma vez que o tempo disponível dos sujeitos para a pesquisa era insuficiente para realizar os três momentos. Além disso, o objetivo era proporcionar um momento de escuta, sem a preocupação de cumprir a tarefa de escrever e, com a entrevista individual, garantir uma narrativa autêntica sem qualquer tipo de influência dos outros sujeitos por ter escutado ou lido as suas narrativas. Como eu tinha interesse em constituir um encontro de grupo, eu indagava, ao final de cada entrevista, sobre a disponibilidade de cada sujeito para integrá-lo e qual o melhor dia da semana para realizá-lo.

Diante do que foi exposto, é possível perceber que houve inspiração na abordagem biográfica apresentada por Josso (1999). Isso significa que alguns procedimentos metodológicos foram diferentes do proposto pela autora. Iniciar pela entrevista individual ao invés do encontro coletivo foi proposital, uma vez que houve a intenção de, com isso, buscar a individualidade dos sujeitos de pesquisa, bem como atentar para conteúdos manifestos e latentes que direcionam nossa vida profissional e talvez, em grupo, ficassem menos evidentes. O fato de não solicitar a narrativa escrita - conforme proposta da autora - também foi uma das modificações feitas. Em vez disso, no intuito de ajudar no processo de reflexão, para eu poder visualizar o todo e não somente fragmentos dessas narrativas e “pô-los a trabalhar” entreguei aos oito participantes a transcrição de suas narrativas que, ao meu ver, os auxiliou a estranhar, os surpreendeu em relação ao conteúdo de suas falas, tal qual a autora refere acontecer na sua experiência metodológica com a pesquisa-formação, quando os participantes escutam as suas narrativas para após fazerem a escrita. Dessa maneira, penso que o seu nível de apropriação da vivência foi significativo; também penso que tiveram diferentes tempos para refletir sobre o todo das suas narrativas, o que gerou, provavelmente, aprendizagem. Alguns relataram, por exemplo, no encontro de grupo, que “jamais haviam se dado conta do que tinham falado”, mas que, após aquela atividade, tudo “fazia sentido”.

Destaco o quanto foi importante para mim como pesquisadora, professora e psicóloga exercitar essa escuta, essa sensibilidade e disponibilidade em todo o processo das narrativas. Todas as intervenções realizadas por mim tinham no centro a pessoa do pesquisado em seu todo. Penso que talvez por isso o processo tenha se desenrolado de forma profunda e madura, levando os participantes a momentos de imersão ao falarem e se emocionarem ao lembrar fatos ocorridos em suas trajetórias de vida profissional que os fazem querer e gostar de, também, atuarem no trabalho docente. Assim, (...) *cada um tomou consciência de que o trabalho exigido pela narrativa oral tinha posto em movimento um processo de rememoração e um trabalho de pesquisa das articulações e das suas significações.* (JOSSO, 2004, p. 118).

Além disso, não posso deixar de refletir sobre o quanto me enxerguei em todos os relatos e narrativas dos participantes da pesquisa. Em determinados momentos, pude compartilhar com os profissionais nas entrevistas individuais e/ou no grupo sobre a minha vivência, os meus processos de formação e identificação, o que, na minha opinião, denotou momentos de troca e tornou minha sensibilidade mais apurada para sentir as suas dinâmicas e questionar articulações entre trajetórias profissionais e o trabalho docente na Educação Profissional. Falar sobre uma reflexão acerca do meu percurso de vida parece ter facilitado, de certo modo, a abordagem de assuntos considerados “pessoais”, cuja narração se apresentou, para alguns, como uma situação de vulnerabilidade. Isso tudo que senti e vivi parece ter facilitado o diálogo, e tal postura deve ter permitido a cada sujeito “dar-se conta”, se deixando levar e, ao transformar “vivência em experiência”⁹, refletir e tomar consciência de suas escolhas e dos motivos que os faz também querer ser professor da Educação Profissional.

Isso também me faz pensar sobre o quão importante é a postura do pesquisador. Existe todo um trabalho teórico-metodológico prescrito, com procedimentos a serem seguidos, mas a postura do pesquisador me parece ser fundante no desenrolar do processo, sobretudo na perspectiva da pesquisa-formação. Tem que haver uma

⁹ De acordo com Josso (2004), no trabalho biográfico, esse conceito de experiência é utilizado para articular o processo de formação e o processo de conhecimento. Entremos, pois, *naquilo que se torna experiência*. O primeiro momento de *transformação de uma vivência em experiência* inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença [grifos da autora] (p.73).

disponibilidade para a escuta e também para a troca, sem postura rígida, distanciada. Sobre isso, Josso (2004) postula que

ainda que a tarefa na qual estamos envolvidos no seminário exija uma mobilização preponderante do intelecto, as trocas são também muitas vezes induzidas pelas emoções ou sentimentos desencadeados por uma idéia ou certas palavras que circulam. Também aqui, não é fácil gerir estes momentos: por um lado, seria certamente útil trabalhar especificamente na articulação entre a afetividade, o pensamento espontâneo e o pensamento discursivo; por outro lado levar em consideração os acontecimentos que não estão diretamente ligados à atividade que se está a fazer, nos arrastava para muito longe dos nossos objetivos de pesquisa e de formação (p.127)

2.1.3 O encontro coletivo: Inspiração na metodologia dos Grupos de Discussão

Ao longo da construção do projeto de pesquisa, eu tinha somente uma certeza: a de que eu faria um momento de diálogo em grupo com os sujeitos entrevistados, pois, por meio da minha experiência profissional, sei o quanto as trocas no grupo são ricas para o crescimento das pessoas individualmente.

Como eu tinha esse interesse, fui me apropriando de alguns conceitos, estudando, pesquisando o que poderia realizar e cheguei até a metodologia de Grupos de Discussão (GD). Conheci tal metodologia por meio de uma professora da Universidade de Brasília, a prof^a Dr^a Wivian Weller e, admito, foi “amor à primeira vista”. Fiquei encantada com a perspectiva de trabalho e resolvi me aprofundar na metodologia.

WELLER (2006) aponta que os GD foram utilizados na pesquisa social empírica, na escola de Frankfurt nos anos 1950. Porém, apenas no final da década 1970, esse procedimento recebeu um tratamento ou pano de fundo teórico-metodológico, ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia, caracterizando-se então como um método, e não apenas como uma técnica de pesquisa de opiniões.

BOHNSACK (apud Weller, 2006) afirma que

para que os GD adquiram a propriedade de método, é necessário que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico (p. 243).

WELLER (2006) defende que os GD como método de pesquisa constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. Portanto, os GD representam um *instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do habitus coletivo do grupo* (p. 245). A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramático, pontua a autora, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema.

Apesar de estar motivada a trabalhar com GD e ter em mente os passos a serem adotados é importante ressaltar que eu vinha de momentos de entrevistas individuais, inspirada, como já disse, na abordagem biográfica a serviço de projetos e tinha em mente, de forma muito presente, todas as questões da pesquisa-formação de Josso (2004). Nesse contexto, decidi fazer um olhar especial sobre *grupos* na perspectiva da referida autora para, assim, poder agregar elementos de “encontro” das metodologias do ponto de vista teórico-metodológico.

Percebi que a autora tem uma ampla atividade junto a grupos e confere atenção especial ao “animador”, referido como quem dinamiza, coordena e orienta o trabalho dos grupos (p. 114). A autora ressalta o quanto ele precisa conquistar a confiança e dar liberdade de expressão a todos os participantes do grupo para um entrosamento positivo. Além disso, Josso (2004) defende que

para que a pesquisa progrida, não basta que os sujeitos discutam as suas opiniões momentâneas, como lhes é pedido que façam numa entrevista. É ainda necessário que eles possam classificar as experiências que subentendem os seus pontos de vista e que sejam capazes de dar conta do seu processo reflexivo, aqui e agora, sobre estas experiências (p.63).

Com base nisso, comecei a perceber que eu poderia, inspirada na metodologia de Grupos de Discussão, me valer de alguns de seus pressupostos, mas, ao mesmo tempo, trabalhar as tramas (JOSSO, 2004) possíveis no encontro coletivo, buscando,

junto aos sujeitos, que eles refletissem sobre os sentidos atribuídos ao trabalho docente na Educação Profissional, focalizando as trajetórias e possibilidades dentro desse cenário.

Para Josso (2004),

no que se refere à dialética entre o individual e o coletivo, sob a forma de uma polaridade, de um lado empenhamos a nossa interpretação (nos auto-interpretamos) e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma co-interpretção da nossa experiência. É neste movimento dialético que nos formamos como humanos; seres capazes de originalidade, criatividade, responsabilidade, mas ao mesmo tempo, partilhando um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade (p. 54).

O encontro coletivo proposto por mim aos sujeitos autores das narrativas ocorreu em dia e horário previamente agendados – 31 de agosto de 2009. Foram convidados a participar os sujeitos que tinham sido entrevistados no período de julho e agosto de 2009, totalizando cinco profissionais. Nesse grupo não entrou o primeiro entrevistado – Santiago –, que foi entrevistado em novembro de 2008, e outros dois profissionais que foram entrevistados, individualmente, após o encontro do grupo, em setembro de 2009. Foram entrevistados posteriormente porque, em sessão de orientação, avaliamos ser necessário obter mais material empírico e, então, ocorreram mais duas entrevistas individuais.

O grupo foi constituído por quatro profissionais (Anderson, Ana, Eliane e Murilo), pois a quinta convidada (Fabiana) não pode comparecer em função do seu trabalho na empresa. Conforme propõe Weller (2006), os Grupos de Discussão devem ser compostos por três a seis integrantes. Todos eram alunos do Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional e havia dois profissionais que já atuam no ensino há pelo menos um ano, além de dois profissionais que realizam estágio em escolas de Educação Profissional a fim de cumprir carga horária referente ao curso que realizam. Nesse grupo, contamos com dois homens e duas mulheres, todos oriundos da área da Administração de Empresas com ênfases diferentes; um profissional da área de produção, outro do comércio exterior, outro da logística empresarial e um de planejamento de empresa. Todos os integrantes se conheciam em função do trabalho, por frequentarem o curso acima referido (apesar de

estarem em módulos distintos) e por já terem participado de reuniões em comum em escola de Educação Profissional.

É importante mencionar que, nesse processo, tive o auxílio de uma colega que trabalhou comigo a fim de observar aspectos que talvez pudessem passar despercebidos. Solicitei à colega do curso de Mestrado que tivesse uma postura de “observadora” e ficasse atenta à linguagem não verbal dos integrantes, enquanto eu teria o papel de “moderadora” do diálogo. Weller (2006) destaca a importância de todos do grupo se conhecerem e que é apropriado que haja duas pessoas para conduzir o GD: um observador e um moderador (líder). O observador deve se manter atento, principalmente, à linguagem não verbal e o moderador deve fazer uma pergunta geradora que estimule o grupo a falar, uma pergunta que instigue o debate e que as pessoas possam partir de vivências comuns.

Primeiro pedi que cada sujeito se apresentasse, bem como a colega que participaria como observadora. Havia um roteiro-guia com algumas perguntas, mas nada para ser seguido de forma rígida, inclusive isso foi compartilhado com o grupo. Weller (2006) coloca que o tópico-guia de um GD não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema *perguntas-respostas* estruturado previamente.

Comentei que teriam um espaço para falar sobre o trabalho docente e o conteúdo se desenvolveria conforme a organização do grupo. Iniciamos com uma pergunta bastante aberta, dirigida a todos; uma pergunta vaga, que estimulava, exatamente, a participação: como surgiu o interesse pelo trabalho docente? A intenção era de que a pergunta estimulasse todos a falarem. No entanto, a observadora e eu percebemos uma certa reserva por parte de alguns integrantes, que demoraram a se envolver com o assunto. Diante disso, fui estimulando as pessoas a falarem, repetindo a pergunta e lançando o olhar aos sujeitos para que eles fossem se expondo. Aos poucos, o grupo foi se abrindo e produzindo conteúdos importantes para a análise do seu funcionamento.

WELLER (2006) pontua que é possível dividir o trabalho de grupo em momentos e o papel do moderador é fundamental para que o Grupo de Discussão ocorra adequadamente; num primeiro momento, lança-se uma pergunta geradora, pergunta que ambiente e que instigue o debate. Já num segundo momento, o moderador entra na discussão se solicitado ou para retomar algo. Depois de algum tempo, ele pode apresentar o objeto de pesquisa e, por último, realiza-se perguntas provocativas e divergentes.

Foi isso que procurei fazer, inspirada na metodologia de Grupos de Discussão. Após darmos início, o grupo foi debatendo, e as discussões foram dirigidas pelos integrantes. Além disso, notamos que as pessoas foram se sentindo à vontade no decorrer do encontro, talvez por pertencerem ao mesmo grupo (são formados em Administração de Empresas, atuam no mercado de trabalho, cursam a Formação Pedagógica, participam da pesquisa sobre trabalho docente na Educação Profissional). Também tinham o linguajar semelhante e usavam jargões das suas áreas de atuação.

Em muitos momentos, fui ouvinte, pois o diálogo entre os integrantes foi interativo. Em outros momentos, instiguei, desafiei e provoquei a opinião dos sujeitos, lançando questionamentos abertos a partir de respostas vindas do grupo. Percebemos uma interação significativa do grupo, sobretudo em relação ao questionamento: “O que vocês conseguem perceber de comum entre vocês quatro com relação ao trabalho docente?”

De acordo com Mangold (apud Weller, 2006),

a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produtos da interação mútua [...]. Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não verbais (p.243).

O autor ainda complementa dizendo que os entrevistados passaram a ser vistos, a partir de então, como representantes do meio social em que vivem e não apenas como detentores de opiniões. Talvez, nesse ponto, percebo que o aspecto que, de fato, orientou a construção da trama coletiva foram elementos e conceitos ligados à pesquisa-formação, pois fiz um exercício de pensar junto com os sujeitos sobre as suas

trajetórias profissionais, bem como o trabalho docente que realizam tendo como base o que foi apresentado em suas narrativas individuais. Orientou-me a diretriz teórica de propiciar o *caminhar para si com os outros e do caminhar consigo para os outros* (JOSSO, 2004). Na minha opinião, foi um trabalho dinâmico, com muito conteúdo para análise, apesar de ter sido restrito o tempo para o início e o fim dos trabalhos em função dos compromissos profissionais de cada integrante.

Interessante deixar claro que o grupo em questão não se caracterizou como GD; para se caracterizar como tal, é necessário haver a comparação com outros grupos, mas somente esse foi realizado. Weller (2006) postula que um modelo de orientação comum só poderá ser confirmado mediante a comparação com outros grupos. Toda interpretação somente ganhará forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos. Somente por meio desse procedimento, o pesquisador poderá caracterizar um discurso, um comportamento ou uma ação como típico de um determinado meio social e não só do grupo entrevistado. No entanto, como já foi evidenciado, o que houve foi uma inspiração na metodologia de GD.

Acredito que a minha postura e a presença da observadora foram de suma importância para facilitar a interação do grupo, bem como a formulação da pergunta inicial e demais perguntas advindas das respostas do próprio grupo, sem sinalizar rigidez, mas, sim, construção mediante o conteúdo exposto pelos sujeitos. Assinalo, também, que todo o movimento ocorrido nesse encontro foi discutido por mim e pela observadora, que trouxe a sua visão a respeito do que havia presenciado. Nossas percepções se complementaram em vários aspectos, aspectos esses que também foram compartilhados no Grupo de Prática de Pesquisa *Trabalho e Educação* do qual fazemos parte.

O encontro coletivo, ao meu ver, foi mais um movimento em direção à reflexão sobre o objeto de pesquisa; os integrantes se depararam com questões sobre as quais ainda não haviam pensado e, a partir disso, acredito que produziram novas aprendizagens que expuseram diretamente no grupo, podendo repensar suas trajetórias profissionais, o trabalho docente e a carreira. Construí, mediante o conteúdo

manifesto pelos participantes, o “Quadro para análise de conteúdo”¹⁰ – Encontro de Grupo. Nele, utilizei fragmentos das narrativas dos quatro sujeitos no encontro coletivo. A riqueza do material produzido pelos participantes, ao meu ver, complementou toda a análise desta investigação.

2.1.4 O tratamento dos dados da empiria

O procedimento do tratamento e análise desta investigação está referenciado na Análise do Conteúdo em Franco (2003), que a define como *um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem* (p. 20). Complemento essa definição em Minayo (1994) e Triviños (1987) quando afirmam que, nessa análise, enfatiza-se o conteúdo das *mensagens*, permitindo à pesquisadora uma *inferência*¹¹, uma *hermenêutica*, uma *dedução*, originada das narrativas que compõem o conteúdo das mensagens dos sujeitos da pesquisa.

Segui, então, as etapas básicas, de acordo com Franco (2003), para a análise desses documentos, a saber: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. De início, todas as narrativas dos sujeitos foram transcritas na íntegra, inclusive as narrativas do encontro coletivo com os quatro sujeitos que se dispuseram a estar no dia e horário combinados. Mantive seus relatos originais¹², constituindo-se assim, os documentos produzidos pelos sujeitos para a posterior análise.

O trajeto da análise teve o seguinte percurso: no mês de setembro de 2009, na etapa de pré-análise, eu parti de uma cuidadosa leitura ou *leitura flutuante* (FRANCO, 2003) de todas as entrevistas, bem como relembrei registros, impressões e anotações que fiz após cada encontro com os sujeitos e também me vali das informações

¹⁰ O Quadro referido será melhor explicado no sub-capítulo: *O tratamento dos dados da empiria*.

¹¹ De acordo com Franco (2003) pressupõe a comparação dos dados - obtidos mediante discursos e símbolos - com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade.

¹² Todos os relatos, conforme descrevi na metodologia, foram lidos pelos sujeitos e autorizados por eles a serem utilizados na pesquisa.

transmitidas pela observadora do encontro coletivo, minha colega de Mestrado. Organizei o material de acordo com a *regra de pertinência*, na busca pelo sentido do trabalho docente, pois os sujeitos, mesmo tendo “liberdade” para relatar suas trajetórias profissionais nas entrevistas, seguiram um roteiro que elaborei previamente para direcionar os trabalhos, compondo-se, assim, o *corpus de documentos*¹³ da pesquisa.

Diante das várias leituras de cada entrevista, iniciei a codificação dos “dados brutos”, isto é, demarquei com cores distintas cada categoria que encontrei nos fragmentos dos textos das narrativas, respectivamente, de cada sujeito, a fim de sistematizar e agrupar os dados conforme as bases conceituais da fundamentação teórica, outros conceitos e categorias surgidas na empiria. Nesse sentido, considerei as indagações, questões teóricas que fundamentam os objetivos e a compreensão do objeto de estudos baseada no(s) sentido(s) atribuído(s) pelos profissionais para a realização do trabalho docente na Educação Profissional na escola noturna, focalizando as trajetórias destes profissionais e suas perspectivas.

Na medida em que se realizava cada entrevista, fui percebendo aspectos importantes nas narrativas, que me permitiram, na fase de tratamento dos dados, codificar os sujeitos a partir de uma marca pessoal que o meu olhar conseguiu captar e traduzir de acordo com as suas singularidades. Optei por trabalhar com os oito profissionais (incluindo o sujeito da entrevista exploratória) dando-lhes codinomes (Santiago, Ana, Eliane, Murilo, Anderson, Fabiana, Rosana e Renato) e, assim, efetivar o processo de análise e interpretação de seus relatos garantindo-lhes, também, o anonimato como participantes da pesquisa.

Na etapa seguinte, no processo de *categorização*¹⁴ construí quadros que denominei “Quadros para análise do conteúdo” (anexos 04 e 05). Fiz os quadros referentes às entrevistas individuais e, posteriormente, os referentes ao encontro de grupo, reunindo em ambos os fragmentos das narrativas dos oito sujeitos (nas entrevistas individuais, inclusive seguindo a ordem cronológica das mesmas) e os

¹³ O *corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras (BARDIN apud FRANCO, 2003, p. 45).

¹⁴ De acordo com Franco (2003) é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

fragmentos das narrativas dos quatro sujeitos no encontro coletivo, os quais foram reagrupados pela recorrência e/ou diferenças significativas, classificando com as mesmas cores com as quais eu grifara os textos, com os conteúdos correspondentes às *unidades de análise*, ou seja, as temáticas que emergiram dos dados (Mercado de trabalho e trabalho docente na Educação Profissional) e *categorias criadas a priori* (trajetória profissional, trabalho docente, profissão/carreira, escolhas). Algumas categorias foram reagrupadas e também divididas em subtemáticas, as quais orientaram a descrição, a interpretação e as inferências quanto ao sentido do trabalho docente na Educação Profissional, resultando também nos critérios de organização dos capítulos.

A partir da construção dos *quadros*, passei a utilizar os excertos das falas dos sujeitos que lá se encontram para fazer “ganchos” com minhas reflexões teóricas. Esse procedimento foi utilizado em praticamente toda a escrita da dissertação.

Por último – *tratamento dos resultados obtidos e interpretação* (MINAYO, 1994) ou *interpretação referencial* (TRIVIÑOS, 1987) pôs em relevo, com base nas narrativas coletadas, o quanto os dados obtidos são significativos e válidos. Nesse sentido, em acordo com o objeto de estudos - trabalhado por meio dos objetivos da pesquisa - procedi à análise sobre o que os dados “me falaram” (seja como conteúdo manifesto e/ou conteúdo latente), a partir de inferências e interpretações fundamentadas no quadro teórico da pesquisa ou, como postula Minayo (1994), abrindo pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

O momento final desta etapa foi a elaboração do texto dissertativo que tem como principal objetivo reunir algumas contribuições teóricas para a área da Educação, sobretudo para o campo *Trabalho e Educação* uma vez que intenciono apontar reflexões críticas sobre o que leva profissionais das mais diversas áreas de formação e atuação a interessarem-se pelo trabalho docente na Educação Profissional.

Portanto, estudar o(s) sentido(s) atribuído(s) pelos profissionais para a realização do trabalho docente na Educação Profissional na escola noturna, focalizando as trajetórias e possibilidades destes e para estes profissionais é explicitar a singularidade e com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida,

articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos em busca de uma sabedoria de vida, como propõe Josso (2004).

3 A CATEGORIA CENTRAL DA PESQUISA: O TRABALHO

3.1 A historicidade do trabalho

O trabalho é, sobretudo, um fenômeno que une o homem e a natureza. Um fenômeno no qual o homem adapta, dirige e controla a troca de matéria que faz com a natureza. Age perante a matéria natural como uma força natural. As forças naturais que pertencem ao seu corpo, os seus braços e as suas pernas, a sua cabeça e as suas mãos, movimenta-as para se apropriar da matéria natural sob uma forma que possa servir à sua própria vida. Agindo sobre a natureza que lhe é exterior através desse movimento e transformando-a, transforma também sua própria natureza (...) Consideramos o trabalho sob uma forma especificamente humana. Um aranha executa operações semelhantes às do tecelão; uma abelha, ao construir as suas celas de cera, desconcerta alguns arquitetos. Mas o que distingue o pior dos arquitetos da mais hábil das abelhas é o que o primeiro, antes de realizar a cela em cera, constrói-a mentalmente.

