

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANGELITA DA ROCHA OLIVEIRA FERREIRA

OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
SUJEITOS (RE) INVENTADOS PELA DOCÊNCIA

PORTO ALEGRE
2010

ANGELITA DA ROCHA OLIVEIRA FERREIRA

**OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
SUJEITOS (RE) INVENTADOS PELA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Porto Alegre
2010

ANGELITA DA ROCHA OLIVEIRA FERREIRA

**OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
SUJEITOS (RE) INVENTADOS PELA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____ de _____ de 2010

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera (PUCRS)

Claus Dieter Stobaüs (PUCRS)

Adelar Hengemühle (FACOS)

Regina Leitão Ungaretti (FACCAT)

*Dedico esse trabalho a meu filho
Filipe, enquanto escrevia sobre identidade
docente fabricava com ele a identidade
mãe, por tanto tempo desejada.*

AGRADECIMENTOS

Nada construímos sozinhos. Cada percurso de nossas vidas necessita do apoio e da compreensão do outro. Agradeço a tantos que me deram a mão nessa caminhada e de forma especial:

- Aos meus pais, Clara e Pedro. Pelo apoio incondicional em todas as horas;
- Aos meus irmãos, Adriana e André. Por saber que posso contar com eles a todo o momento;
- Ao meu marido, Lucimar. Por compreender o quanto esse sonho era importante para mim a ponto de suportar minha falta de tempo para a família;
- Aos meus sogros e meus cunhados, por encherem meu filho de carinho e afeto nos momentos em que estava ausente;
- À Dada, grande companheira na administração da casa e no cuidado do Filipe;
- Ao professor Dr. Juan Mosquera, meu orientador, pela confiança depositada em minha pessoa deixando-me livre para seguir os caminhos de minhas reflexões;
- Aos demais professores do programa Dra. Maria Emília A. Engers, Dra. Marília Morosini, Dra. Maria Helena Abrahão, Dr. Claus Stobaüs, com os quais construí conhecimentos importantes;
- À Dra. Leda Lísia Portal, com quem vivenciei o verdadeiro sentido da palavra coerência;
- Às funcionárias Anahí, Patrícia e Andréa pela atenção dispensada a todas as dúvidas;
- Aos meus colegas de trabalho, em especial o prof. Dílson e prof. Evelise por darem condições efetivas para que fosse possível a realização desse objetivo.
- Aos professores técnicos que se dispuseram a participar dessa pesquisa por me atenderem com solicitude e desprendimento;
- A CAPES que financiou esse sonho;
- E por fim, a Deus por colocar todas essas pessoas em minha vida e me dar sabedoria para reconhecer a importância de cada uma delas na minha construção pessoal, profissional e afetiva.

*Sabemos o que somos, mas ignoramos
em que podemos tornar-nos.*

Shakespeare

RESUMO

Em todos os discursos, dos teóricos aos políticos, a educação é apresentada como a melhor alternativa para se atingir o desenvolvimento social e o equilíbrio econômico que as nações tanto almejam. No entanto, quase sempre, a figura do professor é esquecida nestes discursos como se não fossem eles os únicos capazes de operar a verdadeira mudança na educação e transformar a sociedade como um todo. Este estudo tem por objetivo investigar os processos de construção da identidade docente em professores da educação profissional, a partir do problema de pesquisa: como os professores dos cursos técnicos percebem a sua identidade profissional. Trata-se de investigação de cunho qualitativo na qual o estudo de caso foi escolhido como metodologia de pesquisa. O problema inicial foi posteriormente desdobrado em três questões de pesquisa nas quais se questiona a relação entre atuação e identificação docente, a relação entre formação e prática e o sentimento de pertença ao grupo. O estudo foi realizado com sete professores que atuam em cursos técnicos e desempenham outras ações profissionais paralelas à docência. Os dados foram recolhidos em entrevistas semi-estruturadas e analisados por meio da análise de conteúdo, descrita por Bardin (1977). Da análise emergiram as categorias: ação, reflexão e relação, as quais foram descritas e interpretadas a luz de alguns autores, entre estes: de Kaufmann (2004), Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2006), com os quais aprofundamos e qualificamos as reflexões acerca de alguns conceitos que permearam o estudo tais como: identidade, professoralidade, formação, subjetividade, relações e prática docente entre outros. O estudo apontou que os professores da educação profissional continuam a ser recrutados no mundo do trabalho e iniciam na docência sem formação pedagógica e que, embora prevista em lei, a formação em serviço não acontece ou não contribui para o processo de formação da identidade docente desses professores. Mesmo assim, é possível afirmar que esses professores constroem para si uma identidade profissional/pessoal/docente a partir da resignificação das vivências da escola e do mundo do trabalho.

Palavras Chave: Educação profissional, formação, identidade profissional, professoralidade, relação, ação, reflexão.

RESUMEN

En todos los discursos, de teóricos a políticos, la educación es presentada como la mejor alternativa para que se alcance el desarrollo social y el equilibrio económico que las naciones tanto anhelan. Todavía, casi siempre se olvida la figura del profesor en estos discursos como si no fueran ellos los únicos capaces de operar el verdadero cambio en la educación y transformar la sociedad como un todo. Este estudio tiene como objetivo investigar los procesos de construcción de la identidad docente en profesores de la educación profesional, partiendo de la concepción del problema de pesquisa: como los profesores de los cursos técnicos perciben su identidad profesional. Esta es una investigación de carácter cualitativo, en la cual el estudio de caso fue elegido como metodología de pesquisa. El problema inicial fue posteriormente desdoblado en tres cuestiones de investigación en las cuales se pregunta la relación entre actuación e identificación docente, la relación entre formación y práctica y el sentimiento de pertenencia al grupo. El estudio fue realizado con siete profesores que actúan en cursos técnicos y desempeñan otras acciones profesionales paralelas a la docencia. Los datos fueron recogidos en entrevistas semiestructuradas y analizadas por medio del análisis de contenido, descrito por Bardin (1977). Del análisis surgieron las categorías: acción, reflexión y relación, las cuales fueron descritas e interpretadas a partir de algunos autores como Kaufmann (2004), Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2006), con los cuales profundizamos y calificamos las reflexiones acerca de algunos conceptos que permearon el estudio como la identidad, la profesoralidad, formación, subjetividad, relaciones y prácticas docente entre otros. El estudio concluyó que los profesores de la educación profesional siguen siendo reclutados en el mundo del trabajo e inician la docencia sin formación pedagógica y que, aunque prevista en la ley, la formación en servicio no ocurre o no contribuye para el proceso de formación de la identidad docente de estos profesores. Aún así, es posible afirmar que estos profesores construyen para sí mismos una identidad profesional/personal/docente a partir de la resignificación de las vivencias de la escuela y del mundo del trabajo.

Palabras-clave: Educación profesional, formación, identidad profesional, profesoralidad, relación, acción, reflexión.

ABSTRACT

All discourses, from theoretical to political, present education as the best alternative to reach the social development and the economical balance nations hanker. Therefore, teacher figure is frequently forgotten by those discourses as they were not the unique able to perform a truly change in education and transform the whole society. This study has as its aim to investigate teacher's identity construction processes on professional education teachers, from the conception of my research problem: how technical courses teachers realize their professional identity. This investigation consists in a qualitative research using the case study as research methodology. The initial problem was subsequently divided into three research questions that deal with the relation between teacher performance and identifying, the relation between formation and practice and the feeling of belonging to the group. Seven teachers who work on technical courses and perform others activities parallel to teaching participated on this study. The data were collected on semi-structured interviews and analyzed through Bardin's (1977) theme analysis. From the analysis, three categories arose: action, reflection and relation which were described and interpreted according some authors as Kaufmann (2004), Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2006) whose works were used to deepen and qualify reflections about some concepts that permeate this study as: identity, teacherality, formation, subjectivity, relations and teaching practice among others. The study pointed out that professional education teachers are still being recruited in the world of work and they start working as teachers with no teaching formation and, although the formation in service is envisioned by law, it does not come about or does not contribute for the identity formation process of these teachers. Anyway, it is possible to affirm that these teachers build themselves a professional/personal/teaching identity from the resignification of their life at school and at the world of work.

Keywords: professional education, formation, professional identity, teacherality, relation, action, reflection.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Temas GT 08 – 29º reunião da ANPED	55
Gráfico 2 – Temas GT 08 – 30º reunião da ANPED	55
Gráfico 3 – Temas GT 08 31º reunião da ANPED	56
Gráfico 4 – Temas GT 09 – 29º reunião da ANPED	56
Gráfico 5 – Temas GT 09 – 30º reunião da ANPED	57
Gráfico 6 – Temas GT 09 – 31º reunião da ANPED	57
Gráfico 7 – Distribuição por regiões GT 08	60
Gráfico 8 – distribuição por regiões GT 09.....	60
Gráfico 9 – Gênero GT 08.....	61
Gráfico 10 – Gênero GT 09.....	61
Gráfico 11 – Objeto CAPES 2006	62
Gráfico 12 – Objeto CAPES 2007	62
Gráfico 13 – Objeto CAPES 2008	62
Gráfico 14 – Regiões CAPES.....	64
Gráfico 15 – Gênero CAPES.....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Metodologias e instrumentos de coleta	58
Tabela 2 – Instituições GT 09.....	59
Tabela 3 – Instituições GT 08.....	59
Tabela 4 - Metodologia / CAPES.....	63
Tabela 5 – Instituições CAPES	64

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE APÊNDICES

1 O ENCENADOR: PRIMEIRAS PALAVRAS.....	13
2 O CENÁRIO: SITUANDO O TEXTO NO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL.....	18
2.1 OS BASTIDORES	18
2.1.1 Aspectos históricos	18
2.1.2 Aspectos da atualidade	23
2.1.3 Educação Profissional: um olhar para a formação de professores.....	26
2.1.4 Os conceitos.....	30
2.1.4.1 Algumas contribuições da Psicologia	32
2.1.4.2 Algumas contribuições da Sociologia.....	38
2.1.4.3 Entre o individual e o social: uma teoria de aproximação.....	41
2.1.4.4 Identidade e docência	45
2.2 BOCA DE CENA	53
2.2.1 ANPED – Os achados.....	55
2.2.2 CAPES – Os achados.....	61
2.2.3 Análise descritiva	65
2.2.4 Breves considerações	73
3 O TEXTO: CONDUZINDO O PROCESSO DE CRIAÇÃO.....	75
3.1 PARADIGMA E TIPOLOGIA DE PESQUISA	75
3.2 AMBIENTE, PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS.....	78
4 PERSONAGENS: OS SUJEITOS (RE)INVENTADOS.....	82
4.1 ÉTHOS: A AÇÃO DOCENTE CONSTRUINDO A PROFESSORALIDADE	84
4.1.1 Desafios e recompensas	87
4.1.2 Mundo: lugar da ação	91
4.1.3 O melhor dos dois mundos	93
4.2 DIANOIA: REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE	94
4.2.1 A construção dos si mesmo possíveis	96
4.2.2 Referenciais inspiradores.....	98
4.2.3 Modelo idealizado.....	99
4.2.4 Discência motivadora	101
4.3 RELAÇÃO: A PARTICIPAÇÃO DO OUTRO NA CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE	102

5 ATO FINAL: OS SUJEITOS RE-INVENTADOS E A DOCÊNCIA.....	110
6 EPÍLOGO	116
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES	127

1 O ENCENADOR¹: PRIMEIRAS PALAVRAS

Depois de muitos parágrafos digitados e excluídos para o início deste texto, retomo a leitura do meu memorial² para lá tentar identificar as principais motivações que deflagraram este estudo. De lá extraí a seguinte frase: *“Querida que outras pessoas se sentissem atraídas pelas histórias e achei que ser professora era o caminho, portanto escolhi o curso de Magistério”*. Essa frase introduz outras muito semelhantes que distribuo pelo texto à medida que retomo minha história pessoal e profissional.

São frases que vão mostrando como minha escolha pela docência, representa um ato de vontade, cujos processos formais de formação foram metodicamente construídos ao longo dos anos, porém, após a conclusão de cada etapa: magistério, licenciatura, especialização, sinto que novos conhecimentos se fazem necessários para continuar exercendo essa profissão e novas angústias são acrescentadas àquela que confesso no memorial: *“são os processos formais de formação que nos constituem professores”?*

É preciso lembrar, contudo que minha história profissional inicia somente no final do século XX. Talvez para entender alguns aspectos dessa profissão precisemos de alguns elementos históricos que a reconstituam através das gerações. Nóvoa (1995), diz que a formação especializada para a profissão docente é algo extremamente novo, data de meados do século XIX e que foram as escolas normais que produziram a profissão do ponto de vista coletivo.

Por outro lado, a atividade docente que se originou de forma independente nas comunidades, foi em dado momento cooptada pelo estado, fato que trouxe aos professores a proteção, porém retirou-lhes parte significativa da autonomia profissional, transformando a docência, segundo Nóvoa (1995) em “semi-profissão”, ou seja, tentamos conjugar ao mesmo tempo, os privilégios da proteção estatal com a autonomia das profissões liberais.

O estado por sua vez transforma a educação em instrumento de realização do seu projeto social. De certa forma os professores e a escola passam a atuar de

¹ Também conhecido como diretor: aquele que cria o espetáculo teatral, aquele que dá forma e subjetividade ao texto.

² Texto histórico-narrativo no qual rememoramos nossos processos formativos, nossas experiências profissionais e apresentamos nossa intenção de pesquisa. Requisito de seleção ao Programa de Pós-Graduação em Educação na PUCRS, ano 2008.

acordo com os ideais do estado na manutenção ou reprodução das condições sociais vigentes. No Brasil, isso não é diferente. No período colonial os jesuítas tinham por objetivo subjugar índios e docilizar os negros, os principais responsáveis pelo trabalho. Posteriormente, outras congregações religiosas ocuparam-se com o ensino, muitas vezes com o objetivo mais assistencialista do que educacional. Somente em 1930, quando aumenta a necessidade de mão de obra mais qualificada por consequência da crise de 1929, é que o então presidente Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, sistematizando pela primeira vez, a educação no país.

De lá pra cá os governos vêm repetindo essa prática: a educação muda de rumo impulsionada, muito mais pelos interesses econômicos do estado do que pela reflexão consciente de seus atores. Nesses oitenta anos foram editadas três leis de diretrizes e bases, visando cada um desses textos que a escola forme pessoas capazes de atender às necessidades vigentes na economia, adaptáveis ao mercado de trabalho do momento.

Nesse contexto, a Educação Profissional representa um capítulo importante: são criadas as escolas de aprendizes e artífices em 1909 e na Constituição de 1937, é instituído o ensino profissionalizante. Criadas, a partir de então, as primeiras escolas técnicas do país com o objetivo, segundo o ministro da época, de formar um “exército de mão de obra”. Observo que o princípio da “preparação de mão de obra” torna-se cada vez mais forte na Educação Profissional brasileira. Em alguns momentos soa estranha a palavra “educação” acompanhando o termo profissional, tanto que, nessa análise, vi que os termos “ensino profissional” e “ensino técnico”, são mais utilizados pelas pessoas e pelos textos quando se referem à Educação Profissional do que o próprio termo “educação profissional”.

O foco na qualificação do trabalhador persiste nos textos legais que orientam a educação, denotando de uma forma ou de outra que a Educação Profissional tem por objetivo atender às demandas do mercado.

É a partir dessa realidade que falo. Nos últimos anos, minha atuação profissional está sendo dividida entre a supervisão do ensino médio e a coordenação pedagógica de cursos Técnicos³. Nessa estou acompanhando as transformações

³ A partir desse momento passarei a utilizar a expressão “ensino técnico” como sinônimo de educação profissional.

decorrentes da implantação da nova LDB⁴ 9394/96 (Brasil, 1996) e as legislações subsequentes e observando as consequências que isso tem gerado no ambiente escolar, especialmente nos cursos técnicos. Inicialmente, porque não houve um espaço para discussão nas escolas das alterações propostas pela lei e suas regulamentações posteriores, as quais provocaram mudanças significativas na organização desse nível de ensino.

Por outro lado, essas mudanças estão sendo colocadas em prática por um grupo de pessoas que muitas vezes desconhece o texto legal e o contexto da sua elaboração, os professores dos cursos técnicos. Observando as trajetórias profissionais desses professores, percebi constituírem-se de um grupo ímpar dentro do sistema de ensino. A maioria deles possui o Bacharelado ou cursos técnicos como formação e fora da escola, normalmente, desempenha outras ações profissionais, uns atuam na iniciativa privada outros são profissionais liberais, não sendo a escola, portanto, o único espaço em que circulam profissionalmente.

Por falta de tempo ou até de um maior comprometimento com as questões escolares, os aspectos legais e pedagógicos são relegados a um segundo plano. No papel, cumpre-se o estabelecido por instâncias superiores, sem questionamentos, resistências, discussões e, na prática, cada professor continua a repetir as fórmulas em que acredita. Por outro lado, percebo que esses professores muitas vezes não se sentem autorizados a participar das discussões pedagógicas da escola como um todo, pois, muitas vezes seus pares os consideram “menos professores”.

Portanto, esse é o contexto em que se desenvolve esse estudo: professores sem formação pedagógica que se dividem entre a docência e outras atividades profissionais, muitas vezes não comprometidos com o projeto da escola e quase sempre excluídos por seus pares das discussões pedagógicas e que, no entanto respondem pela formação profissional de nível médio.

Estando vinculada a linha de pesquisa “ensino e formação de professores” do programa de pós-graduação da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), acredito que estudando como se articula a identidade profissional docente nesses sujeitos, estarei trazendo a Educação Profissional para o centro da discussão, o que poderá contribuir para provocar e aprofundar reflexões no que diz respeito à docência nessa modalidade de ensino. Como esses professores veem

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

seu trabalho na escola? De que maneira a docência se configura no seu processo de identidade pessoal/profissional? Como eles percebem a sua formação frente aos desafios da docência? Considerando a escola como um grupo social, como esses professores se sentem nesse grupo? Esses representam alguns dos questionamentos que estou propondo nessa pesquisa.

Penso que no bojo dessas reflexões, encontra-se a relevância deste estudo. Considero que aprofundar as discussões sobre o processo de construção de identidades, especialmente da identidade profissional de professores, amplia e enriquece os conhecimentos sobre os professores, efetivamente creio que contribuirá para a melhoria das condições do meu trabalho enquanto supervisora e também coordenadora pedagógica de cursos técnicos, atividades que pressupõem a condução de ações que levem o corpo docente a refletir sua prática, visando uma melhor articulação entre aluno-conhecimento-aprendizagem.

Busco, portanto, na fala de sete desses docentes, recolhidas por meio de entrevistas semi-estruturadas e trabalhadas por meio da análise de conteúdo, estabelecer a estrutura da conversa o que desenvolvo com o leitor. Chamo conversa porque estão presentes os professores entrevistados, através de suas falas, alguns autores que seleciono para me apoiar, entre eles, Freud, Erikson, Mosquera, Kaufmann, Baumann e Hall dos quais me apropriei de alguns aspectos do conceito de identidade. Nóvoa e Tardif com os quais discuto os processos de constituição da professoralidade⁵ e, por último, como não acredito na imparcialidade, as minhas próprias convicções a respeito do tema.

O plano de apresentação desse estudo é inspirado numa frase atribuída a William Shakespeare que diz o seguinte: “O mundo é um palco. E homens e mulheres, não mais que meros atores. Entram e saem de cena e durante a sua vida não fazem mais do que desempenhar alguns papéis”. Na verdade não recorri à obra do autor para confirmar a autoria, como disse acima, a frase serviu apenas de insight para a organização da estrutura textual da pesquisa. Como estou trabalhando com o tema identidade e os processos identitários passam pelas representações ou papéis sociais, optei por utilizar vocábulos e expressões relacionados ao teatro pesquisadas em Vasconcellos (1987) para identificar os capítulos e partes desse texto.

⁵ Professoralidade pode ser lido nesse trabalho como sinônimo de identidade docente ou identidade de professor.

Assim, a parte introdutória aparece com o título “O ENCENADOR” na qual teço breve retrospectiva do meu processo de construção pessoal face aos propósitos dessa pesquisa para, em seguida, no capítulo intitulado “O CENÁRIO” descrever a contextualização histórico-espacial do tema de pesquisa. Esse capítulo se subdivide em bastidores e boca de cena. Em bastidores, apresento os aspectos históricos e constitutivos da educação profissional e ainda algumas leituras sobre os principais conceitos que abordo nesse estudo e, em boca de cena, apresento algumas das mais recentes pesquisas sobre o tema.

O capítulo seguinte foi intitulado “O TEXTO” e apresenta os procedimentos metodológicos de que me valho para realizar o estudo. A análise dos dados aparece em “PERSONAGENS”. Esse capítulo também se subdivide: em “ethos” apresento os aspectos relacionados à ação docente, em “dianoia” os relacionados às reflexões decorrentes da ação e finalmente em “relação”, descrevo a maneira como os sujeitos dessa pesquisa sentem as relações dentro da escola. No capítulo intitulado “ATO FINAL”, procuro costurar as informações e reflexões levantadas no capítulo anterior, tentando retratar o modo como esses professores se reinventam pela docência.

Em “EPÍLOGO”, apresento as considerações e reflexões finais acerca do estudo apresentado. Ressalto aqui que o uso desse termo cujo significado está relacionado ao final do espetáculo não traz qualquer aproximação com espetacular, não pretende, pois, ser um auto-elogio e tão somente referir-se aos aspectos finais da representação de um texto.

2 O CENÁRIO⁶: SITUANDO O TEXTO NO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

2.1 OS BASTIDORES

2.1.1 Aspectos históricos

Sabemos que historicamente a escola está a serviço da economia. Nas sociedades capitalistas, a escola está a serviço da manutenção da estrutura de classes. Se observarmos a história, percebemos que antes da era moderna, a escola não era universalizada, destinava-se a uns poucos privilegiados, nobres ou muito ricos, e tinha por objetivo a transmissão e legitimação da cultura própria desse grupo. Para o restante da população, a aprendizagem dava-se de forma empírica no seio das famílias, inclusive a aprendizagem laboral. Os ofícios e as habilidades eram passados de pai para filho.

O conceito de escola universal é introduzido pela era industrial, quando os meios de produção passam a exigir trabalhadores mais qualificados. O conhecimento técnico é então sistematizado, e as classes mais favorecidas dele apropriam-se e o repassam às demais em quantidade e qualidade que atendam aos seus interesses.

Analisando o contexto histórico da Educação no Brasil, percebemos muito claramente o pressuposto da perpetuação de classes, especialmente quando consideramos a Educação Profissional representada como o reverso da moeda em relação ao Ensino Médio. De acordo com Kuenzer (2001, p. 26), a crise identitária do ensino médio centra-se na dualidade entre preparar para o trabalho ou para dar continuidade aos estudos. Ao que a autora afirma ser uma resposta política:

a definição da concepção é um problema político, porquanto o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica o profissionalizante – inscrevem-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, as quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou ao exercício das funções instrumentais.

⁶ O espaço cênico: compõe os bastidores e a boca de cena (espaço onde o ator representa)

Sendo assim, as reformas educacionais no Brasil vêm debatendo-se desde os primórdios entre a unificação ou a separação curricular do Ensino médio e profissionalizante. Segundo Kuenzer (2001, p. 26) seguindo a lógica da inclusão/exclusão “o Ensino médio *inclui* os socialmente *incluídos*; para os *excluídos*, alguma modalidade de preparação para o trabalho”.

A primeira organização da Educação Profissional, mediada pelo estado, ocorre pelo Decreto nº 7.566 de 23 de dezembro de 1909, o qual cria 19 escolas de artes e ofícios nos diferentes estados da federação. Essas escolas deram origem às atuais escolas técnicas federais e ainda não tinham o foco na preparação de mão de obra e, sim, no assistencialismo. Destinavam-se a educar pelo trabalho, os órfãos, os pobres e os desvalidos. Enfim, retirar das ruas a indesejada pobreza que começava a incomodar a sociedade.