(Karl Marx. O capital)

Começo essa reflexão com um excerto de Marx, pois tecerei o presente capítulo principalmente por meio desse pensador, de fundamental importância para meu estudo, uma vez que o tema dessa pesquisa é *trabalho docente na Educação Profissional*. Nesse tema, salta aos olhos a questão do trabalho, que se fez presente durante todo o tempo da pesquisa; primeiramente na fase de qualificação do projeto por meio da revisão de literatura, onde me muni da expressão *trabalho docente na educação profissional* e busquei algumas dissertações e teses que diziam respeito ao tema. Após

a leitura de duas produções (dissertações) na íntegra, percebi que ambas traziam fortemente a construção e constituição da identidade profissional do docente da Educação Profissional, assim como elementos sobre a formação deste educador no atual cenário, abordando formação inicial e continuada, estabelecendo relações com as políticas e espaços institucionais onde se instalam os processos formativos. Diante disso, consegui estabelecer e visualizar a relação entre o conteúdo das leituras realizadas e as atividades acadêmicas desenvolvidas ao longo do curso de Mestrado em Educação, além de “dialogar” com minhas próprias experiências na escola, no contato com os professores. Com isso, amadureci o objeto da pesquisa no sentido de poder trazer elementos que considero anteriores à formação do professor e sua identidade profissional: identificar e analisar os sentidos atribuídos pelos professores para a realização do trabalho docente na Educação Profissional na escola noturna, focalizando as trajetórias e possibilidades destes e para estes profissionais. Além de conseguir focar o tema por meio da revisão de literatura, a própria qualificação do projeto ocorrida em fevereiro de 2009 ajudou meu olhar no sentido de delimitar o objeto de estudo. A partir daí, procurei acatar as sugestões da banca examinadora e fui apropriando-me cada vez mais do tema com os encontros do Grupo de Prática de Pesquisa *Trabalho e Educação* – da Unisinos-RS, com as leituras prévias para os seminários do curso e, sem dúvida, com as entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa.

Busco elementos que me ajudem a perceber esse *trabalho* e, para isso, inicio resgatando a historicidade do trabalho e me valho de Manfredi (2002), que analisa que, desde os tempos mais remotos na história das civilizações humanas, o trabalho¹⁵ é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades. Para Dereymez (apud MANFREDI, 2002) há três ideias que justificam a centralidade dessa atividade social. A primeira é que o trabalho constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de produção de bens e serviços e uma fonte de renda e de

¹⁵ Observei que o trabalho tem sido objeto de reflexão por parte de inúmeros estudiosos, constituindo um dos principais temas-eixo da produção teórica nas ciências humanas e sociais modernas e contemporâneas.

sobrevivência de grandes segmentos das populações humanas. Além disso, o trabalho é base para a estruturação de categorias socioprofissionais, faz nascer práticas coletivas, ordena os ritmos e a qualidade de vida, determina as relações entre os diferentes grupos, classes e setores da sociedade, mediante os quais se definem parâmetros de identidade social e cultural, de cooperação, solidariedade ou competição, lutas e conflitos sociais. Por último, mas não menos importante, o trabalho constitui objeto de ação e de intervenção de políticas governamentais: a regulação, o controle, a distribuição e a locação de postos de trabalho, dos locais em que se efetuam o trabalho e o não-trabalho também fazem parte da construção de normas e instituições para disciplinar e controlar seu funcionamento como atividade social.

A autora (2002) define de forma simples e estruturada, que a noção de trabalho e as diferentes formas concretas de sua efetivação são históricas, ou seja, vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e poder. Nas sociedades primitivas, em civilizações que viviam à base das economias de coleta, pesca e agricultura rudimentar, predominavam as formas de trabalho manual, isto é, executado mediante o emprego da própria força física, com o auxílio de instrumentos que exigiam habilidade em seu manuseio (machado, foice, etc.) Já nas sociedades agrícolas, também designadas como pré-industriais, o desenvolvimento da agricultura, o aperfeiçoamento dos instrumentos e equipamentos, o aparecimento das cidades, sem falar na necessidade das guerras, vão gerar maior complexidade na divisão do trabalho, a qual implicará o desenvolvimento da produção artesanal (ao lado da agricultura mais extensiva e complexa).

O desenvolvimento do artesanato, a ampliação da produção agrícola e o crescimento das cidades acarretam a expansão do comércio e, conseqüentemente, uma nova divisão social do trabalho, assim designada porque associada ao aparecimento de classes sociais diferenciadas: agricultores, artesãos, comerciantes, guerreiros, senhores feudais, padres. Manfredi (2002) pontua que a categoria de divisão social de trabalho associa-se à ideia de uma repartição de funções sociais ligadas ao domínio da produção (bens agrícolas, indústrias), da distribuição e comércio de bens, do exercício das funções religiosas e políticas. Surge a separação entre o

trabalho manual e o intelectual, a qual tenderá a se ampliar com o desenvolvimento da manufatura e da grande indústria. Diz-se que os trabalhadores pré-industriais controlavam seu processo de trabalho; os meios de produção, bem como os instrumentos de trabalho (rudimentares) encontram-se à disposição de todos e as técnicas são dominadas por qualquer um que queira ter acesso a elas, independentemente de escolaridade ou de disponibilidade de meios financeiros.

MANFREDI (2002) destaca que as transformações importantes ocorrerão nas sociedades humanas e nas formas de organização do trabalho, quando acontece a passagem da produção de subsistência para a produção de troca, para os mercados. A produção de bens materiais passa então a priorizar, em vez de bens de uso, os bens a serem vendidos e trocados no mercado. Com isso, o trabalho autônomo e independente passa a ser assalariado, dependente e sob controle do capital. São as grandes transformações econômicas e técnicas que surgem com a gênese e o desenvolvimento do capitalismo, enquanto modo de produção e distribuição de riquezas, por volta dos séculos XV e XVI, na Europa. Nos países mais pobres, colonizados pelos europeus, essas transformações ocorrerão mais tarde, durante o século XX.

Então, a partir dessas primeiras colocações que indicam uma metamorfose do trabalho ao longo dos tempos, valho-me do pensamento de Marx posto no início desta discussão; o trabalho¹⁶ é visto como uma dimensão mais ampla, sob o aspecto de produção da existência humana: o homem que se faz homem por meio do trabalho, inserido no mundo, transforma a si e ao outro.

GOMES (2004) compreende que esse sentido dado ao trabalho a partir de sua natureza social – entendendo a práxis como eixo de transformação da ação do homem na natureza e no mundo que o cerca – tem origem no pensamento marxista. Nas palavras da autora,

Marx toma o trabalho humano ou a práxis como categoria central, em torno do que devem ser revistos e analisados os problemas do conhecimento, da

¹⁶ Refiro-me ao trabalho dentro da concepção marxista, em que o trabalho humano – a práxis produtiva – tanto aliena (nega) o homem como o afirma, pois mesmo alienado o homem continua a ser um consciente ativo.

sociedade e do ser. Desta centralidade, conhecimentos, atitudes e comportamentos devem se articular com o objetivo de propiciarem o domínio da cultura, a apropriação do conhecimento e a prática laboral (p. 70).

Ainda para aprofundar o debate, resgato alguns conceitos que permeiam o *trabalho* e, para isso, valho-me de Marx & Engels (1983), nos **Textos sobre Educação e Ensino**. Em sua obra **O capital** (1867), Marx demonstra cientificamente que o capitalismo¹⁷ era um sistema injusto e irracional, no qual só havia um meio da burguesia lucrar: explorando a *força de trabalho* do proletariado. Argumentam que o modo de produção capitalista se caracteriza pela exploração, isto é, pela apropriação da força de trabalho. O capital se apropria da força de trabalho e a objetiva, a realiza a fim de gerar mais-valia (lucro). Trabalho produtivo é aquele que gera mais-valia. Para ele o capital somente se apropria daquela força de trabalho que pode gerar mais-valia, procurando que toda a força de trabalho esteja em condições de gerá-la. Esse “estar em condições de” é obtido, por exemplo, através da qualificação com um “ensino adequado”.

Também é pertinente analisar a *alienação*¹⁸ produzida pela exploração; a alienação da força de trabalho é um fato natural que se caracteriza pelo afastamento entre os interesses do trabalhador e aquilo que ele produz. De modo mais amplo, trata-se também do abismo entre o que se aprende apenas para cumprir uma função no sistema de produção e uma formação que realmente ajude o ser humano a exercer suas potencialidades.

MARX & ENGELS (1983) falam sobre a força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, que é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele vende a um terceiro para se assegurar os meios de subsistência necessários. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão um meio de poder existir. Trabalha para viver e para ele próprio e, com isso, o

¹⁷ Marx & Engels concluíram que, no passado, a burguesia exerceu um papel revolucionário, destruindo o Feudalismo e abrindo caminho para o avanço da ciência e da economia. O capitalismo desenvolveu tanto as forças econômicas que, pela primeira vez, já havia condições para alimentar todas as pessoas. Mas a sociedade continuava com fome. O capitalismo foi bom para criar riquezas, mas não para distribuí-las.

¹⁸ Os autores abordam as relações capitalistas como fenômeno histórico, mutável e contraditório, trazendo em si impulsos de ruptura. Um desses impulsos resulta do processo de alienação a que o trabalhador é submetido. Por causa da divisão do trabalho (característica do industrialismo) em que cabe a cada um apenas uma pequena etapa da produção, o empregado se aliena do processo total.

trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma *mercadoria*¹⁹ que “concedeu” a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. O que ele produz para si mesmo é o salário²⁰. O trabalhador é uma mercadoria, mas sua força de trabalho não é sua mercadoria.

Interessante quando, nos referidos **Textos sobre Educação e Ensino** (1983) coloca-se que Marx & Engels não têm pretensão de retornar a situações pré-capitalistas e nem ao artesanato em plena sociedade industrial, mas sim pretendiam ir adiante, superando²¹ o capitalismo e, essa superação, só pode se realizar a partir do próprio capitalismo, acentuando suas contradições, desenvolvendo suas possibilidades.

3.1.1 A Dupla dimensão do trabalho: dimensão histórica e dimensão ontológica

Acredito ser de extrema importância trazer uma fundamentação teórica que permita distinguir o trabalho na sua dimensão criadora da vida humana (dimensão ontológica) das formas que assume o trabalho no sistema capitalista – trabalho sob a forma de emprego ou trabalho assalariado (dimensão histórica).

FRIGOTTO (2002) aborda o trabalho como criador da vida humana valendo-se de Marx, Gramsci, Fromm, Lukács, entre outros e fazendo colocações primordiais para entendermos dessa dimensão ontológica. Como se produzem socialmente os seres humanos? Essa parece ser a pergunta chave para caracterizar o ser humano (numa compreensão histórica) por uma tripla dimensão: é individualidade, é natureza e é ser social, sendo que as duas primeiras estão subordinadas ou resultam de determinadas relações sociais que os seres humanos assumem historicamente. O conceito de valor de uso, atribuído por Marx ao trabalho, ganha uma dupla centralidade: criador e

¹⁹ Na sociedade capitalista quase tudo se torna mercadoria. Por causa disso, o dinheiro, o consumo e a publicidade tomam conta de nossas vidas.

²⁰ O retorno da produção de cada homem é uma quantia de dinheiro que, por sua vez, será trocada por produtos. O comércio seria uma engrenagem de trocas em que tudo – do trabalho ao dinheiro, das máquinas ao salário - tem valor de mercadoria, multiplicando o aspecto alienante.

²¹ De acordo com Marx & Engels, precisa-se reorganizar a sociedade e faz-se isso por meio do Socialismo, onde tudo é de todos e não há exploração. O proletariado ocupa um lugar fundamental na sociedade: seus braços e cérebro produzem os bens. Precisa-se destruir o capitalismo e emancipar a humanidade.

mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, princípio educativo.

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (MARX apud FRIGOTTO & CIAVATTA, 2002, p. 13).

Além disso, nesta concepção de trabalho, também abrange-se o conceito ontológico de propriedade que, de acordo com Frigotto (2002) é o intercâmbio material entre o ser humano e a natureza, para poder manter a vida humana. É poder junto aos demais, apropriar-se da natureza e dos bens que produz, para reproduzir a sua existência, transformando, criando e recriando mediado pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia.

FRIGOTTO (2002), então, cita Marx dizendo que, para este o trabalho assume duas dimensões distintas, porém sempre articuladas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade. É a partir da resposta ao mundo da necessidade (necessidades imperativas) que, por sua vez, se estabelece relativa variação histórica, que o ser humano pode fruir do trabalho mais especificamente humano – trabalho criativo e livre ou trabalho não delimitado pelo reino da necessidade.

Ainda com relação à centralidade do trabalho, um outro aspecto a ser considerado é o princípio educativo do trabalho. Frigotto (2002) compreende que o trabalho constitui-se por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito, ou seja, o ser humano necessita elaborar a natureza, transformando-a e, pelo trabalho, extrair bens úteis para satisfazer necessidades vitais e socioculturais. Diante disso, a propriedade privada que impede o acesso ou a produção dos bens para a produção da vida é uma violência e algo totalmente desumano.

A outra dimensão do trabalho, chamada de dimensão histórica refere-se às formas que assume o trabalho no capitalismo – trabalho sob a forma de emprego ou trabalho assalariado. Ao trazer pensamentos de Marx e, principalmente, alguns conceitos pertinentes ao sistema capitalista, acredito já tê-la introduzido, no entanto,

quero ainda poder trazer alguns elementos que penso serem fundamentais, uma vez que quero deixar “bem conceituadas” as duas dimensões do trabalho.

Para Frigotto (2002), que também se baseia em Marx, desde o século XVIII, em quase todas as sociedades, o trabalho vem sendo regulado pelas relações sociais capitalistas, que se caracterizam, basicamente, pela acumulação de capital, mediante o surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção. Junto a isso, uma relação social desproporcional entre os “donos do capital” e os “não donos”, que são os trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver, surgindo então o trabalho/emprego, o trabalho assalariado. O trabalho assalariado passa a ser uma espécie de manancial de onde se torna possível a acumulação e a riqueza de poucos, mediante a exploração e alienação do trabalhador. O trabalhador é alienado ou perde o controle sobre o produto de seu trabalho (que não lhe pertence) e do processo de produção, transformando assim, a força de trabalho em mercadoria e o que mascara esta exploração é a sua legalização pelo contrato de trabalho.

FRIGOTTO (2002) compreende que o trabalho sob a lógica capitalista é alienador e mutilador da vida dos trabalhadores, pois a ideologia dominante passa a ideia de que, ao assinarem um contrato, o patrão e o trabalhador o fazem igualmente livres e nas mesmas condições. Na verdade, a situação de comprador de força de trabalho e a de vendedor de sua força de trabalho configura relação de classe profundamente desigual, característica desse sistema.

Penso ainda ser importante trazer que, nessa ideologia, diferentemente da outra dimensão (ontológica) temos uma concepção de homem (indivíduo, natureza e relação social) diferente, centrada na individualidade, reduzindo-a ao individualismo. Assim, transforma-se a compreensão da desigualdade existente na realidade social - que é fruto de relações de poder e de classe no modo de produção capitalista - resultado de meras opções e/ou esforço pessoal e individual. Acredita-se, com isso, que quem é rico o é por meio individual, pelo seu trabalho e/ou dedicação; ou se é pobre, é por falta de empenho, esforço, garra. O *mercado de trabalho*²² vale-se nesse cenário todo, de

²² Essa expressão vai ser aprofundada por mim logo a seguir.

teorias que abarcam qualidade total²³, competências, empregabilidade que nada mais são do que credos ideológicos para afirmar visões individualistas e falsas da realidade. Pensa-se, com isso, que o que está em crise não é o trabalho, mas a forma capitalista de trabalho assalariado (FRIGOTTO, 2002).

Nesses primeiros escritos, busquei aprofundar-me em questões mais amplas e que penso serem de grande importância para as discussões que estão por vir. Sendo assim, passo agora a me valer, sobretudo, do conteúdo das entrevistas realizadas por mim no campo empírico da pesquisa. Faço isso, pois apareceu, em um primeiro momento, no discurso dos sujeitos autores das narrativas, a expressão “mercado de trabalho”. Então, fui me apropriar do conceito dessa expressão e observei que o mesmo está atrelado à lógica capitalista e vem normalmente associado à ideia de emprego, ou seja, atividade remunerada. Além disso, de acordo com Gomes (2004), é o mercado de trabalho que dita o que e deve ser feito e de que modo, além de estar em constante mudança, sobretudo com o avanço da tecnologia, a automação das linhas de produção e a terceirização do trabalho. Ramos (2002), ao meu ver, completa tal conceito ao afirmar, em relação ao que define como *mundo produtivo*:

com as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir de meados da década de 1980 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (p.413).

3.1.2 Mercado de trabalho e trabalho docente: uma união perfeita... na visão de quem?

Conforme mencionado, *mercado de trabalho* foi uma das expressões que apareceu fortemente e de diversas formas na fala dos sujeitos autores das narrativas. Em primeiro lugar, no conhecido discurso de que “existe uma distância muito grande do que se vê na academia, na faculdade e o mercado de trabalho” e, por isso, a Educação

²³ Qualidade total (QT) consiste em criar programas para serem implementados nas empresas em busca de excelência, ou seja, mais produção com maior qualidade.

Profissional vem no discurso como uma modalidade de ensino que diminui essa distância (citada pelos sujeitos de pesquisa). É verdade que, nessa pesquisa, não abordei diretamente com os entrevistados questões mais críticas com relação a essas falas. Entretanto, aqui, de forma breve e reflexiva, gostaria de pensar sobre isso, dentre outros motivos, porque a temática do estudo abrange a Educação Profissional. Interessante notar o quanto o mercado de trabalho tenta ditar as regras sobre o que deve ou não ser trabalhado na escola. Muitas instituições de ensino, antes de iniciar um novo curso, fazem levantamentos na comunidade onde estão inseridas para verificar quais cursos podem interessar e o que deve ser ensinado, pois, desse modo, as escolas supõem garantir uma maior absorção de seus alunos por esse mercado. Assim, me parece que a escola fica à mercê de interesses; tem uma postura submissa, e o ensino não consegue ser “ator”, não possui autonomia. Ramos (2002), deixa isso bem claro quando aborda o mercado de trabalho como principal regulador do exercício profissional, com populações de formandos encontrando severas barreiras ao exercício da atividade para a qual teriam sido formados. Na verdade, a escola de educação profissional, como foi dito, pensa que ensinando o que o mercado de trabalho quer, garantirá a inserção profissional de seus alunos, mas o que se vê é cada vez mais o espaço de formação em confronto com o de absorção, pois para manter a empregabilidade²⁴ não basta, apenas, o diploma. Muitas vezes, as empresas vendem a ideia de que trarão empregos de fácil acessibilidade, mas não é exatamente assim que acontece. A realidade, por vezes, é outra: são empresas que possuem interesses diversos e se apropriam da noção de competência como um código privilegiado, não se dando conta de que as competências são construídas, apreendidas, dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola/empresa (RAMOS, 2002).

MANFREDI (2002) define a Educação Profissional no Brasil enquanto prática social e a conceitua como uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualificação social para o trabalho e para o emprego. Afirma que as relações entre escola e trabalho se estabelecem num cenário de movimentos

²⁴ Este termo será melhor trabalhado mais adiante.

contraditórios; ao mesmo tempo em que há grandes transformações no campo da tecnologia e da ciência, nos deparamos com o aumento do desemprego e da diversificação das especializações, com a redução das oportunidades de emprego estável, o aumento do emprego por conta própria, entre outros aspectos. Tudo isso se constitui num movimento de ressignificação da importância da educação e da escola, associado a um movimento de redução do emprego formal e de (re)qualificação do trabalho assalariado.

Então, no meu ponto de vista, esse é um aspecto sobre mercado de trabalho e Educação Profissional que eu não poderia deixar de comentar. Mas a pesquisa abrange o trabalho docente dentro desse cenário e, nesse sentido, o que apareceu e surpreendeu-me foi o quanto ser professor os auxilia (os sujeitos) na valorização e no reconhecimento profissional por parte desse mercado de trabalho. Esse aspecto me deixou muito mobilizada, pois todos os sujeitos compreendem que o trabalho docente os faz estabelecer novas relações com o mercado de trabalho. Fiquei me perguntando: será que é o trabalho docente ou “os dois trabalhos que realizam” que os tornam mais reconhecidos perante o mercado de trabalho? Por aí, parecem abrir-se, para os entrevistados, possibilidades de maior acesso ao mercado de trabalho; com o pensamento de que “o trabalho dignifica o homem” ao se ter dois trabalhos o reconhecimento acerca de produtividade e qualidade seria maior. Ao mesmo tempo, ao terem duas profissões, evitam deparar-se com o fantasma do desemprego, pois na falta de um, têm o outro.

Acredito ser de extrema importância abordar o que Ribeiro (1999) problematiza sobre o trabalho, baseada em Marx, destacando a pretensa “libertação” do trabalho – assalariado - como algo contraditório; o desemprego pode ser entendido como expulsão cada vez mais intensa do trabalho vivo de homens, substituídos pela máquina. Marx (apud RIBEIRO, 1999) apontara a virtualidade contraditória do trabalho assalariado tanto como expulsão quanto como libertação do “trabalho alienado”.

Quer dizer, o sentido, a imagem e a realidade dos excluídos mostram contingentes humanos colocados do lado de fora de uma sociedade cujos mecanismos de impermeabilização de suas fronteiras não permitem o retorno ou a possibilidade de estabelecer relações com os que estão dentro, os

incluídos, estes aterrorizados diante da ameaça constante de serem os próximos a ficarem do lado de fora (RIBEIRO, 1999, p. 42).

De acordo com Stoer et al (2004), o trabalho encontra-se largamente identificado com a sociedade industrial, ou seja, reconhece-se o trabalho enquanto processo produtivo que transforma matérias-primas em mercadorias acabadas. Nesse ponto, vale a pena retomar o pensamento de Marx & Engels (1983), que fazem uma profunda crítica ao capitalismo referindo que o consideram fonte de alienação e que toda a engrenagem que permeia o sistema capitalista considera os trabalhadores como mercadorias com destino, a serem integrados e vendidos no mercado sob a forma de trabalho livre oferecidos ao melhor preço. Reporto-me à fala de um dos sujeitos entrevistados, Anderson, com forte experiência profissional na área da produção de grandes empresas. Ele sustenta que:

(...) pois se tu trabalhares em uma empresa, mesmo tendo um bom salário, e então você trabalha só naquela, se eu não precisasse trabalhar, eu ficava com os meus filhos, cuidando deles, pois enquanto tiver conta para pagar eu tenho que pensar neste lado também. Por isso, dá um respaldo bom de tu seres professor e consultor e, com consultoria, abrem-se bastante portas e, se eu trabalhar em uma empresa só, não é o mesmo rendimento que você tem como consultor, é bem diferente, depois que você sente o gosto de ser consultor isso ajuda, pois aquilo que você ganhava num mês tu ganhas em dois dias de trabalho (às vezes) e depende da negociação, se pegares mais empresas é diferente a conversa, como eu digo para os alunos, tu pode gostar do que faz, mas se pudesse optar por não trabalhar o que tu escolheria? Tu até gostaria de trabalhar, mas eu gostaria de ficar em casa com os meus filhos e estou sendo bem sincero (...)

STOER ET AL (2004) afirma que, em termos sociais, ser alguém, significa, portanto, estar incluído no mercado de trabalho, o que indica que a identidade depende, em muito, dos lugares que se ocupa neste mercado.

O trabalho era definido, até pouco tempo atrás como estando ligado à categoria social de profissão ou à ocupação. O trabalho era um conjunto de gestos técnicos e atitudes individuais e grupais normalmente desenvolvidas no âmbito de uma instituição, na qual essas atividades de trabalho têm lugar. Unificado sob o rótulo de uma ocupação, o trabalho mostrou-se também central para a construção da identidade dos indivíduos. Os tempos modernos sob o capitalismo aumentaram essa tendência de identificar os indivíduos por sua profissão/ocupação e o trabalho encontra-se profundamente ligado com estratégias de classe (p. 60).

A fala de que há uma distância grande entre o que se aprende na academia e o mercado de trabalho apareceu com ênfase nos discursos dos sujeitos autores das narrativas. Junto a isso, eles referiram o quanto o trabalho docente lhes era benéfico, pois de certa forma, por atuarem em suas profissões de origem, eles podem transmitir as necessidades do mercado, bem como levar a prática à sala de aula. Inclusive, ao perguntar a alguns deles sobre a possibilidade de dedicação somente ao magistério, muitos logo diziam que não era essa a intenção, pois longe de suas áreas de atuação profissional perderiam essa possibilidade de transmitir as necessidades do mercado. Isso apareceu de forma clara nas palavras de Fabiana, executiva da área de comércio exterior:

(...) e também eu não largaria o trabalho em empresa para somente ser professora porque eu não quero ser o tipo de professora que eu não gostava na faculdade que era aquele professor que só tinha o conhecimento teórico e não tinha o conhecimento prático e, para mim, não serve (...)

Realmente entendo o que a professora diz quanto ao aspecto de que a escola, reconhecida como “lócus” de reprodução do saber não dá, muitas vezes, acesso a outras formas de articulação com a atividade de trabalho. Para entender essas questões, valho-me de Kuenzer (1991) que aborda essa e outras discussões em vários momentos de seus escritos. A autora fala sobre o quanto a teoria está apoiada na fragmentação e autonomização da ciência e nos métodos empíricos, derivada ainda de uma concepção ideológica da ciência tida como universal, neutra, o que tem impedido a necessária captação das dimensões de totalidade, movimento e historicidade do real.

Interessante observar que, ao aparecer essa dicotomia saber teórico/saber prático no discurso dos professores, percebe-se que o “teórico” é entendido como estudo/leitura infinita de textos e, com o fato de se ficar sentado apenas ouvindo o professor falar e, depois, precisar reproduzir, sistematizar o que se ouviu em provas e trabalhos acadêmicos. A dificuldade está em não conseguir enxergar o teórico como processo dinâmico de produção de conhecimento na relação com a prática cotidiana. Ao mesmo tempo, penso que é preciso ter o cuidado de não desvalorizar o saber teórico como insuficiente para o aprendizado do trabalho. Kuenzer (1991) analisa que parece haver uma percepção de que ambos (teoria/prática) têm finalidades diferentes e

são adquiridos em diferentes locais: no trabalho aprende-se a prática e, na escola, a teoria. Por trás disso, diz a autora, perpetuam-se pensamentos dos mais variados, desde uma supervalorização da escola por deter o saber acadêmico e, por isso, o saber prático é menos valioso, como também o contrário, o saber prático é muito importante e a teoria (livros) não vem ao encontro das necessidades desse mercado. Com relação a isso, notei a fala de Anderson, gestor da área de produção:

(...) Eu consigo ver a prática e a teoria muito próximas, senão igual, até eu digo em sala de aula, se tu pegares um livro e ler e tentar aplicar e der alguma coisa errada e você provar que está errado, o livro está errado porque o que domina mais é a prática e isso é complicado falar para a academia, claro que tem vários fatores que podem influenciar naquilo, mas se você fez exatamente aquilo, o livro está desatualizado. Quem tem razão é a prática e eu vi muitas coisas acontecendo na indústria, mas eu consigo trazer bastante conceitos para a sala de aula que são verdadeiros, então eu consigo dar exemplos para eles, por isso, que eu acho que a prática e a docência estão bem perto. Não achei nenhum livro até agora (risos), mas é um exemplo bem saliente que eu uso porque está acontecendo e normalmente existe um estudo de caso e isso vem da prática (...)

Ainda nesse raciocínio, Kuenzer (1991) considera – sobre o saber prático tão ressaltado pelos professores, sujeitos da pesquisa – que, no movimento ideológico, no qual se articulam escola, fábrica e sociedade, o trabalhador (aluno da Educação Profissional) por estar inserido no trabalho concreto onde a síntese entre pensamento e ação é inevitável, reconhece ao mesmo tempo o valor e a limitação do seu saber prático, aspirando à posse do saber teórico por meio da escola, compreendida enquanto conjunto de instrumentos conceituais e princípios metodológicos. É desta apropriação que advirá a possibilidade de conferir coesão, consistência e sistematização ao seu conhecimento prático e às suas experiências, reelaboradas de modo a permitir uma concepção orgânica e articulada da sociedade enquanto totalidade, no seu movimento de transformação.

Importante salientar que a autora (1991) trabalha a relação *teoria e prática* a partir da concepção marxiana de *Práxis*²⁵. Isso é importante para tratar de forma distinta o que os sujeitos da pesquisa falam que é mais no sentido do aplico/não aplico do que

²⁵ De acordo com Kuenzer (1991), a práxis é uma visão crítica a partir da dialética em que teoria e prática se articulam na possibilidade de entender e agir no mundo para transformá-lo.

práxis. Para superar esta visão, afirma Frigotto (apud Kuenzer, 1991), é necessário superar a concepção do trabalho como coisa, e não como atividade humana sensível, como práxis.

Tal como Marx já havia enunciado, toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho (Dubar, 1992; 1994). Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo (Tardif, 2000, p. 209).

Penso que, a partir desse pensamento, podemos estabelecer conexões entre o mercado de trabalho e o trabalho docente, pois o professor pode e deve ajudar no processo de reflexão, valendo-se concomitantemente da teoria, com criticidade e fazendo com que o aluno traga suas vivências e reflita sobre as ações para superar os aspectos de parcialização e fragmentação do saber elaborado na prática. Murilo, executivo da área de comércio exterior, aborda um pouco disso:

(...) muito importante salientar que o curso técnico tem um degrau menor com o mercado de trabalho e aí entra a questão de valorização de que a prática é importante, mas tu tens que saber que não adianta ser só prático e sim tu tens que saber o que você está fazendo e, muitas vezes, no dia a dia tu não tem como explicar, o mercado não explica isso (...)

Após todas essas considerações acerca dos conceitos de Trabalho e de Mercado de Trabalho, acredito ser importante registrar uma síntese, pois tal capítulo, ao meu ver, é de extrema importância para as próximas trilhas que aqui se iniciam. Pensar nas duas dimensões do trabalho - dimensão histórica e ontológica – parece remeter a questões profundas que envolvem necessidade e liberdade. Ao tomar meu objeto de estudo, que envolve os sentidos atribuídos pelos profissionais à realização do trabalho docente na Educação Profissional, focalizando as trajetórias profissionais e as possibilidades e perspectivas destes profissionais, percebo o quanto todos nós estamos submetidos à lógica do capital, reforçando as relações sociais capitalistas que subordinam o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a conseqüente alienação. Essa necessidade imperativa de trabalhar, trabalhar mais, às vezes nos cega enquanto “força de trabalho”. Vendemos o

trabalho como mercadoria, pois acreditamos e queremos ter a maior valorização possível no mercado e, por isso, queremos trabalhar mais, para garantir a empregabilidade²⁶, além de melhores salários, planos de carreira, benefícios. Lembrome da Fabiana, empregada de uma grande empresa multinacional na área de Comércio Exterior ao falar *não consigo mais viver sem isso*, referindo-se às duas atividades profissionais: docente e gestora. Ao mesmo tempo, sabe que essa engrenagem tem seu preço, mas parece disposta a alimentá-la, faltando-lhe, por vezes, senso crítico.

Então, para mim, profissionalmente é bom. É claro que me gera muito mais cobranças, pois a partir do momento que eu tenho um segundo emprego, pois a escola é considerada um segundo emprego então eu tenho que me dedicar muito mais em outros horários porque eu nunca posso alegar que não tenho tempo...

Também quero citar a entrevista exploratória com o Santiago, realizada em novembro de 2008, e que compôs meu projeto de pesquisa. Desde então, ficou para mim algo muito especial no que tange à questão *o que significa o trabalho docente na Educação Profissional*. Ao ouvir Santiago, me deparei com um sentido diferente daquele que eu vinha citando até o momento. Parecia, no discurso do entrevistado, que havia “algo a mais” nesse trabalho docente, algo que ia além do simples trabalhar, ou ainda, a apropriação do trabalho docente por Santiago surtia um efeito diferente daquele a que estava acostumada a ouvir na sala dos professores e no meu cotidiano. Apareceu, de certo modo, nos discursos, um trabalho docente “com sentido”, como criação, espaço de refazer as normas prescritas, enfim, a humanização pelo trabalho. Parece que esse trabalho lhes permite “ser mais”. Escrevo isso porque, para mim, ficou bastante clara essa dimensão ontológica do trabalho, que apareceu não apenas nas entrevistas individuais, como também no encontro de grupo. E deparar-me com esse sentido me fez acreditar ainda mais que, em relação ao trabalho, a luta é afirmá-lo como valor de uso e, desta forma, criador. O ponto alto foi perceber a emoção com que trataram questões cruciais para o desenvolvimento deste estudo, o que me deixou

²⁶ FRIGOTTO (2002, p. 23) compreende que a noção de empregabilidade é uma construção ideológica violenta que passa a ideia de que o culpado do desemprego é o trabalhador e está associada à ideologia da pedagogia das competências.

fascinada. Mais uma vez retomo a fala de Santiago que, na minha interpretação, deixa clara a dissociação entre a vivência que tem na outra atividade profissional (empresário do ramo de Comércio Exterior – sócio-presidente) e a atividade docente. Lá, muitas vezes, não há como inovar e ser criativo. Na visão do entrevistado, isso ficaria para a sala de aula e, muitas vezes, fica difícil visualizar esse sistema sócio-econômico-político que gera processos de exclusão social. Esse sujeito é um escritor, compõe poemas, possui blog na internet, mas talvez no dia-a-dia na empresa, ele não possa mostrar isso de forma efetiva, deixando para fazê-lo enquanto docente da Educação Profissional. Todos os seus alunos sabem dessas suas qualidades.

No entanto, percebo também, na condição de psicóloga, que todas essas questões são de uma ambivalência significativa para cada profissional. É um querer e um não querer, quase constante. É um *vai e vem* de sentimentos que às vezes vem à tona, até mesmo em função de convenções sociais. Cito, nesse aspecto, Streck (2007), que traz para o centro das suas discussões a obra de Freire. O autor nos ajuda a entender o fato de homens e mulheres estarem em busca do *ser mais* (sua humanização), o que aparece com clareza na **Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire** (2004). A obra combina interlocutores com os quais Freire escolhe para elaborar suas ideias, conferindo um caráter plural à sua obra. Essa pluralidade se reflete na compreensão do oprimido, definido, conforme Streck (2007), do seguinte modo:

o ser humano alijado da condição de “ser mais” no sentido de realização da vocação de ser capaz de pronunciar o seu mundo como sujeito. É um ser histórico com uma subjetividade complexa cujos níveis de profundidade requerem uma arqueologia da consciência. Embora seja ele o portador da esperança de um futuro diferente, ele não está isento ou acima dos conflitos e das contradições da sociedade em que vive. A libertação será possível na medida em que houver uma assunção crítica dessas contradições – não apenas na teoria e nem na prática, mas na práxis que integra ação e reflexão como dois movimentos complementares em permanente tensão. Por isso, Freire denuncia o fatalismo libertador inscrito em práticas e teorias que partem de leituras a-históricas da realidade (p. 05).

Acredito que, ao finalizar o presente capítulo, eu não esteja fechando as discussões sobre o mesmo, que acredito serem fundamentais para dar continuidade a uma visão crítica de todas as questões que envolvem o trabalho. No estudo da obra de Kuenzer (1991), um aspecto fica muito claro com relação à lógica do capital: se essa

lógica é a distribuição desigual do saber, a escola prestará um serviço à classe trabalhadora – e não ao capital – ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho; contrariamente, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, ela servirá ao capital.

4 TRABALHO DOCENTE E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Possibilidades que se constroem e re constroem na prática, na vivência que se transforma em experiência.

4.1 Trabalho docente: o que é esse trabalho?

Continuamos a tratar aqui da questão *trabalho*, agora no que diz respeito ao trabalho docente. Tomo neste item, como base teórica principal, as reflexões de Tardif & Lessard (2005).

Sabe-se que o sistema produtivo, no regime capitalista, é o coração da sociedade e das relações sociais. Sendo assim, qual é o lugar do trabalho docente? Tardif & Lessard (2005) apresentam pontos importantes para análise, quando apontam que o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo e, por sua vez, gera subordinação da docência e seus agentes ao sistema da produção, no qual o que se faz é preparar pessoas para o mercado de trabalho. Ainda há muitas pessoas que ao perguntar a um professor da Educação Profissional o que ele faz, diante da resposta *sou professor*, logo questiona: *e tu... trabalhas?* Muitas vezes, essa pergunta nos desestrutura e nos faz pensar sobre o que significa o trabalho docente.

Ao lançarem essa questão para debate, Tardif & Lessard (2005) defendem que *longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das*

transformações atuais das sociedades do trabalho (p.17). E esse pensamento é oriundo de suas constatações, que envolvem, em primeiro lugar, o fato de que a categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais vem tendo uma queda significativa em todas as sociedades modernas avançadas. Também em função de que nas sociedades dos serviços, grupos de cientistas e técnicos vêm ocupando posições importantes em relação aos produtores de bens materiais, permitindo-nos criar e controlar os conhecimentos teórico, técnico e prático necessários à atividade de gestão. Além disso, valendo-se de conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais, novos grupos de especialistas fazem a gestão dos problemas econômicos e sociais e, com isso, há o crescimento das profissões que exigem formação longa e de alto nível. Por fim, ante essas transformações, observa-se o crescente status de que se valem, na organização socioeconômica, nas sociedades mais modernas avançadas, os ofícios e profissões que possuem “seres humanos” como objeto de trabalho. Os ofícios e profissões que lidam com o outro, com certeza nem sempre têm contornos bem delimitados. Tardif & Lessard (2005) argumentam que *o importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores* (p. 20).

Ao mesmo tempo, sabe-se, diante das ideias apresentadas pelos autores, que essas transformações estão longe de conclusão, considerando-se as tendências nas quais impera, sobretudo, a globalização das economias bem como a desestruturação/reestruturação das práticas e formas de trabalho. Ainda na mesma dinâmica, volto à questão inicial do texto: qual é o lugar do trabalho docente nessas transformações?

Longe de ser grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material, os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas. Nessas sociedades, a educação representa, com os sistemas de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais. Portanto, não se pode entender nada das transformações socioeconômicas atuais sem considerar, diretamente, esses fenômenos. (TARDIF & LESSARD, 2005, p.22).

No centro do debate, há pontos importantíssimos a analisar, entre eles a profissionalização do ensino e a atividade docente. Tardif & Lessard (2005) acreditam ser necessário ligar ambas, pois a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente. Trazem exemplos de situações pelas quais os professores passam tais como: formação profissional deficiente, diminuição da autonomia, práticas marcadas pelo individualismo que levam à competição desenfreada, etc. Eles utilizam o termo *proletarização do trabalho docente* que sugere essa distância do que realmente é profissionalização – controle do seu próprio campo de trabalho, possuindo autoridade sobre a execução de tarefas - e conhecimentos necessários à sua realização.

A docência como trabalho interativo e seu objeto humano, também trazida pelos autores resgata, na minha opinião, a questão da *práxis* numa visão marxista, a qual também trabalhei no capítulo anterior. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, mas é envolver-se de forma dialética numa *práxis* fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. A *práxis* torna-se categoria central por meio da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade. Acredita-se que a presença de um “objeto humano” modifica a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. O trabalho docente insere-se no contexto de interações humanas e faz com que nos interroguemos sobre a nossa própria humanidade. *Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente* (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 31).

O conteúdo produzido pelos autores é muito rico e nos leva a diversas reflexões. O trabalho sobre e com os seres humanos levanta questões de poder e até mesmo conflitos de valores, pois seu objeto é, ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores. São relações assimétricas que, por exemplo, na visão de Freire (1996), envolvem instruir, supervisionar, servir, ajudar, trazer desafios, questionamentos, inquietações, discussões em que os educandos precisam se posicionar. Vejo que, no trabalho docente, em função das relações e interações que se valem da linguagem e da afetividade, as relações assimétricas se intensificam e se enchem de grandes

expectativas. Ainda nessa perspectiva, os autores apontam a docência como trabalho flexível, e é importante entender essa ideia. Parece ser uma atividade pouco formalizada, que a tudo se adapta, passando uma imagem de “autonomia”. Mas, como qualquer trabalho humano, e, sem dúvida, como a maioria das outras ocupações, também a docência carrega um peso de normatividade e outras coisas. É necessário conhecê-las: saberes, técnicas, objetivos, objeto, resultados, um processo. Há, sim, um cotidiano burocratizado, no qual as atividades acontecem de forma padronizada. Até existem, segundo Tardif & Lessard (2005), zonas intermediárias, em que os trabalhadores têm mais autonomia, mas, por vezes, elas são amarradas e delimitadas.

É necessário considerar que o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e informais e se trata, portanto, de um trabalho, ao mesmo tempo, flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente. Tardif & Lessard (2005) avaliam que *consequentemente, é absolutamente necessário estudá-lo sob esse duplo ponto de vista se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade.* (p. 45)

Interessante a percepção de Tardif & Lessard (2005) em sua abordagem do trabalho numa perspectiva sociológica, em três dimensões: atividade, *status* e experiência. A atividade docente representa um agir em um determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo por meio do uso de utensílios e técnicas, o que afeta diretamente o contexto e quem nele está inserido. Mas não é apenas atividade, é também *status*, ou seja, relaciona-se à questão da identidade²⁷ do trabalhador tanto dentro da organização quanto na organização social, à medida que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos sujeitos. Ainda numa perspectiva sociológica, como define Dubar (2005), a identidade não é simplesmente “dada”, mas é também uma construção. A identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Nota-se, com o passar do tempo, que tornou-se – aos seus olhos e aos dos outros – professor, com sua cultura, suas ideias, funções, interesses. Tardif (2000) afirma que *se uma*

²⁷ Esse tema será melhor discutido na 3ª parte do capítulo 5.

pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma (p. 210).

No que tange à docência como experiência, é muito comum perceber, ao conversar com professores e observá-los, de uma forma geral, que os mesmos possuem conhecimentos, habilidades, competências, talentos, práticas (saber-fazer) relativos a diferentes fenômenos ligados ao seu trabalho em sala de aula. Geralmente o discurso envolve, por exemplo, o conhecimento sobre determinado processo de produção e do conhecimento relativo ao planejamento de uma empresa, tecendo comentários sobre programas e livros, seu valor e sua utilidade. Salientam habilidades e atitudes, tais como: gostar de trabalhar com adultos, ser capaz de lidar com turmas de alunos, dar trabalhos criativos, partir da experiência do aluno, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo. Enfim, penso que os professores destacam bastante sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar”. Identifico as falas de Anderson:

(...) eu gosto de trabalhar com alunos mais adultos para ter uma interação maior, se fosse para trabalhar com adolescentes eu iria ser professor de Educação Física (...)

(...) ser professor da educação profissional é o que quero, pois em se tratando de produção, maquinário, pessoas, dinheiro, produtos, qualidade tudo que você faz no dia-a-dia, mostrar isso em sala de aula fica um negócio bem mais simples (...)

Observo que tudo isso denota uma “bagagem” que não se limita a conteúdos que dependeriam de um conhecimento especializado. Abrangem, pois uma grande diversidade de objetos, questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Ao tecer tais reflexões acredito que o trabalho docente é plural e heterogêneo, pois traz à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais pode se supor serem de natureza diferente.

Nesse sentido, Tardif & Raymond (2000) abordam os saberes profissionais dos professores e destaca que vários autores tentaram ordenar essa diversidade, propondo

classificações ou tipologias que acabaram gerando dois problemas: por um lado, seu número e sua diversidade dão mostras do mesmo desmembramento da noção de “saber”; por outro lado, quando as comparamos, percebemos que se baseiam em elementos incomparáveis entre si. *Em suma, a proliferação dessas tipologias simplesmente desloca o problema e torna impossível uma visão mais compreensível dos saberes dos professores como um todo* (p. 214).

Aprecio a reflexão de Tardif & Lessard (2005) acerca das dimensões do trabalho docente - atividade, *status* e experiência – e sua ligação estreita, chegando a confundirem-se no processo do trabalho concreto. Porém, é necessário ter presente sua distinção, sobretudo, no plano teórico. Todas possibilitam a intervenção de, por exemplo, fenômenos relativos ao tempo (carreiras, permanência ou flutuação do status) e ao espaço (locais de trabalho, movimentos e mudanças na tarefa), além de estarem repletas de tensões, dilemas e contradições que estruturam o trabalho docente.

Em função do que foi apresentado neste subcapítulo, penso que se faz necessário estudar a docência sob o ângulo da análise do trabalho.

4.2 Trabalho docente na Educação Profissional: ser professor @ ou estar professor @?

Como referi no capítulo anterior, a revisão de literatura, para compor o projeto de pesquisa foi baseada no tema *trabalho docente na educação profissional* o que facilitou e muito a construção do quadro teórico que integrou a pesquisa, bem como a escolha pela metodologia adotada. Aproveito para salientar que as reflexões aqui tecidas privilegiam as falas dos entrevistados, uma vez que foi, exatamente assim, que os trabalhos de entrevista iniciaram e ocorreu a minha aproximação com os entrevistados.

Junto à análise sobre trabalho docente na Educação Profissional que faço neste capítulo, também situo os sujeitos de pesquisa (formação inicial, área de atuação no mercado de trabalho, tempo de atuação no mercado de trabalho, tempo de atuação no magistério e módulo do curso de formação pedagógica que cursam no momento da

entrevista individual) e aqueles que realizam o trabalho docente ou pensam em realizá-lo.

A chegada de todos os sujeitos à Educação Profissional aconteceu ocasionalmente, ou seja, não havia intenção de atuar nessa área, mas foram surgindo oportunidades que eles aproveitaram. Na literatura²⁸, menciona-se a variável de complementação de renda no que se refere ao trabalho docente, mas distintamente disso, nas entrevistas com os oito professores, essa informação não apareceu, pelo menos de uma forma explícita. O que esteve presente de forma recorrente no discurso dos oito professores diz respeito ao quanto poderiam colaborar com o aprendizado dos alunos quanto à prática cotidiana, além de poderem vivenciar a satisfação dos alunos ao aprenderem algo novo.

Todos os sujeitos da pesquisa têm algo em comum: possuem ensino superior com formação inicial em Administração de Empresas, porém em áreas de atuação diferenciadas no mercado de trabalho (produção, análise de sistemas, comércio exterior, logística, planejamento empresarial). Todos denotam experiência significativa nas suas profissões de origem e, praticamente todos têm uma experiência “relativamente nova” no magistério. Apenas Ana, empregada de uma empresa varejista, tem experiência maior devido à sua atuação com séries iniciais, logo depois de concluir o curso magistério de nível médio. Os oito entrevistados atuam e/ou fazem estágio em instituição de ensino privado. O perfil dos sujeitos da pesquisa pode ser visualizado no quadro 4, na página a seguir.

²⁸ De acordo com Burnier et al (2007), *a chegada ao magistério na Educação Profissional acontece ocasionalmente, associada à possibilidade de maiores ganhos financeiros* (p. 345).