A crise econômica de 1929 altera significativamente o cenário mundial. Aqui no Brasil, a crise do setor cafeeiro é sentida como reflexo dessa. O desequilíbrio entre exportação/importação provocou a necessidade da expansão da indústria nacional. Em 1930, no governo Vargas é criado o Ministério da Educação e Saúde, ponto de partida para a sistematização do ensino no país. Nesse período, é estruturada a universidade brasileira. Na constituição de 1937, consolida-se a obrigatoriedade do ensino primário e é introduzido o ensino profissionalizante, porém, o estado divide as responsabilidades sobre a oferta do mesmo com o setor privado, pois, segundo o texto legal, é obrigação das indústrias e dos sindicatos criarem escolas de aprendizagem na sua área de atuação para os filhos de seus empregados e membros.

A política educacional do Estado novo não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa [...] transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. [...]. São criadas escolas técnicas profissionalizante para as “classes menos favorecidas”. A verdadeira razão dessa abertura se encontra, porém, nas mutações ocorridas na infra-estrutura econômica com a diversificação da produção. (FREITAG, 1986, p. 52).

Ainda segundo a autora, com essas medidas, o estado pretende assumir o treinamento dos novos trabalhadores que as indústrias necessitam. Esses operários não seriam oriundos das classes dominantes, tampouco da burguesia ascendente, pois esses não demonstram interesse pelo ensino técnico, buscam no título

acadêmico a ascensão social. Dessa forma, a escola técnica destina-se “aos filhos dos outros”, ou seja, aos filhos da classe operária.

Essa realidade faz com que a Era Vargas (1930-1945) se caracterize por um período de intensas mudanças no âmbito da educação, especialmente na educação profissional. A Reforma Capanema, constituída por leis⁷ e pareceres que são emitidos por mais de uma década, teve por objetivo organizar nacionalmente o Ensino Técnico Profissionalizante.

Essa reforma ainda institui os cursos médios de segundo ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, destinados à preparação dos estudantes para o ensino superior. Os alunos oriundos das formações técnicas passam a ter direito de acesso ao ensino superior desde que prestassem exames de adaptação. Estes exames eram constituídos por saberes das áreas das ciências, das linguagens e das humanidades, segundo Kuenzer (2001, p. 28) “os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes”.

Em 1942, são criadas as primeiras escolas técnicas, porém é o Decreto 47.038/59 que cria a Rede Federal de Ensino Técnico e as Escolas Técnicas Federais. Essas são estrategicamente distribuídas por praticamente todos os estados e territórios da nação. No Rio Grande do Sul, a primeira Escola Técnica Federal foi implantada na cidade de Pelotas com o curso de construção de máquinas e motores, atual mecânica industrial.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (4.024/61) foi bastante importante para a educação profissional, pois, pela primeira vez, promove a total equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário para fins de acesso ao ensino superior.

Entretanto, apesar da lei garantir a igualdade o que se percebe na prática é que os egressos dos cursos profissionalizantes continuam a ser discriminados e excluídos do ensino superior. Com a possibilidade das redes privadas dedicarem-se ao ensino em todos os níveis, é estabelecido um círculo vicioso no qual as classes menos favorecidas são excluídas do ensino superior ou empurradas para formações acadêmicas que não lhes garantem empregabilidade ou ascensão social: os filhos da burguesia brasileira são preparados em bons cursos primários e secundários

⁷ Leis Orgânicas: Lei orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei 4073/42; Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto-lei 6141/43; Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-lei 9613/46. E ainda Decreto-lei 4048/42 que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Decretos-lei 8621 e 8622/46, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

oferecidos pelas boas escolas particulares para a disputa das poucas vagas oferecidas pelo Ensino Superior público. E, estranhamente há, por parte do estado, forte investimento na excelência nesse nível de ensino em detrimento do ensino primário e secundário. Por outro lado, os filhos dos operários cursam cursos profissionalizantes, geralmente no turno da noite, conciliando trabalho e estudo. Na disputa pelas vagas nas universidades acabam por submeter-se ao ensino privado. Continuam seus estudos à noite em faculdades que normalmente oferecem nesse horário o que Freitag (1980, p. 68) chama de “formação para os filhos de classe baixa: ciências humanas, literatura, pedagogia, administração”.

Essa realidade acaba por gerar um impasse social: os cursos profissionalizantes de nível médio deixam de fornecer a qualificação necessária para o mercado de trabalho. Em parte, porque as escolas não fornecem as habilitações que anunciam, investem muito pouco em equipamentos, qualificação dos professores e atualização curricular; em parte porque a clientela também não tem interesse por essa formação já que suas expectativas encontravam-se no ensino superior. Freitag (2001, p.70) diz:

o resultado dessa absorção **adaptativa**⁸ da lei pela sociedade civil é a incapacidade total de a escola preencher (ao nível médio) sua função de reprodução da força de trabalho. A qualificação para certas tarefas imprescindíveis para garantir e aumentar a produtividade ao nível da infraestrutura tem que ser dada no próprio local de trabalho. A escola se mostra dispensável para essa função.

No final da década de sessenta, início da década de setenta, a economia e a sociedade entram em novo ciclo. A indústria nacional já atende o consumo interno, o que começa a desequilibrar o processo importação/exportação. Faz-se necessário aumentar o consumo interno. A opção política foi por criar uma faixa de consumidores com alta concentração de renda e o investimento na produção de bens destinados à exportação. Esse movimento se faz com a intermediação do capital estrangeiro oriundo das multinacionais. Nesse contexto, nasce a nova Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 a qual mais uma vez assegura as mudanças necessárias aos interesses econômicos. A principal alteração dessa lei em relação à anterior é a extinção da separação entre o ensino profissionalizante e o propedêutico. Todo ensino de segundo grau passa, compulsoriamente, a ser profissionalizante.

⁸ Grifo da autora.

Grande parte da situação atual da Educação Profissional pode ser atribuída aos efeitos dessa lei. Foram criados centenas de cursos profissionalizantes, muitos desses sem investimentos pedagógicos e estruturais adequados para oferecer a formação profissional que certificavam. Ou seja, os cursos, muitas vezes, eram criados mais por motivações eleitoreiras do que por demandas oriundas do mundo do trabalho.

Por outro lado, as instituições especializadas no Ensino Técnico foram descaracterizadas. A responsabilidade da oferta ficou difusa e recaiu também sobre os estados, os quais estavam plenamente absorvidos com as demandas oriundas do salto quantitativo de matrículas no ensino fundamental. Há ainda os efeitos do parecer nº 76/75 do Conselho Federal de Educação, o qual permite que apenas um terço da carga horária dos cursos seja destinada à educação profissional. Desse modo, segundo Oliveira (2007, p. 171) “as escolas particulares que serviam às elites encontraram uma boa margem de manobra para continuidade do ensino acadêmico e propedêutico”.

Esse quadro mais uma vez, reforça a tese da escola estar a serviço da reprodução das classes.

Essa legislação reafirmou a organicidade da concepção de Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na universidade. Historicamente os excluídos desses benefícios, que se mantiveram na escola, não colheram os frutos que pudessem permitir a superação da sua situação de classe, já que a “qualidade dessa escola”, que é a qualidade do propedêutico, do academicismo livresco, não lhes forneceu elementos necessários para o salto qualitativo (KUENZER, 2001, p. 30).

Posteriormente, tal situação passa a ser formalizada pela Lei 7.044/82, que veio flexibilizar a obrigatoriedade de profissionalização em todo o ensino de segundo grau, prevista na Lei 5.692/71, permitindo que se optasse pelo que se denominou de “preparação para o trabalho” em substituição à qualificação profissional.

Mesmo assim, por 25 anos, ou seja, até a promulgação da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, e a edição do Decreto 2.208/96 que, respectivamente, estabelecem a separação conceitual e operacional entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, os cursos técnicos de nível médio continuavam sendo oferecidos nos moldes das Leis 5.692/71, 7.044/82 e dos pareceres que fixaram as habilitações profissionais, em cursos nos quais constam estudos gerais e estudos específicos, relacionados com a modalidade e prática escolar das atividades típicas

de cada especialidade, completando-a, necessariamente, com estágios nos campos reais de atuação.

Neste período debates sobre a Educação Profissionalizante vinham ocorrendo em várias instâncias, inclusive durante o processo de construção de projetos democráticos de LDB, (Lei de diretrizes de Bases da Educação Brasileira) que acabaram sucumbindo com a aprovação da versão da atual Lei 9.394/96.

2.1.2 Aspectos da atualidade

Em 1994, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC desencadeou um processo de discussão destinado a propor alteração no formato da Educação Profissional oferecida nas Escolas Técnicas Federais e CEFETs.

As discussões destinavam-se a construir uma proposta de um novo modelo pedagógico para o ensino técnico de nível médio no Brasil.

Nesse período, marcado pela abertura política e por um clima de participação democrática, debates sobre a Educação Profissional vinham ocorrendo em várias instâncias com o objetivo de se construir um novo modelo pedagógico para o ensino técnico no país. Um modelo pedagógico que desse conta das novas articulações entre trabalho e ciência uma vez que na contemporaneidade aproximam-se os limites entre trabalho intelectual e braçal ou técnico. Para Kuenzer (2000, p. 36), esse novo paradigma não afeta apenas os trabalhadores, mas os cidadãos de maneira geral:

... quanto mais avança o desenvolvimento das forças produtivas, mais a ciência se simplifica, [...] ao mesmo tempo a tecnologia se complexifica, [...] ambas formam uma nova cultura, criando novas formas de comportamento, [...] Ciência e trabalho estabelecendo novas formas de relação, passam a exigir um intelectual de novo tipo, não mais o homem culto, político, mas o dirigente, síntese entre o político e o especialista. [...] Este novo tipo intelectual abrange todos os trabalhadores; [...] ele precisará apropriar-se do conhecimento produzido e adquirir novas competências que lhes permitam agir prática e intelectualmente.

Essas aspirações foram em parte frustradas pelo texto aprovado. A LDB, Lei 9394/96, dedica à Educação Profissional quatro artigos (art. 39 ao 42) e caracteriza, como identidade do Ensino Médio, a consolidação da Educação Básica e

do Ensino Profissional e o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, conforme o artigo 39:

Art. 39 – A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único-o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

O que vale destacar ainda nesses quatro artigos é que a Educação Profissional é apresentada como modalidade e não fica claro que instância governamental ficará encarregada do seu custeio.

A Lei 9.394/96 e, posteriormente, o Decreto 2.208/96 separam, um conceitualmente, outro operacionalmente, a Educação Básica da Educação Profissional e Tecnológica, criando duas vertentes. Uma, para a educação propedêutica acadêmica e outra, para o Ensino Profissionalizante, que por meio de cursos concomitantes ou posteriores ao Ensino Médio, com currículos flexíveis, objetivando facilitar sua adaptação ao mercado de trabalho, o aumento da oferta de vagas e matrículas e menores custos, na medida em que os alunos que ingressassem na universidade não passariam pela escola profissional de nível médio.

Para Kuenzer (1998), o decreto tem como pressupostos: a racionalidade financeira, a ruptura com o princípio de equivalência entre educação geral e profissional e educação profissional em substituição à educação geral. Segundo Oliveira (2003) in Oliveira (2007, p.172) “os três níveis da Educação Profissional determinados por esse decreto responderam tanto aos interesses dos setores governamentais, por diminuir a demanda para o ensino superior, quanto do setor produtivo, por disponibilizar uma capacitação mais rápida de trabalhadores”.

Com a criação de vertentes distintas: Educação Básica e Profissional assume-se definitivamente a dualidade e substitui-se o conceito de universalidade pelo de equidade, materializados pelo Parecer CBE/CNE 16/99 e Resolução CEB/CNE 04/99. Os cursos técnicos passam a obedecer a uma nova orientação quanto à organização curricular, suplantando definitivamente o Parecer 45/71, redefinindo cargas horárias e introduzindo a estrutura modular e formação baseada em competências.

Conforme conceito descrito no parecer CEB/CNE 16/99, "... entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho" (item 6.3).

A introdução do ensino por competências tem sido um dos pontos mais criticados pelos autores especializados. Segundo Kuenzer (1997), na medida em que cada pessoa é individualmente responsabilizada pelos seus processos formativos deflagra-se um processo de individualização e concorrência nas relações de trabalho.

Os centros federais de educação profissional e tecnológica (CEFETs) deflagram a discussão em torno do Decreto 2.208/96, especialmente, no que tange ao fim da articulação entre ensino médio e educação profissional. O referido documento prevê a educação profissional apenas nas modalidades seqüencial e concomitante ao ensino médio, indo inclusive de encontro ao artigo 40 da LDB "a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular". Em julho de 2004 é promulgado o Decreto 5.154 que dá nova redação ao artigo 36, e artigos 39 ao 41, da LDB. Esse decreto reintroduz a possibilidade de propostas de educação profissional que sejam desenvolvidas de forma integrada ao ensino médio.

Os debates em torno das propostas metodológicas, culminaram em 1997 com o lançamento do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) que objetiva a expansão das vagas no ensino profissional. Prevê a construção de escolas técnicas federais em diversas partes do território brasileiro em regiões carentes da oferta nessa modalidade de ensino, sendo o estado do Rio Grande do Sul contemplado com dez dessas unidades nos municípios de Porto Alegre, Venâncio Aires, Osório, Erechim, Bagé, São Borja, Caxias do Sul, Camaquã, Santa Rosa e Panambi.

Na última década, o ensino técnico vem passando por transformações significativas, as quais demonstram a intenção de governo em expandir e ampliar essa modalidade de ensino. A aprovação da Lei 11.180/05 institui o projeto Escola de Fábrica que prevê a formação inicial e continuada de jovens de baixa renda, mediante cursos ministrados em espaços educativos específicos, instalados no âmbito de estabelecimentos produtivos urbanos ou rurais. Quase que, concomitantemente, é instituído pelo decreto 5.840/06, o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na

modalidade de educação de Jovens e Adultos). Esse decreto prevê a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio para os alunos matriculados na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Outro decreto que confirma a tendência de ampliação da oferta dessa modalidade de ensino é o Decreto 6.301/07 que cria a Escola Técnica Aberta com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade à distância.

Nos últimos anos a Educação Profissional é alvo de profundas mudanças, tanto na estrutura quanto nas possibilidades de oferta, demonstrando tendência à volta da universalização da Educação Profissional. Por outro lado, há uma crescente flexibilização de currículos e a diminuição das cargas horárias mínimas para as habilitações, o que pode ser verificado no parecer CNE/CEB n.11/08. Alguns estudiosos têm apontado que essa combinação afetará a qualidade do ensino nos cursos técnicos.

Enfim, corre-se o risco de, mais uma vez, a educação estar a serviço da perpetuação das classes sociais estabelecidas e não de um projeto que vise efetivamente, a preparar os profissionais requeridos pelo mundo do trabalho que possibilite aos menos favorecidos a ascensão social mediada pela educação. Quando ouvimos os representantes dos setores produtivos, percebemos que o mercado cada vez mais exige trabalhadores tecnicamente qualificados, capazes de se adaptarem às constantes inovações tecnológicas, de trabalharem e desenvolverem projetos em equipe e, especialmente, que estejam sempre em busca de formação continuada. Podemos pressupor que a escola técnica, da forma como está organizada no momento, não dará conta de formar os sujeitos requeridos pelo mundo do trabalho, ou seja, mais do que aumentar a oferta de vagas é preciso que se invista na organização curricular e na capacitação dos professores desse nível de ensino.

2.1.3 Educação Profissional: um olhar para a formação de professores

A formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental é amplamente debatida em pesquisas acadêmicas e produções científicas. Quando se

trata dos professores que atuam no ensino médio a produção científica se escassa. Quanto à formação dos professores que atuam na educação profissional percebemos que é assunto quase que inexistente na literatura didático-pedagógica. O pouco que se consegue é o resgate dos textos legais, os quais têm por objetivo regulamentar a matéria. Ou seja, a falta de políticas públicas amplas e contínuas e de um lastro teórico que dê sustentabilidade à matéria, são características das iniciativas nacionais de formação de docentes, de forma que, historicamente, o preenchimento das vagas de docentes na educação profissional tem utilizado como critério quase que exclusivo, a formação técnica e a experiência profissional nas diversas áreas de atuação. Esse modelo também foi adotado pelo sistema S (SENAI, SENAC) para compor seu quadro de instrutores que, posteriormente, deram origem aos seus quadros de ensino. A seleção de professores para as escolas desses sistemas efetiva-se dentre os profissionais mais habilitados das empresas, sem passar por qualquer processo de formação para a docência.

O primeiro registro que se tem notícia de curso de formação para a docência data de 1917, “Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás”. Essa escola veio a habilitar até o encerramento de suas atividades em 1937, apenas 381 professores e, em sua maioria, para trabalhos manuais em escolas primárias.

Em 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial e em 1947 ocorre o primeiro curso para o aperfeiçoamento de professores para o ensino industrial. Esse curso foi patrocinado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), órgão que na época assessorava o ministério da educação brasileiro. Essa agência foi inclusive responsável pela primeira formação de gestores de escolas técnicas, diretores de dez escolas brasileiras realizaram o curso na Pensilvânia (EUA).

A LDB nº 4024/61 estabelece para a formação de professores dois caminhos: as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras para os que se destinassem ao magistério no segundo grau e Cursos Especiais de Formação técnica à habilitação para a docência no ensino técnico. Porém, somente pelo parecer CFE nº 12/1967 e portaria Ministerial nº 11/68 é que se determina que tais cursos destinam-se aos já diplomados no ensino superior ou em nível técnico e em cujos currículos figurassem as disciplinas escolhidas para lecionar. A carga horária mínima para essa formação era de 720 horas. Cursos para formação de instrutores deveriam ter, no mínimo, 200 horas.

Foi também através de portaria ministerial que se instituiu o curso de Didática do Ensino Agrícola. Esse deveria ter carga horária de 800 horas distribuídas em 180 dias letivos. Em 1965, em Minas Gerais, é criada a Universidade do Trabalho de Minas Gerais (Utramig), com o objetivo de formar professores e instrutores para as disciplinas do ensino técnico industrial.

A Reforma Universitária de 1968 tenta determinar que toda formação de professores para o ensino de segundo grau se faça em nível superior. Porém, normas complementares relaxaram essa medida. O decreto-lei nº 464/69, por exemplo, admite a possibilidade de que especialistas formados em nível superior realizem exames em instituições oficiais de ensino, as quais lhes confeririam a habilitação. Devendo esses, num prazo de cinco anos cursarem a referida formação. Essa exigência jamais foi cumprida. A carência por professores habilitados para a docência, conforme as exigências da lei nº 5.540/68, leva o MEC a organizar e a coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial, através de um departamento chamado Cenafor (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional). Essa é a origem dos cursos emergenciais chamados de Esquema I e Esquema II. O primeiro para os diplomados em nível superior e o segundo, para técnicos que desejassem dedicar à docência. Esses incluíam, além das disciplinas pedagógicas, o conteúdo técnico específico.

Como nesse período também era grande a carência de professores habilitados para as disciplinas do segundo grau e para exercer a docência era necessário um registro junto ao MEC, “a carteira de professor”, muitas consultas foram encaminhadas no sentido de estender o esquema I para a formação de professores para o segundo grau. Dessa forma, esses cursos ganharam normas adicionais a fim de atender essa realidade.

Somente após a promulgação da nova LDB 5692/71 é que a resolução nº 3/77 do CFE institui a licenciatura plena para a docência das disciplinas de segundo grau. Essa resolução determina que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas, sendo dado o prazo de três anos para a sua implementação. Há de se lembrar que, nesse período, a legislação impunha que todos os cursos de segundo grau fossem profissionalizantes, o que fazia com que a demanda por professores das chamadas disciplinas técnicas fosse bem maior. No entanto, passados mais de trinta anos, o que observamos é que a

docência sem formação pedagógica ainda é realidade em muitas escolas de ensino médio e em quase todas as escolas de ensino técnico.

A última LDB Lei 9394/96 trata nos seus artigos 61 ao 67 dos profissionais da educação. O artigo 61 define que a formação dos docentes para os diferentes níveis e modalidades de ensino terá como fundamentos: associação entre teorias e práticas e aproveitamento da formação e das experiências anteriores. O artigo 63 autoriza os institutos superiores de educação a manter os programas de formação pedagógica para os bacharéis que desejarem dedicar-se à docência, ou seja, na prática continuaremos a ter professores sem formação pedagógica atuando, especialmente nos cursos técnicos, já que o Decreto 2.208/97 no artigo nono estabelece que as disciplinas técnicas possam ser ministradas também por instrutores e monitores, os quais serão selecionados a partir de sua experiência profissional técnica e, pelo referido decreto, a formação pedagógica se dará em serviço ou em programas especiais de formação pedagógica.

Posterior ao Decreto 2.208/97, a resolução CNE nº2/97 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica como alternativa para a formação de docentes para as séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional. Essa formação será exclusivamente para os portadores de diploma do Ensino Superior. Esses cursos que podem ser ministrados na categoria semi-presencial, são organizados com carga horária de 540 horas assim distribuídas: 300 horas dedicadas às atividades práticas e 240 horas destinadas ao aprofundamento teórico. Contemplam na sua estrutura curricular, três núcleos: o contextual, que tratará da compreensão do processo ensino-aprendizagem; o estrutural, que tratará dos conteúdos curriculares e o integrador com vistas ao planejamento metodológico. Ao concluinte desses programas é concedido o título de Licenciatura Plena.

De qualquer forma, a resolução não determina prazos para que os docentes de cursos técnicos realizem tal formação, não estabelece quem custeará as despesas e sequer indica como será feita a fiscalização do cumprimento da mesma. Assim, passados mais de dez anos de sua publicação, a realidade continua a mesma, ou seja, os docentes dos cursos técnicos são contratados pela sua formação acadêmica ou técnica ou ainda baseado na sua experiência profissional, sem que lhes seja exigido qualquer tipo de formação docente, embora a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no documento intitulado “Políticas para a educação profissional e tecnológica” (2004), tenha confirmado a precariedade das

políticas de formação para a docência na educação profissional “... A formação de professores de educação profissional e tecnológica, de educadores ou de profissionais especializados, assim como de gestores, permanece como uma questão grave e fundamental, exigindo medidas concretas”.

Essas políticas, sem dúvida, concorrem para o enfraquecimento das licenciaturas como espaço de formação e para a desvalorização da docência enquanto escolha profissional. Aqueles que a abraçam seja por convicção ou necessidade contam apenas com “habilidades” desenvolvidas em outro campo de atuação. É através do improviso e da sensibilidade que vão descobrindo meios de ajudar seus alunos não só na construção de um corpo de conhecimentos técnicos, mas também na constituição enquanto sujeitos de relações num mundo que exige cada vez mais cidadãos com competências amplas e versáteis, capazes de se adaptarem às constantes transformações do mundo do trabalho.

Kuenzer (1999) reforça essa questão quando nos mostra que no bojo do suporte normativo que favorece a formação de professores de educação profissional em nível pós-médio e/ou de complementação de conteúdos voltados para o exercício profissional está, na verdade, um pressuposto de que qualquer um pode ser professor, “desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas” (p. 182). Ainda segundo a autora, há o predomínio da ideia de que a educação média científico-tecnológica e a educação superior não são para todos, logo, é desperdício investir na formação qualificada de professores para trabalhadores e sobrantes que serão provavelmente clientes dos cursos de formação profissional.

2.1.4 Os conceitos

Ao encaminhar o estudo para os aspectos formadores da identidade docente sabíamos que iríamos trabalhar com um conceito extremamente difícil. Identidade é um conceito amplamente utilizado em vários campos das ciências, porém, não encontramos outro vocábulo que expressasse de maneira melhor o que iríamos investigar. Dessa maneira, o nosso desafio foi definir ou delimitar quais desses conceitos ou que ciências mais se aproximavam do nosso objeto de estudo.

Iniciamos por algumas definições as quais representam as nossas concepções a respeito do “ser professor”.