Quadro 4. Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Nome	Formação inicial realizada em nível de graduação	Área de atuação no mercado de trabalho	Tempo de atuação no mercado de trabalho	Tempo de atuação no magistério	Módulo do curso de Formação Pedagógica que cursam no momento da entrevista individual
Santiago	Administração de Empresas	Sócio-presidente de uma empresa no ramo de comércio exterior. Atua como diretor.	31 anos	1 ano e 6 meses	II
Ana	Administração de Empresas	Empregada de uma empresa de varejo no ramo de logística.	16 anos	8 anos	III
Eliane	Administração de Empresas	Atuou em indústria. Agora, dedica-se ao lar.	22 anos	Está iniciando. Faz estágio.	II
Murilo	Administração de Empresas	Sócio-presidente de uma empresa no ramo de comércio exterior. Atua como diretor.	30 anos	Está iniciando. Faz estágio.	I
Anderson	Administração de Empresas	Atuou como empregado em indústrias na produção e qualidade. Agora, tenta a carreira de consultor no mesmo ramo.	20 anos	3 anos	I
Fabiana	Administração de Empresas	Executiva de uma empresa na área de comércio exterior.	10 anos	3 anos	II
Rosana	Administração de Empresas	Sócia-presidente de uma empresa no ramo de restaurante. Atua como diretora.	10 anos	Está iniciando. Faz estágio.	II
Renato	Administração de Empresas	Sócio-presidente de uma empresa de software. Atua como diretor.	15 anos	03 anos	I

Durante todo o tempo, impressionei-me ao realizar as entrevistas com os oito sujeitos autores das narrativas, pois todos fizeram referência a quanto gostam e/ou gostariam de exercer o ofício da docência. Creio que, acerca desse aspecto, eu também posso fazer uma rápida referência aos *procedimentos teórico-metodológicos* adotados; inspirei-me na *abordagem biográfica a serviço de projetos*, sob a perspectiva de Josso (2004) e pude investigar a relação que os sujeitos estabelecem com o trabalho docente. E isso me fascinou. Na verdade, penso que foi justamente a metodologia que tornou possível que eu me aproximasse desses sujeitos e vivesse com eles suas histórias, bem como oportunizou que eles refletissem sobre o trabalho docente.

Ao analisar os depoimentos dos professores a partir das perguntas - *Como surgiu o interesse pelo trabalho docente na Educação Profissional e Por que um trabalho na área do ensino?* – identifiquei alguns elementos que contribuíram para as suas escolhas relativas à carreira e à inserção no magistério, além dos significados ali construídos. Ficou notório que a trajetória de vida e a carreira dos entrevistados influenciou na sua concepção sobre trabalho docente e, mais especificamente, sobre trabalho docente na Educação Profissional. Os entrevistados têm elementos semelhantes em suas trajetórias, apesar das especificidades da vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional de cada um. A maioria tem uma experiência profissional de trabalho em empresas na sua área de formação inicial em nível de graduação; foram para a docência, a princípio, de modo inesperado; e buscaram a formação pedagógica específica para a Educação Profissional, o que denota, entre outros aspectos, um investimento na profissão.

A questão de formar alunos para o mercado de trabalho está presente no discurso de todos. Em suas falas, aparecem preocupações com a transmissão de conteúdos, o posicionamento que o aluno deverá ter no mercado de trabalho enquanto profissional, bem como a transmissão de conhecimentos práticos da profissão adquiridos pelos professores durante o trabalho nas empresas. Como diz Santiago,

(...)Todos estes estagiários que passaram por nós, grande parte eu fui o orientador dos estágios deles, então eu ensinei muita gente a trabalhar no comércio exterior desde que eu entrei na área. Então, depois de ter orientado tantos estagiários, eu sei ensinar, eu sei transmitir um conhecimento. Eu fui educado para isso e, realmente, eu achei que estava na hora de ser professor.

Ao mesmo tempo em que falam em formar o aluno para atender às demandas do mundo do trabalho, valorizam questões como: saber pensar, construir atitudes, trabalhar a curiosidade, nortear a vida do aluno e trabalhar a autonomia. Tais aspectos ultrapassam a formação direcionada apenas para o mercado, denotando que os professores também apresentam preocupação com uma formação mais ampla desse aluno. É o que salienta novamente Santiago, numa fala mais ampla dirigida aos alunos, porém repleta de valores que se articulam com a lógica do mercado:

Olha, a gente não quer que vocês saiam daqui simplesmente para preencher formulários, a gente quer que vocês tomem decisões e que sejam responsáveis pela vida de vocês”, pois a melhor coisa que tem para uma empresa é ter gente que decida e que seja uma questão ética e fundamentada na ética, ser um cidadão que possa opinar, que possa construir sua carreira ou a sua própria empresa, então, assim é um pouco além daquilo que a escola tradicional oferece, é uma coisa bem mais abrangente, isso sim, é uma das coisas que me motiva.

Entretanto, aspectos como formação política, formação de um pensamento crítico e formação de uma consciência acerca das contradições do mundo do trabalho parecem não ser abordadas pelos professores na entrevista. Isso pode denotar um limitado acesso dos professores a esse tipo de discussão em seus processos de formação inicial e continuada e, até, nas suas relações sociais mais amplas e, talvez, em suas escolhas.

Sobre isso, Tardif & Raymond (2000) fazem uma distinção entre três modelos de identidade dos professores: o tecnólogo do ensino, que produz conhecimentos válidos a respeito do ensino e da aprendizagem, oriundos da pesquisa científica; o prático reflexivo que está associado à imagem do professor experiente e que se vale de sua intuição, sendo o pensamento caracterizado por sua capacidade de adaptar-se a situações novas e de conceber soluções originais; e, por último, o ator social, no qual o professor desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipatórios em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o escolar.

De acordo com Burnier et al (2007), inúmeros estudos evidenciam que a profissão docente assume hoje, de maneira geral, sinais de precarização, gerando

crises de identidade profissional associadas a péssimas condições de trabalho, salários pouco atraentes, não valorização do profissional, além de outros problemas, ocasionando frustrações diante da atividade exercida, o que implica, certamente, impactos sobre o trabalho docente. Interessante que, no que se refere aos professores da Educação Profissional entrevistados, eles estabelecem, nesse sentido, uma relação bastante positiva com essa atividade. Falam sobre o prazer que sentem em estar em sala de aula, em relatar suas rotinas no trabalho, suas trajetórias profissionais e até o quanto se identificam com os alunos. Isso pode repercutir de modo marcante na prática docente, naquilo que tais profissionais concebem como importante para a sua formação e a de seus alunos, além do próprio sentido conferido à docência. Nesse ponto, penso ser importante destacar mais uma vez, no que diz respeito aos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, a abordagem biográfica a serviço de projetos, inspirada em Josso (2004) que, sem dúvida, me possibilitou ter acesso às referências que orientam os sujeitos em suas construções, favorecendo aspectos construtivos das identidades. Penso, diante disso, que a positividade conferida à docência explica-se não pela assunção de um discurso missionário, mas pelos aspectos bem concretos de contextos e relações vividos, aos quais esses sujeitos conferem significados por um trabalho ativo de construção de cultura e realidade.

Ao analisarmos trajetórias de diversos sujeitos que exercem hoje uma mesma atividade profissional, pudemos perceber especificidades em seus relatos, que além de falar de cada um deles como sujeitos individuais, evidenciaram experiências curiosamente recorrentes que permitem captar alguns importantes aspectos sociais e culturais dos processos identitários desses docentes, explicitando formas particulares de experimentar a condição docente e apontando pistas para pensar políticas e práticas para sua formação inicial e continuada (BURNIER ET AL, 2007, p. 355).

Pode-se perceber, por meio do trabalho que envolveu trajetória profissional desenvolvido com os oito professores da Educação Profissional que há poderosas conexões que os aproximam dos alunos. Pode-se pensar que os professores os identificam, assim como a si mesmos, como “desbravadores”, à procura de oportunidades, e veem no mundo do trabalho, o principal canal de acesso a melhores condições de vida. Além disso, o valor *trabalho* é referencial básico dessas conexões e das construções identitárias e que, de certo modo, a docência permite a permanência

desse valor *trabalho* entre esses trabalhadores qualificados. Penso que o trabalho docente poderia resgatar a positividade aparentemente perdida ou em crise em suas profissões de origem, identificadas como repetitivas, opressoras, cansativas, rotineiras, massificantes, etc. Nesse sentido, temos a fala dos educadores Eliane, Murilo e Santiago:

(...) eu trabalhei até dezembro em uma empresa na qual fiquei 22 anos. Algumas mudanças aconteceram e eu percebi que não seria legal para mim e tomei uma postura e veio acontecer o meu desligamento da empresa. Agora quero me dedicar à docência, dar aula sobre administração(...) (Eliane)

(...) Só que hoje eu enxergo isso como um combustível e quando eu digo que é complementar à minha atividade atual, a docência será um combustível para a minha atividade profissional e vice-versa(...) (Murilo)

(...)mas eu tenho um nível de abertura bom com os meus sócios que eu não me sinto tolhido, pois quando eu tenho uma ideia eu a exponho, se eu tenho uma crítica eu a faço e a gente vive bem há 18 anos... Não acho que eu esteja procurando uma substituição quanto ao espaço para mim... Mas você começa a ir para a área de educação e começa a abrir espaço para inovações... A vida é uma, eu não tenho como viver duas vidas: uma, na escola; e outra, lá na empresa (...) (Santiago)

Entender esse desejo de ser docente da Educação Profissional é entender o que “está por detrás”. Na entrevista com o sócio-presidente da empresa de comércio exterior – Santiago –, aparece de imediato e diretamente o desejo de ser professor como algo natural, mas se formos adentrando no seu interior, poderá ser exposto o seu “fundo oculto”. A aparência, ao mesmo tempo em que é enganadora e esconde a essência, é o caminho de sua desocultação.

A essência, enquanto forma mediata, manifesta-se sempre em algo diferente daquilo que ela é. Manifestar a essência é a atividade da aparência. Em suma, o verdadeiro conhecimento não é destruição da aparência, mas de sua pretensão de passar-se por núcleo essencial da realidade (OLIVEIRA, 2004, p. 183).

O exercício do magistério pode significar uma oportunidade de, também, poder se constituir como ser humano e de contribuir para a melhora de vida dos alunos. De acordo com Schuda, citado por Burnier et al (2007), o significado do trabalho docente consegue extrapolar uma dimensão meramente instrumental e acaba por abarcar

sentidos expressivos, oriundos das atuais demandas dos trabalhadores ao mundo do trabalho. Penso que os profissionais sentem que a docência, além de ter esse viés, pode lhes conferir uma elevação de status em relação às suas profissões de origem (como se fosse um plus, algo a mais). Também percebem um maior significado social no trabalho realizado. Vários professores expuseram isso. Anderson, Fabiana, Murilo e Ana são exemplos:

(...) hoje para o ramo de consultoria a escola é um baita alicerce, pois quando tu te apresenta em uma empresa, além de tu seres consultor tu és professor e tu ganhas respaldo (...) (Anderson)

(...) dentro da logística internacional é um reconhecimento maior ser professora e ainda existe um status e uma valorização então para mim profissionalmente é bom (...) (Fabiana)

(...) vou me atualizar e vou ter uma experiência que hoje não se tem no mercado de trabalho que é a experiência de docente que é um “plus” que tu tens e eu vejo isso como um ganho (...) (Murilo)

(...) em uma reunião com cem compradores, o diretor fez uma reclamação para o pessoal do RH falando *Como nós temos uma professora dentro da nossa equipe e ninguém me fala nada?* E, hoje, eu brinco que eles me chamam de funcionária pública, porque eu chego às 8h30 e saio às 17h e ninguém reclama, pois o diretor acha o máximo, e eu tenho carta branca. E isso é bem legal (...) (Ana)

Para Burnier et al (2007), os processos identitários relacionados à docência mostram-se fortemente informados por espaços sociais outros, para além dos muros da escola, que articulam, numa teia de significados, hábitos e valores oriundos dessa diversidade de experiências.

5 REFLETINDO SOBRE A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: PRIMEIRO PASSO PARA (RE)PENSAR A CARREIRA E (RE)CONSTRUIR IDENTIDADE PROFISSIONAL

5.1 Entendendo Trajetórias Profissionais

É muito interessante a maneira como este capítulo foi se construindo ao longo da dissertação; na verdade, desde o princípio procurei focar a questão do trabalho docente na Educação Profissional. Tal aspecto constitui os primeiros capítulos deste estudo, por acreditar que o *trabalho* é o centro desta pesquisa. Porém, desde a entrevista realizada com Santiago, a questão da trajetória profissional também se fez presente e, mais ainda, ela veio acompanhada de outros aspectos: formação, carreira, escolhas, reconhecimento, realização e identidade profissional, que estão relacionados. Para mim, é muito claro que a trajetória profissional dos docentes entrevistados se relaciona diretamente às suas escolhas pelo trabalho docente na Educação Profissional e, ao mesmo tempo, dão um sentido todo especial ao mesmo, principalmente no que tange aos saberes práticos que adquiriram ao longo de suas carreiras e que, por meio disso, exemplificam conceitos, processos e a própria teoria trabalhada em sala de aula.

É interessante também, ao pensar sobre trajetória profissional, observar como os professores, com base em suas lembranças e fatos significativos refletiram sobre as seguintes questões que envolviam as trajetórias profissionais: *Relate pontos marcantes da tua trajetória profissional. Faça um link dessa trajetória com o trabalho docente. O*

que na tua trajetória pode ter alavancado o trabalho docente? Assim, refletindo sobre si mesmos enquanto profissionais, permitiram emergir uma consciência reflexiva sobre o sentido do trabalho docente construído ao longo de suas trajetórias profissionais.

As referências pessoais e sociais constituem o elemento norteador das lembranças mais significativas dos professores, que marcaram a vida familiar e escolar na infância, adolescência e na fase adulta. Estão presentes em todas as narrativas de modo afetivo, emocionado, pois se tratam de pessoas, fatos e vivências que representam o interesse e o seu gosto pelo ensino. São modelos referenciados nos ex-professores, irmãos, nas mães e até nas próprias chefias imediatas. Ao longo desses resgates, sobretudo afetivos, percebe-se que foi sendo construído um sentido para cada sujeito entrevistado, que parece tecer uma “colcha de retalhos” ao deparar-se com sentimentos, vivências, emoções e, assim, dando-se conta do que o levou a interessar-se pelo trabalho docente.

Penso que há dois modos de se considerar qualquer trajetória individual: trajetória objetiva, ou seja, uma sequência de posições num ou mais campos da prática social; e trajetória subjetiva, como uma história pessoal cujo relato atualiza visões de si e do mundo. Dentro dessa perspectiva e de outras reflexões tecidas por Dubar (1998), construí este capítulo, que considero essencial para o entendimento e a compreensão do meu objeto de pesquisa - o sentido atribuído pelos profissionais para a realização do trabalho docente na Educação Profissional. Ao escrevê-lo, “costurei” conceitos relacionados à trajetória profissional, carreira, formação e às identidades profissionais.

Importante apontar que Dubar (2005), sociólogo francês, aborda a questão das identidades profissionais como formas identitárias²⁹, pois, segundo ele, a expressão indica que se trata de formas assumidas pela linguagem que podemos encontrar em outros campos e que remetem a visões de si e dos outros, de si pelos outros e também dos outros por si. Para Dubar (2001),

²⁹ Em seu livro **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**, Dubar (2005) define o termo identidade também como *forma identitária*, definição que, desde a 1ª edição do livro (1991), sofreu inflexões significativas.

são categorias atribuídas (identidades para o outro) e identidades construídas (identidades para si). Estas formas assumidas pela linguagem são uma entrada na vida social, que corresponde à tradição sociológica do interacionismo simbólico. Esta corrente sociológica abordou a questão das identidades desta maneira e permitiu romper com uma concepção estática e determinista das identidades sociais impostas e inculcadas pelas instituições (p.156).

É pertinente situar esses primeiros pensamentos na nossa realidade, pois o que se percebe hoje é que quem entra no mercado de trabalho sabe que, muitas vezes, seu emprego é precário; que terá que mudar diversas vezes de atividades profissionais ao longo de sua vida ativa e será continuamente avaliado sobre suas competências; diante disso, a identidade profissional não está mais dada, no sentido de adquirida, “de uma vez por todas” ao terminar, por exemplo, os estudos. Tudo torna-se processo que comporta fases diversas, conversões de formas, riscos de exclusão e construção de projetos. Dubar (2001) acrescenta que as identidades profissionais não são categorias adquiridas para sempre, elas se constroem na e pelas interações ao longo da vida e se elaboram a partir de um percurso, de uma trajetória, que ultrapassa os limites do trabalho.

SAINSAULIEU (2001) ao retomar Dubar, compreende que este faz uma leitura conceitual da identidade como processo de transação entre o trabalhador – que carrega experiência passada e futura de seu percurso – e outros portadores de uma imagem social nas interações no trabalho e, a socialização bem sucedida, é o resultado dessa dupla transação. Sainsaulieu (2001) ainda postula que às dinâmicas sociais do sistema organizacional e de pertencimento de classe, Dubar acrescenta a consideração de um percurso de sujeito de uma história evolutiva mais ou menos favorecida pelo trabalho. A construção de uma trajetória profissional se torna assim um poderoso fator de socialização pelo trabalho e pelo sentimento de pertencimento à empresa.

O resgate de todas essas questões exige a contextualização no espaço-tempo do que se convencionou chamar *modernização* e que abarca inúmeras posições. Nesse sentido, de uma maneira mais ampla, no que tange à construção das formas identitárias, Sainsaulieu (2001) afirma que a trajetória profissional abrange o aprendizado (o aprendiz), promoção (o empregado), mobilidades (o expatriado), empregabilidade (o precário), projetos dentro e fora do tempo de trabalho (o sujeito) na certeza de que a experiência da trajetória cresce e se diversifica. No que diz respeito ao

aprendizado, aborda-se a trajetória do percurso do aprendizado profissional pela prática, da qual o aprendiz é a imagem muito conhecida; promoção face à modernização deve se apoiar sobre uma nova experiência de mobilidade, que não pode se limitar às únicas vias da promoção hierárquica; a dinâmica social da trajetória vertical, mas, sob a forma de mobilidade, toma uma nova força com a figura gloriosa do expatriado, percebido mais como um desertor do que apreciado como embaixador de suas experiências de origem ou de viagens necessariamente ligadas à mobilidade. Para o autor (2001),

A dinâmica identitária tornou-se nitidamente defensiva diante dos riscos do desemprego e dos esforços de mobilização em torno da modernização. São de fato as categorias profissionais ameaçadas pela mudança que constroem coletivos de defesa para conservar seu emprego e sua profissão (p. 67)

Ao trabalhar com a abordagem biográfica a serviço de projetos, inspirada em Josso (2004), meus questionamentos para os sujeitos a respeito de suas trajetórias eram focados nas trajetórias profissionais e, sobretudo, nas que os instigaram ao trabalho docente. A partir daí, pude perceber, talvez em função da minha postura enquanto entrevistadora/pesquisadora que os sujeitos de fato se “entregavam” citando as *posições objetivas - escolares, profissionais* (Dubar, 1998), mas também assumiam, com maior ênfase, posições subjetivas - falas sobre si mesmos, entrando num diálogo particular, quase como um “exercício espiritual”, o que também é colocado por Bourdieu (apud DUBAR, 1998). Com isso, e colocando-me como uma pesquisadora capacitada para ouvir, pode-se constituir condição *sine qua non* para o uso sociológico da noção de identidade, que penso ser importante entrar neste capítulo a fim de discutirmos, mas talvez não com a profundidade merecida, a identidade profissional de quem atua em diversas áreas e também escolhe o trabalho docente na Educação Profissional.

Não seguirei nem traduzirei em orientações metodológicas as questões que envolvem trajetórias, pois penso não ser o foco do trabalho. O que faço é procurar interpretar os conteúdos manifestos e não manifestos dos discursos dos sujeitos, ou seja, o que de concreto eles expuseram e aquilo que, muitas vezes, ficou subentendido e se expressou, principalmente em emoção, em termos de trajetórias profissionais.

Ao refletir sobre ambas as trajetórias (objetiva e subjetiva), penso que os sujeitos, em alguns momentos dos relatos, descreveram pessoas com as quais se identificaram ao longo de suas vidas e que, de certa forma, os instigaram a ser quem são e estar onde estão. A entrevista mais curiosa para mim, foi a da professora Fabiana, gestora executiva de uma grande empresa no ramo de comércio exterior que disse:

(...) sou de uma família de professores, pai, mãe, tios e sempre me disseram que eu era a mais “cdf” da turma e sempre me disseram que eu seria professora e eu jurava de pé junto que nunca seria professora e que não entraria em uma sala de aula nem a pau....” “...porque os meus pais trabalhavam 60 horas semanais e, para mim, a docência era como tirar eles de mim, eu sentia muito ciúmes dos alunos dos meus pais e foi passando o tempo, eu fiz comércio exterior, comecei a trabalhar, entrei na área, depois fui trabalhar com logística internacional e entrei na pós graduação, mas nunca com a intenção de dar aula, nunca pensei nisso (...)

Tal entrevista me chamou a atenção, pois Fabiana fala e percebe que não desejava para sua trajetória profissional o ofício da docência, mas as questões familiares se fizeram muito presentes em sua vida. Se fosse analisar mais profundamente a narrativa de Fabiana – aqui não foi o caso – talvez encontrássemos uma sequência das posições sociais ocupadas por ela durante sua vida, e poderíamos medi-las por categorias estatísticas e condensadas numa tendência geral (ascendente, descendente, estável, etc.), o que caracteriza a trajetória objetiva.

Em contrapartida às trajetórias objetivas – que privilegiam os quadros sociais da identificação (DUBAR, 1998) –, tem-se as trajetórias subjetivas e, verificando as entrevistas narrativas, identifiquei que a maioria dos entrevistados apresentou como ponto de partida o relato do seu próprio percurso. Segundo Sacks (apud DUBAR, 1998), a hipótese principal é a de que a colocação deste percurso em palavras, numa situação de entrevista considerada como um diálogo focando o sujeito, permite a construção linguística de uma ordem categorial que organiza o discurso biográfico e lhe confere um significado social. Os entrevistados da pesquisa em suas *produções de linguagem* (KAUFMAN apud DUBAR, 1998) do tipo biográfico, tentavam dar conta de suas trajetórias profissionais por meio de história, no intuito de justificar sua posição em

dado momento e até antecipar seus possíveis futuros, como que fazendo uma (re)construção subjetiva de uma definição de si. Anderson ilustra tal afirmação:

(...) Então três grandes blocos de minha vida profissional: primeiro eu trabalhei muito dentro de indústria, segundo assumi muito a parte de treinamentos e depois tive experiência fora. Então, porque não continuar com aula pela noite? Não pegar parte de empresa fixa e sim consultoria. E aí, há um ano e pouco eu comecei na parte de consultoria e há 2 anos como professor (...)

Acredito ser importante reforçar que é necessário observar uma articulação relevante entre a trajetória objetiva e subjetiva. De acordo com Dubar (1998), a primeira esclarece de que maneira os quadros sociais de identificação condicionam os percursos individuais. Já a trajetória subjetiva tenta compreender os discursos biográficos como processos identitários individuais, por meio dos quais as crenças e as práticas dos membros de uma sociedade contribuem para inventar novas categorias, modificar as antigas e reconfigurar os próprios quadros de socialização.

Ao analisar as trajetórias profissionais dos oito sujeitos que exercem hoje atividades profissionais semelhantes (todos têm formação inicial em Administração de Empresas, porém com ênfases diferentes) é possível identificar especificidades em seus relatos que, além de falar de cada um deles como sujeitos individuais, evidenciaram experiências curiosamente recorrentes que permitem captar alguns aspectos sociais e culturais importantes dos processos identitários desses docentes, explicitando formas particulares de experimentar a condição docente e apontando pistas para (re)pensar políticas e práticas para suas formações inicial e continuada.

5.2 Carreira Profissional e Formação

Compreendo que carreira³⁰ profissional e formação possuem uma significativa relação e, por isso, faço a escrita desses dois de forma conjunta, baseando-me

³⁰ Segundo Alves (2009) carreira é uma categoria importada do campo científico, que nasceu nos anos trinta, na escola de Chicago, pela pena de Hughes. A autora cita Hughes que postula que praticamente carreira é algo quase que pensado exclusivamente em termos de emprego; fala de carreira burocrática, ou seja, aquela na qual as etapas estão clara e rigidamente definidas. A cada etapa o indivíduo recebe um pacote de prestígio e de poder cuja dimensão é antecipadamente conhecida. Subjetivamente, carreira

novamente em Dubar (2005). Relacionado a essas reflexões, acredito que se inclua o motivo pelo qual a minha escolha foi por entrevistar no campo empírico, profissionais que estão realizando o curso intitulado: Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional. Além de tê-lo escolhido por acreditar que lá se encontraria uma demanda significativa de sujeitos que aceitariam participar da pesquisa, também apareceu, mediante a entrevista exploratória com Santiago, uma das hipóteses de trabalho, que veio se construindo de forma mais teórica com as leituras. O profissional, ao exercer o ofício da docência na Educação Profissional poderia estar em busca de um (re)direcionamento de carreira, ou seja, estaria pensando em investir em outro trabalho – o trabalho docente - e, com isso, torná-lo sua atividade profissional principal. E, para isso, seria importante também, investir na própria formação pedagógica, não apenas técnica, cursando assim, o devido programa. Diante dessa minha inquietação, também comecei a trabalhar com *carreira profissional e formação*, até porque essas duas expressões apareceram em vários momentos das entrevistas. Nos questionamentos junto aos oito sujeitos, não havia formulado nenhuma questão sobre formação ou ainda sobre o curso que estão realizando no momento, por entender que esse não era o foco. Mas há, sim, um dado realístico que envolve profissão, carreira e formação e que veio com muita intensidade no discurso de alguns quando se referiam ao curso de formação pedagógica: *não quero parar por aqui! Pretendo continuar estudando, fazer mestrado, quem sabe na área da educação!?* Ou ainda citam o curso como algo que abriu seus horizontes, no sentido de trazer novas possibilidades e perspectivas.

O que salta aos olhos ao analisar esses aspectos é que há uma disponibilidade grande dos oito sujeitos para repensar a profissão e a carreira, e isso foi acontecendo de forma bastante natural, já identificado na trajetória profissional. Encontro relação com Dubar (2005), quando aborda a identidade de ofício:

a mesma pressupõe uma forma de transação subjetiva que permita a autoconfirmação regular de sua evolução, concebida como o domínio progressivo de uma especialidade sempre mais ou menos vivida como uma

é uma perspectiva mutável, por meio da qual uma pessoa vê a sua vida como um todo e interpreta o sentido dos seus vários estatutos, ações e das coisas que lhe aconteceram.

arte. Mas também supõe confirmações objetivas por uma comunidade profissional dotada de seus próprios instrumentos de legitimidade (p. 280).

Com base nessa reflexão, fui analisando que tudo estava interligado dentro dessa perspectiva; na verdade, parece que, quando surge a oportunidade de trabalhar como professor, vem junto a perspectiva de (re)direcionar a carreira e, com isso, as trajetórias profissionais começam a ter uma significância maior, pois legitimam a escolha pelo novo ofício, que, por sua vez, incidirão diretamente sobre a identidade profissional e a formação. E, ao deparar-me com todas essas questões, verifico que tudo está intimamente ligado, relacionado, interrelacionado, sendo, na minha opinião, o trabalho o centro de tudo.

Houve vários momentos nas entrevistas com os sujeitos em que falamos sobre profissão e carreira e isso veio à tona, de certa forma, com as perguntas: *O que significa a profissão magistério? Hoje, como visualizas a tua carreira? A partir do trabalho docente tens intenção em te constituir professor (a)?* Muito se discutiu sobre (re)direcionamento de carreira, e o que percebi é que muitos revelaram, às vezes, nas entrelinhas, depois de terem adquirido confiança em mim, o projeto que acalentam ou que já realizam fora de seus “ofícios principais”, essa “outra coisa”, às vezes, indeterminada, para a qual estão de partida ou em que já estão trabalhando, em uma esfera oculta, tão íntima quanto social: ser professor(a). A confiança não era sistemática, a relação com sua origem social ou com seu entorno familiar raramente é explícita, o nível de engajamento no projeto frequentemente permanece vago, mas toda a entrevista adquiriu, desse modo, uma coerência nova ao revelar a “lógica afetiva” (MICHELAT apud DUBAR, 2005) que está subjacente a ela e que lhe dá sua significação identitária.

DUBAR (2005) postula sobre os novos saberes profissionais, bases potenciais da reconstituição de carreiras e de identidades *de ofício* dizendo que os mesmos se mostram diferentes dos antigos *know-how* e saberes de especialidade, mesmo reproduzindo uma estrutura similar. Para o autor (2005)

primeiramente eles são muito mais intelectualizados e requerem a apropriação de saberes teóricos sobre os procedimentos e não apenas saberes empíricos sobre os processos. Em seguida, deslocam a qualificação do “gestual

operacional” à “conceitualização executora”, implicando um distanciamento do procedimento, uma representação mental do processo, uma imagem mental do sistema técnico. Tem enfim, por finalidade não uma intervenção manual especializada, mas uma atividade de diagnóstico (p. 282).

Penso que os profissionais ficam fascinados com o fato de poderem, valendo-se de seus conhecimentos práticos, ministrar aulas. De certa forma, é aproveitar o “patrimônio” que já possuem. Dubar (2005) faz uma afirmação sobre os saberes de ofício que talvez possa ser relacionado à docência na educação profissional; trata-se de saberes profissionais de ordem operacional e não de saberes científicos de natureza puramente cognitiva. Como os antigos saberes de ofício, supõe o estabelecimento de uma relação entre conhecimentos técnicos, de natureza teórica e saberes práticos provenientes da experiência. Mesmo que a relação teoria/prática pareça se inverter em favor da teoria, a articulação permanece fundamental e implica experiência acumulada e formação formalizada e progressiva em relação com essa experiência.

Um outro aspecto que apareceu também em muitos momentos nas entrevistas foi que por meio do exercício da docência, os profissionais se sentem reconhecidos socialmente. Dubar (2005) também fala que as identidades de ofício insistem na extrema importância do reconhecimento, tanto pelos poderes públicos, quanto pela população do grupo profissional portador da identidade coletiva e considerado um verdadeiro *ator social*³¹. Pois, para que uma identidade de ofício exista e se reproduza, é necessário que um grupo profissional exista na sociedade *não como simples testemunha de uma outra época, mas como ator em um sistema de ação concreto que se constrói constantemente* (LATREILLE apud DUBAR, 2005, p. 283). Observo muito disso na fala de Ana, no encontro de grupo:

(...) Em uma reunião com cem compradores o diretor fez uma reclamação para o pessoal do RH falando *Como nós temos uma professora dentro da nossa equipe e ninguém me fala nada?* E hoje eu brinco que eles me chamam de funcionária pública, porque eu chego às 8h30 e saio às 17h e ninguém reclama,

³¹ Segundo Raitz (2008, p. 137) a expressão ator social representa, por meio da ótica de Dubar, a substituição à noção de sujeito. Acrescenta ainda que o autor compreende o *ator social* não como pessoas que são condicionadas à determinada classe social e que, por isso, são assim percebidas em todos os espaços sociais em que atuam. Mas como pessoas que, de algum modo, são capazes de se autodefinirem por si e pelos outros, por via do entendimento de sua situação de vida, de suas vivências, sempre associadas ao contexto e tempo de suas ações e que se expressam por meio de seus posicionamentos, interesses e valores.

pois o diretor acha o máximo e eu tenho carta branca. E isso é bem legal. E a educação profissional, eu gosto muito, mas é uma parte da minha caminhada no mercado de trabalho, e não é aí que eu quero estacionar (...)

O que observei no campo empírico é que muitos profissionais trabalham como autônomos durante o dia em suas áreas de atuação, mas gostam da ideia do vínculo empregatício com a escola, uma alternativa de garantia de alguns direitos, de remuneração fixa e benefícios, denotando um movimento contra a *flexibilização do trabalho e de suas relações*. No período em que permanecem na escola, parecem se assumir como sujeitos de direitos, pois chegam a associar-se ao sindicato da categoria.

Toda essa situação vivenciada pelos docentes evidencia também um fenômeno que muito se naturaliza, mas que se precisa dar a atenção devida que é a busca fervorosa por qualificação profissional. Tal fenômeno acaba abrindo os campos de atuação e isso, de certa forma, parece “bom”, mas o que está por trás é uma dificuldade em se manter no mercado de trabalho - sendo de uma única categoria – pois assim pode-se perder a empregabilidade. A palavra chave é flexibilidade, ou seja, *ser flexível é uma condição para ter sucesso no mercado de trabalho emergente. Ser inflexível é quase sinônimo de ser excluído* (STOER ET AL, 2004, p. 74).

Além disso, e em função das transformações do mundo do trabalho (por exemplo, a era da tecnologia), observa-se hoje docentes que, até então, só precisavam ter conhecimento tácito, aquele construído na própria prática, acumulado pela experiência e sem, necessariamente, conhecimento teórico. Agora, deparam-se com propostas incessantes por parte das Instituições de Ensino de busca pela qualificação, qualificação essa direcionada ao aspecto pedagógico e abrange cursos, reuniões, retiros, seminários, jornadas que visam “aperfeiçoamento” no magistério. Isso mexe diretamente com as identidades profissionais, uma vez que, até há pouco tempo, para ministrar aulas na Educação Profissional bastava ter o conhecimento prático, do dia-a-dia.

Retomo a questão dos profissionais que também exercem a profissão de docente: no período em que permanecem na escola, parecem se assumir como sujeitos de direitos, pois chegam a se associar ao sindicato e acompanham toda e qualquer negociação que é realizada no âmbito da categoria. Parece que, dessa forma, ser um

trabalhador docente da Educação Profissional tem um reconhecimento, ou melhor, as pessoas sabem e identificam o que é isso. Na verdade, no capítulo anterior deste estudo, essas questões de reconhecimento também apareceram; parece que a profissão magistério ainda é uma possibilidade para muitos profissionais que pensam num (re)direcionamento de carreira, por isso, essa relação também estreita entre profissão, carreira, formação, escolhas, realização e reconhecimento profissional. Cito a fala de Murilo ao abordar profissão e carreira:

(...) Eu tenho projeto de depois de dar aula em um curso técnico, pleitear uma faculdade e ir adiante, claro que farei um mestrado e vou me preparar melhor para isso, mas eu não descarto.

Há muitos conteúdos nas falas dos sujeitos que dizem respeito a todos esses aspectos levantados; alguns dos sujeitos veem de fato o trabalho docente na Educação Profissional como seu principal investimento daqui para frente, pois o mesmo, além de abrir portas, valoriza seus conhecimentos práticos; outros falam do mesmo como um “trampolim” para o ensino superior e outros, ainda, pensam apenas em conciliar trabalhos docentes (na educação profissional e/ou no ensino superior) com suas atividades profissionais e acreditam que, dessa maneira, terão plena realização profissional, ou seja, todos os entrevistados desejam mexer em suas carreiras e estão numa movimentação intensa em termos de busca por formação. Exemplifico, com a fala de Renato, já mestre em Administração de empresas, que cursa o módulo I do curso de formação pedagógica:

(...)Tu buscares um doutorado e realmente entrar nesta parte docente está relacionado a algumas escolhas pessoais que tu vais fazer e na verdade eu me programei para o próximo ano pensar nisso, pois já vou estar beirando os meus 40 anos. Até o planejamento era fazer com que a empresa não precisasse tanto de mim para eu poder me dedicar um pouco mais à área acadêmica, só que isso nunca acontece, mas eu penso sim. Eu não tenho uma decisão formada e uma das coisas que eu sempre me lembro dos meus professores no mestrado, todos eles doutores, aqueles doutores com bagagem, a gente vê que a idade não pega tanto, bem pelo contrário, as vezes uma pessoa mais velha traz uma bagagem fantástica para a aula. Penso em talvez para o futuro, uma dedicação maior para a docência. Na verdade o meu irmão é professor titular da UFRGS, então na família já tem alguma coisa neste sentido e, principalmente, a pesquisa que é uma coisa que me chama a atenção e eu não pratico muito (...)

Aqui gostaria de apenas assinalar algumas questões com relação à formação pedagógica que os sujeitos de pesquisa estão realizando e que eu também realizei há dois anos. Penso sobre o quão necessário é poder olhar para esse curso e analisar o que e como se está ensinando. Mais uma vez, afirmo que o caminho da pesquisa não é exatamente a formação desses professores, mas, sem dúvida, todo o desenrolar do estudo, uma vez que abarcou os alunos, vai ser atravessado por questões desse “Programa” vivenciado pelos professores no período de um ano e meio. Falar sobre carreira, profissão, formação e reconhecimento profissional pode ter sido mais tranquilo pelo fato de ocorrer com pessoas já engajadas, que já fizeram uma escolha, a escolha em também investir num trabalho docente. Sabe-se que um profissional em sala de aula com uma carência de formação pedagógica terá dificuldades bastante pontuais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ter somente uma formação inicial desvinculada de uma formação pedagógica não sustenta uma formação crítica e visão ampla de mercado e acaba reforçando-se uma formação empobrecida e excludente. Esses aspectos dificultam a reflexão sobre a prática de forma ética, afetiva e criativa, visualizando as diversas possibilidades da Educação, o que dá sentido aos saberes e crença nas suas potencialidades.

5.3 Identidade Profissional

O termo identidade é polissêmico e abordado em diversos campos do conhecimento nas Ciências Sociais e Humanas, daí a dificuldade de se chegar a um consenso quanto a uma conceituação. Neste estudo, dentro da minha lógica de escrita, me permiti colocar esse assunto *identidade profissional* por último apesar de saber que, dentro dos outros assuntos abordados anteriormente (trajetória profissional, carreira e formação), os mesmos convergem na construção da identidade profissional. Para mim, tudo parece ter uma estreita relação. Mas, preciso esclarecer que, desde o início e, sobretudo, desde a construção do projeto de pesquisa, procurei focar o estudo no que acredito ser anterior à construção da identidade profissional, centrando minhas questões no sentido, interesse e na escolha pelo trabalho docente na Educação Profissional, inclusive, nas próprias entrevistas realizadas com os sujeitos, não houve

nenhuma pergunta direcionada à identidade profissional. Sem dúvida, todas as leituras e a própria revisão de literatura mostrou-me que a identidade profissional é quase como uma obrigação de se entender e de se considerar num estudo como o meu que quer se apropriar dos motivos pelos quais se investe num trabalho docente. Na revisão de literatura, como já disse, apareceram artigos, dissertações e teses que contemplaram o tema da construção da identidade profissional dos docentes da Educação Profissional, tendo como principal autor pesquisado o francês Claude Dubar. Com certeza me vali de muitas coisas e demonstrei isso desde o início do capítulo 5 - *refletindo sobre a trajetória profissional: primeiro passo para (re)pensar a carreira e (re)construir identidade profissional* ao abordar a trajetória profissional, também utilizando Dubar (2005) para conceituar as minhas questões. E, realmente, percebo que, sob a ótica desse autor, não se consegue apenas discutir trajetória, carreira e formação sem relacionar com a identidade. Por isso, apesar de eu ter separado toda a parte teórica do estudo em capítulos, observo que os assuntos não podem ser trabalhados de modo linear, ou ainda, de forma individualizada. Compreendo que um assunto perpassa o outro, e todos são entrelaçados. Portanto, abordar trajetória, carreira e formação significa refletir sobre o processo de construção de identidade profissional.

Além disso, não senti necessidade de perguntar, diretamente, sobre identidade, mas consegui, no processo, observar diante de tudo o que foi explicitado na trajetória destes docentes, de como foi essa construção identitária profissional. No estudo, a identidade fica marcada como “pano de fundo”, não sendo formas estáveis e fixas suas trajetórias se modificam permanentemente, mas foi retratado como se constituíram profissionalmente naquele tempo e espaço, agora podem ser outras questões que aparecerão se voltasse a entrevistá-los.

DUBAR (2005) enfatiza a identidade humana como construção a um só tempo individual e coletiva, associada ao processo de intervenção dos indivíduos sobre si mesmos e a diversos fatores externos, entre eles as visões de mundo construídas socialmente, de acordo com a cultura em que vivem. A identidade profissional, para o autor, tem caráter dinâmico sempre em mutação em sua relação constante com questões como as taxas de desemprego, os níveis escolares, as origens sociais, as transformações tecnológicas, bem como a transição entre a conclusão dos estudos e a

busca de uma atividade no mercado de trabalho. Ele observa que o acesso ao emprego tem um caráter instável, pois afeta o profissional de formas distintas e gera confrontos entre aqueles que adentram na atividade profissional. Esse confronto promoverá o processo de construção da identidade profissional que constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo, uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação. Nesse contexto, o indivíduo constrói sua identidade profissional criando representações sobre si mesmo e suas funções, interligadas à sua história de vida, formação e profissionalização.

Ainda de acordo com Dubar (2005), a dimensão profissional das identidades adquire uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais as evoluções do trabalho e do emprego, a formação intervém nessas esferas identitárias por muito tempo além do período escolar. Interessante observar a fala de Santiago, formado em Administração de Empresas com ênfase em Comércio Exterior, sócio - presidente de uma empresa nesse ramo:

(...) minha ideia de carreira como professor digamos assim em primeiro lugar, 2 ou 3 noites ser professor, fazer um mestrado, a minha ideia é a partir da metade do ano que vem, no máximo, no início de 2010, começar um mestrado para me habilitar a dar aula para graduação. Se eu vou dar aula para graduação ou não, eu não sei ainda; por enquanto, o ensino de nível médio, técnico de nível médio me supre esta vontade que eu tenho de fazer alguma coisa nesta área, mas eu quero ir adiante, eu não quero parar de estudar. É tempo de começar a reavaliar a carreira (...)

Nesse momento, também me valho de Stoer et al (2004) que refere que a identidade é um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos e ela está ligada, diretamente, ao *contexto concreto* que inclui a família, a escola, o hospital, a prisão, o tribunal, a vizinhança, etc. e são nestes contextos que possibilidades e impossibilidades são ativadas ou desativadas. Além disso, a identidade é atravessada por variáveis sociológicas, tais como: classe social, gênero, etnicidade e idade. Trago o discurso de Santiago e de Eliane, formada em Administração de Empresas, com grande atuação em indústria na área de produção que dizem:

(...) de uns dois meses para cá eu penso que eu virei a página, estou virando esta página e estou começando um novo capítulo, para eu assumir esta nova transição que está ocorrendo que de uma forma eu induzi, só que o subconsciente ainda não assimilou muito bem, ou eu não processei ainda para eu não ter essa cobrança de eu me cobrar, mas eu acredito que a minha vida está redirecionando (...) (Eliane)

(...) Eu estou com 46 anos e estou vendo que eu não vou me aposentar, eu não pretendo parar... eu tenho muito a viver... tu achas que vou ficar o tempo todo na minha empresinha de comércio exterior? Eu vou continuar com ela, pois eu gosto muito do que eu faço lá, mas quero mais, então é uma carreira que está surgindo, assim como ela vai transcorrer vai depender de alguns detalhes, mas eu já vi que dar aula é uma coisa que eu gosto (...) (Santiago)

A identidade, enquanto *lugar*, ativa os *espaços estruturais* (STOER ET AL, 2004, p. 99), ou seja, o espaço do trabalho, espaço da cidadania, espaço doméstico, espaço do mercado e espaço da comunidade. Estes representam tanto um lugar relativo quanto central na construção da identidade.

Quando Stoer et al (2004) discute a construção da identidade em contextos tradicionais, eles abordam a questão de que a *identidade parece depender de redes de nomes e de lugares. Identificar-se é referir-se à sua genealogia e desvendar seu lugar de origem* (p. 101). Aborda a questão de espaço e de tempo e que isso, por si só, dá uma segurança de identidade, um sentido de plenitude. Cita Dubar (2005) que se refere a essas formas de identificação comunitárias como sistemas de nomes e lugares. Já, ao falar em identidade no contexto da modernidade capitalista, cita a identificação por via do lugar do trabalho. Segundo Stoer et al (2004), *os discursos de identidade surgem cada vez mais organizados à volta da atividade ocupacional* (p.104). Interessante também observar a função das carreiras profissionais como um tipo de *casulo protetor* (p. 105) que funcionaria como uma base da garantia da possibilidade de narrativas de identidade consistentes.

Para Stoer et al (2004),

as identidades construídas em contextos pós-fordistas correspondem a uma relação reflexiva que os *selves* mantem uns com os outros e, neste sentido, o indivíduo e/ou o grupo é a história que cada *self* conta a respeito de si próprio. Estas histórias desempenham um papel fundacional e, por isso, ontológico, dado que dão sentido e legitimidade à posição e à ação social dos indivíduos (...)as determinações e constrangimentos surgem dos contextos, ao mesmo tempo como elementos narrativos e como o lado “negativo” da narrativa (p.113).

STOER ET AL (2004) faz uma reflexão sobre como o processo de construção de identidade parece estar permeado de muitas incertezas, pois assim como existem inúmeras possibilidades de intervenção sobre ele, também não se tem mais um lugar seguro, ou ainda, pode-se escolher o que se quer ser, ou ser tudo!? E há referência a um outro autor, Hall (1992), que postula:

A pluralização de identidades, leva-nos a uma situação em que é necessário (h)abitar pelo menos duas identidades, falar (pelo menos) duas línguas de cultura, traduzir e negociar entre elas. As culturas do hibridismo são um dos tipos distintivos das identidades que se produzem na era da modernidade tardia.

A leitura dessas considerações remete à fala de Rosana, Administradora de Empresas, sócia-presidente de um restaurante:

(...) A principio não me imagino deixando a profissão de administradora. Vou tentar conciliar as duas porque também é uma profissão que eu gosto. Eu gosto da minha empresa, a ideia não era para substituir ou ficar numa ou na outra, mas sim de conciliar as duas. Os meus horários são flexíveis, eu já fui em busca de outras atividades e sempre, sabe quando você admira algum professor e diz "que legal" e é isso que me encanta nesta profissão, esta valorização (...)

STOER ET AL (2004) ainda complementa dizendo que as determinações e os constrangimentos surgem dos contextos, ao mesmo tempo como elementos narrativos e como o lado "negativo" da narrativa. Tal fato é particularmente evidente nas justificativas dadas pelos sujeitos nas suas narrativas para as escolhas que fizeram. Os autores citam ainda Sarup (apud STOER ET AL, 2004, p. 113) que postula que

as histórias que contamos sobre nós próprios e acerca das escolhas que fizemos deixam por detrás, como que um negativo de uma fotografia, todas as outras histórias e escolhas que nós não contamos, que não fizemos e que nem sequer surgiram como possibilidades (p.113).