Em primeiro lugar, acreditamos que antes da representação profissional em cada professor há uma pessoa. Portanto, as contribuições da Psicologia nos estudos sobre construção de identidade podem representar uma das maneiras de se compreender como se dá o processo de construção do sujeito professor.

Por outro lado, compactuamos com a idéia de que não existe a possibilidade do ser humano construir-se sujeito sem a participação do outro. Somos seres sociais, nos constituímos a partir das relações com nossos semelhantes. Acreditamos não haver processo interno de construção de identidade sem a interferência do externo. Com essas colocações, justificamos a necessidade de se discutir o conceito de identidade apropriando-se também de algumas contribuições da Sociologia. Ao decidirmos por esses dois enfoques, entendemos que um está imbricado no outro e vice-versa. Ou seja, a identidade enquanto representação que o indivíduo faz do seu eu, está, de certa maneira, vinculada aos diversos papéis que esse indivíduo desempenha na sociedade, por outro lado, são nessas representações sociais que o indivíduo demonstra sua identidade individual.

Além de alguns conceitos da Psicologia e da Sociologia relacionados à identidade, trouxemos para ancorar nossa análise a obra de Jean Claude Kaufmann (2004) “A invenção de Si: uma teoria de identidade”, por entendermos que essa obra concebe o processo de construção identitária como um trabalho cooperativo entre o sujeito e o grupo social no qual está inserido.

Entretanto, é necessário que esclareçamos: não temos a intenção de realizar grandes aprofundamentos teóricos acerca de identidade, pois esse estudo não tem por objetivo esmiuçar as questões específicas de identidade. Nosso interesse recai sobre a identidade profissional, mais especificamente, identidade profissional docente, ou seja, queremos discutir como ocorre e se ocorre a professoralidade no grupo específico que é nosso objeto de pesquisa. Portanto, os itens que intitulamos contribuições são realmente contribuições da Psicologia e da Sociologia. Utilizamos-nos de algumas abordagens dessas ciências para ampliar um pouco nossa compreensão do conceito, sem, contudo, ter a pretensão de dominar os pressupostos teóricos que envolvem o mesmo.

Estudar a docência a partir da figura do professor é, antes de tudo, reconhecer nessa profissão elementos que tornam únicos os que a exercem. O

professor é uma pessoa que ao fazer a opção pela docência, deflagra em si o processo de produzir-se e reproduzir-se infinitamente entrelaçando por esse movimento a sua professoralidade e sua identidade pessoal. Compreender esses movimentos pressupõe refletir sobre como se dá a opção pela docência enquanto escolha profissional.

Na infância, quase todas as crianças são abordadas por adultos ansiosos quanto ao futuro delas com a clássica pergunta: “o que tu queres ser quando cresceres?” Normalmente, seguem-se a essa pergunta respostas afirmativas e convictas: médico, motorista, bombeiro, professor. Quando nos tornamos adultos, percebemos que há um universo de possibilidades profissionais e pessoais ao nosso alcance, muitas das escolhas profissionais infantis são esquecidas e substituídas por outras que abraçamos seja por vocação, seja por necessidade, seja por falta de opção. Nossas escolhas profissionais assim como todas as demais escolhas vão constituir-se de recursos para a construção da identidade. Para Kaufmann (2004, p.225) “a identidade é um processo historicamente novo, que consiste em sair de si mesmo (pela imagem ou pela emoção) para se inventar diferente”.

2.1.4.1 Algumas contribuições da Psicologia

Existe um mundo para cada espécie de bicho. Mas, para cada bicho da espécie humana, existe um mundo diferente.
(QUINTANA, 1985, p. 46)

O poeta percebe um mundo diferente para cada bicho da espécie humana. Esse mundo consiste na maneira como cada um de nós vê o mundo exterior e se percebe nesse mundo. A identidade, estudada sob o viés psicológico, busca saber como ocorrem os processos que resultam nessa percepção de si em relação ao outro. Segundo Mosquera (1984, p. 39), o sentido da identidade consiste na “dinâmica de se conhecer e de estruturar todo um universo, no qual se tenha o sentido mais íntimo de por que se existe e se é um ser humano”.

Esse universo, descrito pela psicologia, é o universo interior de cada ser humano, ou seja, os estudos da identidade no enfoque psicológico tratam de como

cada indivíduo se estrutura internamente, de como ocorrem os seus processos de identificação intra-humanos. Mosquera (1984, p. 39) assim define:

Nesse sentido, a identidade na ideia de vínculo desenvolve uma estruturação geral desde o nascimento, e vai até a morte, apresentando-se em todos os estágios da vida humana e tendo um sentido de reconhecimento, estruturação, afetividade e sentimento da própria pessoa para consigo mesma.

Erikson (1971) e Kaufmann (2004) afirmam que Freud é quem vai introduzir a reflexão moderna sobre identidade. Freud, a partir da relação entre identidades de pensamento e identidade de percepção, estabelece que o sujeito tende a repetir as percepções que lhe causam satisfação. Para Kaufmann, é Freud o criador do conceito de identificação, o que viria a ser a raiz dos conceitos modernos de identidade:

identificação, a operação pela qual o sujeito humano se constitui.... A identificação permite conceber o indivíduo como um processo contínuo e mutável, aberto ao seu ambiente social.... o indivíduo estrutura o seu eu por meio de trocas identificatórias com o que o rodeia, interiorizando modelos e imagens (KAUFMANN, 2004, p. 23-24)

E Erikson (1971, p.19), citando partes de um discurso proferido por Freud em Viena (1926), vem nos dizer que essa foi a única vez em que o psicanalista utilizou-se do termo identidade porém, segundo Erikson, a descrição que Freud faz aos seus compatriotas desse estranho sentimento que o liga a comunidade judaica, representa de maneira brilhante a identidade como algo mais do que uma construção mental. Ao referir-se a “muitas forças emocionais obscuras tanto mais poderosas quanto menos podiam ser expressas em palavras, assim como uma nítida consciência de identidade íntima, a segura intimidade de uma construção mental comum”, o autor afirma que Freud está descrevendo identidade como uma profunda comunidade, que só pode ser exprimida em palavras mais míticas do que conceituais.

Outros conceitos de Freud são bem mais nossos conhecidos como o id e o ego, por exemplo. O que se observa nesses conceitos é a tentativa de estabelecer como o humano se constitui humano a partir de características biológicas e sociais que o diferenciam dos demais animais como a capacidade de reflexão. Se tomarmos

reflexão como a capacidade de olhar para dentro, de ver-se, poderíamos aproximar os estudos de Freud aos estudos sobre identidade.

O próprio Freud em “o id, o ego e outros trabalhos” (1988, p.39) diz que “o ego é aquela parte do id que foi modificada pela influência direta do mundo externo”, além disso, afirma o autor, “o ego procura aplicar a influência do mundo externo ao id e às tendências deste, e esforça-se por substituir o princípio do prazer [...] pelo princípio de realidade” (p. 39), pode-se inferir daí fragmentos das teorias psicanalíticas as quais afirmam ser a identidade o processo interno de autoconstrução de si. Mais adiante Freud (p.45), nesse mesmo texto ainda fala das identificações como parte dos processos que configuram o ego:

[...] não podemos evitar conceder nossa atenção, [...] às identificações objetais do ego. Se elas levam a melhor e se tornam numerosas demais, indevidamente poderosas e incompatíveis umas com as outras, um resultado patológico não estará distante; [...] talvez o segredo dos casos daquilo que é descrito como personalidade múltipla.

Ou seja, sem dedicar-se especificamente do termo identidade, talvez Freud tenha contribuído para se construir uma análise dinâmica da mesma ao afirmar que o sujeito se constitui dia a dia por meio das constantes identificações.

No entanto, talvez a maior contribuição da psicanálise para definição de identidade seja atribuída a Erik Erikson. Para Kaufmann (2004, p. 25), Erikson foi responsável pela introdução do conceito nas ciências humanas “pela sua insistência em partir da sensação subjetiva, ligando-a simultaneamente ao contexto social, pela tônica colocada na busca da unidade e na necessidade de confiança na busca identitária”.

Erikson (1971, p. 21) designou como identidade o processo “localizado no âmago do indivíduo e, entretanto também no núcleo central da sua cultura coletiva”, um processo que começa no interior do ser, mas que está em constante expansão, pois o ser humano amplia progressivamente o número de relações que estabelece com outros indivíduos o que contribui para essa reorganização interior.

Erikson (1971, p. 19) diz que “em termos psicológicos a formação da identidade se dá através de um processo de reflexão e observação simultânea que ocupa lugar em todos os níveis do funcionamento mental”. Para esse autor, esse processo tem início na infância, mas é na adolescência que de fato tomamos consciência da identidade, ou seja, para o autor nesse período a identidade deixa de

ser processo e passa a ser produto. Para ele o processo de formação da identidade tem sua crise na adolescência porque nesse momento o jovem contempla o amplo campo de identidades possíveis e alcança desenvolvimento fisiológico e maturidade mental que lhe permitem superar a crise e passar à vida adulta.

Na adolescência uma infinidade de papéis sociais se oferece aos jovens, segundo Erikson (1998), para “seleção e comprometimento” (p. 64). No entanto, alguns podem se repudiados nessa construção identitária. O autor afirma (p. 64)... “é impossível a formação de identidade sem *algum* repúdio de papel, especialmente quando os papéis disponíveis põem em risco a síntese de identidade potencial do jovem indivíduo”. Por esse viés, talvez fosse interessante pensar que os identificantes podem representar figuras com as quais nossa auto-imagem deseja aproximação ou que repudia por representar risco aos valores previamente instalados no interior de cada um.

Esses valores, crenças reorganizam o que Erikson chama de *Identidade do eu; este* organizado, fundado na real estima de si mesmo, no seio de uma realidade. Mosquera (1983, p. 52), reforça a ideia da auto-estima como condição para a auto-imagem. Segundo o autor, a auto-estima consiste no respeito, compreensão e aceitação de si mesmo frente a auto-imagem, processo contínuo e individual que se estrutura na ação social. Para Mosquera (1983, p. 53): “A importância da auto-imagem e da auto-estima decorre, efetivamente, das possibilidades qualitativas da experiência e da construção de mundos ideológicos, que dão sentido à personalidade humana, nas diferentes etapas da vida”.

Apesar de esse enfoque deter-se mais sobre os processos internos que resultam na consciência de uma identidade única e pessoal, o próprio Erikson (1971) destaca a interação humana como necessária para que ocorram esses movimentos.

Na interação com o outro, o autor apresenta três estágios pelos quais o ego se desenvolve: a introjeção, a identificação e por fim, a identidade. Sendo a introjeção a incorporação primitiva da imagem do outro e a identificação, o desejo de ser o outro, para o autor, a formação da própria identidade começa onde a identificação acaba. Ou seja, a identidade inclui, mas é mais do que a soma das identificações que ocorreram nos primeiros anos de vida. Erikson (1971, p.19) afirma:

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneos, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio a luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que são importantes para ele.

Nessa afirmação, percebe-se o quanto é significativa a presença do outro na construção das identidades individuais. Embora cada um elabore para si uma auto-imagem e creia que ela é única e que o torna diferente de todos os demais indivíduos, não há como negar que essa imagem nada mais é do que a “soma” de muitas imagens processadas e ressignificadas ao longo da vida. Identidade não é, portanto, algo estabelecido, estático, mas antes uma reconstrução permanente do indivíduo em si mesmo, mediado pelo outro. Para Mosquera (1984, p. 39) “a identidade se apresenta como um vínculo intra-humano, que envolve vários movimentos psíquicos”. E Erikson (1971, p. 49) complementa:

o sentimento consciente de possuir uma identidade pessoal baseia-se em duas observações simultâneas: a percepção da uniformidade e a continuidade da existência pessoal no tempo e no espaço; a percepção do fato de que os outros reconhecem essa uniformidade e continuidade na pessoa.

Erikson (1971) ressalta em seus estudos as manifestações patológicas relacionadas com a identidade, algumas deflagradas por valores subjetivos ligados às questões raciais, por exemplo; e outros relacionados ao descompasso entre as identidades individuais e as mudanças bruscas nos modos de vida.

Um dos aspectos estudados é o totalitarismo, ou seja, de que modo a infância e a adolescência dispõem ao desenvolvimento de identidades totalitárias. Para o autor, a extensa infância humana serve para dar melhores condições de sobrevivência ao ser, mas também para garantir a continuidade das tradições sociais. Sendo assim a primeira das oposições que o ser humano percebe é o adulto-criança. O adulto explora “a propensão inata da criança para sentir-se impotente, abandonada, envergonhada e culpada”, para, segundo Erikson, realizar o seu “treino e educação”. O mau uso dessa função social pode ser armazenado em forma de raiva impotente que por sua vez reterá a energia do desenvolvimento produtivo, desviando-a para uma fixação totalitária.

Sobre esse aspecto Erikson (1971), faz questão de frisar que trata de maneira diferente os vocábulos totalidade e globalidade. Para ele:

globalidade parece implicar uma reunião ou montagem de partes, mesmo que sejam muito diversificadas [...] dentro de uma inteireza, cujas fronteiras são abertas e fluídas. [...] totalidade ao contrário, sugere limites absolutos: dado um certo delineamento arbitrário, nada do que pertence ao lado de dentro deve ficar de fora, e nada do que deve estar fora pode ser tolerado dentro (p.80).

Sendo assim o autor ressalta a importância da totalidade na construção da identidade. A totalidade e a globalidade na medida certa, segundo ele, são garantidoras da manutenção das regras sociais. Ou seja, a pessoa jovem deve experimentar o sentimento de continuidade progressiva entre aquilo que foi durante a infância e aquilo que promete vir a ser no futuro.

Ao sublinhar a adolescência como o momento em que o processo de identidade está em plena ebulição, Erikson (1971), afirma que nessa fase acontece o sentimento de identidade interior acompanhado de amadurecimento individual. O autor classifica a crise de identidade que ocorre nesse momento como mais um aspecto do amadurecimento, psicossocial do adolescente. Além dos aspectos físicos de amadurecimento o autor destaca outros indicadores do desenvolvimento humano que resultarão na sua forma de identidade adulta, entre eles as necessidades libidinais em expansão e com elas novas possibilidades de satisfação, frustração e sublimação; a ampliação do raio social; as capacidades cada vez mais diferenciadas; a crise gerada pela necessidade de arranjar novos encontros, dentro de certo tempo; um novo sentimento de alienação e uma robustez psicossocial nova.

De forma que a soma harmoniosa de todos esses aspectos irá resultar no sentimento adequado de identidade, segundo o autor (p. 166), descrito como uma sensação de bem-estar psicossocial “o sentimento de estar em casa em nosso próprio corpo, um sentimento de saber para onde se vai e uma certeza íntima de reconhecimento antecipado por parte daqueles que contam”.

Esse sentimento também foi descrito por Mosquera (1977) como autoconceito. Para esse autor, o autoconceito é a soma de múltiplas identificações e percepções que o sujeito desenvolveu a respeito de si mesmo resultando em auto-aceitação, auto-rejeição e auto-estima. Sendo que as duas primeiras dizem respeito

ao sentimento de valor que cada um se atribui e auto-estima é definida como o sentimento de aceitação de si, de convivência do eu com o self.

Fechando esse item cabe ressaltar que os autores aqui citados, embora concebam a identidade como um processo individual e inconsciente, reconhecem que esse processo somente acontece mediatizado pelas relações. No entanto, parece-nos que para os representantes da psicologia social, a identidade cristaliza-se na vida adulta, ou seja, após a adolescência o processo identitário básico estaria construído. Os autores da Sociologia, entre eles Kaufmann, que faz parte desse estudo, apresentam-nos outras maneiras de conceber identidade, não mais como um processo que tem seu ápice na adolescência, mas como uma possibilidade humana e social de constante reinventar-se, transformar-se, ou seja, apresentam identidade como um processo aberto delineado entre o nascimento e a morte.

2.1.4.2 Algumas contribuições da Sociologia

Para introduzir esse enfoque as três concepções de identidade apresentadas por Hall (1999, p. 10), guiam-nos nessa exploração. O autor apresenta três possibilidades de se conceber a identidade do ponto de vista sociológico: a do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo tinha por centro a pessoa humana. Essa nascia com um núcleo interior que se desenvolvia continuamente, porém mantendo sua essência. Esse núcleo/essência consistia a identidade da pessoa.

Para o sujeito sociológico, esse núcleo não era autônomo nem auto-suficiente, pois era formado na interação entre o eu e a sociedade, ou seja, o eu interior é constantemente modificado pelas relações. Esse sujeito capta e internaliza as identidades e valores culturais e ressignifica-os de forma que se tornam parte de seu eu.

A partir do momento em que a sociedade começa a passar por um processo de mudanças vertiginosas, nas quais as identidades sociais e culturais fragmentam-se e reagrupam-se constantemente, o sujeito sociológico dá origem ao sujeito pós-moderno. Esse, por sua vez, é caracterizado por não possuir uma identidade fixa, assumindo identidades diferentes em momentos e contextos diferentes, ou seja, o

sujeito pós-moderno não possui um centro, um núcleo de identidade que o acompanhará por toda a vida. Sua identidade será definida, historicamente, em função do tempo e dos espaços ocupados.

Essa transformação foi se dando, segundo Hall (1999), ao longo da história moderna, a qual libertou o sujeito das estruturas do passado. Essa mudança teve a contribuição de estudiosos de muitas áreas de conhecimento, entre elas a filosofia de Descartes (1596-1650), separando mente e matéria, sendo que no centro da “mente” colocou o sujeito, a Biologia através da teoria evolucionista de Darwin e a Psicologia com os estudos dos processos mentais. Por fim, a Sociologia que numa concepção dialógica estuda os impactos sociais da internalização do externo e da externalização do interno realizado pelo indivíduo.

Hall (1999, p. 34) sustenta ainda que as identidades modernas estão fragmentadas devido a todo um deslocamento de certezas promovido, segundo ele, por “uma série de rupturas do conhecimento moderno”, entre elas:

- releitura da teoria marxista. Afirmam os novos intérpretes que Marx colocou as relações sociais e não uma noção abstrata de homem no centro de seu sistema teórico (p. 35);
- descoberta do inconsciente por Freud: para ele identidade, sexualidade e desejos são formados por processos psíquicos e simbólicos do inconsciente portanto, descarta a possibilidade de uma identidade fixa e unificada. Lacan, baseado em Freud, propõe que a imagem do eu é aprendida na relação com os outros, sendo a identidade unificada apenas uma fantasia que construímos na fase do espelho (p. 38);
- a linguística estrutural de Saussure: essa teoria vem para afirmar que não somos nós ou autores de nossas afirmações, que a língua, portanto, “é um sistema social e não um sistema individual” (p. 40);
- a quarta ruptura se dá por meio da teoria de Foucault a qual apresenta um novo tipo de poder: “poder disciplinador”, que tem por objetivo regular e vigiar a espécie humana como um todo ao indivíduo e seu corpo especificamente de forma que “quanto mais coletiva e organizadas se tornam as instituições, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (p. 43);
- o feminismo é apresentado como a quinta ruptura do conhecimento moderno. Esse movimento que, inicialmente, era dirigido para a

discussão da posição social das mulheres, acabou gerando o debate teórico sobre a formação de identidades sexuais e de gênero.

A fragmentação das identidades gera o que chamamos de “crise de identidade”. Parece que não se pode mais responder ao clássico questionamento filosófico: quem eu sou? Isso se deve, em grande parte, ao processo de globalização, segundo Woodward (2000, p. 20), “a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas”.

Essas identidades globalizadas são representadas pela homogeneidade, pelo idêntico, igual. Não somos mais seres únicos. O mundo todo veste a mesma griffe, toma o mesmo refrigerante, faz o mesmo corte de cabelo, enfim, formamos uma tribo de iguais. Partindo do pressuposto que a identidade é marcada pela diferença, a percepção dessa homogeneização torna-se a geradora das crises individuais e coletivas de identidade.

A crise, segundo essa autora (p. 21) leva à resistência, o que pode fortalecer algumas identidades nacionais e locais ou ao surgimento de novas posições de identidade.

Por outro lado, Bauman (2005, p. 35), afirma que na sociedade pós-moderna o indivíduo que se caracteriza por “estar fixo – ser identificado de modo inflexível e sem alternativa, é cada vez mais malvisto”. Para ele, identificar-se com significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar. Ele compara as identidades atuais como mantos que podem ser despidos a qualquer momento (p. 37).

Bauman também responsabiliza a globalização pela crise de identidade. Segundo ele a globalização, transforma os indivíduos ao mesmo tempo em clientes e mercadoria. Vivemos num mundo de ansiedade consumindo, sendo consumidos e descartados freneticamente, de forma que muitos (os que não conseguem participar dessa relação de consumo) sejam transformados no chamado “lixo humano”, ou seja, “aqueles que têm negado o direito de reivindicar uma identidade distinta” (2005, p.66). São eles, os mendigos, os drogados, os sem-teto e tantos outros.

Esse autor diz ainda que (p. 35) “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando

os seus próprios recursos e ferramentas”. Ele compara a construção da identidade ao processo de montar um quebra-cabeça, só que diferente dos quebra-cabeças comuns, não temos o desenho do todo para guiarmos. Segundo o autor, (p. 54-55):

Você precisa começar de uma série de peças que já tem para fazer escolhas e encaixes variados. Seu problema é que você não chegará a um ponto estabelecido. A questão é quantos pontos você alcançará com o que possui e quais deles merecem esforços para serem alcançados.

2.1.4.3 Entre o individual e o social: uma teoria de aproximação

Kaufmann (2004) apresenta-nos, segundo suas palavras, “uma obra tese sobre identidade”. Nela, além do estudo da evolução histórica do conceito, propõe algumas maneiras de desconstruir-se o mesmo, reelaborando-o a partir de uma visão mais integrada das ciências. Define o surgimento do conceito como uma reversão entre as estruturas sociais e o reflexo dessas estruturas. Assim, ao mesmo tempo em que afirma que identidade é a combinação de fatos biográficos que vão prendendo-se uns aos outros formando um algodão doce, ou seja, uma tessitura complexa que permite a aproximação de outros elementos, também chega à conclusão de que ela, a identidade, é o resultado de um processo interno e claramente delimitado de reflexão do eu sobre si mesmo. Para ele, “a construção social da realidade passa pelos filtros identitários individuais” (p.253). Inicia definindo três critérios a partir dos quais trata a identidade (p.38):

- 1- a identidade é uma construção subjetiva;
- 2- ela não pode, contudo, ignorar os *porta-identidade*, a realidade concreta do indivíduo ou do grupo, matéria prima incontornável de identificação.
- 3- este trabalho de malaxação pelo sujeito é conduzido sob o olhar dos outros, que infirma ou certifica as identidades propostas.

O autor se propõe desvendar alguns conceitos que, muitas vezes, se confundem ao conceito de identidade: papéis, imagens, reflexo, sentido da vida entre outros.

Kaufmann (2004) defende que identidade, antes de ser um processo de construção do sujeito, foi uma necessidade de estado a partir da “desestruturação das comunidades, provocada pela individualização da sociedade” (p.17). Na medida

em que o estado passou a ser uma entidade burocrática separada das pessoas e das comunidades, precisou identificar os indivíduos com o objetivo de monitorar a mobilidade das mesmas pelas comunidades. Dessa forma popularizaram-se os mecanismos de identificação. Sendo assim, o autor acredita que antes mesmo de surgir como conceito o termo identidade está relacionado ao objeto de identificação, portanto, o “bilhete de identidade” deveria, segundo ele, chamar-se “bilhete de identificação”.

O uso do termo identidade rapidamente popularizou-se. Para Kaufmann (2004, p. 32) por que: “o conceito não é fluído e circulante unicamente no interior do universo científico, mas também em larga medida fora dele, ultrapassando sem obstáculos, todas as fronteiras, significando aparentemente sempre a mesma coisa, quando designa na realidade fenômenos extremamente diversos”.

O autor afirma ainda que, no final do séc.XX, houve um alargamento do conceito de identidade, ao qual foi incorporada a palavra “crise”, crise essa deflagrada pela multiplicidade de papéis sociais com os quais cada sujeito interage no processo de construção da identidade.

A chave para a compreensão da procura identitária, não me parece pois encontrar-se do lado dos próprios indivíduos, [...] as do lado dos papéis, que [...] multiplicando-se e flexibilizando-se, constroem os indivíduos a construir-se e a redefinir-se duma forma totalmente nova (KAUFMANN,2004, p.59).

Esses papéis com os quais os indivíduos interagem por durações cada vez mais breves dada a sua multiplicidade, impossibilitam a reflexão. Considerando-se que determinado papel passa a ser reflexo por meio da reflexão conclui que a fluidez dos papéis interfere na reflexão. Para Kaufmann (2004, p. 61), “a pré-história do processo identitário é o reflexo, *ideia de si mesmo*”.

A expressão “ideia de si mesmo” também pode ser substituída por imagem. As múltiplas imagens que o sujeito tem de si são a matéria-prima da construção identitária. Com essa afirmação corrobora Mosquera (1983), para quem: “A importância da auto-imagem e da auto-estima decorre, efetivamente, das possibilidades qualitativas da experiência e da construção de mundos ideológicos, que dão sentido à personalidade humana, nas diferentes etapas da vida” (p. 53).

Dessa forma conclui Kaufmann (2004, p. 71):

A identidade singulariza e unifica o indivíduo, cria um universo simbólico integrado num momento e num contexto determinado, estabelece as ligações entre as seqüências de identificação para assegurar uma continuidade na duração biográfica, constrói [...] a estima de si mesmo, que é a energia necessária à ação. Em suma, inventa uma pequena música que dá sentido à vida.

O autor ainda discute algumas formas de construção identitária como a subjetividade, individualidade, coletividade, biografia e ação. Para ele, a subjetividade é parcial uma vez que, embora intrinsecamente individual à identidade do indivíduo, constitui-se a partir de determinado contexto sócio-cultural. Portanto, o indivíduo não é plenamente livre para se inventar/reinventar já que é também produto da história.

a identidade é aquilo pelo que o indivíduo se percebe e procura construir-se, contra as diversas atribuições que tendem a impedi-lo de tocar partituras impostas. Ela é uma interpretação subjetiva dos dados sociais do indivíduo, manifestando-se, aliás, frequentemente, sob forma de distanciamento. (KAUFMANN, 2004, p. 87)

Nesse viés, a identidade é sempre um processo individual. No entanto, os indivíduos cada vez mais reivindicam pertencimento a esse ou aquele grupo como forma de alimentar conteúdos significativos da sua existência. “O indivíduo que se identifica com o grupo, tem a sensação de possuir uma maior personalidade”. (KAUFMANN, 2004, p. 106). Algumas vezes, porém o indivíduo sente-se compelido a permanecer no grupo, pois esse confere sentido para a sua vida. O indivíduo sente que fora dele perderá a referência dos valores que o constituem enquanto sujeito, já que esses valores pertencem ao grupo.

Ainda sobre identidade como processo, Kaufmann (2004, p.131) afirma que “identidade é a história de si mesmo que cada um se conta”. Ressaltando aqui a sua característica biográfica narrativa. Ao refletir sobre os fatos, os indivíduos vão se reinventando e, num processo de meta-comunicação, vão contando a si a própria vida. Essas narrativas são mediadas pelo ego que tem por função orientar as ações futuras a fim de atribuir ou tentar atribuir sentido à vida. Para o autor (p. 138), por trás de belas histórias de vida, o ego não cessa de se contar fragmentos de narrativas acidentadas. Com esse mecanismo o ego visa restabelecer a estima de si mesmo, afixando identidade exatamente contrária àquela que acaba de ser experimentada.

Há ainda outra característica do processo identitário a ser destacada por Kaufmann (2004): ele se configura num sistema de ação trabalhando para reconstituir as condições de ação (p. 151). Para o autor (p. 153) “fixar uma imagem de si mesmo torna-se num processo indispensável para lançar o corpo na ação”.

As ações e os mecanismos sociais perpassam o processo de construção identitário. O autor apresenta três formas de expressão social da identidade, as quais ele denominou⁹: *Voice, Exit and Loyalty*.

Em *Voice* o autor descreve as várias explosões identitárias. Para ele, o recurso de poder reinventar-se constantemente tão proclamado pela contemporaneidade não se estende a todos os indivíduos: a criatividade identitária está ligada às condições econômicas, sociais e culturais. “a fraqueza de recursos limita a quantidade e a variedade dos si mesmo possíveis. Ela tende a remeter as afixações identitárias para uma pura fixação compensatória (agradar-se sonhando diferente)” (p. 182). Tal condição é propícia para o surgimento de identidades totalitárias e explosivas canalizadas para a raiva, o orgulho e a violência.

Se em “voice” o autor descreve as explosões, em “exit”, apresenta o retraimento sobre si mesmo, ou seja, a recusa do indivíduo em entrar no jogo da reinvenção de si. “Basta quase deixar-se levar, reforçando mentalmente o que se faz, para ser quem se é para que a ação crie o sentido, em lugar do sujeito ter que criar o sentido da ação.” (KAUFMANN, 2004, p. 203). Contudo, o tempo, concebido como um recurso do qual os indivíduos dispõem para se reinventar, nessa ação perde o significado, tornando-se um fardo indesejável:

Tentar recusar o envolvimento na invenção de si mesmo, posiciona-o numa visão exatamente contrária do tempo. O tempo já não é um recurso. Ele só é, com efeito, um recurso se o indivíduo tiver projetos. Mas a idéia de projeto, está, justamente, no próprio cerne da revolução da identidade: cada qual pode criar-se diferente, sonhando-se primeiro, depois passando do sonho ao projeto, e finalmente do projeto ao ato. Recusar o processo identitário implica, pois, limitar estreitamente os projetos aos pequenos projetos, incluídos na esfera de reprodução da existência... (KAUFMANN, 2004, p. 205)

Kaufmann afirma que outra opção que se apresenta ao indivíduo a fim de minimizar o trabalho de reinventar-se é o de utilizar as instituições, os quadros sociais e os papéis para definir sua identidade. Esse é o tema do capítulo *Loyalty* ou

⁹ O autor utiliza-se de título de livro de Albert Hirschman para denominar as formas de expressão social da identidade.

“as identidades frias”. Para o autor (p. 226), não é negativo de todo definir-se a partir das instituições e papéis sociais, no entanto, é necessário que o ego opere os distanciamentos e reflexões necessárias para que os papéis sirvam de elementos no construto identitário. Do contrário, o sujeito corre o risco de ter sua identidade subordinada aos grupos a que pertence. “Quanto mais um indivíduo se apóia nestas últimas, e abandona a sua capacidade subjetiva à socialização institucional, mais sua reflexividade se vê predefinida pelos quadros de pensamento e mesmo pelos tipos de linguagem, que lhe são atribuídos e o constituem” (p. 249).

Em suma, a identidade consiste na antevisão dos “si mesmos possíveis”, sonhados a partir das relações na sociedade. O ego orienta corpo e mente para a ação em busca da confirmação desse “eu” idealizado.

2.1.4.4 Identidade e docência

Os processos de reflexão sobre a ação docente passam pela construção do significado de identidade profissional, sinaliza que os professores construam sua imagem docente. Segundo Morosini, (2006, p. 370), essa identidade é o resultado do cruzamento das identidades social e pessoal. Para a autora:

É na leitura crítica da ação docente diante das realidades sociais que se identifica a necessidade de revisar, modificar ou manter os referenciais do professor. Essa relação ação docente e realidade social justificam o caráter dinâmico, mutável e inconcluso da identidade profissional docente.

Quanto à identidade pessoal assim se manifesta:

A dimensão pessoal se fundamenta no sentido que cada professor confere a sua atividade docente, o que inclui sua história de vida _ familiar, escolar, profissional _ sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e principalmente no que significa para ele ser professor.

Identidade profissional docente, a princípio, pode ser caracterizada como um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal do professor. Essa identidade sofre influências provenientes da sua formação como pessoa, porém a identidade profissional está também ligada ao vínculo e ao sentimento de pertença de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social, no caso dos

professores, à categoria docente. Nesse sentido a identidade profissional pode ser caracterizada como processo que agrega a possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar sentido ao trabalho docente.

Essa identidade profissional não é construída sem considerar alguns aspectos sociais que permeiam o ambiente de trabalho do professor. Aspectos como a imagem que a sociedade tem do profissional da educação e da função da escola atualmente, a relação do professor com o saber e as funções atribuídas ao professor ao longo da formação da profissão docente são fundamentais para a compreensão da identidade do professor.

O professor, mais do que qualquer outro indivíduo, enfrenta a chamada crise de identidade. Por um lado tem que lidar com múltiplas identidades em formação ou em crise e por outro tem que compreender seus próprios processos identitários nos múltiplos papéis que desempenha.

Esteve (2006), diz que para entender a crise de identidade da profissão docente, é preciso compreender que as mudanças sociais mudaram profundamente o trabalho do professor, sua imagem social e seu valor na sociedade.

Por outro lado, essa crise pode ser vista como o resultado de um crescimento inesperado: a educação atingiu em pouco tempo metas nunca antes imaginadas em termos de acesso, porém, ao mesmo tempo, aconteceram mudanças profundas nos modos de organização da sociedade, o que ocasionou um desconcerto individual nos professores.

Entre outros autores, Nóvoa (2004) discute o espaço ocupado pelo professor na sociedade contemporânea, situando-o no contexto atual como um executante (técnico). Sua autonomia está sendo retirada pouco a pouco pelo sistema, fazendo com que o mesmo deixe de ser protagonista de sua prática e passe a repetir programas que não foram pensados por ele, o que, segundo o autor, vem contribuindo muito para o desprestígio a profissão.

Com a perda de autonomia, perde-se o sentido de pertencimento a um grupo, cada um passa a individualmente agir de acordo com as pressões externas, seja para garantir seu emprego ou galgar postos mais elevados. Dessa forma, fica-se enfraquecido enquanto grupo e, por medo ou ambição, submete-se às relações mais péfidas. Não raro, assistimos passivamente profissionais de outras áreas apropriarem-se do trabalho do professor, opinando ou criticando de maneira

ostensiva. Parece que qualquer um pode ser professor ou está habilitado a avaliá-lo, bem como os seus fazeres.

Nóvoa (2004, p. 9) defende que a formação contínua deve investir em três frentes: “investir na pessoa e na sua experiência, investir na profissão e seus saberes e investir na escola e seus projetos”, de forma que o professor passe a refletir sua prática, “pensar o trabalho”.

Cabe questionar o quanto o professor reflexivo interessa ao sistema, uma vez que o surgimento do profissional reflexivo crítico irá pôr em risco a permanência dos grupos de poder que se alternam nas administrações. A escola deixará de reproduzir o sistema dominante para conduzir, numa relação dialética, a mudança social, de forma que cada indivíduo passe a construir suas possibilidades de ação nessa sociedade.

Morosini (2006) reforça o posicionamento de Nóvoa dizendo que na sociedade pós-moderna vem se acentuando a proletarização do professor já que a Educação Superior, de onde advém a formação deste, está fortemente identificada com a corrente isomórfica da globalização a qual prevê um modelo único sobre as estruturas organizacionais. A autora, citando Moraes, afirma que as políticas de formação docente da década de noventa investiram num professor desintelectualizado: profissional competente tecnicamente e inofensivo politicamente, preocupado apenas com sua avaliação e com suas recompensas, o que reforça mais uma vez as colocações feitas até aqui.

Por outro lado, Tardif (2005) vem nos dizer que os saberes transmitidos pela academia ou disciplinares são importantes, mas não os únicos responsáveis pela constituição do professor. Acrescenta-se a esses, os curriculares e os experienciais. Os curriculares correspondem ao discurso pedagógico que se apresenta sob forma de programas escolares e os experienciais àqueles que se adquire e se incorpora por meio do trabalho cotidiano.

Assim, o que o professor sabe hoje da sua profissão corresponde a saberes que foram sendo adquiridos antes mesmo dos bancos escolares e não se encerraram com os diplomas. Saberes que foram e estão sendo agregados e modificados pela prática cotidiana e pelas relações que são capazes de estabelecer com os demais sujeitos com os quais convivem.

O que se questiona é se um professor não tenha passado pela trajetória de formação docente prevista nos programas oficiais, pode desenvolver competências

docentes eficazes, baseadas nos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para Tardif (2005, p.39), o professor ideal é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Fundamentalmente, o professor ideal é aquele identificado com o seu “fazer”. Essa identificação não ocorrerá de uma hora para outra e sim, segundo Marchesi (2008, p.120) “com um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática”.

Esse autor afirma que grande parte da identidade profissional está relacionada com a valorização profissional percebida. Essa, em conjunto com a experiência pessoal, o sentimento de pertença ao grupo e a escola e as próprias trajetórias de aprendizagem, geram uma auto-imagem positiva, eleva a auto-estima e, conseqüentemente, interfere positivamente na ação docente.

Ao referir-se à questão da valorização do profissional, Engers (2007) afirma que a área da educação tem conceitos fundamentais como ensinar e aprender, que sofreram modificações ao longo do tempo. Como esse tema é o núcleo do interesse dos educadores, existem grandes chances de se repensar os meios, os instrumentos e as estratégias de ações possíveis para reverter ou minimizar as questões limitantes que a educação e os educadores vêm enfrentando.

Para tanto, é muito importante a relação da prática do professor com a sua identificação teórico-ideológica e motivacional. É fundamental que algumas competências básicas estejam presentes e que o profissional tenha um sentimento de pertença com a sua função de orientador de ensino, que proponha uma educação:

que prepare os educandos para enfrentar o mercado de trabalho, as questões sociais e amplie o foco de visão de modo a (re)criar situações desafiadoras, sem desconsiderar os vínculos identitários e os valores para a manutenção das relações humanas em uma sociedade civilizada (ENGERGS, 2007, p. 27).

Especificamente sobre os docentes dos cursos técnicos, é necessário lembrar que esses, na sua grande maioria, não passaram pelos processos institucionais de formação, embora Arroyo (2000) afirme que desde a reforma

universitária os profissionais da escola básica são (de) formados, ou seja, licenciados para cumprir o papel de ensinantes apenas e não de educadores.

Talvez seja essa a razão para que não se faça distinção entre os professores dos cursos técnicos e os do Ensino Médio. São todos ensinantes, ou seja, detentores de um determinado saber, que têm por ofício transmiti-lo. A variável nesse caso se daria por conta das características desse saber. Num curso técnico profissionalizante, mais do que a teoria, espera-se que o professor ensine a fazer. Esse ensinar a fazer ou a teoria aplicada a um fazer, é o princípio básico da Educação Profissional. Pergunta-se, quem é esse professor? Será um artesão moldando pessoas/objetos para, no mundo do trabalho, desempenhar esse ou aquele ofício prático?

Tardif (2005, p. 31) afirma que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Essa relação subjetiva sujeito/professor com objeto/aluno, faz com que o trabalho docente tenha, segundo o autor, características incomuns a qualquer outro trabalho.

Para Tardif (2005, p. 35), “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 certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores”. Olhando por esse viés, não se pode classificar os professores dos cursos técnicos como artesãos, pois, ao repassar a técnica, esses professores estabelecem relações com seus alunos. A questão é como esses professores desenvolvem essa habilidade?

Muitos autores têm tentado em seus textos definir parâmetros de qualidade à prática docente, sem, contudo, obter êxito. Pois, por mais que se concorde com este ou aquele autor; logo, outra teoria suscita nova reflexão e aspectos novos são incorporados à descrição de “professor competente”. Perseguir a competência docente é o desafio dos profissionais da educação.

Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996), resume em três capítulos os saberes necessários à prática educativa: não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana.

Para compreender os princípios descritos por Freire, precisamos realizar uma leitura atenta da cada um dos seus subtítulos. Quando afirma que não há docência sem discência, o autor quer ressaltar a importância do professor e do aluno e das interações estabelecidas entre eles para que de fato ocorra ensino eficiente e

aprendizagem de qualidade, ou usando suas palavras (p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A seguir Freire nos diz que é preciso que os professores saibam que ensinar não é transferir conhecimento porque conhecimento não é algo que possa ser transferido sem nenhuma alteração de um indivíduo para outro. Ensinar é antes de tudo, oferecer possibilidades para que o outro se sinta seduzido pela busca e, buscando, construa o seu próprio conhecimento.

Por fim, o autor lembra que precisamos saber que ensinar é uma especificidade humana. Os seres humanos evoluíram ensinando e aprendendo uns com os outros. Quando chegamos à escola, muitas coisas já nos foram ensinadas, outras tantas, já ensinamos ao próximo de maneira que a sala de aula é só mais um ambiente onde se estabelecerá esta relação. Portanto, o professor é alguém que necessita demonstrar maturidade e capacidade de estabelecer relações além de certa competência profissional. A maturidade lhe proporcionará a segurança necessária para exercer autoridade sem necessitar do autoritarismo, estabelecendo assim relações positivas e construtivas com os educandos e a competência profissional, diz respeito a sua capacidade de motivá-los e orientá-los na busca do conhecimento. Freire, no entanto ressalta: (1996, p. 103) “Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova.”.

Perrenoud (2000) em *Dez Novas Competências para ensinar* nos apresenta em dez capítulos um roteiro, segundo o autor, concreto para delinear a atividade docente. Dentre as competências descritas por Perrenoud, algumas como organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos e enfrentar os dilemas éticos de sua profissão, estão muito próximas de alguns dos saberes descritos por Freire. Outras, como trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias e administrar sua própria formação continuada, são competências necessárias ao professor do terceiro milênio, ou seja, são competências que podem dar conta das atuais demandas escolares.

Contudo, o próprio autor nega que a obra seja usada como um roteiro. Sobre sua utilização ressalta:

Creio, contudo que este poderia ser um procedimento_ entre outros_ a utilizar em toda pesquisa-ação, pesquisa-desenvolvimento ou inovação relativa às práticas: tentar explicitar as competências que faltam, a partir da análise das práticas, mas também utilizar um material existente, orientando para competências emergentes, para “reler” o que já se faz ou o que se procura fazer (PERRENOUND, 2000, p. 174).

Para Perrenound (2000), a autoformação é antes de tudo uma prática reflexiva resultante de um projeto pessoal ou coletivo e a responsabilidade pela formação continuada é dos interessados que ao buscá-la reafirmam sua disposição em profissionalizar cada vez mais a ação docente. Segundo o autor, a experiência faz com que os professores desenvolvam cadeias de raciocínios a partir de situações rotineiras e isso, gradativamente, vai trazendo segurança à docência, liberando o pensamento para agir de improviso, dependendo da situação e do momento de sala de aula.

O autor ainda acredita que certos esquemas mentais, certos saberes automatizam-se se tornando hábitos. Assim, a partir de experiências positivas o professor vai constituindo um “banco” próprio de recursos pedagógicos eficazes, capaz de dar conta de suas aulas. Muitas vezes o professor nem se dá conta desse recurso, está no seu inconsciente, e é comumente denominado de prática.

Por outro lado, lembramos que ensinar não é só fazer escolhas didáticas e práticas, mas também escolhas éticas e políticas. Ao escolher trabalhar para dar aos seus alunos uma sólida formação profissional, os professores da educação profissional estão mobilizando não só todos os saberes que trazem acumulados de sua experiência profissional, mas também as suas experiências de vida. Essas passam a funcionar como um espelho no qual o aluno quer se ver refletido. A questão a ser debatida é como desenvolver as competências profissionais.

Para elucidar essa questão, recorreremos mais uma vez a Perrenound (2001). Segundo o autor:

Sobre a construção de competências destacam-se alguns aspectos:

- as competências são construídas a partir de uma prática, uma experiência, quando há o confronto com situações complexas reais (ou simuladas);
- a confrontação com o real complexo é em certa medida, preparada, antecipada através da formação de cenários, hipóteses, planos de ação, suscetíveis de serem testados;
- a construção pressupõe uma certa flexibilidade; esta prepara para as experiências seguintes;

Marchesi (2008) apresenta as competências como o conjunto de saberes que orientam a prática docente. O autor concentra em seis grandes grupos as competências dos professores: ser capaz de favorecer o desejo de saber dos alunos e de ampliar seus conhecimentos, cuidar do desenvolvimento afetivo e social dos alunos, ser capaz de favorecer autonomia moral, ser capaz de desenvolver uma educação multicultural, estar preparado para trabalhar com os pais e ser competente para trabalhar em equipe.

Esse autor destaca a intuição como uma das ferramentas a que os professores recorrem frequentemente. Para ele, a intuição, em interação dinâmica com outros conhecimentos, emoções e valores, serve de elo de união entre suas competências profissionais e suas disposições afetivas e morais.

Percebemos que há muitas formas de descrever a competência docente. Cada autor aqui apresentado identifica certos aspectos que a configuram, porém, alguns desses aspectos são frequentes em vários autores de forma que, a partir da síntese desses conceitos, aventuramo-nos a dizer que competência docente pode ser caracterizada pela justa articulação entre três compromissos: com o conhecimento, com a pedagogia e com o ser humano.

A pedagogia representa o compromisso do professor com o pensamento estratégico, ou seja, a constante busca pelo desenvolvimento de habilidades que qualifiquem a ação docente, isto é, as vivências de sala de aula; o conhecimento representa o compromisso em buscar sempre estabelecer o significado e o sentido do saber; e o ser humano representa o compromisso com a qualidade e intensidade das relações dentro e fora do contexto escolar.

Portanto, a formação do docente competente é uma formação ampla e complexa porque não acontece em um único espaço e em tempo determinado. Necessita uma formação pedagógico-acadêmica que aproxime o docente das questões da educação e discuta o papel do conhecimento no desenvolvimento dos seres humanos e a formação da experiência, resultado das reflexões individuais que se processarão ou não ao longo dos anos de trabalho. O docente competente é resultado da soma dos processos institucionais de formação com os processos de reflexão sobre a ação, realizados individual ou coletivamente.

2.2 BOCA DE CENA

Todo pesquisador deve ter ambição de trabalhar sobre um tema inédito. No entanto sabemos o quanto isso é difícil na atualidade. Nessa era de globalização parece que tudo que dizemos já é velho, todos os assuntos parecem ultrapassados. No entanto, é preciso afirmar que nenhum assunto está esgotado. Sempre há um outro enfoque, uma outra interpretação para o fato, uma outra maneira de olhar o objeto.

Nesse sentido é que fomos buscar o tema educação profissional no universo de pesquisas acadêmicas, com o objetivo de verificar o interesse pelo tema entre os pesquisadores e os principais enfoques desses estudos, a fim de verificar o grau de ineditismo da nossa pesquisa. De certa forma, deixamos transparecer aqui certo grau de narcisismo ao querer verificar se nosso estudo traz alguma novidade para o meio acadêmico.

Partindo dessa pesquisa, elaboramos artigo que foi apresentado na Mostra da Pós-Graduação da PUCRS¹⁰, 2009, intitulado “Educação Profissional-estado do conhecimento a partir das reuniões da ANPED¹¹”, posteriormente o estudo foi ampliado com a exploração do banco de publicações CAPES¹². Constitui esse capítulo os resultados dessas buscas e as principais contribuições que os textos analisados trouxeram para a nossa pesquisa.

Para realizar o mapeamento das pesquisas sobre Educação Profissional na ANPED, definimos como recorte de estudo as pesquisas apresentados no período de 2006 a 2008 no GT08 “Formação de Professores” e GT09 “Trabalho e Educação” nas reuniões anuais dessa associação e o banco de dados de teses e dissertações da CAPES no mesmo período. A escolha da CAPES, ANPED deve-se ao reconhecimento que essas instituições desfrutam no meio científico. No entanto, estamos conscientes de que trabalhamos com apenas alguns dados, se considerarmos o universo de possibilidades para realizar-se esse tipo de busca. Porém, é preciso fazer escolhas. Nossas escolhas, à medida que vão delimitando o assunto, de alguma forma também encaminham nossas posições ideológicas, já que não há escolha isenta de intenção. Sendo assim, além de delimitar instituição,

¹⁰ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

¹¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹² Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de nível Superior.

período, foi necessário realizar outras escolhas. Quanto aos textos da ANPED, optamos por delimitar os grupos de análise. A escolha do GT09 “Trabalho e Educação” ocorreu porque entre todos os grupos, esse que se refere diretamente à temática trabalho, parecia o mais adequado para apresentar pesquisas referentes à Educação Profissional.