Estas questões podem ser evidenciadas em todas as entrevistas realizadas com os sujeitos, cito algumas:

(...)estou numa fase da minha vida que estou buscando um horizonte novo, fazendo uma coisa que eu gosto e eu acho que foi uma das melhores coisas que eu fiz, uma escolha que não foi imposta, não foi uma situação que você vai ter que fazer isso (...) (Santiago)

(...)sei que essa escolha demanda tempo, dedicação...mas eu queria parar de sonhar que estava dando aula, pois eu queria dar aula de verdade e fui atrás.
(Ana)

(...) Eu acredito que sim foi um redirecionamento de carreira foi uma escolha uma decisão, pois eu tive que não só redirecionar a carreira docente como na empresa também, pois ao passo que eu decido que não vou sair do estado e não pretendo me mudar e pretendo ficar no RS eu também tive que abrir mão de algumas coisas dentro da empresa então com certeza foi um redirecionamento de carreira (...) (Fabiana)

Aparece a vontade de (re)direcionar suas carreiras e essa vontade, esse desejo, pode estar ligado a questões que nem mesmo eles estejam se dando conta. Dubar (1998) coloca que as formas identitárias não podem ser consideradas como formas estáveis, que seriam preexistentes às dinâmicas sociais que as constroem e que seriam ferramentas de análise. Diante disso, Dubar (1998) ainda questiona:

Será o termo identidade realmente necessário para tanto? Não acarretaria ele o risco permanente de uma deriva essencialista, associando-o a tipos de personalidade, a formas estáveis de percursos atualizando uma determinação inicial? Pode ser. De fato, seu interesse é de ordem problemática e programática: era preciso salientar a questão das relações entre esses dois processos, dizendo respeito a procedimentos de pesquisa diferentes como os processos biográficos individuais e as dinâmicas institucionais coletivas (históricas) que mantém e fazem evoluir as categorias sociais ao delimitar as formas de mobilidade (p.28).

Nesse contexto, é visível a impossibilidade das identidades profissionais se construírem a um nível restrito de singularidades; é nas relações sociais mantidas com outros sujeitos que elas se constroem. As experiências que os docentes da Educação Profissional vivenciam no seu dia-a-dia vão se transformando e reformando por meio do convívio com seus grupos sociais e ocasionam reformulações constantes e contínuas. Refletir acerca disso é perceber que o que faz da identidade um assunto tão central como “Lugar” é a sua crescente reflexividade, o que faz com que indivíduos e grupos pareçam estar cada vez mais conscientes do processo da formação da identidade e das suas possibilidades de intervir sobre ele, sabendo que, como já mencionei, onde antes encontrávamos certezas, hoje encontramos o incerto.

Para Stoer et al (2004) também o trabalho, conceptualizado no capitalismo moderno, é um processo que se reconfigura. Assim, na medida em que as carreiras

profissionais se tornam flexíveis e imprevisíveis, já não constituem uma base sólida sobre a qual se possa construir a identidade. As profissões se articulam com as trajetórias de vida, mas não definem os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar os “alinhamentos” e as “costuras” da pesquisa, busquei estabelecer várias possibilidades dela acontecer. No primeiro momento, queria visualizar o centro do estudo, pois para mim era importante ter isso bem definido para, assim, ir tecendo as outras questões que compõem a trama do *trabalho docente na Educação Profissional*. Mas admito que tudo parecia tão interrelacionado que, por vezes, ficava difícil identificar o que, de fato, era o que denomino “categoria central da pesquisa”. Porém, no desenrolar da investigação fui me deparando, cada vez mais, com a categoria *trabalho*, que esteve presente em todos os discursos dos sujeitos entrevistados. Penso que, a partir dela, foram sendo desdobradas as outras categorias que, não menos importantes, ganham força na relação com a categoria trabalho: mercado de trabalho, trabalho docente e trabalho docente na Educação Profissional.

Com relação ao *trabalho* precisamos, primeiramente, nos valer das questões que envolvem o trabalho no capitalismo - formação social hegemônica. Ao tratar disso, reporto-me às leituras realizadas para compor o texto sobre *a historicidade do trabalho*, que integra a dissertação e vejo que, originariamente, o trabalhador vendia sua força de trabalho ao capital por lhe faltarem os meios materiais para produzir uma mercadoria, processo esse que se aprofundou e se expandiu. Começo dizendo isso, pois muitos dos sujeitos entrevistados demonstram que há uma separação que envolve o trabalho docente na Educação Profissional e os outros trabalhos que realizam. Dizem sentirem-se satisfeitos com o trabalho docente e atribuem a este uma forma de realização pessoal e profissional, elevando o mesmo a *uma dimensão criadora da vida humana* (FRIGOTTO, 2002, p.12), sendo, muitas vezes, o outro trabalho destituído dessa

possibilidade. Talvez, pensando de forma dialética e dinâmica, seus desejos giram em torno de buscar espaços de humanização no trabalho e o trabalho docente apresentaria maior potencial nessa direção e, dessa forma, atribuem a desumanização ao outro trabalho realizado.

Ao me distanciar desse posicionamento, consigo perceber que, na realidade, essa separação é contraditória e revela dualidade, pois apesar de estarem em outro espaço de trabalho – a escola - este também está inserido nas relações sociais hegemônicas e, portanto, contém em si elementos de alienação e desumanização. O profissional oriundo de uma formação sem ligação explícita com o ensino, ao estar em sala de aula, afirma-se como sujeito incluído na lógica capitalista. Sente-se valorizado num mercado competitivo, reforça a valorização da mercadoria – força de trabalho –, pois, além de dar conta de sua atividade profissional durante o dia, está dando conta de mais uma atividade – a de trabalho docente – que lhe proporciona benefícios tais como salário e outras gratificações em nível financeiro. Além disso, há que considerar, em termos de concepção de mundo, as relações sociais que estruturam a escola e compõem a sociedade, bem como as influências desse contexto mais amplo onde a instituição de ensino se situa.

Não quer dizer, no entanto, que o trabalho docente – e não somente ele – não tenha também potencialidades de natureza emancipatória. Há elementos *ontocriativos* nesse trabalho que trazem possibilidades no sentido de aprender, construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem uma consciência crítica, abertura ao risco e à aventura do espírito. Essas questões podem fazer parte da prática de ensinar e aprender, no entanto, por fazermos parte da “engrenagem” que movimenta o capital, nos deparamos com limites e que obedecem à lógica dominante. Além disso, penso que o trabalho - numa visão de liberdade - aparece de forma mais individualizada, que muitas vezes se manifesta numa ou noutra situação de trabalho. É um sentimento de ambivalência em função de toda essa inserção no mundo capitalista que se sustenta às custas da concentração da propriedade por aqueles que empregam pessoas em troca de salário. Além disso, penso que o trabalho - numa visão de liberdade - aparece de forma mais individualizada, que, muitas vezes, pode constranger numa ou noutra situação de trabalho.

Aproveito para fazer uma provocação que penso, também, servir para futuros estudos. Como trabalhar essa temática das dimensões do trabalho enquanto necessidade e enquanto liberdade nos cursos de Formação Pedagógica para docentes da Educação Profissional? Confesso que mediante o estudo desenvolvido, muitas vezes visualizei o *Programa de Formação Pedagógica* como sendo um dos meios de se poder conversar sobre essas questões. Marx & Engels (1983) trazem aspectos pertinentes ao ensino, assinalando o quanto o mesmo se converteu em um dos caminhos fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da burguesia no poder. Vejo a importância de trazer para o debate do referido *Programa*, a problemática educativa no nosso país. Trabalhar com a Educação Profissional é, sem dúvida, querer conciliar de forma equilibrada o envolvimento com as duas áreas de ensino - a docência e os conhecimentos técnicos - diante do reconhecimento de que o “bom professor” é aquele que em sua atividade docente cotidiana é capaz de harmonizar duas performances: uma como professor, com o domínio didático-pedagógico e a outra como profissional oriundo das áreas técnicas, necessitando estar constantemente atualizado em razão dos avanços tecnológicos e das mudanças no mundo do trabalho.

Nesse sentido, resgato em Freire (1996) a afirmação de que o ato educativo exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo:

intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (p. 98).

Percebi que os oito sujeitos da pesquisa querem continuar investindo na área da docência; querem concluir o curso intitulado: Programa de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional que, aliás, parece ter uma importância considerável em toda essa nova perspectiva de (re)direcionamento de carreira e, a consequente (re)construção da identidade profissional. E eles não querem parar por aí. Falam em cursar mestrado e doutorado, inclusive na área da Educação³² denotando investimento

³² Santiago, formado em Administração de Empresas e sócio-presidente de uma empresa na área de Comércio Exterior, trouxe essa possibilidade.

na área do ensino. Nesse momento, acredito ser importante trazer questões referentes à carreira profissional, pois isso apareceu na empiria de forma preponderante. Todos os sujeitos da pesquisa estão (re) direcionando suas carreiras, ou seja, estão mexendo com o *conjunto de lugares e de posições ocupados pelos trabalhadores ao longo da sua vida profissional* (EVETTS apud ALVES, 2009, p. 171) e isso deve-se ao fato de terem iniciado com o trabalho docente. Alguns falam em (re)direcionamento em termos de dedicação exclusiva ao magistério, tornando-o seu “trabalho principal”. Outros falam em (re)direcionamento de carreira como algo que já estão assumindo no seu dia-a-dia, uma vez que não estão apenas dedicando-se aos seus trabalhos relacionados às formações iniciais - realizadas em nível de graduação. Essas duas situações, ao meu ver, pontuam o que Tardif & Lessard (2005) afirmam sobre o objeto do trabalho e as relações do trabalhador com ele e isso é primordial para a compreensão de qualquer atividade profissional, sobretudo no que tange ao trabalho docente: *A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores* (p. 35). O fato de trabalhar com pessoas não é um fenômeno insignificante na análise da atividade docente, mas, sim, o centro das relações interativas.

Também aparece no discurso dos sujeitos autores das narrativas, o trabalho docente na Educação Profissional como um trabalho que proporciona um *upgrade*³³ em suas carreiras, ou seja, vêem esse como algo que lhes valoriza no mercado de trabalho. Alves (2009) traz um aspecto muito interessante que acredito se encaixar nessa fala, que é a questão do *evoluir*. A autora coloca que há um divisor de águas: evoluir e não poder evoluir, que se relaciona diretamente com a carreira profissional. Fazem-se movimentos em direção à evolução, pois se ela estiver ameaçada, constroem-se cenários de mudanças e planejam-se estratégias para ultrapassar tal situação, reforçando nesse sentido, a lógica capitalista a qual estamos subordinados. Nesse contexto, o trabalho docente parece ser uma forma de continuar a inscrever a biografia profissional numa linha de continuidade e de progressão numa carreira em

³³ Palavra em inglês, muito utilizada no meio empresarial e que significa impulso, salto, modernização na carreira profissional.

que todos estão envolvidos. Recordo-me que Fabiana trouxe na sua fala algo que vai ao encontro disso:

(...) eu já estava crescendo na minha carreira e o meu salário estava aumentando e na área de comércio exterior como todas as áreas, mas no comércio exterior é bem complexo, pois os melhores cargos, melhores salários não estão aqui no RS e eu cheguei em um nível que eu não tinha mais para onde crescer aqui no estado, isso faz uns três anos, então não tinha muito como aumentar mais o meu salário e como melhorar o meu cargo e evoluir, pois na época eu era gerente de um escritório em PoA e, então ou mudava para SP ou ficava aqui e como eu não pretendo sair daqui comecei a ver que as vagas que hoje ocupo são muito poucas no mercado, tipo assim, 1000 funcionários de comércio exterior, 50 vagas do nível do salário que eu ocupo, ou nem isso. Então eu inventei que seria professora para ter uma segunda profissão, para ter mais o que fazer, pois tu sabes que esse mercado é tão competitivo, tão instável, que logo eu vou para SP ou eu posso perder o emprego aqui no Rio Grande do Sul, que é uma coisa que pode acontecer.

Diante disso, penso ser de extrema importância reconhecer que ter trabalhado com a metodologia de pesquisa-formação, inspirada na abordagem biográfica a serviço de projetos (JOSSO, 2004) foi primeiramente para mim, uma experiência de vida, num percurso pessoal que me permitiu um *caminhar para si* e ... tornar-me formadora. Esse tornar-se formadora abrange uma caminhada enquanto eu pensante e sensível e, também, uma caminhada enquanto formadora na minha relação com os outros, ajudando-os a mobilizarem-se para o processo formativo. Acredito que ter trabalhado com as narrativas orais tanto individualmente como no encontro coletivo foi encarado por todos como uma abordagem de formação, onde buscou-se fazer com que os sujeitos tomassem consciência da enorme quantidade de experiências que cada um vive, de onde se tira lições e aprende. Além disso, a inspiração nessa abordagem proposta por Josso (2004), primou pela reflexão sobre cada de um nós e sobre as nossas práticas, no que isso implica de formação contínua que vá aperfeiçoando os nossos conhecimentos e qualificando as nossas competências.

Abordar as trajetórias profissionais é dar-se conta de escolhas singulares que foram sendo construídas ao longo da vida. Retomo, nesse momento, a música colocada por mim como epígrafe desta dissertação cujo título me trouxe inspiração para criar a primeira parte do título desta investigação: *Entre o ontem e o amanhã* (de Marcelo Quintanilha). Penso que não exista uma única forma de olhar a música, a

interpretação é plural e, por isso, ousou percebê-la e relacioná-la às questões de trajetórias. Essas trajetórias, muitas vezes aparecem ligadas à questão do trabalho numa dimensão histórica, como já mencionei. Ao longo de sua trajetória profissional, esse profissional que também deseja ser professor (a) interioriza conhecimentos, competências, crenças e valores os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros. E são *reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício* (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 219). Utilizo essa fala para assim poder refletir acerca do que penso ter sido o caminho percorrido por meio das narrativas, onde se conseguiu identificar e analisar o sentido atribuído pelo profissional para a realização do trabalho docente na Educação Profissional. Ao trazer para o diálogo suas trajetórias profissionais, acredito que os sujeitos conseguiram dar-se conta do quanto muitas dessas trajetórias influenciaram suas escolhas pelo trabalho docente na Educação Profissional e as ligações entre uma e outra situação aconteciam ali junto à pesquisadora, mas penso que muitas reflexões também ocorriam ao realizarem a leitura das transcrições. Além disso, como já mencionei o curso de formação pedagógica que realizam esteve presente em suas falas como um “divisor de águas”, que potencializa de certa forma essas escolhas pautadas pelo incentivo de irem em busca de algo que lhes satisfaça enquanto seres humanos.

Ao reler as entrevistas individuais e a transcrição do encontro coletivo, percebi pontos que se assemelham em suas trajetórias, talvez em função de que todos sejam oriundos da área de Administração de Empresas. Ao mesmo tempo, a forma como cada sujeito foi construindo a sua trajetória ao longo de um percurso reflete o(s) sentido(s) que atribuem ao trabalho docente na Educação Profissional: ser professor é ser bem visto no mercado de trabalho; ser professor é (re)direcionar carreira; ser professor é escolha; é oportunidade; é “ver no que vai dar”; é o primeiro passo na busca pela docência universitária. A trajetória profissional de formar-se e atuar em suas áreas de formação inicial realizada em nível de graduação parece ter sido baseada no desejo de acessar o mercado de trabalho, ou seja, um espaço que lhes garantisse pertencimento, remuneração e identidade profissional. Ser professor parece estar relacionado, num primeiro momento, com oportunidades que foram aparecendo, mas mediante a reflexão

e conexão dessas trajetórias com o trabalho em sala de aula há uma identificação e os motivos que os fazem optar por este trabalho vem à tona, o que lhes surpreendem e, por vezes, emocionam. No encontro coletivo, viu-se que as trajetórias de cada sujeito que ali estava, se assemelhava, o que acabou aproximando-os e ajudando-os a entender melhor as suas escolhas, sobretudo pela docência. Ana, no encontro coletivo diz:

Eu acho que cada um de nós quer contribuir de uma maneira, quer compartilhar do que sabe de alguma maneira, quer contribuir para se ter profissionais melhores no futuro, para que este país seja melhor no futuro e isso não é um discurso demagógico é algo verdadeiro que de alguma forma a gente consiga plantar uma sementinha.

Diante disso, acredito que nesse continuum de investir numa nova carreira – investir naquilo que traz um significado maior - e, assim (re) direcioná-la, lhes trará benefícios em termos de (re) construção da identidade profissional. Apesar de não termos abordado, diretamente, identidade profissional creio que essa questão estava implícita em todos os diálogos e encontros formadores que tivemos. Afinal, de acordo com Dubar (1998) as formas identitárias não podem ser consideradas como formas estáveis, que seriam preexistentes às dinâmicas sociais que as constroem e que seriam ferramentas de análise. Raitz (2008) resgata Dubar de forma muito clara, salientando que o autor apresenta a

epistemologia social da construção identitária em várias esferas das experiências da vida do sujeito, mas não numa perspectiva de processos que se constroem independentes entre si. Mas sim como formas que se atravessam de modo interdependente. Apesar de apresentarem suas particularidades, diferenças, são relações que se realizam porque se conectam, é um processo que se constrói pela socialização dos sujeitos durante toda a trajetória de sua existência (p.135).

Nesse contexto é visível a impossibilidade das identidades profissionais se construírem a um nível restrito de singularidades; é nas relações sociais mantidas com outros sujeitos que elas se constroem. As experiências que os docentes da Educação Profissional vivenciam no seu dia-a-dia vão se transformando e reformando por meio do convívio com seus grupos sociais e ocasionam reformulações constantes e contínuas.

RAITZ (2008) complementa:

isto significa uma edificação permanente, mediada pelas relações sociais envoltas em uma rede de significações, conflitos, desafios, movimentos, dilemas, negociações, reconhecimentos e de negação pela recusa ao não reconhecimento. Ou ainda, o reconhecimento injusto, as representações de si para si e para o outro, transações que são partilhadas, construídas, reconstruídas através das narrativas identitárias e reunidas num dado tempo e espaço. Essas representações são inseridas dentro de um grande processo que não se esgota porque sempre se renova e que poderia ser conceituado como um processo de socialização da identidade (p.137)

Ao final desta investigação, é apropriado dizer que um trabalho continuado e sistematizado com os sujeitos da pesquisa permitiria aos mesmos refinar a trama de formar-se com os outros e assim, também trabalhar as questões de identidade profissional. Ainda me valho de Josso (2006) que salienta, a respeito do trabalho biográfico, que o mesmo não consiste somente em fazer reemergir lembranças

uma vez que se trabalha com a história de uma vida é preciso chegar a um momento charneira³⁴ de reconstrução de quem faz história no percurso de vida relatado. É o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo – processo de formação – que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro. Será o estabelecimento dessa perspectiva temporal que permitirá nomear os argumentos da história. Nessa fase do trabalho biográfico centrado na compreensão e na interpretação dos relatos com olhares cruzados, novos tipos de laços aparecerão (p.5).

Lembro-me do encontro coletivo com os quatro sujeitos (Anderson, Ana, Eliane e Murilo) onde também estava presente uma colega de Mestrado na posição de observadora. Num primeiro instante, o grupo pareceu bastante tímido ao falar, denotando certa reserva. Josso (2006) faz uma leitura no sentido de que o elo nesse procedimento se expressa na negociação quase permanente que cada narrador tem consigo mesmo ao longo da pesquisa-formação a fim de decidir o que ele deseja partilhar e o que prefere guardar consigo. Talvez, se tivéssemos mais encontros coletivos, esse elo ao qual a autora se refere, poderia ser melhor trabalhado e seria alimentado pela partilha e pela reflexão intersubjetiva sobre os diferentes registros de nossa formação ao longo de nossa existência.

Vislumbro essa pesquisa como uma contribuição para todos aqueles que desejam *vivenciar* uma pesquisa como *pesquisa-formação* e, através de reflexões

³⁴ De acordo com Josso (2004), trata-se de um momento de reflexão e é o que movimenta nossas narrativas.

teóricas sobre as vivências, sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer, transformar vivências em experiências. Quando incorporam-se as experiências, gera-se aprendizagem e esse trabalho é tanto individual quanto coletivo. Nesse sentido,

o trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio”. (JOSSO, 2004, p. 130).

O estudo desenvolvido é o resultado de reflexões e experiências e propôs uma discussão de temas relacionados às relações entre o mundo do trabalho e educação, particularmente em relação à docência em Educação Profissional. Valer-se das trajetórias profissionais para entender as razões da escolha pelo trabalho docente significa poder olhar esse profissional no seu todo, como alguém que pode exercer um papel relevante na compreensão crítica do mundo e, assim, contribuir com a construção de uma sociedade democrática e justa. Com base nisso, temas como os saberes, a formação docente, a identidade do professor e a transformação da prática, por exemplo, ficam mais claros de serem trabalhados e, aqui, pontuo a importância desses serem abordados em novas investigações para que resultem em profundas transformações no campo da Educação Profissional, na perspectiva de enfrentar de forma crítica e propositiva, os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Natália. **Inserção profissional e formas identitárias**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

BURNIER, Suzana, CRUZ, Regina Mara Ribeiro, DURAES, Marina Nunes et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, vol.12, no.35, p.343-358, mai./ago. 2007.

DUBAR, Claude. Trajetórias Sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.19, n. 62, p. 13-30 abr./1998.

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

_____ Identidade Profissional em tempos de bricolage. IN: KIRSCHNER Ana Maria & MONTEIRO Cristiano Fonseca (orgs). **Contemporaneidade e Educação**, ano VI, nº 9, 1º sem/2001.

ENGUIITA, Mariano F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ENRICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS, 2002.

FRANCO. Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GOMES, Heloisa Maria. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac SP, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.25, n.2, São Paulo, jul./dez. 1999, p. 11-23.

_____ As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.32, n. 2, mai./ago, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP Santiago Reduc, 1991.

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

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí, Editora Unijuí, 2001.

MARX & ENGELS. **Textos sobre educação**. São Paulo: ed. Moraes, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Avelino. Sobre o alcance teórico do conceito de exclusão social. **Civitas**, Porto Alegre, v.4, nº 1, p. 161-188, jan/jun 2004.

PIETROVSKI, Rita Mariel. **Entre ser técnico e ser supervisor: um estudo das trajetórias de formação de profissionais da indústria de terceira geração do setor petroquímico do RS**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

RAITZ, Tânia Regina. Identidades profissionais: contribuições de Claude Dubar para a área Educação e Trabalho. IN: GESSER Verônica & MOSTAFA Solange Puntel (orgs). **Teóricos e teorias: presença na Educação**. Itajaí: Univali, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p. 405-427, set.2002.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, nº 1, p. 35-49, jan./jun.1999.

SAINSAULIEU. Renaud. A identidade no trabalho ontem e hoje. IN: KIRSCHNER Ana Maria & MONTEIRO Cristiano Fonseca (orgs). **Contemporaneidade e Educação**. Ano VI, nº 9, 1º sem/2001.

STOER, Stephen R. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

STRECK, Danilo. **Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico**. Prepared for delivery at the 2007 Congress of the Latin American Studies Association, Montreal, Canadá, September 4-7, 2007, 15p.

TARDIF, Maurice & RAYMOND Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem no magistério**. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 73, dezembro, 2000.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p.241-260, mai./ago., 2006.

Documentos Legais:

BRASIL. O plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – Razões, Princípios e Programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. [Parecer CNE/CEB nº 39/2004](#). *Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

_____. [Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997](#). *Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do*

ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____ [Resolução CNE/CEB nº04/99](#). *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.* Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.

ANEXOS

Anexo 1. Apresentação aos alunos feita em power point.

Trabalho docente na Educação Profissional: trajetórias e possibilidades para profissionais da escola noturna.

Mestranda: Karen Gregory Mascarello
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Clara Bueno Fischer
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação/ UNISINOS

Sobre a pesquisadora:

- Quem sou eu?
- O interesse pela pesquisa nasceu com as minhas vivências:
 - Formações;
 - Atuação no mercado de trabalho;
 - Fui aluna do Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes Feevale/RS.