Por outro lado, acreditamos que entre os trabalhos do GT08 “Formação de Professores”, encontraríamos pesquisas referentes à docência nessa modalidade de ensino, o que nos interessa por representar o tema com o qual estamos trabalhando.

Entre os textos da CAPES também foi necessário fazer um filtro mais específico do que o ano de publicação. Optamos por realizar a pesquisa a partir do assunto geral “Educação Profissional”, e verificar quantos trabalhos, em nível de Mestrado e Doutorado, aparecia nos anos de 2006 a 2008 com essa temática.

Em seguida tomamos algumas decisões a respeito de como trataríamos os dados obtidos na análise documental seguindo os pressupostos da abordagem qualitativa. Em primeiro lugar decidimos por apresentar de alguma forma a totalidade das leituras feitas. Da ANPED foram analisados 79 estudos GT 08 e 45 do GT09. A partir dos resumos apresentados, realizamos mapeamento quanti-qualitativo desses estudos onde se enfatiza os seguintes aspectos: objeto, metodologias e procedimentos de coleta de dados utilizados, o tipo de instituição e sua distribuição por região e ainda o gênero dos pesquisadores. O mesmo método foi aplicado às 44 publicações em nível de Mestrado e 05 em nível de Doutorado, disponíveis no sítio da CAPES, selecionados pelo assunto “Educação Profissional”.

Essa investigação levou-nos a selecionar da ANPED, GT08 03 (três) e GT09 07 (sete) estudos para realizarmos análise de conteúdo. Todos esses apresentam como objeto de estudo a Educação Profissional. Da CAPES, selecionamos 03 (três) pesquisas para a análise. A escolha recaiu sobre aqueles que tinham por objetivo pesquisar aspectos relacionados à docência na educação profissional.

Sobre esses, aplicamos nossas habilidades de leitura, compreensão e interpretação, com o objetivo de interagir com os autores e outros teóricos, acerca das informações e dos conhecimentos produzidos a partir das pesquisas sobre a Educação Profissional.

2.2.1 ANPED – Os achados

O primeiro aspecto observado foi o objeto de análise das pesquisas nos três anos consecutivos (2006, 2007, 2008) nos GT 08 e 09.

No GT 08, “Formação de Professores”, percebemos que o tema “formação continuada” é preferência em pesquisas. Em 2006, correspondeu a 44% dos trabalhos apresentados, em 2007, 38% e em 2008 a 27%. Temas como “formação inicial” e “identidade profissional” também foram bastante pesquisados no período, representando a Educação Profissional o menor índice de pesquisa no período: a cada ano apenas uma pesquisa tratou desse tema nesse GT. Vejam gráficos¹³:

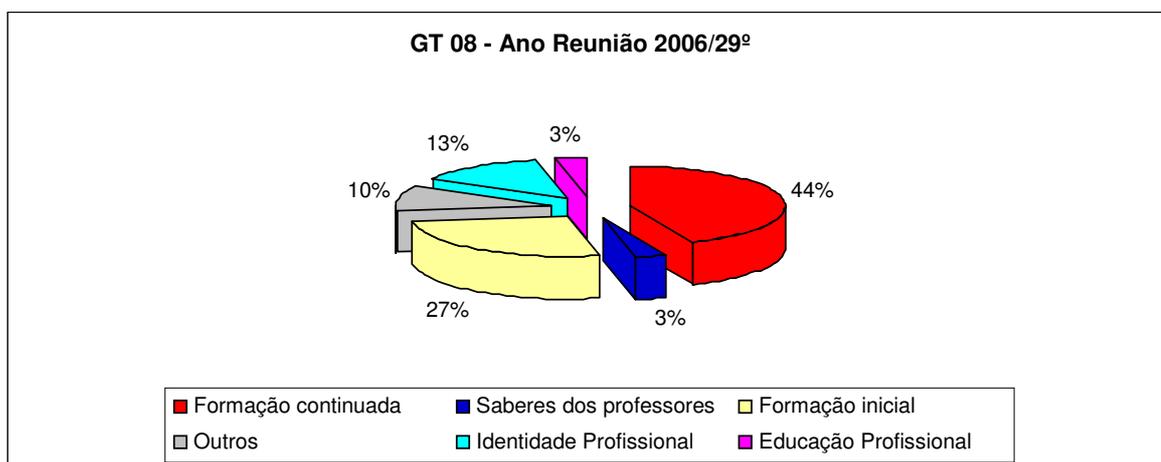


Gráfico 1 – Temas GT 08 – 29^o reunião da ANPED

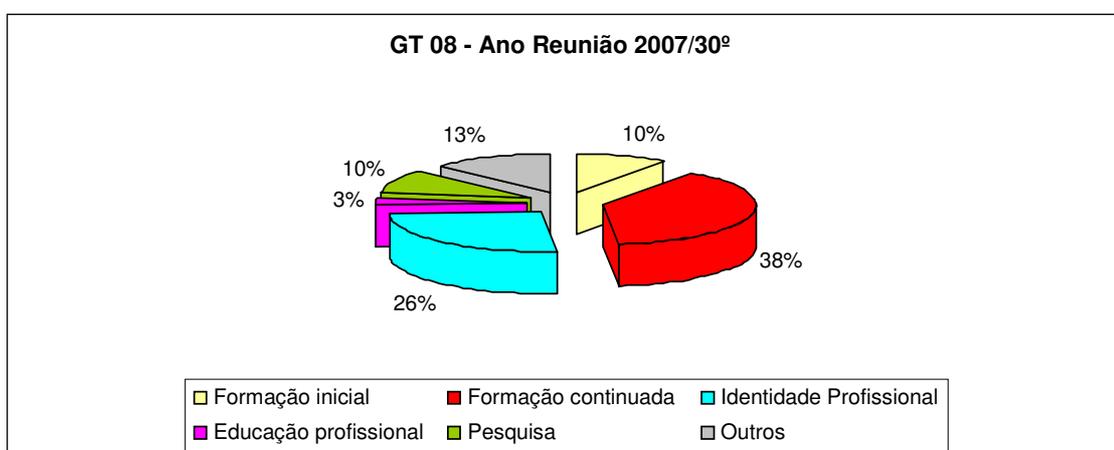


Gráfico 2 – Temas GT 08 – 30^o reunião da ANPED

¹³ Gráficos e tabelas elaborados pela pesquisadora a partir dos dados levantados.

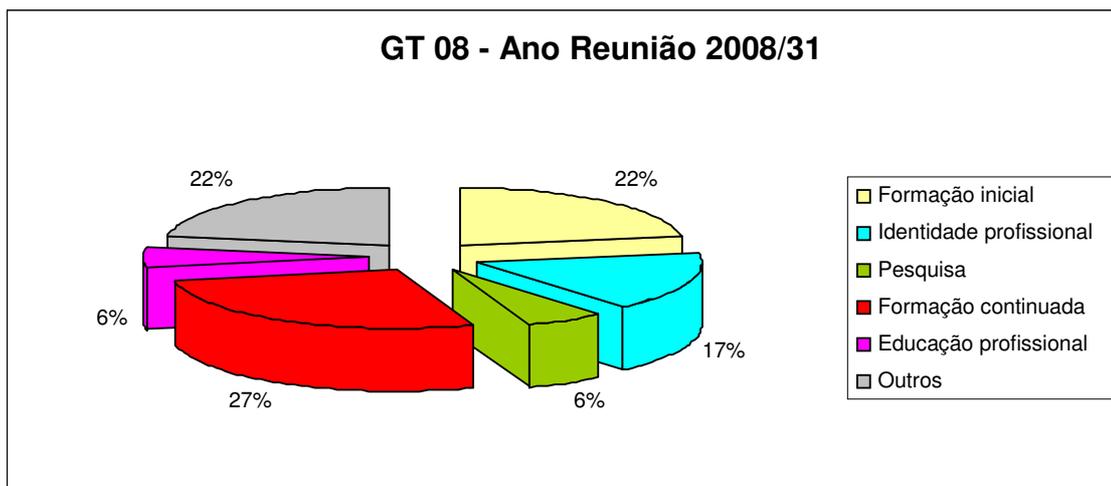


Gráfico 3 – Temas GT 08 31ª reunião da ANPED

No GT 09, “Trabalho e Educação”, percebemos que o tema Educação Profissional teve no período uma representação mais significativa. Embora no primeiro ano, apresentasse apenas uma pesquisa, nos anos subsequentes houve aumento da participação. Em 2007, o tema esteve presente em 52% das pesquisas e, em 2008, representou 43% do total de pesquisas desse grupo.

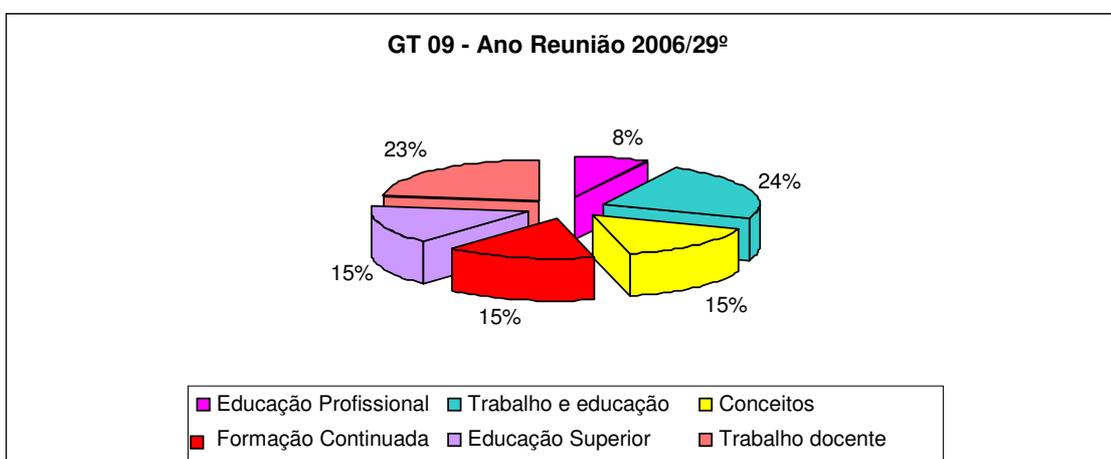


Gráfico 4 – Temas GT 09 – 29ª reunião da ANPED

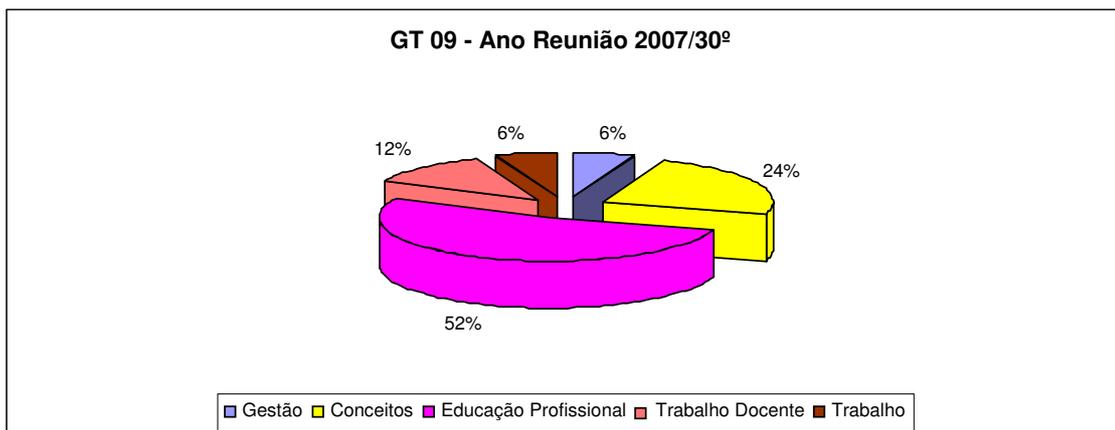


Gráfico 5 – Temas GT 09 – 30ª reunião da ANPED

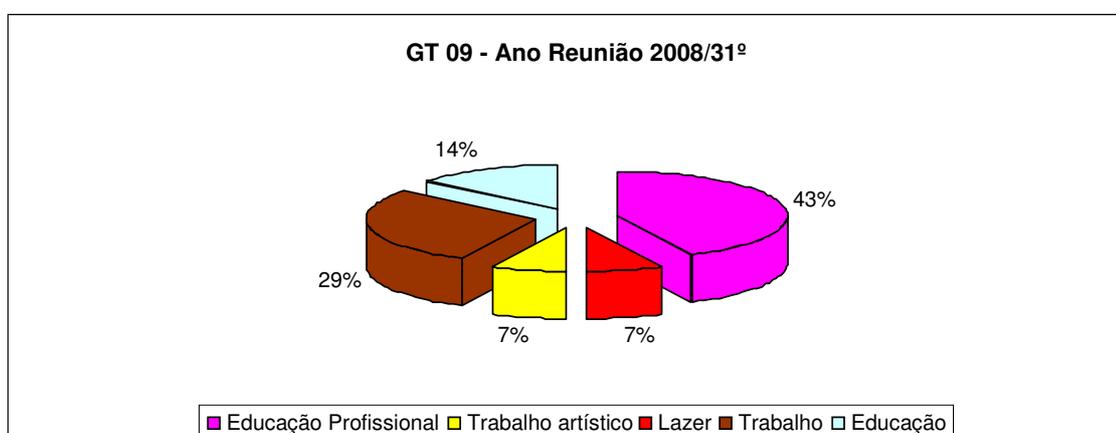


Gráfico 6 – Temas GT 09 – 31ª reunião da ANPED

A seguir, identificamos os paradigmas de pesquisa, a metodologia e os principais instrumentos de coleta de dados utilizados pelos pesquisadores. A abordagem qualitativa foi maciçamente empregada. Em apenas um trabalho do GT 08 apareceu a abordagem quali-quantitativa como opção metodológica. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, o que mais chamou atenção foi o grande número de trabalhos realizados por meio de análise documental (veja tabela). Entre as pesquisas que trazem por tema a Educação Profissional no GT08 Formação de Professores observamos que os dados foram obtidos por meio de histórias de vida, entrevistas semi-estruturadas e observação; já no GT09 “Trabalho e Educação”, dos 16 trabalhos apresentados ao longo dos três anos, 15 utilizam-se de análise documental, sendo que desses, apenas 06 combinam a análise de documentos com entrevistas semi-estruturadas.

Tabela 1 – Metodologias e instrumentos de coleta

GT	ANO/ REUNIÃO	METODOLOGIAS	INTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS ¹⁴
08	2006/29 ^o	Qualitativa – 29 Qualiquantitativa – 01	Análise documental- 10 Estrutura aberta- 01 Etnográfica -01 Histórias de vida -03 Questionários -07 Observação -02 Estudo de caso – 03 Entrevista semi-estruturada – 07 Narrativas orais e escritas - 01
08	2007/30 ^o	Qualitativa – 31	Etnográfico – 03 Pesquisa-ação- 02 Análise documental – 09 Entrevista semi-estruturada – 03 Entrevista focal- 01 Observação -03 Histórias de vida -02 Estudo de caso – 01
08	2008/31 ^o	Qualitativa - 18	Entrevista focal- 04 Narrativas orais e escritas – 07 Análise documental – 07 Questionários -05 Histórias de vida -02 Entrevista semi-estruturada – 04 Observação participante -02 Pesquisa-ação- 02 Estudo de caso – 01
09	2006/29 ^o	Qualitativa -14	Entrevistas semi-estruturadas – 02 Análise documental – 11 Observação – 01
09	2007/30 ^o	Qualitativa - 17	Observação – 03 Análise documental – 15 Grupos focais – 01 Entrevista aberta – 01
09	2008/31 ^o	Qualitativa - 14	Entrevistas semi-estruturadas – 03 Estudo etnográfico – 01 Análise documental - 11

Identificamos, ainda, a distribuição dessas pesquisas entre as instituições públicas e privadas de ensino e a distribuição geográfica dessas instituições no território brasileiro. Pode-se observar que o maior número de pesquisas é oriundo das instituições públicas de ensino, pois, apenas no ano de 2007, houve maior participação das instituições privadas de ensino no GT08.

¹⁴ O soma dos instrumentos de coleta pode ser maior do que a soma total dos trabalhos do período, uma vez que um trabalho pode combinar dois ou mais instrumentos para coleta de dados.

Tabela 2 – Instituições GT 09

GT09 ANO/REUNIÃO	PÚBLICA	PRIVADA
2006/29 ^o	12	02
2007/30 ^o	16	01
2008/31 ^o	14	00

Tabela 3 – Instituições GT 08

GT08 ANO/REUNIÃO	PÚBLICA	PRIVADA
2006/29 ^o	19	11
2007/30 ^o	15	16
2008/31 ^o	08	10

Especificamente no que diz respeito às pesquisas da Educação Profissional temos o seguinte: no GT 08, as três pesquisas apresentadas foram desenvolvidas: no CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica), no SENAI (Serviço Nacional da Indústria) e por uma instituição privada. No GT 09, 05 das 16 pesquisas foram propostos por pesquisadores dos CEFETs, além de outros 08 desenvolvidos em outras instituições públicas de Ensino Superior e apenas três, propostos por pesquisadores vinculados à rede privada. Ressalta-se, aqui, a hegemonia de pesquisas sobre a Educação Profissional realizada por pesquisadores dos CEFETs, sendo esses considerados centros de excelência em Educação Profissional, evidencia-se preferência pela pesquisa em seu local de atuação, sobre aspectos do seu próprio universo de trabalho. Podemos inferir ainda o aparente desinteresse pelo tema “Educação Profissional” dentro das instituições privadas de Ensino Superior.

Quanto à distribuição das pesquisas no território brasileiro, o que podemos observar é que as regiões sul e sudeste que concentram a maior população, as maiores riquezas e, conseqüentemente, o maior número de instituições de ensino, também são as que contribuem com maior número de pesquisas. Vide gráficos:

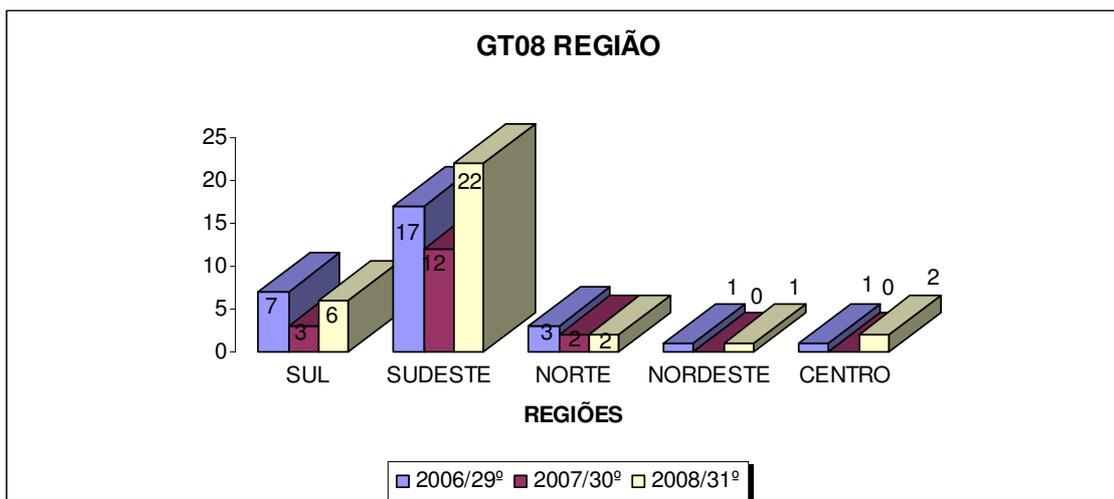


Gráfico 7 – Distribuição por regiões GT 08

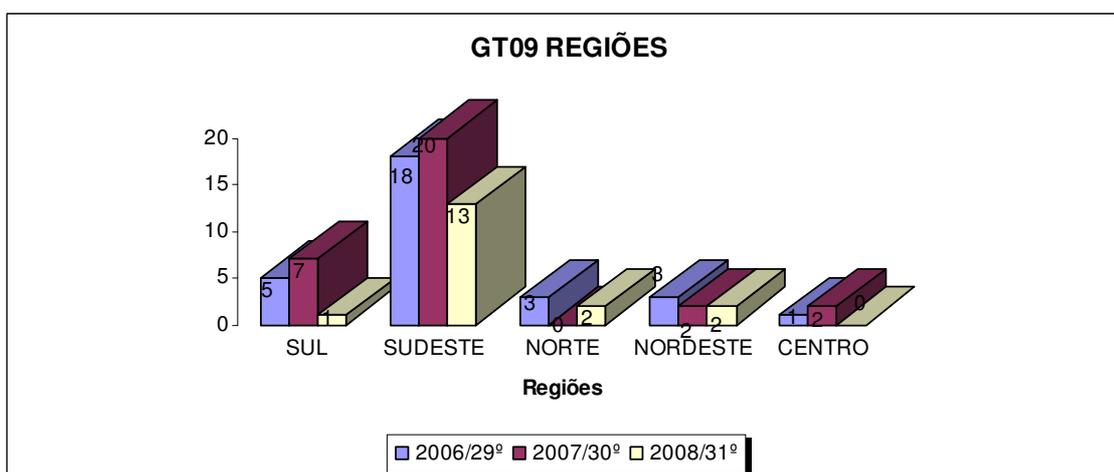


Gráfico 8 – distribuição por regiões GT 09

Nas pesquisas cujo objeto é a Educação Profissional esse quadro muda um pouco. Embora o sudeste continue a ser representado por um bom número de pesquisas, 03 do GT 08 e 05 do GT09, nesse GT o nordeste também aparece bem representado com 06 pesquisas ao longo dos três anos, sendo que esse número representa quase a totalidade dos estudos desenvolvidos por pesquisadores da região no período. Tais achados nos levam a acreditar que o tema é importante para a sociedade dessa região.

Cabe ainda salientar que, em termos educacionais, a ciência é feminina, considerando, na sua grande maioria, os trabalhos propostos por pesquisadoras, o que enfatiza o caráter feminino da profissão docente.

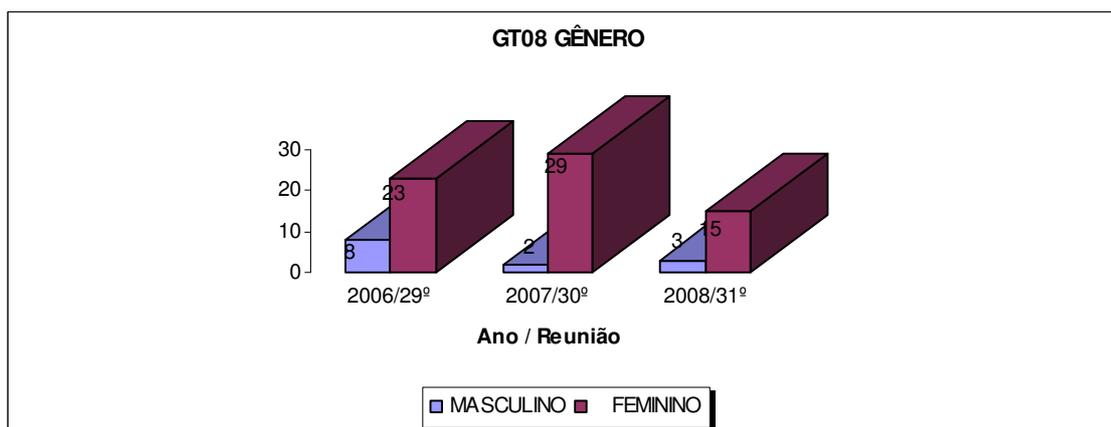


Gráfico 9 – Gênero GT 08

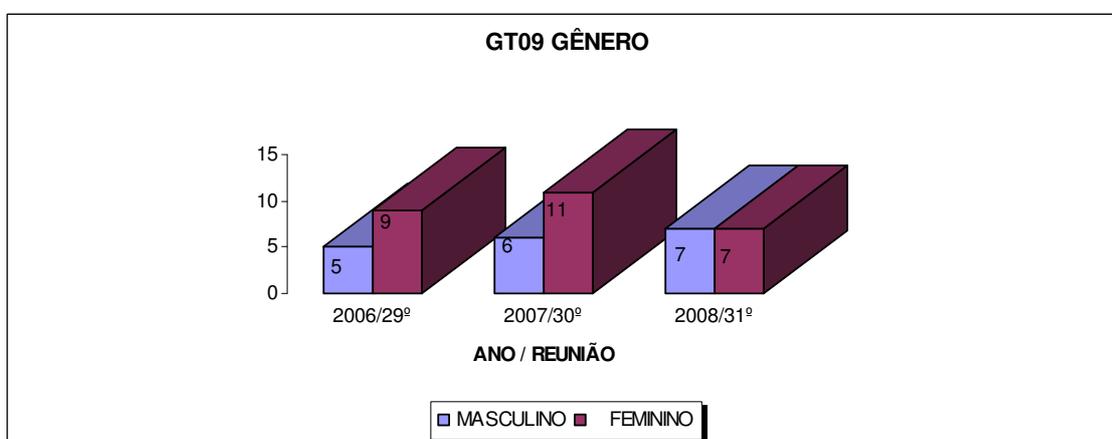


Gráfico 10 – Gênero GT 09

2.2.2 CAPES – Os achados

Para tratar os dados da CAPES seguimos o método de análise anterior. Porém, nesse sítio estamos trabalhando apenas com as pesquisas que apresentam “Educação Profissional” como tema. Em 2006, os assuntos relacionados à formação /mercado ocuparam a maior parte das pesquisas, enquanto nos anos seguintes, a maior parte ocupou-se de estudar a reforma e suas implicações. Isso indica o quanto a reforma da educação profissional tem afetado o cenário educacional, o que provavelmente, seja o aspecto motivador dessas pesquisas.

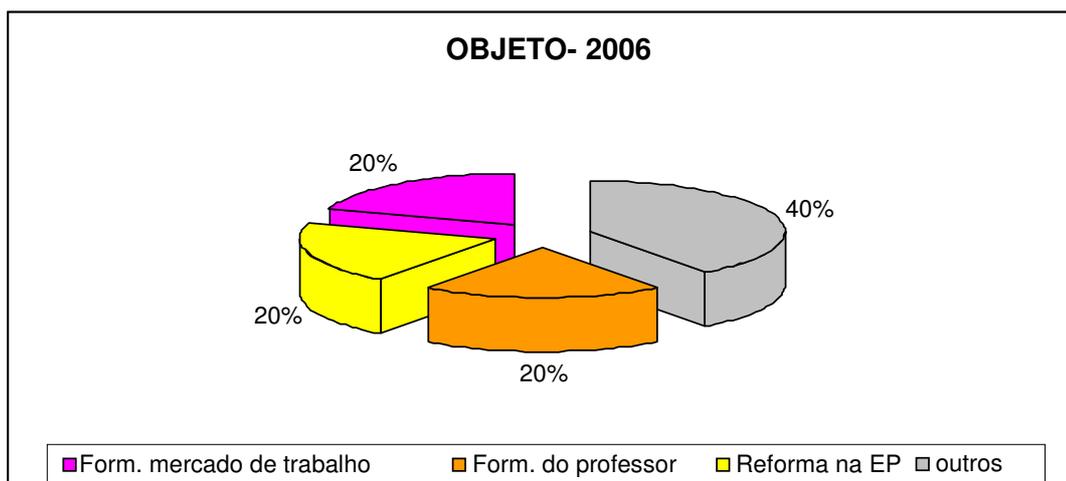


Gráfico 11 – Objeto CAPES 2006

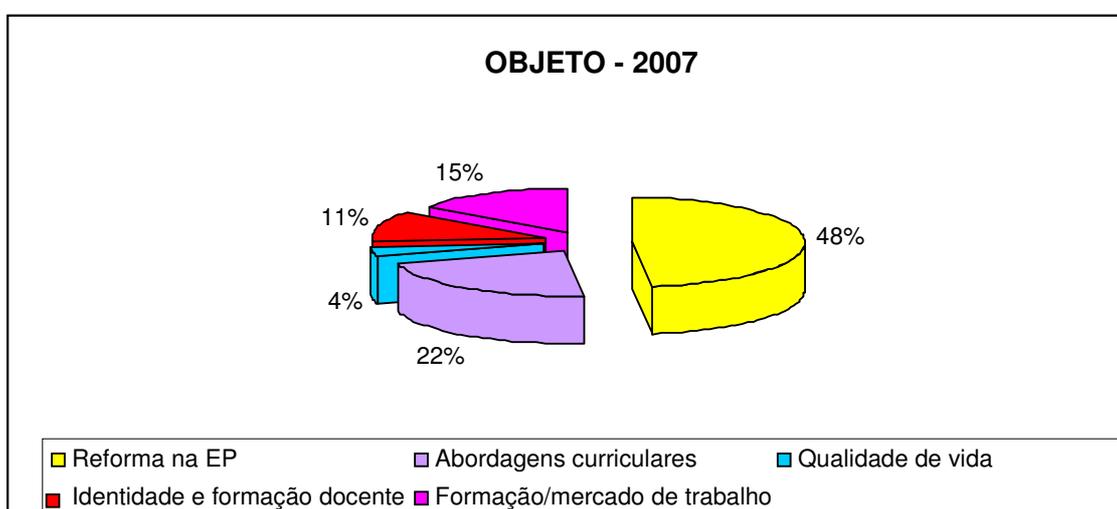


Gráfico 12 – Objeto CAPES 2007

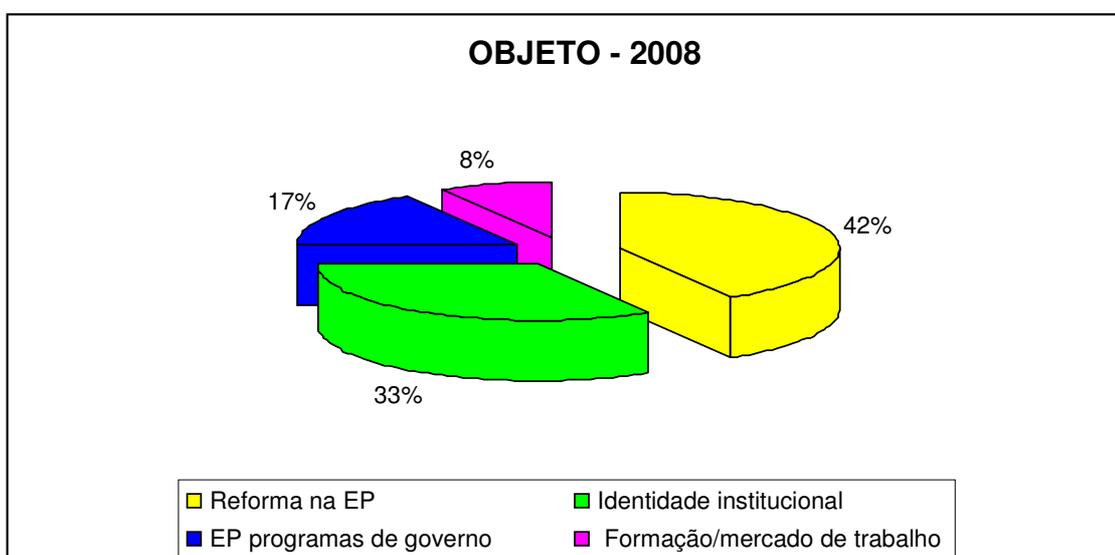


Gráfico 13 – Objeto CAPES 2008

Quanto ao paradigma de pesquisa e os instrumentos utilizados para coleta de dados, os resultados não foram muito diferentes dos encontrados na ANPED. A abordagem metodológica é totalmente qualitativa em cem por cento dos trabalhos e a análise documental, sozinha ou em combinação, novamente é o instrumento mais utilizado na coleta de dados. Essa constatação deixa-nos um pouco preocupados porque estamos fazendo pesquisa em educação sem ouvir os sujeitos do processo, quer pelas dificuldades impostas pela pós-modernidade como a falta de tempo, quer pela dificuldade em se obter pessoas interessadas em colaborar com o processo de pesquisa ou ainda por comodidade, pelo fato de que a análise documental, muitas vezes, representar o trabalho solitário do pesquisador frente ao texto.

Tabela 4 - Metodologia / CAPES

ANO	METODOLOGIAS	INTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
2006	Qualitativa 10	Entrevistas semi-estruturadas – 03 Análise documental – 06 Questionário – 01
2007	Qualitativa - 27	Observação – 05 Análise documental – 16 Grupos focais – 02 Entrevista aberta – 11 Questionários – 10 Histórias de vida -01
2008	Qualitativa - 12	Entrevistas semi-estruturadas – 04 Análise documental -09 Observação – 02 Questionários – 02 Grupos focais - 02

Observando a distribuição das teses e dissertações selecionadas por tipo de instituição e região, temos a seguinte realidade: as instituições públicas dominam as pesquisas em nível de mestrado/doutorado no período. Com o assunto selecionado Educação Profissional, percebemos que no ano de 2008 não houve nenhuma pesquisa da rede privada que estudasse o assunto.

Tabela 5 – Instituições CAPES

ANO	PÚBLICA	PRIVADA
2006	07	03
2007	23	04
2008	12	00

Se observarmos de onde se originam esses estudos, mais uma vez constatamos a hegemonia do sudeste e do sul em relação ao restante do país. Chama atenção o ano de 2007 em que foram realizadas 17 pesquisas com o tema somente na região sudeste, que acrescidas às 05 da região sul, correspondem a quase totalidade das pesquisas no período.

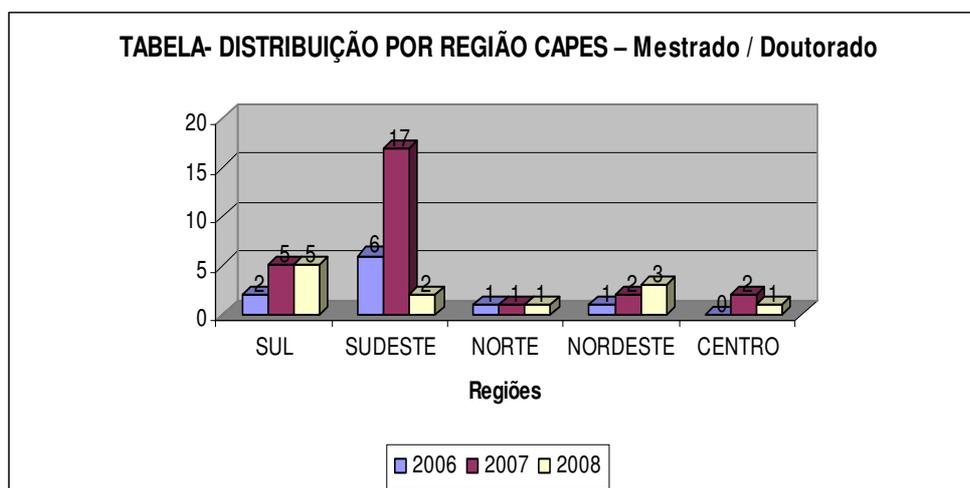


Gráfico 14 – Regiões CAPES

A tabela gênero difere um pouco dos dados encontrados na ANPED. Quando o objeto de estudo é a educação profissional, pesquisadores e pesquisadoras debruçam-se sobre o tema. Apenas em 2007, o número de pesquisas realizadas por mulheres é bastante superior ao realizado por homens, o que nos leva a inferir que o tema trabalho ainda pode ser visto como objeto do universo masculino.

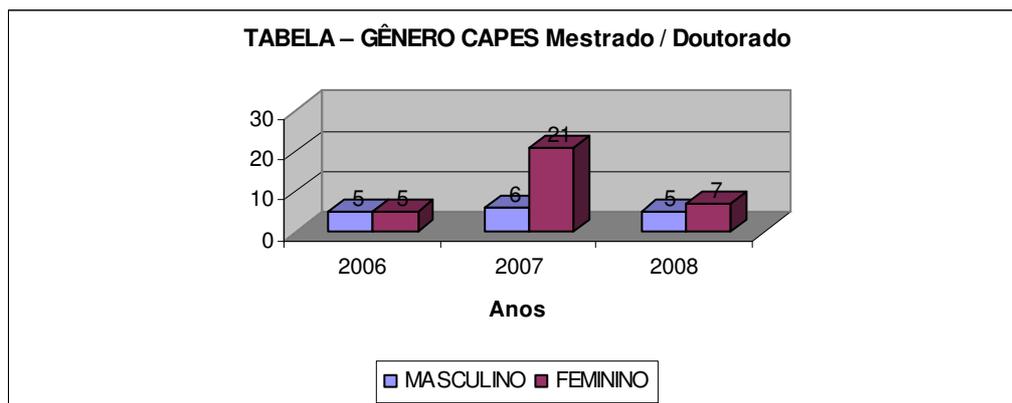


Gráfico 15 – Gênero CAPES

2.2.3 Análise descritiva

Após realizarmos esse mapeamento quali-quantitativo da totalidade das pesquisas apresentadas nos detemos agora sobre uma análise na íntegra de 10 textos da ANPED. Sendo que 03 (três) desses foram apresentados no GT 08 – Formação de professores e que têm por objeto os professores da Educação Profissional: “A docência na Educação Profissional” de Suzana Burnier (2006); “A gestão pedagógica das Escolas Técnicas: um desafio para professores e gestores”, de Ângela Martins (2007) e “Entre o trabalho na indústria e na escola: uma análise dos sentidos da docência produzidos por professores da Educação Profissional”, de Elaine Negrini (2008). O primeiro e o terceiro analisam a forma como esse professor se constitui por meio da prática docente e o segundo analisa um processo de gestão compartilhada em escola técnica.

No GT 09 “Trabalho e Educação”, analisamos 02 (dois) trabalhos apresentados no ano de 2006, “Identidade Profissional: perspectiva dos alunos dos cursos técnicos do CEFET-PA” de Elinilze Teodoro e “A reforma da Educação Profissional e o Ensino médio integrado: Tendências e riscos” de Geórgia Cêa.

Do ano de 2007 destacamos: “O ensino técnico por competências: algumas contradições entre os documentos de uma instituição do sistema S e a prática pedagógica” de Guacira Abreu e “Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração” de Dante Henrique Moura.

Finalmente, do ano de 2008, utilizamos para análise os trabalhos: “A (DES) articulação do Ensino médio com a Educação Profissional no SENAI-PE/SESI-PE através do projeto EMEP (Ensino médio e Educação Profissional)” de Antonio Marcos Oliveira, “Ensino médio integrado à Educação profissional: limites e possibilidades” de Maria José P. Barros Cardoso e “Os jovens e os labirintos da Educação Profissional: trilhas incertas num mundo em transição”, de Ana Maria Freitas Teixeira.

Da CAPES foram selecionados 03 trabalhos dentre aqueles que traziam por objeto de estudo aspectos relacionados à docência na educação profissional: “Concepções de formação inicial de professores para a educação profissional de nível médio: um aspecto da história da educação no estado do Paraná” de Cassiano Roberto Olegari (2006), “Docências narradas e cruzadas: das sur-presas e trajetórias reveladas, os fluxos de vida, o processo de identificação e as éticas na educação profissional” de Rafael Arenraldt (2007) e “O processo de mediação da aprendizagem: concepções de professores do ensino técnico” de Liria Aparecida Pereira (2007).

Essas pesquisas chamaram atenção, pois de alguma maneira confirmam a hipótese levantada: os dados apresentados podem ajudar na interlocução de idéias com a pesquisa em curso.

Burnier (2006), analisando os processos pelos quais a professoralidade¹⁵ vai se constituindo ressalta que o magistério não é opção profissional inicial de grande maioria desses docentes. O magistério se apresenta como uma possibilidade que encontram no transcorrer de suas carreiras, afirmando: “O magistério significa para esses sujeitos ou uma oportunidade de complementação salarial ou uma alternativa profissional que oferece um ambiente de trabalho mais flexível, menos insalubre e estressante se comparado ao trabalho na indústria, de onde vieram.” (p. 12).

Arenraldt (2007, p.102) ainda reforça, “se para alguns professores há uma decisão pela profissão e a incorporam no seu dia a dia, no seu fazer e no seu ser, para outros a docência não é uma escolha, eles são literalmente escolhidos”.

No entanto, Negrini (2008, p.12) ao tratar da escola assinala:

¹⁵ Professoralidade para a autora é sinônimo de identidade docente ou identidade profissional.

Escola é um lugar mais burocrático e com menos possibilidades de ação. Mas os professores, com a saída da fábrica, parecem esperar da Escola uma relação de trabalho mais tranqüila. E, nesse sentido, a escola a princípio não é vista dentro da perspectiva do trabalho e quando o é há uma certa frustração uma vez que também ela está circunscrita em modelos de organização que, de alguma forma, se assemelham às indústrias.

Essa autora levanta importante questão: até que ponto, para os não docentes, a docência é vista como trabalho? Outros autores também apontam reflexões semelhantes, Arenraldt (2007, p. 120) afirma que “é da semente da solidariedade que brota a docência na pessoa.” Reforçando a ideia de ajuda atribuída à docência, o que muitas vezes contribui para diminuir o seu “status” enquanto profissão.

Nas sociedades industriais e modernas, o trabalho material foi considerado, até bem pouco tempo, o arquétipo do trabalho humano, de acordo com Tardif (2005 p. 16-17). “O fato de estar envolvido por relações sociais de produção que definia o trabalhador e, mais que isso, o cidadão. [...] o ensino é visto como ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho produtivo”.

O segundo item que queremos destacar na fala de Negrini (2008) é a frustração que os professores da Educação Profissional sentem ao perceber que a escola também está inserida em um modelo burocrático de organização. Sobre essa questão Tardif (2005, p.55) complementa a escola é um espaço organizado espacial e socialmente. Portanto, “em nossos dias,... a escola se caracteriza amplamente pela codificação e burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham”.

O que percebemos, portanto, a partir das conclusões desses autores, é que a docência somente passa a ser sentida como trabalho a partir do momento que esses professores passam a exercê-la, e as escolas perdem a sua significação de lugar bucólico e flexível à medida que a compreendem como seu espaço de ação profissional e passam a dominar os códigos e ritos dessa organização.

Burnier (2006) e Negrini (2008) ainda discorrem sobre a questão da formação inicial e continuada desses professores. Ambas ressaltam que o ensino é visto como habilidade natural que vai sendo ressignificada pela prática cotidiana. A relação com os alunos e o compromisso com o desenvolvimento profissional dos docentes, proporcionam-lhes não a formação, mas a transformação continuada. “De modo geral, veem o ensino como uma prática natural. Muito embora reconheçam a

importância da qualificação como docentes, nem todos se colocam a questão qualificar-se ou não” (BURNIER, 2006).

Negrini (2008, p.14) complementa:

...embora os professores entrevistados tenham em sua formação as marcas do elo fábrica-escola, é graças a um esforço de conhecimento da atividade exigida no desenvolvimento de preparação de seus alunos que vão percorrendo uma trajetória, não só profissional como também pessoal, em que essas marcas vão sendo re-significadas, confrontadas, num processo de formação contínua e permanente.

Na visão de Burnier (2006) uma política de formação desses docentes deve levar em conta suas experiências anteriores, bem como prever a implantação obrigatória de programas permanentes de formação continuada a ser desenvolvido pelas escolas.

Muitas vezes a ação desses professores não está, de todo, desprovida de pressupostos metodológicos atribuídos à docência de qualidade conforme aponta Pereira (2007) em sua pesquisa. Para a autora, muitos desses professores entendem que a mediação é a melhor estratégia para a aprendizagem eficiente. A grande maioria não vê mais o ensino como um processo unilateral de transposição da técnica, mas como um processo no qual o professor assume o papel de mediador entre os saberes dos alunos e os saberes da técnica.

A partir desses pressupostos podemos inferir que a ação desses docentes está mais relacionada às suas experiências de vida do que a formação inicial e continuada. Percebemos ainda que a sua professoralidade encontra-se ancorada no saber-fazer, de acordo com as ideias de Tardif (2002, p.16):

... nessa perspectiva o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que eles *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

Mesmo que a docência não seja, num primeiro momento, reconhecida como atividade profissional, ela adquire esse status na medida em que é compreendida por seus atores, esses pesquisadores apontam que, para os professores do ensino técnico, a docência só adquire contornos de profissão quando torna-se vivência.

O segundo trabalho do GT08 “A gestão pedagógica das Escolas Técnicas: um desafio para professores e gestores”, de Ângela Martins (2007), discorre sobre duas questões: como se dá o processo de leitura do conjunto normativo legal e as formas de apreensão desses textos no exercício da docência, no caso específico da docência em uma escola de Educação Profissional.

O que percebemos na fala da autora é que essa instituição de ensino consegue exercer sua autonomia e isso se dá muito pelas características tanto do grupo, quanto dos gestores. A administração é democrática e, pelo que se percebe na fala de Martins (2007, p.13), consegue administrar bem os conflitos.

As relações estabelecidas no cotidiano são tecidas em processos de longas negociações e conflitos, tanto no que diz respeito às diretrizes pedagógicas centrais..., quanto no que diz respeito à busca de soluções para problemas de ensino e de aprendizagem. No entanto, o diretor e sua equipe conseguem achar brechas nos buracos provocados pela desconexão das orientações normativas e encontrar caminhos próprios cunhados entre regras formais e informais.

O perfil do dirigente, “ser cordato”, segundo a autora, permite que o grupo filtre as diretrizes advindas das instâncias superiores e por meio de negociações se estabeleça a conquista de interesses locais, enquanto as normativas externas são adaptadas aos interesses do grupo. Isso faz com que o corpo docente se envolva efetivamente nas atividades pedagógicas, “... a maioria dos professores se envolve na elaboração do plano de trabalho da escola, dos planos de ensino e em diversos projetos, uma vez que compreendem que apenas sendo participantes terão seus interesses específicos atendidos” (MARTINS, 2007, p.15).

Das pesquisas apresentadas no GT-09, “Trabalho e educação”, destacamos o objeto de pesquisa que em seis deles tratam da Educação Profissional frente às mudanças transcorridas na organização dessa modalidade de ensino a partir da LDB (Lei 9394/96) e de outras normatizações decorrentes dessa lei, especialmente no que diz respeito à desarticulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio.

A pesquisa de Cardoso (2008, p. 01) apresenta uma análise da educação profissional a partir de concepções filosóficas e ideológicas da educação. Para a autora:

Os pressupostos da integração entre a educação geral e a educação profissional devem ser buscados nas críticas à concepção burguesa de educação, que surgiram no contexto das lutas empreendidas pelo proletariado contra as diversas formas de exploração a que estavam submetidos, principalmente no século XIX.

Essa autora, juntamente com Cêa (2006), Moura (2007) e Oliveira (2008), tece seus artigos a partir de estudos sobre as consequências da desarticulação da educação Profissional/ Ensino Médio introduzidas do país pelo decreto nº 2.208/97. Esse decreto entra em vigor um ano após a LDB (Lei 9394/96), anulando, de certa forma, o artigo 36 dessa lei, o qual previa total flexibilidade aos sistemas na organização dos currículos da Educação Profissional. Esses poderiam ser subsequentes, concomitantes ou integrados ao Ensino Médio. Pelo decreto fica estabelecido que a Educação Profissional passe a se organizar nas formas concomitante e subsequente ao Ensino Médio, ficando proibida a modalidade integrada.