■ Questão chave do estudo

- O que leva profissionais das mais diversas áreas de formação a interessar-se pelo trabalho docente na EP?

- Participantes da pesquisa
 - Contribuição para a formação de vocês (Josso, 2005)
 - Processo reflexivo (Freire, 2004)
 - Espaço formativo – formação no trabalho docente
 - Como vai funcionar?
 - Preencher a ficha de interesse
 - Aguardar o agendamento do encontro
 - Local: a combinar - Feevale
- Retorno ao fim dos trabalhos
- Termo de concessão

Anexo 3. Termo de consentimento livre e esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA SUJEITOS PARTICIPANTES

Tu foste convidado (a) a participar de uma pesquisa na condição de “sujeito entrevistado”. É importante que eu, na condição de pesquisadora, te esclareça os principais pontos do estudo para que ao final, tu possas de fato aceitar fazer parte da pesquisa proposta e, assim, assinar este termo que se encontra em duas vias; uma delas fica contigo e a outra com a pesquisadora. Desde já, agradeço imensamente a tua participação! Obrigada.

1- INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDO

Título provisório: Trabalho docente na Educação Profissional: trajetórias e possibilidades para profissionais da escola noturna.

Mestranda: Karen Gregory Mascarello

Orientadora: prof^a Dr^a Maria Clara Bueno Fischer

PPG: Mestrado em Educação – Unisinos

1.1 Objetivo da pesquisa

Compreender o que leva profissionais das mais diversas áreas de formação a interessar-se pelo trabalho docente na Educação Profissional

1.2 Participação dos sujeitos entrevistados

A tua participação é na condição de sujeito entrevistado; num primeiro momento pretendo realizar uma entrevista individual a ser agendada previamente junto a ti. A entrevista será semi-estruturada, ou seja, terá algumas perguntas formuladas previamente pela pesquisadora, mas no momento do diálogo, a fala será livremente organizada por ti, sempre com o foco no tema *trabalho docente na Educação Profissional*.

Para garantir a máxima fidelidade à tua fala, toda a entrevista será gravada e, logo após, transcrita. Todo o áudio fica à tua disposição bem como a transcrição, que será enviada a ti para que tu possas ler e retornar à pesquisadora, autorizando o uso da mesma. Todos os registros preservarão a tua identidade e a identidade de outros que, porventura, serão citados no decorrer do processo, inclusive instituições de toda e qualquer natureza.

Além disso, num segundo momento, pretendo realizar uma entrevista em grupo com os sujeitos entrevistados individualmente. O encontro será marcado previamente e o principal objetivo disso é a troca de impressões, experiências, e o fomento da discussão sobre o tema do estudo. Esse encontro também será gravado, transcrito e enviado a ti.

1.3 Pesquisa-Formação

A estruturação da pesquisa inclui o propósito de que a participação nesta transforme-se em uma experiência formadora tanto para a pesquisadora quanto para ti.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO ENTREVISTADO NA PESQUISA

Eu, _____
RG _____ CPF _____

Abaixo assinado, concordo em participar de estudo sobre Trabalho docente na Educação Profissional: trajetórias e possibilidades para profissionais da escola noturna na condição de sujeito entrevistado. Destaco que fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Karen Gregory Mascarello sobre a pesquisa, os procedimentos que estão nela envolvidos e os benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me igualmente garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isto resulte penalidade ou ônus para mim. Assim sendo, de acordo com a finalidade da presente pesquisa, autorizo a utilização dos meus depoimentos pela pesquisadora, seja no relatório de pesquisa como em outras publicações decorrentes relacionadas com o tema.

São Leopoldo, _____

Assinatura

Nome completo _____

Assinatura _____

Anexo 4. Quadros para a análise de conteúdos das *entrevistas individuais*

Quadro 1. Trajetória Profissional

Respostas dos sujeitos, autores das narrativas, às questões que envolvem a categoria Trajetória Profissional (sujeitos registrados por codinome, segundo a ordem cronológica das entrevistas individuais).

Autor/a das narrativas	Trajetória Profissional
Santiago	<p>“...comecei a trabalhar muito cedo. Comecei a trabalhar com 15 anos e se pudesse teria começado um ano antes (risos). Na época era assim, então com 14 anos vc poderia estudar à noite e começar a trabalhar e é o que se fazia. Então eu com 15 anos comecei a trabalhar no Bradesco. O Bradesco para mim foi uma escola. Foi fundamental na minha trajetória profissional. Eu com 16 anos já era chefe de cobrança e tinha 9 subordinados. Eu me tornei adolescente/adulto. Em termos intelectuais e psicológicos sempre fui muito maduro, mas em termos assim de aparência, eu era confundido como o filho do gerente.”</p>
Ana	<p>“...fiz magistério e depois fiz Administração...Com isso, eu assumi a vice-direção da escola, pela minha habilitação em Administração e toquei o trabalho com a M. durante 6 anos”.</p> <p>“...resolvi sair para um mundo empresarial e, nestes 10anos, eu trabalhei em grandes empresas... mesmo no ramo empresarial, as oportunidades profissionais são sempre nas quais as pessoas me vêem atuando e uma vez um chefe meu me disse que eu era como um “jogador de futebol”, quem me vê jogando, me contrata e eu acho isso o máximo!”</p>
Eliane	<p>“...era da produção, na última etapa que estava na empresa fazia gestão de pessoas e adora também, gostava muito desse contato com as pessoas, então trabalhava na produção e na gestão e, claro, que tem toda aquela parte de acompanhamento de resultados de metas que a gente trabalhava com a gerência, com a diretoria, todo um planejamento, mas eu passei praticamente por todos os setores da empresa, eu trabalhei 22 anos lá”.</p>
Murilo	<p>“...meu foco hoje é o mercado de comércio exterior, fiz pós-graduação...a partir da docência eu estou abrindo ramificações na minha trajetória, então não quer dizer que eu vou mudar o rumo, mas eu estou abrindo ramificações”.</p>
Anderson	<p>“...sempre trabalhei dentro da indústria na parte da qualidade ou na parte de gestão de processos, tudo na produção...”</p> <p>“...tinha um professor que era lá do SENAI e dava aula lá e de vez em quando ele me chamava para mostrar para o pessoal o que é que se faz na prática na organização...”</p> <p>“...assumi o centro de treinamentos...”</p> <p>“...Então três grandes blocos de minha vida profissional: primeiro eu trabalhei muito dentro de indústria, segundo assumi muito a parte de treinamentos e depois tive experiência fora. Então, porque não continuar com aula pela noite? Não pegar parte de empresa fixa e sim consultoria. E aí, há um ano e pouco eu comecei na parte de consultoria...”</p>
Fabiana	<p>“...o pós eu fiz em gestão de negócios e então eu comecei a ver um pouco mais outras coisas na área de gestão mesmo e fui convidada pelo meu tio que trabalhava na Feevale, minha mãe, meu pai e mais alguns conhecidos que eram professores também e começaram a me chamar para falar sobre como se monta um plano de negócios e eu comecei a ir , eu fui na Ulbra, na Feevale, na Unisinos e quando vi, já estava dando palestras dentro destas universidades...”</p> <p>“...fui tutora, vim até NH para ganhar uma miséria e eu só pensava que esta era a minha porta de entrada como professora e nisso os meus pais já estavam se matando de rir , pois até então eu dizia que não era professora e de repente eu estava indo</p>

	cinco noites até NH, pois o pré requisito era que eu assumisse todas as turmas e trabalhasse as cinco noites e eu era responsável por dez turmas como tutora...”
Rosana	<p>“...Quando eu terminei a graduação eu procurei a escola onde eu cursei o ensino médio e o ensino fundamental que eles tinham uns cursos técnicos então eu procurei a escola na possibilidade de trabalhar junto com os alunos que é uma atividade que eu tinha interesse em atuar em paralelo com a atividade que eu exerço hoje...”</p> <p>“...Eu estou achando fantástico e eu também cursei o curso técnico, eu fiz o curso técnico em contabilidade e hoje eu vejo como é importante esta preparação antes da faculdade no caso...”</p> <p>“...Eu venho de uma família de empreendedores meu pai sempre teve empresas no ramo de alimentação e a gente sempre trabalhou com ele sempre ajudando e auxiliando na parte administrativa, é uma pequena empresa e por isso eu fiz o curso técnico em contabilidade e depois fui para a graduação em administração de empresas trabalhando paralelamente com ele e depois que veio este outro caminho em ser docente, pois é uma profissão gratificante e por isso que me chama atenção...”</p>
Renato	<p>“...com o passar do tempo, eu fui saindo da área mais técnica e fui para a área comercial da empresa e fui me aprofundando mais nisso e no caso eu tenho uma empresa e a nossa empresa desenvolve e comercializa softwares de gestão que na verdade a gente repassa conhecimento que está materializado em um software, então eu comecei a praticar apresentações...”</p> <p>“...mas a empresa estava precisando 110% de mim então eu não tinha como me dividir naquele momento. Depois apareceu outra oportunidade em outro momento de vida e eu estava mais maduro nas coisas que estavam acontecendo e achei que era o momento de dividir isso com outras pessoas então, vamos encarar o desafio da docência...”</p> <p>“...sou graduado em Administração de Empresas com ênfase em Análise de Sistemas, na verdade eu sempre estudei Administração e acabei entrando nesta área de sistemas na área de informática...”</p>

Quadro 2. Trabalho docente

Respostas dos sujeitos, autores das narrativas, às questões que envolvem a categoria Trabalho docente.

(sujeitos registrados por codinome, segundo a ordem cronológica das entrevistas individuais).

Autor das narrativas	Trabalho docente
Santiago	<p>“...nas disciplinas de Exportação I, e até eu estou fazendo um trabalho bem legal em duas turmas com o profº Bernardo”.</p> <p>“... o Bradesco foi uma escola e uma das coisas que eu ouvi lá foi “Tu não pode concentrar informação, tu não pode concentrar conhecimento”.</p> <p>“...Todos estes estagiários que passaram por nós, grande parte eu fui o orientador dos estágios deles, então eu ensinei muita gente a trabalhar no comércio exterior desde que eu entrei na área, então depois de ter orientado tantos estagiários eu sei ensinar, eu sei transmitir um conhecimento, eu fui educado para isso e, realmente, eu achei que estava na hora de ser professor”.</p>
Ana	<p>“...O interesse pelo trabalho docente começou aos 14 anos quando comecei a fazer magistério...”</p> <p>“...no mundo empresarial eu tinha muitas saudades da sala de aula e, as vezes, eu</p>

	sonhava que eu estava em aula (até me emociono quando falo nisso), porque é uma coisa que eu gosto muito e faço porque me dá muito prazer”.
Eliane	<p>“...tenho interesse pela docência na verdade há muitos anos, quando eu comecei a fazer faculdade, eu fiz Pedagogia, fiz uns três semestres de Pedagogia, mas como eu trabalhava no ramo da indústria, eu troquei de curso...”</p> <p>“...Gosto da Administração, gosto muito, mas eu tenho esse encantamento, essa curiosidade pela docência...”</p> <p>“...penso que o fato de ser mãe acho que tem muito a ver com o trabalho docente...”</p>
Murilo	<p>“...Só que hoje eu enxergo isso como um combustível e quando eu digo que é complementar à minha atividade atual, a docência será um combustível para a minha atividade profissional e vice-versa...”</p> <p>“...É uma situação! Eu não me criei falando em ser professor, isto amadureceu de um tempo pra cá...”</p> <p>“...Por isso, eu vejo como uma atividade complementar ser professor, ministrar aulas na educação profissional não é uma profissão onde eu vá focar e vou largar o que eu faço que é o meu trabalho principal...”</p>
Anderson	<p>“...me mostrou plano de aula e me mostrou como funcionava no SENAI e me perguntou se eu não tinha interesse em dar aula no SENAI, e eu respondi que nunca tinha pensado nisso, mas é possível...”</p> <p>“...Profissão magistério, magistério assim eu sempre ouvi falar umas coisas diferentes e eu sempre trago para o magistério profissional, porque eu não me vejo como professor ainda...”</p> <p>“...Acho que é uma construção mútua, eu tento trazer alguma coisa que o aluno está buscando e, além disso, que ele fique satisfeito com o que eu passei para ele, é uma troca de informação e conhecimento tanto que eu vou passar alguma coisa para eles quanto eles passarem para mim...”</p> <p>“...Isso até é uma incógnita!”</p> <p>“...É que professor para mim me lembra segundo grau...”</p> <p>“...Instrutor é melhor, fica mais próximo, talvez pela vivência da empresa...”</p> <p>“...Não me vejo como professor, parece que estou dando um treinamento, uma palestra, explicando algum tema que eu domino, que sei uns exemplos na prática junto com a teoria e passo para o pessoal, para mim é uma coisa natural...”</p>
Fabiana	<p>“...me mandou e-mail perguntando se eu tinha certeza que queria ser professora. Eu respondi que sim e com 3 dias de antecedência ele me contratou para dar quatro disciplinas diferentes...”</p> <p>“...naquele semestre e comecei a tomar gosto pela coisa então foi assim que eu comecei e hoje é um sentimento muito estranho que eu tenho em relação à docência porque ao mesmo tempo em que me tira muitas coisas eu vir aqui pela noite, pois eu trabalho o dia inteiro, viajo, eu gostaria de me dedicar mais a mim, fazer algum exercício este tipo de coisa por outro lado eu não sei se consigo viver sem...”</p> <p>“... se é para ser professora, então quero ser uma boa professora...”</p> <p>“...o meu trabalho como executiva dentro de uma empresa melhorou depois que eu fui ser professora, pois quando os clientes descobrem que eu sou professora, o tratamento muda muito porque como eu trabalho na área comercial e é uma venda técnica que eu faço então, quando eles descobrem que eu tenho uma vivência acadêmica forte, eles começam a dar um valor mais forte para o que eu falo, então eu notei que nestes últimos dois anos que eu sou docente os clientes que foram descobrindo esta minha outra atividade pedem não só cotações, valores, mas eu trabalho dentro de projetos...”</p>
Rosana	<p>“...estar em sala de aula, esse mundo sempre me encantou, eu gosto dessa troca, dessa busca com os alunos...”</p> <p>“...Porquê o professor tem que ter muita disposição e criatividade para preparar aquele aluno realmente para o mercado de trabalho...”</p> <p>“...acho muito gratificante ter o título professor...”</p> <p>“...Porque você está ali, apesar de você saber que não é dono do saber tu não és o dono de tudo você está ali para orientar aqueles alunos claro que tu pesquisou um</p>

	determinado assunto para lidar com eles tu trouxeste uma proposta alguma atividade diferenciada para trazer para eles, eu acho que é muito gratificante e como eu nunca tinha sido professora a gente estranha um pouco “será que é comigo?”. Nós passamos uma lista de chamada e eles colocaram lá professora Rosana...”
Renato	<p>“...O interesse não foi despertado assim do dia para a noite é uma coisa que vem a mais tempo...”</p> <p>“...achei melhor fazer logo um mestrado já com objetivo de com o passar do tempo e apesar de eu ser oriundo de uma formação mais técnica, desenvolvimento de sistemas, eu vi que eu tinha uma certa habilidade em me comunicar e gostava muito de explicar para as pessoas, gostava de me fazer entender, gostava de trocar informações, isso era uma coisa que passou a me dar uma certa satisfação...”</p> <p>“...comecei a praticar apresentações e demonstrações a, as vezes, me convidavam pra palestras...”</p> <p>“...fiz mestrado na UFRGS na área de administração de empresas e sempre gostei muito aprender, essa que é a verdade, gosto de aprender coisas novas e gosto também de ensinar as coisas que aprendo e, com o amadurecimento, a gente olha para dentro de nós mesmos e a gente percebe que ou disseminamos o conhecimento adquirido ou vamos acabar levando para baixo da terra, então eu acho que devemos contribuir um pouco para outras pessoas, um papel um pouco social e se a gente quer que o nosso mundo acabe mudando tem que começar com a gente, temos que fazer parte de alguma coisa maior...”</p> <p>“...quando a gente pensa em dar aula eu acho que é difícil tu ganhares bem, tu enriquecer dando aula é uma coisa que tu tens que gostar até tem pessoas que ganham relativamente bem, mas não é o comum, logo não é por dinheiro...”</p>

Quadro 3. Profissão/Carreira

Respostas dos sujeitos, autores das narrativas, às questões que envolvem a categoria Profissão/Carreira (sujeitos registrados por codinome, segundo a ordem cronológica das entrevistas individuais).

Autor/a das narrativas	Profissão/Carreira
Santiago	<p>“... Aí entramos na área da educação. Eu sempre buscando novos desafios, com tantos estagiários tendo passado na minha vida, a minha filha já está crescendo, daqui a pouco, tomando o rumo dela e a minha esposa terminou a faculdade...”</p> <p>“...O profº Danilo disse: “Olha, o teu perfil nos interessa por você ser técnico na área de comércio exterior, só que você tem que fazer o FOPE”. Então eu perguntei: o que é isso? Daí ele me falou o que era. Não seja por isso, já vou me informar! Vi a grade curricular na Faculdade e disse: é isso que eu quero mesmo! E comecei, já estou no segundo semestre e estou estagiando aqui na Escola, no primeiro semestre nós fizemos uma avaliação da escola, agora já estou em sala de aula, estou numa disciplina e, no próximo semestre, vou ser titular de alguma disciplina...”</p> <p>“... minha ideia de carreira como professor digamos assim em primeiro lugar, 2 ou 3 noites ser professor, fazer um mestrado, a minha ideia é a partir da metade do ano que vem, no máximo, no início de 2010, começar um mestrado para me habilitar a dar aula para graduação. Se eu vou dar aula para graduação ou não, eu não sei ainda; por enquanto, o ensino de nível médio, técnico de nível médio me supre esta vontade que eu tenho de fazer alguma coisa nesta área, mas eu quero ir adiante, eu não quero parar de estudar. É tempo de começar a reavaliar a carreira...”</p>
Ana	<p>“...e há um ano e meio eu estava muito insatisfeita com a minha vida profissional, estava me faltando alguma coisa... amo muito a sala de aula e estou bem determinada a poder retomar essa minha carreira...visualizo a minha carreira que eu</p>

	<p>possa realmente realizar o meu sonho, que é ser uma professora universitária e o próximo passo realmente é fazer o mestrado... Estou redirecionando, estou me preparando para viver só da docência, é para isso que eu tenho feito tanto esforço...”</p>
Eliane	<p>“...de uns dois meses para cá eu penso que eu virei a página, estou virando esta página e estou começando um novo capítulo, para eu assumir esta nova transição que está ocorrendo que de uma forma eu induzi, só que o subconsciente ainda não assimilou muito bem, ou eu não processei ainda para eu não ter essa cobrança de eu me cobrar, mas eu acredito que a minha vida está redirecionando...”</p> <p>“...Penso se faço uma especialização, faço um pós ou vou direto para um mestrado, mas eu tenho presente esta continuidade...”</p>
Murilo	<p>“...Mas eu não descarto que isso no futuro se inverta: o que é hoje o meu maior pode amanhã ser o menor e a docência e a pesquisa podem ser o maior”.</p> <p>“... a assessoria tem uma aproximação bastante grande com a instrução, como tu instruir em como fazer documentos...”</p> <p>“...Eu tenho projeto de depois de dar aula em um curso técnico, pleitear uma faculdade e ir adiante, claro que farei um mestrado e vou me preparar melhor para isso, mas eu não descarto”.</p> <p>“... é uma situação complementar onde eu estou construindo uma atividade paralela a minha atividade onde eu sou profissional, sou formado em Comércio Exterior, portanto eu não vejo como dar aula sem ser à noite”.</p>
Anderson	<p>“...Se eu for me cercar para este objetivo bem longe, mas hoje para o ramo de consultoria a escola é um baita alicerce, pois quando tu te apresenta em uma empresa além de tu seres consultor tu és professor e tu ganhas respaldo também, não que eu tivesse isso na cabeça, é que uma coisa foi ligando a outra, pois eu iniciei dando aula e depois veio a ideia da consultoria e isso também ajuda...”</p>
Fabiana	<p>“...Eu não consigo me imaginar mais sem esta profissão, a docência trás muitos prós e contras e dentro da logística internacional é um reconhecimento maior ser professora e ainda existe um status e uma valorização então para mim profissionalmente é bom e claro que me gera muito mais cobranças, pois a partir do momento que eu tenho um segundo emprego, pois a escola é considerada um segundo emprego então eu tenho que me dedicar muito mais em outros horários porque eu nunca posso alegar que não tenho tempo...”</p> <p>“... eu não consigo viver mais sem isso...”</p> <p>“...levar adiante a educação profissional, mas com carga horária não tão intensa e os planos são daqui a 5 ou 6 anos entrar no mestrado...”</p>
Rosana	<p>“...Eu penso em conciliar as duas funções porque eu acho muito importante dentro do ensino técnico, de ter esta vivência para passar para os alunos, pois eu acredito que eles estão em busca disso eles querem alguém que tenha esta vivência para trazer exemplos práticos para eles, eu acho que o técnico exige muito isso...”</p> <p>“...A principio não me imagino deixando a profissão de administradora. Vou tentar conciliar as duas porque também é uma profissão que eu gosto. Eu gosto da minha empresa, a ideia não era para substituir ou ficar numa ou na outra, mas sim de conciliar as duas. Os meus horários são flexíveis, eu já fui em busca de outras atividades e sempre, sabe quando você admira algum professor e diz “que legal” e é isso que me encanta nesta profissão, esta valorização...”</p>
Renato	<p>“...Tu buscares um doutorado e realmente entrar nesta parte docente está relacionado a algumas escolhas pessoais que tu vais fazer e na verdade eu me programei para o próximo ano pensar nisso, pois já vou estar beirando os meus 40 anos. Até o planejamento era fazer com que a empresa não precisasse tanto de mim para eu poder me dedicar um pouco mais à área acadêmica, só que isso nunca acontece, mas eu penso sim. Eu não tenho um decisão formada e uma das coisas que eu sempre me lembro dos meus professores no mestrado, todos eles doutores, aqueles doutores com bagagem, a gente vê que a idade não pega tanto, bem pelo contrário, as vezes uma pessoa mais velha trás uma bagagem fantástica para a aula. Penso em talvez para o futuro, uma dedicação maior para a docência. Na verdade o meu irmão é professor titular da UFRGS, então na família já tem alguma coisa neste</p>

	sentido e, principalmente, a pesquisa que é uma coisa que me chama a atenção e eu não pratico muito...”
--	---

Quadro 4. Escolhas

Respostas dos sujeitos, autores das narrativas, às questões que envolvem a categoria Escolhas (sujeitos registrados por codinome, segundo a ordem cronológica das entrevistas individuais).

Autor/a das narrativas	Escolhas
Santiago	“...estou numa fase da minha vida que estou buscando um horizonte novo, fazendo uma coisa que eu gosto e eu acho que foi uma das melhores coisas que eu fiz, uma escolha que não foi imposta, não foi uma situação que você vai ter que fazer isso...”
Ana	“...sei que essa escolha demanda tempo, dedicação...mas eu queria parar de sonhar que estava dando aula, pois eu queria dar aula de verdade e fui atrás”.
Eliane	“...até uma coisa eu olho assim e penso, o que eu tenho da Administração que eu possa lincar com a docência, mas eu gostaria de um ambiente escolar...” “...se eu tenho a oportunidade, pois as vezes a gente quer mas não dá e se eu tenho esse apoio eu acho que a hora é agora, abraçar e começar de novo, tanto que hoje uma colega me ligou, uma ex-colega e disse: Eu não acredito esse potencial em casa! O meu diretor também me convidou para almoçar e disse assim: Tu vais ser uma excelente professora, mas perdemos uma ótima profissional, e é bom também ouvir isso...” “...é esse ambiente que eu quero...”
Murilo	“...quem sabe está aí a oportunidade?” “...hoje eu dependo da minha empresa, mas esta atividade (docência) vem como um adicional e eu não estou dizendo aqui que estou aqui por causa de dinheiro, mas ao mesmo tempo eu vejo outro lado que não tem preço que é a auto-realização e eu vejo isso como um desafio porque sou tímido”.
Anderson	“...eu fui pegando gosto pela coisa e foi aí que eu comecei a fazer esta pós-graduação na UNISINOS, o Mestrado em Engenharia de Produção...” “...tu tem que pensar mais para frente também e não vai viver socado na indústria sempre e talvez tu teres o conhecimento que aquela pessoa que está na sua frente não tem e está buscando e aí tu tens que passar adiante e tem mais a idade que vai atrapalhar mais para frente...”
Fabiana	“...E hoje eu não me imagino sem isso, sei que terei que fazer algumas escolhas e daqui a pouco eu pretendo ter filhos e são planos para logo então vai ser uma variável para eu administrar e sempre foi muito claro para mim que eu daria aula até o momento de engravidar e agora vamos ver se consigo fazer...” “...Eu não pretendo largar a carreira na educação profissional e não pretendo largar a empresa o que eu pretendo fazer é administrar a carga horária e se eu ver que não estou dando conta de tudo mais adiante, pois eu tenho hoje a coordenação de dois cursos e ainda pego mais algumas turmas então se eu ver que não consigo administrar isso provavelmente eu vá diminuir a carga horária e venha ter que reorganizar estas responsabilidades, mas largar eu não pretendo, pode ser liberar uma noite, mas largar eu não consigo...” “...Eu acredito que sim foi um redirecionamento de carreira foi uma escolha uma decisão, pois eu tive que não só redirecionar a carreira docente como na empresa também, pois ao passo que eu decido que não vou sair do estado e não pretendo me mudar e pretendo ficar no RS eu também tive que abrir mão de algumas coisas dentro da empresa então com certeza foi um redirecionamento de carreira...”
Rosana	“...a gente tem muita vontade muita sede, muita vontade de crescer dentro desta

	<p>profissão que para mim é uma profissão nova e eu sei que a gente tem que plantar muito para colher mais tarde e tem o outro lado também que a gente sempre ouvia dizer quanto aluna que o professor trabalha muito em casa e a gente vê que realmente trabalha muito em casa...”</p> <p>“...vejo as portas abertas e a preocupação das escolas em estar abrindo as portas para as pessoas que estão com vontade e até agora o meu caminho tem sido bem gratificante na docência...”</p>
Renato	<p>“...Sempre teve no meu projeto de vida profissional dar aula até para eu manter contato com o meio acadêmico e aprender muito com isso, pois as vezes em um ambiente de trabalho tu acabas te restringindo num determinado universo de assuntos e eu sempre queria algo a mais então uma das coisas que eu tracei foi estar no meio acadêmico e o mestrado me ajudou nesse sentido...”</p>

Quadro 5. Mercado de trabalho

Respostas dos sujeitos, autores das narrativas, às questões que envolvem a categoria Mercado de trabalho (sujeitos registrados por codinome, segundo a ordem cronológica das entrevistas individuais).

Autor/a das narrativas	Mercado de trabalho
Santiago	<p>“...não acho que eu esteja procurando uma substituição quanto a espaço para mim, né? A vida é uma, eu não tenho como viver duas vidas uma na escola e outra na empresa, mas uma coisa que eu não faria era pegar e chegar aqui em um evento e apresentar um cartão meu de lá, não tem sentido, aí sim você tem que ter um nível de separação, mas é uma vida só, então eu vou trazer coisas que eu vivenciei lá pra dentro de sala de aula, vou dizer “Olha, em determinada situação pode acontecer isso” que eu vi que aconteceu lá”.</p>
Ana	<p>“...como sou professora de educação profissional, é muito importante que eu leve pra sala de aula a realidade das empresas, eu fico muito triste de não ter tempo de construir novos projetos, novas propostas de trabalho com os alunos, porque o meu dia é muito corrido, pois eu saio da empresa e vou para sala de aula e, com isso, só me sobra o domingo para me organizar para a semana toda...”</p> <p>“...dentro das empresas todos os entraves e as dificuldades que ocorrem são porque as pessoas que tem o poder de comando não são claras no comando, não se planejam, não se organizam, simplesmente as pessoas chegam para trabalhar. E o professor não, para entrar em sala de aula ele se planeja, se organiza, então o meu trabalho foi muito assim dentro da empresa, destacando o porque de eu fazer isso...”</p>
Eliane	<p>“...até uma coisa eu olho assim e penso, o que eu tenho da Administração que eu possa lincar com a docência, mas eu gostaria de um ambiente escolar...”</p> <p>“...várias vezes na empresa, psicólogos diziam, tu tens muito mais para dar, por que você não dá mais para gente, você está usando 40% do seu potencial e daí várias vezes eu disse que não queria mais gerência, então várias vezes eu me questioneei, eu vou ficar aqui para sempre? É isso aqui que eu quero?”</p>
Murilo	<p>“... existe uma distância muito grande do que se vê na academia, na faculdade e o mercado de trabalho...”</p> <p>“... Nada como você aprender a prática...”</p> <p>“...muito importante salientar que o curso técnico tem um degrau menor com o mercado de trabalho e aí entra a questão de valorização de que a prática é importante, mas tu tens que saber que não adianta ser só prático e sim tu tens que saber o que você está fazendo e, muitas vezes, no dia a dia tu não tem como explicar, o mercado não explica isso...”</p> <p>“...Porque isso me ajuda na consultoria, o fato de eu ser professor e de ser visto de</p>

	<p>uma forma diferente no mercado, não é tanto a preocupação de como eu sou visto, mas é a questão de como eu me sinto, pois eu, automaticamente, vou me reciclar eu vou me atualizar e vou ter uma experiência que hoje não se tem no mercado de trabalho que é a experiência de docente que é um “plus” que tu tens e eu vejo isso como um ganho, eu falo isso pelo que eu sinto pois eu ainda não dou aula...”</p> <p>“... mas isso também pode me ajudar dentro da empresa e no mercado de trabalho, tipo saber usar as palavras certas, de ter um raciocínio, de se preocupar, de saber se a pessoa está entendendo, que não é só se preocupar em passar informações, pois eu lido com clientes, eu lido com necessidades e eu vejo e não sou eu, mas é inerente do ser humano, muitas vezes é difícil entender o que o cliente precisa e quando eu digo eu, quero dizer eu e meus colegas, meus funcionários, e vejo o professor, se ele está realmente identificado que ele pode desenvolver uma capacidade de sinergia com os alunos, onde você possa entender quais são as necessidades que o outro está precisando então tu vais ter que se adequar , e como professor não adianta usar toda uma terminologia, se a maior parte dos alunos não estão entendendo, assim como eles, ao contrário já estão na área e tu estares usando termos muito básicos e eles estão achando que estão perdendo tempo ali com isso tu tens que te adequar às necessidades e assim é no teu dia a dia também...”</p>
Anderson	<p>“...Pior que é, pois se tu trabalhares em uma empresa mesmo tendo um bom salário e então você trabalha só naquela, se eu não precisasse trabalhar, eu ficava com os meus filhos, cuidando deles, pois enquanto tiver conta para pagar eu tenho que pensar neste lado também. Por isso dá um respaldo bom de tu seres professor e consultor e como consultoria abre bastante portas e se eu trabalhar em uma empresa só não é o mesmo rendimento que você tem como consultor, é bem diferente, depois que você sente o gosto de ser consultor isso ajuda, pois aquilo que você ganhava num mês tu ganhas em dois dias de trabalho às vezes e depende da negociação, se pegares mais empresas é diferente a conversa, como eu digo para os alunos, tu podes gostar do que faz, mas se pudesse optar por não trabalhar o que tu escolheria? Tu até gostaria de trabalhar, mas eu gostaria de ficar em casa com os meus filhos e estou sendo bem sincero...”</p> <p>“...E, além disso, o que faço em sala de aula parece que eu não faço no dia a dia, poder ajudar eles e eles podem me ajudar, pois nesta mesma empresa ele pode precisar de um consultor na gestão de produção, pois tu estas na vitrine, tu podes pegar dono, filho de dono, tu podes aprender com as pessoas que vem de fora e tentar encaixar na teoria...”</p> <p>“...Eu não posso dizer que eu quero abrir uma escola, mas já passou pela cabeça e até li sobre...”</p> <p>“...Por isso dá um respaldo bom de tu seres professor e consultor e como consultoria abre bastante portas e se eu trabalhar em uma empresa só não é o mesmo rendimento que você tem como consultor...”</p>
Fabiana	<p>“...e também eu não largaria o trabalho em empresa para somente ser professora porque eu não quero ser o tipo de professora que eu não gostava na faculdade que era aquele professor que só tinha o conhecimento técnico e não tinha o conhecimento prático e para mim não serve...”</p> <p>“...a gente aprende a administrar melhor o tempo até então antes de começar esta nova profissão a minha atividade era 100% exclusiva para a minha atividade na empresa e ser docente hoje me gerou muito mais organização em tempo, pois eu comecei a delegar muito mais coisas dentro da empresa, hoje eu fico com o que realmente é mais importante e o resto das atividades eu delego e aprendi a valorizar mais o meu tempo...”</p> <p>“...hoje é o que eu tenho de plano para o futuro que é daqui a alguns anos fazer o mestrado e aí sim tomar uma decisão, pois eu não pretendo largar a empresa ou de repente abrir uma empresa ou fazer uma consultoria e diminuir um pouco as minhas horas semanais dentro da empresa e aí talvez eu possa começar a pensar em dar aula em graduação...”</p>
Rosana	<p>“...E esta questão do meu horário ser flexível e sabe que umas pessoas da família me</p>

	criticaram em um primeiro momento dizendo “tu queres dar aula? Tu tens uma empresa, tu já tens o queijo e a faca na mão” só que eu respondia: “mas eu não posso ter outra atividade?” E é por isso que tem a busca de uma outra atividade e eu vejo que a docência é fantástica justamente por essa troca por estar em contato com os alunos, trazer experiências e aprender pra melhorar o negócio...”
Renato	“...quanto mais tu conseguires relacionar conhecimentos diários diferentes eu acho que isso faz tu seres uma pessoa única no mercado...” “...Existe um esforço adicional em que simplesmente o trabalho em si do profissional da educação profissional tem que estar em sintonia com o mercado tem que estar dando aula tem que ser um facilitador e só consegue fazer isso se realmente conhece a necessidade daquele mercado e mais ainda a necessidade da área é conhecer um pouco de como funciona o mercado...”

Quadro 6. Trabalho docente na Educação Profissional

Respostas dos sujeitos, autores das narrativas, às questões que envolvem a categoria Trabalho docente na Educação Profissional (sujeitos registrados por codinome, segundo a ordem cronológica das entrevistas individuais).

Autor/a das narrativas	Trabalho docente na Educação Profissional
Santiago	“...Como professor, estou formando alguém para trabalhar...” “...não sei se é por onde eu vou ficar, talvez eu evolua para ser professor de graduação, mas eu estou me identificando muito com essa fase que está fechando muito com a idade da minha filha...” “...gosto muito, as turmas que eu estou acompanhando já consigo ter uma relação bem aberta com eles e pretendo ficar no ensino de nível médio por algum tempo, depois vamos ver o que vai acontecer...” “...por enquanto, o ensino de nível médio, técnico de nível médio me supre esta vontade que eu tenho de fazer alguma coisa nesta área, mas eu quero ir adiante, eu não quero parar de estudar...”
Ana	“...um dia por acaso eu descobri um anúncio do Senac pedindo professor orientador para os cursos profissionalizantes e eu fiz todo um processo de seleção e foi muito interessante...” e aí acabei descobrindo a F. no curso de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional e, aí, eu disse que essa é a minha estrada. Comecei a fazer o curso...” “...Quem me incentivou no trabalho docente na educação profissional foi um diretor meu, em uma empresa que eu trabalhei; cada vez que fazíamos uma reunião ele me xingava porque eu era muito paciente para explicar as coisas para a equipe, que ele gostava muito de me ouvir falar, que eu falava muito bem, mas que empresa não era colégio, que eu tinha que “mandar fazer e acabou”, que eles não tinham que pensar, mas sim que eles tinham que executar. Então, ele foi uma pessoa que muito me incentivou a pensar na educação profissional porque não é assim que as coisas funcionam...”
Eliane	“...fui descobrindo e conhecendo a educação profissional no curso de formação pedagógica porque até então a docência eu imaginava sendo o ensino fundamental ou básico e agora eu me vejo no ensino técnico, na formação profissional...” “...meu sentimento é esse, estou me preparando para estar com o profissional, preparar esse profissional, o aluno a ser profissional...” “...comecei a fazer faculdade, fiz Pedagogia, fiz uns três semestres de Pedagogia, mas como eu trabalhava no ramo da indústria, eu troquei de curso. Na época pensei: “tenho que mudar de curso para dar sequência ao que já trabalho na prática e, por isso, vou lancar a teoria” e foi aonde mudei...”

Murilo	<p>“... Eu não tinha muito conhecimento de curso técnico, eu tinha ouvido falar com o meu pai que o país precisa de cursos técnicos, não adianta só ter faculdade, isso eu ouvia muito dele, mas ficava nisso. Aí começou a despertar meu interesse, procurei onde tinham cursos técnicos de comércio exterior aqui na região...”</p> <p>“...vou me sentir realizado quando eu conseguir viabilizar isso, vendo os alunos que já estão no mercado ou vão estar daqui a algum tempo e eu poder ter contribuído neste sentido...”</p>
Anderson	<p>“...Olha, isso que você está dizendo um autor falou em 1950 e mostro no livro não é uma coisa nova ou que o teu pai inventou agora na empresa e com isso fica bem mais ligada a teoria com a prática e, por isso, eu peguei a educação profissional, porque tu vai direto no foco do aluno...”</p> <p>“...Mas se eu pudesse escolher eu diria que eu quero ficar somente na Educação Profissional, pode contratar outro professor para a faculdade, pois na academia é mais teoria e aqui é mais dinâmico falar da vida da empresa, não que na faculdade eu não iria falar, até ficaria mais interessante, mas já que é para sacrificar um monte de coisas só para isso, então eu prefiro ficar no técnico e até eu estou mais acostumado...”</p>
Fabiana	<p>“...Eu dou aula, não que a remuneração não seja importante é obvio que faz diferença no final do mês complementando o meu salário e eu sempre tenho um destino certo para o meu salário, mas mais importante que o salário que eu recebo é o prazer que eu tenho em dar aula e eu já trabalhei com graduação, trabalhei em alguns cursos e depois que eu trabalhei com EP eu percebi que a maioria dos alunos estão investindo tempo e dinheiro porque realmente querem crescer profissionalmente e realmente prestam atenção e valorizam o que realmente a gente traz para a sala de aula...”</p> <p>“... estou conseguindo fazer alguma coisa diferente pelos meus alunos e para mim isso é muito bom...”</p> <p>“...a minha expectativa como docente é continuar na docência no ensino técnico que é o que eu gosto, que é o que me realiza...”</p>
Rosana	<p>“...Como a minha área é Administração e eu estou acompanhando o curso técnico em Administração a gente quer despertar o espírito empreendedor nos alunos só que tem o outro lado que é o quanto é difícil abrir uma empresa os dados do SEBRAE mostram a alta taxa de mortalidade das empresas por não ter um planejamento, uma organização, estes alunos estão em busca de alguma coisa este semestre eu estou acompanhando o professor P. e a gente trabalha a disciplina de planejamento e desenvolvimento de projetos e ele destaca muito a importância do planejamento. A administração é muito ampla e eu acompanhei marketing e gostei também só que a área que eu pretendo seguir é a área de planejamento, de empreendedorismo, que foi tema do meu TCC na graduação e é uma área que eu gosto muito dentro da administração...”</p>
Renato	<p>“...De uma certa forma eu acabei caindo na área de docência de ensino profissional sem entender umas diferenças entre o ensino profissional e o acadêmico que eu passei a entender no decorrer do tempo...”</p> <p>“...A educação profissional para mim hoje tem um papel fundamental social, pois ela prepara os alunos e o objetivo é a inserção dos alunos no mercado de trabalho, ou seja, é o caminho mais rápido para tu dares as condições necessárias...”</p> <p>“...as vezes eu estou falando de um conteúdo de uma disciplina, eu faço um parênteses e comento uma situação que eu passei; trazer esta experiência de vida apesar de eu não ser tão velho assim, mas trazer esta vivência da gente, enriquece muito uma aula, pois o conhecimento hoje você pode entrar na Internet, pesquisar um assunto e, em uma ou duas horas, você está sabendo do que se trata; agora como tu te comportas, como tu sensibiliza, como tu fazes para negociar com o cliente e tu colocares um exemplo disso para as pessoas entenderem que existem outras coisas que não são só conteúdos mas existe a relação interpessoal, são aspectos cognitivos que tem que ser passados...”</p>

Anexo 5. Quadro para a análise de conteúdos do *encontro de grupo*

Encontro de Grupo
Realizado em 31/8/2009

Respostas dos sujeitos, autores das narrativas, às questões que envolvem as seis categorias do estudo.
(sujeitos registrados por codinome)

sujeitos categoria	Anderson	Ana	Eliane	Murilo
Trajetória profissional	Trabalhei muito tempo na gestão de qualidade de empresas até a última agora que eu trabalhei foram sete anos e sempre estive envolvido com a parte de treinamento interno tanto gerencial como operacional e assim por diante e aí teve uma época que um professor do SENAI foi demitido e como eu era o mais próximo e como eu conhecia todos os processos e interligava a todos em reuniões ou palestra em um assunto definido me convidaram para além de pegar a parte da qualidade pegar também a parte de treinamentos internos e eu fui pegando gosto pela coisa até que apareceu uma oportunidade de ser professor e eu fui aceito...	...trabalhei oito anos como professora do ensino fundamental em uma escola particular em Porto Alegre, eu fiz magistério... mas resolvi pegar outra estrada e estou nesta outra estrada há dez anos e durante muito tempo eu me senti infeliz, pois eu amo a sala de aula...	...trabalhei 22 anos em empresa e passei por vários setores, vendas, compras, produção...foi uma experiência de vida...	...trabalho muito tempo em Comércio Exterior, há mais de 20 anos eu tenho uma assessoria aqui em NH...
Trabalho docente	... eu gosto muito da indústria e isso eu não posso negar, mas também todo o outro lado que gosto de sala de aula e para mim um complementa o outro...	... a profissão de professor dá um sentido de movimento de atualização, de busca e de não ficar na zona de conforto não	...é novidade para mim...no final, tu ver o resultado é muito gratificante...	...vi a área da docência de um tempo para cá como um complemento ao meu trabalho... você tem um

		sei se é a na minha percepção, mas quem olha de fora dá esse sentido, pois quando eu disse que estou pronta para a docência eu não disse que sei tudo e pronto, não na verdade o que eu disse foi que eu nasci com o dom, mas o aprender é para toda a vida, é para sempre...		reconhecimento que é gratificante realmente e poder talvez estar em sala de aula e poder ajudar e ver daqui a pouco este aluno no mercado de trabalho, pô eu te ajudei com teoria e práticas...
Profissão/Carreira	...comecei a fazer o FOPE, tu podes ter até mestrado, mas para trabalhar na educação profissional tem que ter o FOPE e se eu soubesse disso antes não teria gastado tanto dinheiro no mestrado faria somente o FOPE.	...isso não é um bico para mim, pois eu estou redirecionando a minha carreira inclusive nesta semana eu fiz uma entrevista de emprego e eu disse para o recrutador que eu não era a pessoa indicada para a vaga, pois agora eu tenho que fazer um mestrado para redirecionar toda a minha carreira para o que eu quero que é a docência...Quero ser professora universitária, poder fazer mestrado e até um doutorado e me dedicar à pesquisa...	... Fazer Pedagogia, na verdade, é visualizar os comportamentos das pessoas e isso é uma coisa que eu gosto muito...	... eu nunca pensei em ser professor... estou bem animado e eu não penso em largar a minha área que é assessoria mas eu enxergo como complemento, eu me vejo cada vez mais atualizado na minha área e me preparando cada vez mais para dar aula, um é complemento do outro e eu estou bastante entusiasmado...
Escolhas	...eu gosto de trabalhar com alunos mais adultos para ter uma interação maior, se fosse para trabalhar com adolescentes eu iria ser professor de Educação Física...	...escolhi fazer o FOPE, pois sinto que tenho vocação mesmo, dar aula é uma coisa que faço com muito amor...	...me identifiquei muito com o magistério e no FOPE eu vi uma oportunidade de eu ir para esta área, claro que como eu não sou docente, não tive experiência de magistério muitos questionamentos estão surgindo...	...quando eu fiquei sabendo que tinha esta oportunidade de entrar nesta área de curso técnico eu achei que fosse um hiato menor e o curso técnico é muito mais preparado ele é mais focado, não é tanto acadêmico e eu senti isso como uma realização minha e fui buscar o FOPE...

Mercado de trabalho	... e ao mesmo tempo esta consultoria leva em conta que você é professor e isso te dá mais um respaldo para tu fazeres a assessoria, como dá retorno para você trazer casos para dentro de sala de aula, os dois se unem...Pois tem aluno que as vezes não faz uma pergunta, mas sim uma assessoria e sai com o problema resolvido de sala de aula...	... Em uma reunião com cem compradores o diretor fez uma reclamação para o pessoal do RH falando “Como nós temos uma professora dentro da nossa equipe e ninguém me fala nada?” e hoje eu brinco que eles me chamam de funcionária pública porque eu chego às 8:30 e saio às 17:00 horas e ninguém reclama, pois o diretor acha o máximo e eu tenho carta branca e isso é bem legal e a educação profissional eu gosto muito, mas é uma parte da minha caminhada no mercado de trabalho e não é aí que eu quero estacionar...	...como eu trabalhava em indústria para mim era mais prático fazer Administração, estava cuidando da minha empregabilidade.... o curso técnico é uma coisa que tu podes preparar o cidadão; tu podes dar matemática, dar geografia, mas a abordagem da realidade lá fora, do entorno, do como é, isso as vezes fica de fora...o profissional tem que estar buscando, mas é uma coisa junta, tanto o professor quanto o profissional do mercado...	... pois às vezes tu faz alguma coisa para o cliente para ele dizer que isso não é nada mais que a obrigação e apesar de não ter dado aula eu estou vivendo em um ambiente que já pude dar uma palestra fiz algumas atividades extra curriculares e eu vi que os alunos procuram os professores...
Trabalho docente na Educação Profissional	... ser professor da educação profissional é o que quero, pois em se tratando de produção, maquinário, pessoas, dinheiro, produtos, qualidade tudo que você faz no dia-a-dia, mostrar isso em sala de aula fica um negócio bem mais simples...	...acho que cada um de nós quer contribuir de uma maneira quer compartilhar do que sabe de alguma maneira quer contribuir para se ter profissionais melhores no futuro, para que este país seja melhor no futuro e isso não é um discurso demagógico é algo verdadeiro que de alguma forma a gente consiga plantar uma sementinha...	...além de ver esta importância tem essa coisa de construir o ser humano, tanto que na intervenção que eu fiz no semestre passado foi muito gratificante para mim quando eu vi lá no final que eu tinha conseguido passar as informações...	...tem muito disso que vocês estão falando que é da auto-realização, o lado humano, mas eu vejo muito esta questão prática também no trabalho docente na Educação Profissional...