Os autores acima citados são unânimes na crítica a esse decreto, que, segundo Moura (2007, p.09), foi gestado para atender interesses de grupos privados, fazendo parte da política de privatização do governo FHC. De acordo com o autor:

A fim de financiar a reforma – parte integrante do projeto de privatização do Estado em atendimento à política neoliberal –, o governo FHC negocia empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), materializado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

A esse respeito Cêa (2006, p.03) ainda coloca:

Apesar da supremacia jurídica da LDB 9394/96 sobre o decreto 2.208/97, este acabou ganhando força para legalizar e legitimar o movimento já iniciado na sociedade civil de fortalecimento dos espaços privados voltados para a qualificação da força de trabalho, cada vez mais estimulados pelo próprio Estado brasileiro para o desempenho de tal função, notadamente a partir de 1996, com a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), e de 1997, com o início do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

O referido decreto é revogado pela Lei 5124/2004, momento em que novas posições ideológicas compõem o governo central. Essa traz de volta a possibilidade de rearticulação do Ensino Médio com a formação para o trabalho, por meio da oferta denominada “integrada”.

No entanto, segundo os autores aqui apresentados, o estrago já estava feito. Praticamente todos os sistemas haviam implementado o decreto. De modo que reverter essa situação demanda tempo e investimentos. Por outro lado, questionam e criticam documentos como a resolução 01/05 que trata das diretrizes curriculares da Educação Profissional, as quais continuam, segundo eles, redigidas a partir da ótica de mercado (prescritas pelo decreto 2208/97):

A Resolução CNE/CEB nº 1/2005 reitera a validade das diretrizes curriculares para a educação profissional forjadas a partir do decreto de 1997 (Resoluções nº 3/98 e nº 4/99), fundadas na perversa idéia da coincidência entre necessidades humanas e necessidades do mercado, tão imanente às noções (já duramente questionadas) de “estética da sensibilidade”, “política da igualdade”, “ética da identidade”, “aprender a aprender”, “competências”... (CÊA, 2006, p.5).

Ogliari (2006) analisa como se dá o processo de integração ensino médio e técnico numa rede de ensino que aplica a Lei 5124/04. Para a autora a “integração” inexistente. O que existem são grades curriculares com disciplinas do núcleo comum e do ensino técnico dispostas lado a lado, porém, os grupos de professores, responsáveis por realizar de fato a integração, desconhecem um ao outro, de forma que a integração continua a ser apenas uma intenção disposta no texto legal.

Abreu (2007, p. 05), também analisa a Educação Profissional a partir da mudança. Seu foco de estudo é a sintonia entre os pressupostos expressos num plano de curso organizado por competências e a prática pedagógica. A autora apresenta posição crítica quanto ao conceito de competência expresso no parecer 16/99:

Com apresentação inicial do curso, foi possível identificarmos a sintonia da proposta da formação com as orientações expressas no Parecer nº 16/99, isto é uma educação profissional de nível técnico de primazia do mercado de trabalho em detrimento do indivíduo. As competências, desenvolvimento da autonomia e da capacidade de decisões, são mencionadas em função das necessidades da esfera produtiva.

Os autores, Cêa (2006) e Moura (2007) ainda afirmam que a falta de rumo da qual são vítimas o Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil, compromete a educação como um todo.

O decréscimo de matrículas no ensino médio é um grave indício dos rumos da política educacional brasileira dos últimos anos, especialmente se considerarmos a universalização do ensino fundamental como um fato (CÉA, 2006, p. 9).

O Decreto nº 5.154/04 surge quando apenas 51% da população entre 15 e 19 anos, aptos a cursar o EM, estão nele matriculados. Além desse significativo déficit quantitativo, faltam sentido e identidade próprios para o EM brasileiro. Para essa falta de sentido/identidade concorrem, pelo menos, duas amplas dimensões. Uma relativa à sua própria concepção e, outra, ao deficiente financiamento (MOURA, 2007, p.11).

Finalmente analisamos as pesquisas de Teodoro (2006) e Teixeira (2008). O primeiro trata-se de uma pesquisa acerca de como os jovens constituem sua identidade profissional; o segundo, a partir de dados documentais, apresenta-nos uma reflexão sobre a realidade do mundo do trabalho, também, focada na população jovem.

Teixeira (2008, p. 04), afirma que o desemprego afeta de maneira mais cruel a população jovem do país. Para ela, afirmar que a Educação Profissional constitui requisito para a empregabilidade é, no mínimo, uma ingenuidade, pois, uma série de outros fatores é responsável por essa realidade entre eles, a falta de uma formação básica sólida. Segundo a autora, a Formação profissional, nos moldes em que está concebida, oferece formação de curta duração, baixo custo e pouca qualidade.

É nesse contexto que a profecia ideológica da incapacidade da escola, e mesmo da escola profissionalizante, preparar os jovens para o mercado de trabalho se articula com a eliminação de postos de trabalho, gerando um cenário em que insegurança e incerteza tornam cada vez mais difícil “seguir uma carreira”.

Para Teodoro (2006, p. 15), o acesso à Educação Profissional, faz com que os jovens comecem a construir identidades profissionais, embora ainda não apresentem a profissão como foco. “Podemos observar que o processo de construção de identidades profissionais dá-se ao longo da vida do adolescente, mas parecem ser deflagradas quando do acesso à instituição”.

Para a autora, portanto, a Educação Profissional deve estar atenta ao seu papel de preparar o jovem para o mundo adulto, tanto no que diz respeito à formação profissional quanto ao de assumir papéis sociais. Nesse sentido, afirma (p.15): “Entendemos, então, que os alunos buscam uma educação que os prepare para o mundo adulto, para os desafios de profissionalizar-se e de assumirem papéis relativos ao trabalho”.

2.2.4 Breves considerações

Após esta breve viagem pelo terreno da pesquisa, especialmente a da Educação Profissional nos sítios da ANPED/ CAPES, é possível tecer algumas considerações acerca deste percurso.

Em primeiro lugar, constatamos que há um grande silenciamento nas pesquisas sobre formação de professores referente a esse grupo específico de professores. O que é bastante preocupante, pois constitui um grupo atípico dentro da docência, o dos “técnicos docentes”, já que não existem políticas específicas de formação para esses profissionais. Talvez a falta de formação inicial não afete o desempenho de docentes que atuam no Ensino Superior (educação tecnológica), mas como se dá essa docência nas escolas técnicas de nível médio, onde o aluno ainda está em processo de formação da sua identidade?

Por outro lado, percebemos que as pesquisas existentes no período sobre essa modalidade de ensino concentram-se nas mudanças legais e as consequências de implantação das mesmas. Compreensível, pelo fato de desde 1996 a Educação profissional passar por sucessivas transformações quanto à forma de operacionalização, criando nos sistemas e, especialmente nas escolas, um clima de inseguranças e de incertezas. A Educação Profissional vem mudando ao sabor das orientações ideológicas de governos e do embate entre grupos de interesses distintos.

Em segundo lugar, analisando os achados metodológicos, observamos que a maior parte das pesquisas sobre o tema apresenta abordagem qualitativa com preferência para a análise documental. Ou seja, os sujeitos que compõem essa modalidade de ensino (professores, alunos, gestores) não foram ouvidos na maioria das pesquisas estudadas, embora grande parte dessas tenham sido oriundas de CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica). Ou seja, percebemos que a maioria desses pesquisadores optou por realizar análise documental ao invés de ouvir o seu entorno.

Finalmente, destacamos o grande número de pesquisas sobre o tema, oriundas da região nordeste. Sabendo-se que os índices de desemprego nessa região do país são elevados, inferimos a importância que a Educação Profissional tem naquela região. Uma vez que, segundo as pesquisas, uma Educação

Profissional de qualidade, preocupada não somente com a aquisição de competências técnicas, mas com a formação geral do ser humano, pode representar uma possibilidade de inserção social a um contingente enorme de indivíduos.

3 O TEXTO¹⁶: CONDUZINDO O PROCESSO DE CRIAÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
(FREIRE, 1996, p.160).

3.1 PARADIGMA E TIPOLOGIA DE PESQUISA

Segundo Santos (2005), em termos científicos ainda se vive no século XIX, pois os grandes cientistas que estabeleceram e mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos viveram ou trabalharam entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do séc. XX.

Diante desta constatação, o autor afirma que em termos científicos o séc. XX ainda não havia começado e talvez nem começasse antes de terminar. Por outro lado, o séc. XXI aproximava-se ameaçado por catástrofes ecológicas ou nucleares, forçando-nos a refletir sobre os limites do rigor científico. O autor, com essas colocações, introduz uma reflexão sobre a dialética do paradigma dominante/tradicional versus paradigma emergente/ qualitativo.

Paradigma, de acordo com Engers (1998, p.48), é definido como “conjunto de idéias e de crenças, acompanhado de algum método de análise que impulsiona a pensar o mundo”.

O paradigma tradicional ou positivista só reconhece o conhecimento produzido pela ciência por meio da experimentação, da observação. Esse paradigma não categoriza como científico o produto de estudo das humanidades, entre esses os estudos históricos, literários e filosóficos. Com o desenvolvimento dos saberes nessas áreas, pouco a pouco foi se estabelecendo uma crise de paradigma, pois o que se observa é que “os fatos observados cada vez mais tendem a escapar do regime de isolamento prisional que a ciência sujeita” (SANTOS, 2005, p. 56).

Dessa forma, surge o paradigma emergente/qualitativo que segundo Santos (2005, p.64) “é um conhecimento que se funda na superação das distinções até

¹⁶ A narrativa elaborada pelo autor para ser representada no espetáculo.

então consideradas insubstituíveis: natural/artificial, vivo/inanimado,... observador/observado”.

O conhecimento produzido no paradigma emergente é o com características analógico-descritivas. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana.

Por acreditar que a educação, enquanto ciência, não deve resumir-se a quantificações e conclusões unilaterais, esta investigação é embasada pelo paradigma qualitativo. Engers (1994, p. 65) afirma que “o paradigma qualitativo engloba correntes humanistas e interpretativas, objetivando estudar os significados e as ações humanas na vida social e educacional”.

Segundo Flick, (2004, p. 17), foi a pluralização das esferas de vida que tornou relevante o uso da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais os quais, cada vez mais devem ser limitados em termos locais, temporais e situacionais, ou seja, a pesquisa de cunho qualitativo ocupa-se da descrição precisa dos fatos de um caso. Outro aspecto importante sobre a pesquisa qualitativa abordado pelo autor é que, ao contrário da quantitativa, nessa não se persegue a exclusão da subjetividade pelo contrário, “as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa” (p.22)

Esse mesmo autor atribui à expansão da pesquisa qualitativa na Psicologia, Ciências sociais e na educação a certas condições históricas trazidas pela pós-modernidade: a revalorização do oral pela linguagem e comunicação, o retorno do particular e do local em contraponto às questões universais e a necessidade de se encontrar soluções aplicáveis aos problemas locais. Essas condições tornam a pesquisa qualitativa (p.28) “orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Silvermann (2009) aponta como ponto forte das pesquisas realizadas pelo paradigma qualitativo, a capacidade de se estudar fenômenos indisponíveis em qualquer lugar, ou seja, a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador observar fenômenos que assumem significados diversos dependendo do contexto no qual estão inseridos.

Esse paradigma é composto por diferentes abordagens de pesquisa: etnográfica, fenomenológica, pesquisa-ação, participante, estudo de caso, entre

outras. Nesta pesquisa, de caráter qualitativo, utilizamos a abordagem estudo de caso.

Segundo Yin (2001), um estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos e o estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para se compreender melhor as questões da educação. Para o autor, o estudo de caso permite “compreender os fenômenos sociais complexos; permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (p. 20).

A escolha recaiu sobre esta abordagem por perceber que é a que mais se identifica com o problema em estudo, por apresentar como característica a interpretação do contexto e a busca por retratar a realidade de forma completa e profunda. O estudo de caso permite ainda que o pesquisador utilize-se de variadas fontes de informação a fim de chegar às tão sonhadas respostas para suas questões de pesquisa. Yin (2001, p.132) afirma que “o pesquisador é um respondente, e seu objetivo é citar evidências importantes - provenientes de entrevistas, documentos, observações ou de arquivos – ao elaborar uma resposta adequada.”.

Por outro lado, o estudo de caso encaminha o pesquisador para um produto final que, segundo Molina in Triviños (2004), pode tornar-se: descritivo, interpretativo ou avaliativo, no entanto o autor alerta que esse produto é sempre um produto em aberto, nunca definitivo. Por tratar-se da análise de caso único inserido numa realidade espaço-temporal específica, o estudo de caso não permite generalizações, ou seja, as descrições e os encaminhamentos decorrentes da análise de um caso servem apenas àquele caso, não podendo estendê-las a outros, mesmo com características semelhantes.

Concluindo, poderíamos dizer que o estudo de caso trata de se debruçar sobre uma situação única, envolvida por muitas variáveis para se chegar a resultados que representam apenas as evidências da triangulação pesquisador-objeto-teoria.

Sendo assim, após nos encaminharmos para o estudo de caso identidade docente, determinamos o objeto de pesquisa e formulamos o problema sobre o qual nos debruçaríamos: “Como os professores dos cursos técnicos percebem a sua identidade profissional?”. Logo após, constituímos o grupo de pesquisa a partir de

duas variáveis: professores que desempenham a docência paralela com outra atividade profissional e que tenham iniciado a docência sem formação pedagógica.

Porém, para o efetivo andamento do estudo foi necessário que se definissem as questões de pesquisa, tomando o cuidado para que elas representassem as perguntas do pesquisador para si próprio, o desdobramento do seu problema de pesquisa. As leituras sobre formação e identidade, realizadas no período em que definíamos o projeto de pesquisa, ajudaram a delinear as seguintes questões:

- A atuação docente conduz o Bacharel ou Técnico a uma identificação como professor?
- Como esse professor percebe a relação entre sua formação e sua prática docente?
- Esses professores se sentem pertencentes ao grupo docente da escola na qual atuam?

Essas questões servem de referência para esta análise, e por meio delas tivemos a pretensão de nos aproximarmos da elucidação do problema concebido.

3.2 AMBIENTE, PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS.

Os sujeitos dessa investigação são professores que atuam nas escolas da rede pública estadual do estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente pertencentes à 11^ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), situada na cidade de Osório, RS.

A 11^ª CRE possui seis escolas que desenvolvem cursos técnicos em variados eixos tecnológicos. No eixo de gestão e negócios, aparecem dois cursos: Técnico em Contabilidade e Técnico em Gestão; no eixo informação e comunicação, o curso Técnico de Informática, no eixo de recursos naturais o curso Técnico em Agropecuária; no eixo de produção industrial, o curso Técnico em Eletrotécnico; no eixo da infra-estrutura, o curso Técnico em Construção Civil e no eixo saúde e meio ambiente o curso Técnico em Meio Ambiente.

A busca pelos sujeitos de pesquisa deu-se numa reunião de formação com os professores da Educação Profissional que atuam na região de abrangência da 11ª Coordenadoria Regional de Educação, quando solicitamos aos organizadores que distribuíssem entre os participantes um pequeno questionário¹⁷ o qual teve por objetivo identificar, dentre os professores da rede, aqueles que preenchem as condições estabelecidas para formar o grupo de estudo desejado: atuar em cursos técnicos, não possuir formação pedagógica ou ter iniciado na docência sem possuí-la e atuar em outra atividade profissional paralela à docência.

Após realizar o inventário do questionário respondido por trinta e cinco professores que estavam presentes nessa reunião, percebemos que aproximadamente oitenta por cento representavam as duas variáveis descritas: dividir a docência com outra atividade profissional e atuar ou ter iniciado a atuação docente sem formação pedagógica. A partir daí procedemos então os convites para participar desse estudo. Estabelecemos convidar professores que representassem cada um dos sete cursos. Assim, esse estudo foi realizado com os 07 professores, um de cada curso técnico, que aceitaram o nosso convite. Após o aceite e esclarecidos os propósitos da pesquisa, as entrevistas foram marcadas, levando em consideração a disponibilidade do professor. Dessa forma, foram realizadas duas entrevistas na escola dos entrevistados, três entrevistas na escola da entrevistadora, uma na empresa de um entrevistado e uma num local público escolhido por outro entrevistado.

Cabe frisar que antes da realização das entrevistas com esses professores aplicamos uma entrevista¹⁸ piloto para verificarmos a eficiência do roteiro elaborado. Essa entrevista foi realizada com um professor que preenchia os requisitos estipulados para o estudo, entretanto, essa pessoa foi previamente informada que o objetivo da atividade era testar a eficácia do roteiro de entrevistas e concordou em participar da mesma.

Para a realização das entrevistas, utilizou-se de questões semi-estruturadas que, depois de transcritas constituíram-se no corpus de análise, juntamente com as observações e as percepções para além do texto, captadas pela pesquisadora. Foi previamente combinado com os participantes que após a transcrição, o texto seria enviado a seus autores e cada um poderia modificar, alterar os trechos que

¹⁷ Modelo do referido questionário encontra-se nos apêndices.

¹⁸ O roteiro da entrevista encontra-se nos apêndices.

julgassem necessário. Estabelecendo dessa forma a primeira triangulação de dados (a triangulação autor-autor), o que Yin (2005) apresenta como uma das formas de se checar as evidências no estudo de caso. Dessa forma os textos¹⁹ resultantes das transcrições foram enviados por correio eletrônico aos entrevistados que os retornaram à pesquisadora após análise e alterações feitas. Cabe ressaltar que apenas dois dos entrevistados alteraram trechos da entrevista acrescentando mais algumas considerações. Os demais retornaram sem modificações.

Todos os participantes dessa pesquisa assinaram termo de consentimento²⁰ livre e esclarecido. A fim de se preservar o sigilo e o anonimato dos mesmos na análise foram identificados pelos pseudônimos: Maria, Isabel, Pedro, Tiago, João, Lucas e Felipe. Eles serão brevemente apresentados no início da análise.

De posse dos dados coletados nas entrevistas, após triangulação com os sujeitos, passamos a construir as estratégias de análise fundamentadas na análise de conteúdos descrita por Bardin (1977, p. 101), “a fase da análise não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas”. Portanto, seguimos as etapas cronológicas da pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Na definição de Bardin (1977, p. 95), a pré-análise é a fase da organização que favorecerá o estabelecimento de um programa, um plano de análise que, embora flexível, deve ser claro e preciso. Nesse estudo esse momento foi muito angustiante, nas primeiras leituras os textos apresentavam-se como um emaranhado de informações que pareciam não levar a lugar algum. Optamos por ler atentamente todos, marcando os aspectos mais significativos de cada fala, depois de um período de “decantação”, realizamos outras leituras agora procurando estabelecer aproximações semânticas entre os aspectos anteriormente destacados.

Seguiu-se a essa etapa o momento “recorta e cola”, para se chegar à categorização. A categorização, segundo Bardin (1977, p. 117) consiste na classificação de elementos de um determinado conjunto pela diferenciação para posterior reagrupamento por analogias, com critérios previamente definidos que podem ser: semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. A categorização também é um processo dividido em etapas. Primeiro, realiza-se o inventário para isolar os

¹⁹ Encontra-se em anexo um texto transcrito.

²⁰ O modelo do termo faz parte dos anexos.

elementos e após, a classificação que tem por objetivo impor certa organização às mensagens.

Nessa análise, optou-se por isolar descritores textuais cujo conteúdo expressivo se aproximava. Fisicamente, todas as frases ou expressões de significado próximo foram impressas, recortadas e coladas uma ao lado da outra, depois virtualmente, fomos agrupando informações como se fossem famílias ou categorias provisórias a partir de cada pergunta da entrevista. Posteriormente passamos a agrupar unidades de registro a partir do tema e assim chegamos às seguintes categorias: ação, reflexão e relação. Bardin (1977), destaca que há duas maneiras de se trabalhar com as categorias: o pesquisador determina-as previamente, baseado nas concepções teóricas que está trabalhando ou as categorias resultam da classificação analógica e progressiva dos elementos.

A última etapa corresponde ao tratamento e à interpretação dos resultados obtidos. É o momento de destacar informações que serão utilizadas na análise a fim de estabelecer relações entre o dito, as abordagens teóricas que pautam esse estudo e as nossas percepções ou inferências. Bardin (1977, p. 38) destaca que a “intenção da análise de conteúdo são as inferências, ou seja, os conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção)”. Inferir significa concluir ou deduzir algo a partir de exame dos fatos e do uso do raciocínio, chegado esse é o momento, dada à nossa responsabilidade com a validade do estudo, é comum nos sentirmos sozinhos e não raro incompetentes para a ação.

Esse estudo tem apresentado contribuições de diversos autores. Todas as leituras e debates feitos ao longo do período de Mestrado de alguma forma constituem o arcabouço teórico da pesquisa, uma vez que as mesmas passaram a constituir nossos recursos reflexivos. No entanto, para balizar a análise dos resultados encontrados detemo-nos mais especificamente nos autores Jean Claude Kaufmann, Antônio Nóvoa e Maurice Tardif. Esses ajudaram a dar corpo às nossas inferências transformando-as não em resultados definitivos, mas em achados subjetivos e provisórios.

4 PERSONAGENS²¹: OS SUJEITOS (RE)INVENTADOS

A razão desse estudo são os professores. Nóvoa (1992, p. 9), apresenta o professor como “paradigma pedido da investigação educacional”. Para ele, durante muito tempo, especialistas ocuparam-se em estudar as relações ensino-aprendizagem sem que fossem levados em conta os professores, responsáveis pela mediação conhecimento/aluno.

O autor também afirma (1995, p. 10) que os professores estão presentes em quase todos os discursos sobre educação, no entanto, apresenta algumas formas de exclusão dos mesmos das decisões estratégicas da educação, entre elas a tecnologização, movimento que enfatiza a relação saber-aluno mediada pelas tecnologias, apontando para a substituição do professor; a privatização, movimento político que traz no bojo a ideia de que a educação está a serviço de clientes e estabelece critérios de eficácia e de desempenho baseados em resultados, impingindo aos professores ação técnica, reduzindo seus poderes; e a racionalização, processo que ressalta os saberes da pedagogia e das disciplinas em detrimento dos saberes oriundos da efetiva prática docente.

Ao escolhermos investigar como os professores dos cursos técnicos percebem a sua identidade profissional, temos por objetivo além de reforçar as discussões teóricas sobre a educação profissional, trazer para o contexto das pesquisas sobre formação o grupo dos professores técnicos. Estudos recentes, alguns apresentados nesse texto, como “A docência na educação profissional” de Burnier (2006), “Entre o trabalho na indústria e na escola, uma análise dos sentidos da docência produzidos por professores da educação profissional”, de Negrini (2008) e “Docências narradas e cruzadas: das sur-presas e trajetórias reveladas, os fluxos de vida, os processos de identificação e as éticas na educação profissional”, de Arenraldt (2007), tratam de aspectos relacionados à docência nesse nível de ensino.

No entanto, com relação a esses textos o diferencial da nossa proposta, entre outros, é que ela está construída sobre duas variáveis: estudar professores que desempenham, além da docência, outra atividade profissional e exclusivamente professores que iniciaram o exercício da docência sem formação pedagógica.

²¹ Seres fictícios construídos à imagem e semelhança dos seres humanos. Resultado, segundo Aristóteles da interação entre DIANOIA (pensamento) e ETHOS (ação).

Enfim, analisar os processos de constituição da formação da identidade docente não é por certo tarefa fácil, dado às múltiplas variáveis que estão postas: são os aspectos subjetivos, os aspectos sociais, as trajetórias de vida e formação. Optamos por analisar esses processos a partir do detalhamento das ações docentes, das relações estabelecidas na docência e pelas reflexões acerca desses processos descritas pelos professores desse estudo.

Como esclarecemos em capítulo anterior, esses professores aparecem na análise identificados pelos pseudônimos: Maria, Isabel, Pedro, João, Tiago, Felipe e Lucas. Identificá-los por nomes próprios foi uma maneira que encontramos de atribuir certa identidade a esses sujeitos, já que não gostaríamos de tratá-los como simples objeto de pesquisa. Segue breve descrição dos mesmos.

Maria é uma jovem senhora de aproximadamente quarenta anos. Desempenha a atividade de corretora de imóveis há aproximadamente vinte anos e a docência há dez. A docência entrou em sua vida como um desafio ao final do curso de licenciatura. Após lecionar na educação básica optou por lecionar apenas nos cursos técnicos, porém sua habilitação não é para as disciplinas que leciona.

Isabel é uma jovem moça recém formada em Administração de Empresas. É empresária há uns cinco anos e docente há dois. Nesse período não realizou nenhum tipo de formação pedagógica.

Pedro, Tiago, são adultos médios²², na faixa de quarenta anos de idade. Ambos têm formação em Ciências da Computação, um em nível de Bacharelado, o outro é Tecnólogo. Atuam como empresários no ramo da informática, atividade que exercem concomitantemente com a docência. Tiago possui 15 anos de experiência na área da informática e há treze exerce a docência. Pedro é empresário do ramo há aproximadamente vinte anos e docente há cinco. Iniciou o curso de Mestrado quando lecionava na faculdade e sentiu a necessidade de formação pedagógica, porém diversas dificuldades o levaram a abandonar o curso.

Lucas e João são adultos jovens, ambos técnicos por formação. Lucas está iniciando o curso de Pedagogia, exerce a docência há sete anos e desempenha, de forma autônoma, assessoria técnica há 15 anos, desde a conclusão do curso técnico.

²² Para efeitos dessa classificação utilizamos Mosquera, 1983.

João dá aulas há cinco anos, desempenhando nos últimos dois anos também funções técnicas junto a um órgão público no qual ingressou por meio de concurso. Possui apenas a formação técnica realizada no mesmo curso onde hoje leciona.

Felipe está na casa dos cinquenta anos, podendo ser classificado como adulto médio. Atua como médico veterinário há vinte e cinco anos e como professor há trinta e dois. Começou a exercer a docência logo após a formação técnica. Diferente dos demais, esse professor cursou formação pedagógica custeada pelo estado no final da década de oitenta do século passado. Segundo ele, um programa de estado que previa a formação pedagógica para todos os professores da educação profissional que estivessem exercendo a docência sem formação.

4.1 ÉTHOS²³: A AÇÃO DOCENTE CONSTRUINDO A PROFESSORALIDADE

As escolhas profissionais, especialmente nas classes mais privilegiadas da sociedade são normalmente acompanhadas por um período de preparação, “o aprender o ofício”. Isto pode se dar por meio das formações técnicas ou acadêmicas. A formação tem por objetivo subsidiar o futuro profissional com conhecimentos teóricos e técnicos, ou seja, prepará-lo para o papel que irá desempenhar.

A docência como escolha profissional nem sempre segue esse caminho. Tardif (2005) explica que na sociedade moderna o trabalho era visto como o resultado da ação humana sobre a matéria. Segundo ele (p.16) “o fato de estar envolvido por relações sociais de produção que definia o trabalhador e, mais que isso, o cidadão”. Na docência, o objeto é o humano e o resultado não é material, portanto, para o paradigma da modernidade, a docência é vista como um ofício. Por outro lado, Nóvoa (1995, p.15) afirma que a docência “desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”. A atividade docente, o “dar aulas”, representa,

²³ Uma das partes que compõe a personagem, representa as escolhas feitas e a ação decorrente dessas escolhas.

de certa forma, mais um papel social nesse contexto de amplas possibilidades de papéis. Kaufmann (2004, p. 67), no entanto, alerta:

o indivíduo tem cada vez mais escolhas face a papéis múltiplos. Mas em relação a um papel determinado, ele deve também envolver-se de forma pessoal, escolhendo uma identidade (imagem de si mesmo), entre toda uma gama de outras possíveis.

A partir da análise dos caminhos que levaram esses sujeitos à docência e da forma como relacionam atividade docente e profissão, vamos tentando identificar os processos individuais dessa construção identitária muitos iniciados até antes da atividade tomar forma de ofício: *“Eu sempre, de certa forma fui tido como alguém com quem se pudesse aprender algo²⁴.”* (Pedro). Realizando um entrelaçamento com os estudos apresentados no segundo capítulo desse texto, trazemos a contribuição de Burnier (2006, p. 17), sobre essa característica individual ressaltada pelos docentes do ensino técnico, “possuir jeito para o magistério é apresentado como uma habilidade, estas muitas vezes detectadas no período de estudantes, ensinando colegas”.

Antes mesmo da ação docente, percebemos o primeiro movimento em relação ao vir a ser professor, que chamaremos de adesão. A adesão ao novo papel social inicia no momento de aceitação das novas possibilidades que se apresentam. Para os sujeitos dessa pesquisa, a docência surgiu como uma oportunidade. Para alguns, como a primeira oportunidade de trabalho após a formação que habilitava para outra atividade profissional, técnica:

quando terminei meu curso técnico fui convidado pelo dono do curso para lecionar (Pedro);

Nunca imaginava ser professor, porém, a primeira oportunidade aconteceu aqui na escola mesmo, logo após o estágio (Lucas);

quando me formei em 2000, logo surgiu o convite da prefeitura para dar aulas para pessoas carentes (João).

Para outros como uma possibilidade de complementação de ganhos: *“desde aquela época eu tenho dois empregos”* (Filipe); *“surgiu a necessidade em uma escola particular”* (Tiago).

²⁴ Para facilitar a identificação, as falas serão destacadas em itálico.

A docência aparece também como a possibilidade de confirmar certas identificações da adolescência:

Fazendo faculdade eu achava muito bonito meus professores dando aula de administração, ensinando aquelas matérias. Aí eu pensava: que bom se um dia eu pudesse ensinar o que eles ensinam. [...] surgiu a oportunidade eu fui, me inscrevi, fiquei em primeiro lugar e logo comecei a dar aulas (Isabel).

Há ainda aqueles para quem testar a docência representa a oportunidade de confirmar o papel sempre renegado:

Eu sempre fugi da docência. Fiz magistério fui parar no comércio. [...] Fiz vestibular para História e passei. Não era a atividade sonhada. [...] Quando já estava no final da faculdade surgiu a possibilidade de um contrato e eu peguei para ver como era (Maria).

Nesses trechos, percebemos que a docência circunscreve-se de maneiras diversas nas trajetórias individuais, porém, em todas se percebe que foram as interações sociais que encaminharam para o papel o qual foi livremente acolhido pelos sujeitos modificando suas histórias de vida. Kaufmann (2004, p. 70) afirma:

Enquanto na sociedade holista, os indivíduos eram produzidos e reproduzidos pela 'fórmula geradora' do sistema de habitus, eles são, na modernidade, quotidianamente construídos pela sua própria história, tendo especificamente interiorizado o social, num diálogo contínuo entre presente e passado.

Ainda que a atividade docente não tenha sido uma trajetória profissional planejada, é possível perceber pelas falas que há certa intencionalidade, ou seja, existe uma motivação por trás de cada escolha: confirmar ou testar identificações que já existiam entrar no mercado de trabalho ou simplesmente melhorar a renda pessoal, ou seja, em dado momento esses sujeitos aderem ao projeto "vir a ser professor", pelo menos por um determinado período de suas vidas. Isso provavelmente representou para cada um deles ter que eliminar outras possibilidades, outros papéis, enfim outras identidades.

Uma vez experimentada, a atividade docente gera um encantamento quase que imediato. Pelos relatos destes docentes é como se fossem fisgados por um sentimento novo. Kaufmann (2004 p. 67), "a avaliação prospectiva das consequências emocionais é capital na elaboração das escolhas identitárias, o ego favorece uma identidade de papel da qual pensa vir trazer-lhe satisfação".

Eu me apaixonei! (Maria);

Eu gosto de dar aula, [...] de ver os olhos brilharem quando descobrem coisas (Isabel);

Eu me identifiquei como professor [...], participar da vida deles todos os dias (Lucas);

Peguei gosto pela coisa (João);

Eu gosto de dar aula. Eu venho para cá é o meu relax (Felipe).

A multiplicação de papéis, consequência da modernidade poderá fazer com que o indivíduo eternize sua ação baseando-se na superficialidade dos papéis, sem comprometer-se, ou sem que precipite na busca subjetiva da identidade.

Aceitar o papel não é suficiente para transformar o técnico, o bacharel em professor, mas é uma primeira aproximação, a energia necessária para deflagrar a metamorfose que está por vir.

4.1.1 Desafios e recompensas

A lagarta, após meses de espera, vê-se borboleta. No entanto, para finalmente bater asas e voar ainda é necessário romper o casulo que a envolve. Não há metamorfose sem esforço. Os desafios da docência são muitos e complexos. Pelos relatos dos sujeitos dessa pesquisa é possível identificar três grandes desafios: início de carreira, o relacionamento interpessoal e a transposição didática.

O início profissional é um desafio para qualquer um. O início da docência se constitui de uma aventura duplamente complicada: primeiro por ser naturalmente difícil enfrentar o desconhecido; segundo, por não ter havido a preparação específica para essa atividade. É como se somente na primeira aula esses professores se dessem conta de que ser professor é totalmente diferente de ser aluno:

É como se me tivessem atirado dentro de uma piscina d'água e eu tive que aprender a nadar sozinha (Isabel);

Eu senti que não estava preparado para enfrentar uma turma tão heterogênea como a que me foi apresentada (Pedro);

Na escola é tudo muito burocrático e falta tudo (Lucas);

O primeiro semestre foi horrível (João);

No primeiro momento tive muita insegurança (Felipe).

Esses professores talvez não tenham consciência, mas o vazio que se apresenta nesse momento é do que Tardif (2002) denomina “saberes docentes”. Para aqueles que passam pelos processos de formação, o autor acredita que é no início da docência que descobrem os limites de seus saberes pedagógicos levando uns a rejeitarem sua formação anterior e passarem a acreditar que serão os únicos responsáveis por seu sucesso; e outros, a uma reavaliação de seus processos formativos, buscando identificar a que poderão recorrer nesta etapa.

No entanto, os professores desse estudo não contaram com a formação para a atividade docente, pelo menos no estágio inicial de suas carreiras. Isso nos leva a inferir que nesse momento esses professores tenham recorrido a outros saberes que Tardif (2002) descreve como constituintes do saber docente: os saberes pessoais, os saberes provenientes da sua formação escolar anterior e os saberes estipulados pelos programas escolares e/ou livros didáticos.

Nesse processo subjetivo de construção do profissional, vai ocorrendo simultaneamente a reconstrução da personalidade. Para Tardif (2002, p. 108), o tempo se apresenta como “um dado subjetivo que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. [...] é apenas ao cabo de um certo tempo que o *eu-pessoal* vai se transformando [...] e se torna um eu-profissional”.

É preciso que o professor reconheça-se em seu novo papel, crie para si uma nova imagem, conviva com o eu-professor enfim, fabrique novos sentidos para a sua existência, sentidos esses que serão cristalizados pela identidade de forma provisória. O sujeito moderno é constantemente impelido para refazer sua identidade, pois na medida em que reflete sobre o sentido das atuais identificações é impelido a modificar suas referências provocando uma constante busca por sentido, um constante reinventar-se.

Dar sentido a nova existência em parte pressupõe enfrentar os desafios que se apresentam. Dentre estes, as relações interpessoais. Para Tardif (2005, p. 38)

os professores são também atores que investem em seu local de trabalho que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. [...] o trabalho docente é uma atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: alunos, colegas, pais, dirigentes da escola, etc.

Acostumados ao tipo de relação que se estabelece nas suas profissões de origem, quando chegam à escola esses docentes surpreendem-se ao se depararem com um ambiente socialmente complexo: é preciso estabelecer relações com os alunos, com os colegas, com os pais, com a comunidade. Algumas vezes isso representa grandes dificuldades, especialmente se o docente é oriundo de áreas profissionais nas quais o contato humano é reduzido.

Adaptar-se à nova situação muitas vezes é conflitante e sofrido:

Aprender a lidar com as pessoas, com alunos que não tem o conhecimento é complicado (João);

Todos têm que aprender o que o sistema quer [...] aí transformam aquelas quatro horas na escola no inferno deles e de quem está com eles (Lucas);

Lidar com pessoas aqui também é difícil. [...] Uma dificuldade é o perfil também desse aluno (Pedro);

As meninas eram bem sacanas. [...] eu passei por saias justas (Tiago);

A realidade não é aquela que te mostram, é a que é (Maria).

Além das relações interpessoais, a transposição didática também é apresentada como uma dificuldade inicial. Saber ajustar o conteúdo de maneira que os alunos compreendam e ainda ser capaz de abordar temas que contemplem os interesses do grupo representa um dos muitos desafios do novo papel. Tardif (2005, p.216) levanta a hipótese de que a transposição curricular torna-se mais importante do que o próprio saber quando o professor passa mais tempo dedicado aos programas curriculares do que a sua competência disciplinar.

Antes a gente chegava e dava conteúdo. Agora eles vão na internet e buscam o conteúdo. A forma de redimensionar o conhecimento é aí que mora o nó da história (Maria);

É aquela coisa de tu não teres a parte didática [...] de aprender a preparar uma aula (Isabel);

Sem didática [...] tu acaba tratando o aluno como cliente, tá na escola para passarem informação para ele (Lucas);

É complicado a parte de tu teres a ideia do que tu sabes e ter que arrumar uma forma de passar, transmitir isso para outra pessoa [...] Tu ter o poder de passar isso para ela e ela sair dali sabendo (João)

Tardif (2005) nos diz que “vai se delineando com os anos, a capacidade e a vontade de adaptar a forma de ensinar à personalidade do professor. A maneira de transmitir a matéria é próprio de cada um deles; ela evolui de acordo com as experiências anteriores e a personalidade deles” (p. 217).

Percebe-se nessas falas que esses sujeitos reconhecem que há um saber específico da profissão que identificam como didática. Saber esse que julgam importante, mas não imprescindível à ação docente pois, os mesmos em outros trechos das conversas deixam claro que o essencial para a docência no ensino profissional é, antes de tudo, o conhecimento teórico-técnico.

Kaufmann (2004, p. 83) diz: “para o ego, a vida ganha sentido a partir do sentido que ele lhe dá”, mais adiante (p. 87) afirma que o cerne do processo identitário não é a pura subjetividade, mas a escolha entre possíveis. Ora, as posições desses docentes, de alguma forma, confirmam essas afirmações. Encobrem suas possíveis fraquezas atribuindo a si identidade docente “diferente” daquela que consideram ideal enfim, estabelece sentido à sua docência escolhendo a identidade “possível”. Negrini (2007, p. 75) afirma “os sentidos construídos para o ensinar e o aprender articulam-se de modos distintos, ou seja, os sentidos produzidos não são indiferentes aos contextos sociais nos quais se inserem.”

Por outro lado, também é possível afirmar que o tempo de docência leva esses professores a desenvolverem os saberes experienciais. Tardif (2002, p. 49) descreve esse saber como resultado do *habitus* (certas condições adquiridas na e pela prática) que permitem aos professores enfrentarem os condicionantes e imponderáveis da profissão:

os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Eu leciono o que aprendi. Estudo muito, preparo muito bem as minhas aulas (Felipe);

Mas agora já está ficando mais fácil porque nas férias de verão eu montei todo o meu material didático. Do primeiro ao último dia de aula já sei tudo o que vou dar (João);

hoje eu sou um professor porque eu sou um técnico e não o contrário [...] eu trabalho numa empresa que me dá a oportunidade de transmitir o meu conhecimento através do ensino (João);

Quem sabe vender a sua ideia, o resto é besteira [...] a gente acaba dando um jeito (Tiago).

São as interações decorrentes das experiências iniciais na escola e na sala de aula que vão progressivamente imprimindo na pessoa do professor a identidade docente. Os saberes experienciais, formados por todos os outros saberes e traduzidos nas certezas construídas a cada prática, juntamente com as crenças e convicções pessoais adquiridas no seu próprio processo de socialização, é que vão gradativamente confirmando a esses professores sua capacidade de ensinar, de se ver como um professor de fato. Porém, mais do que agir de acordo com as suas convicções, é o processo da tomada de consciência sobre a prática, o único capaz de transformar vivências em experiências, que gera o conhecimento pedagógico.

O conhecimento pedagógico pode, portanto, ser definido como o saber advindo da prática e mediado pelo conhecimento científico, no caso em questão, conhecimento técnico. Sacristán in Nóvoa (1995, p. 81) define a síntese desse conhecimento como “esquemas estratégicos”, a capacidade de mobilizar vários “esquemas práticos” estabelecendo relações entre eles a fim de atingir uma contextualização mais ampla dos conhecimentos. Em suma, o pensamento estratégico se constitui para os professores, na manifestação de uma competência pedagógica mais abrangente.

4.1.2 Mundo: lugar da ação

Todo o tempo, o movimento entre a docência e a outra atividade profissional fica claro na fala desses professores. Tanto que a outra atividade, a técnica, frequentemente é descrita como “mundo real” em oposição à escola. Nesse ir e vir que por hora chamarei de “trânsito identitário” vão selecionando e incorporando de características de cada um dos mundos. Essas características modificam suas posturas e seus fazeres ora num ambiente, ora noutro.

Parece que esses professores só conseguem atribuir sentido à docência relacionando-a com uma atividade prática, o que eles chamam de “mundo real”,

“vida”. O importante da sua ação docente é a capacitação para um fazer profissional. Essa postura faz sentido na medida em que observamos de que lugar eles falam. Esses sujeitos são oriundos das formações técnicas em que o trabalho é visto como produtor de bens materiais. Negrini (2007, p. 82), conclui que para esses docentes “o saber técnico, o saber específico a ser transmitido é valorizado, uma vez que esse saber fundamenta a própria entrada na escola”.

Assim, a passagem de uma atividade pragmática, objetiva e de resultados controláveis para uma atividade de relações na qual o objeto é dotado de vontade e os resultados são incontrolláveis e de longo prazo talvez não vá resultar em uma nova identidade, mas uma identidade reformulada que carrega consigo essa história pessoal, o que pode levar alguns desses sujeitos a conceber a educação como atividade técnica e a docência como ato de transferir a técnica. Segundo Burnier (2006), “a inserção no mercado de trabalho pelo investimento numa carreira profissional técnica contribuirá fortemente para a construção de significados para a docência”. Preparar os alunos para uma atividade específica torna-se o foco de sua ação:

A gente está discutindo um assunto e eu tiro uma carta da manga, um exemplo que tive na empresa e aí fica mais fácil os alunos enxergarem como é que funcionam as coisas na vida real (Isabel);

... porque na informática qualquer serviço a ser desenvolvido é um projeto, essa visão é importante para eles (Tiago);

eles chegam bastante despreparados para enfrentar o curso técnico, eles chegam com uma visão distorcida da área técnica. Eles não tem idéia do que é (Pedro);

Eu ligo o computador, vou ler o jornal e vejo que uma coisa nova que estão descobrindo esta relacionada a algo que ensinei [...] não dá para formar gente com livros de 1956 [...] tem que ser o conhecimento de agora! (Lucas);

como eu atuo numa área prática dentro da companhia, todo o conhecimento eu tento passar para meus alunos. Tu tens que estar acompanhando a evolução. [...] o técnico é uma coisa mais específica, por isso que um professor só com teoria no ensino técnico, eu não considero um bom professor. Porque não é só de teoria que o técnico vive. O técnico vive é da prática (João);

Uma coisa é dar aula teórica, especialmente em cursos técnicos, sem experiência e outra é com experiência. Eu passo muito das minhas vivências (Felipe).

Em alguns trechos, é possível perceber ainda que a escola é tida como ambiente de aperfeiçoamento profissional, ou seja, a docência proporciona para esses profissionais a atualização de seus conhecimentos técnicos.

Eu também continuo aprendendo porque para lecionar preciso estudar e isso faz com que eu me mantenha em dia também com os conhecimentos da veterinária (Felipe);

Tentar sempre estar atualizado com informações atuais [...] se tu não fizeres isso estarás formando um mau profissional (João);

O que tem motivado é a criação de projetos novos, estar sempre trabalhando com coisas que ainda não domino o que me auxilia bastante no meu trabalho, porque o programador por natureza tende a ser acomodado [...] ele tende a se desatualizar com o tempo (Pedro).

De certa forma, ao assumir essa atitude esses professores estão demonstrando sua auto-estima o que, para Kaufman, é condição essencial à fabricação identitária. A identidade é também, condição para a ação, ou seja, determinante da energia corporal. Ao construir a sua identidade docente, ancorada em outras ações profissionais, esses professores retiram energia emocional dos outros ambientes transferindo-a para a docência. O movimento contrário também é verdadeiro como veremos a seguir:

4.1.3 O melhor dos dois mundos

Superando a postura dicotômica, percebemos que esses docentes conseguem realizar um movimento de síntese entre esses dois mundos, estabelecendo uma relação dialógica entre a docência e a outra ação profissional. Talvez pudéssemos afirmar que o resultado disso é uma identidade pessoal/profissional em que a docência aglutina o ser-fazer-saber.

O trabalho docente, segundo Tardif (2002, p. 141)

*exige constantemente um investimento profundo tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo [...] essas relações exigem que os professores se envolvam pessoalmente nas interações. [...] nesse sentido a personalidade do professor é um componente essencial de seu trabalho [...] um professor não pode simplesmente “fazer o seu trabalho”, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como *pessoa*.*

Quando estabelecem situações em que uma atividade contribui para o desempenho da outra, esses docentes estão na verdade, constatando que a docência modifica o seu modo de ser no “mundo real” e que o “mundo real” orienta o seu modo de ser professor. Ou seja, suas identidades estão impregnadas desses dois papéis profissionais. Portanto, na medida em que se consideram docentes diferentes por suas ações no mundo real, também se tornam profissionais diferentes por sua ação docente:

O magistério me ensinou a lidar com meu cliente, a ter humildade. [...] a escola me ensinou a facilidade de comunicação, me ensinou a trabalhar em grupo [...] me relacionar com as pessoas de maneira mais equilibrada (Felipe);

da minha outra profissão para a escola eu trago os conhecimentos atualizados tanto de segurança, quanto específicos [...], da escola eu levo o relacionamento interpessoal. Porque como professor você não pode ser um cara estressado. Eu era muito espontâneo fazia e falava as coisas e depois pensava: por que fiz isso. Hoje sou mais controlado. Tenho que me controlar nas aulas, acabo me modificando aqui fora (João);

essa parte de conversar, instruir [...] como professor eu consigo fazer transposição de conhecimentos em outras ações (Lucas);

o que me retorna da escola são os contatos que a gente faz (Pedro);

A rede de relações que eu tenho no mundo empresarial me permite alçar essas pessoas que estou alçando no mercado (Tiago);

Eu levo uma visão humana. Compreender mais aquele outro que está ali precisando de alguma coisa (Maria)

4.2 DIANOIA²⁵: REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE

Pensar é atributo da espécie humana, diríamos que refletir é condição para tornarmos-nos mais humanos. Apoiamos essa afirmação nas seguintes definições encontradas em Ferreira (1986), “pensar: formar ou combinar no espírito pensamento ou ideias; refletir: pensar maduramente, meditar”.

Perrenoud (2002, p.13), afirma que “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre a sua ação”. A atividade docente, por sua especificidade, requer um pensamento que a

²⁵ A outra parte do personagem representa o pensamento, a reflexão decorrente da ação.

anteceda, ou seja, não há ação docente sem planejamento, definições, escolhas, enfim as atividades mentais vêm antes da atividade prática.

No entanto, alguns autores afirmam que ainda não há entre os professores uma cultura forte de reflexão sobre a prática, uma reflexão sobre a ação. Para Pimenta (2006, p. 19) o professor reflexivo é aquele que vê a prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização da mesma. Para a autora, a reflexão sobre a ação é geradora da epistemologia da prática, o conhecimento na ação.

É possível perceber a contribuição da reflexão para processo de se construir nas falas dos professores entrevistados. Nesse caso, deixam transparecer que a reflexão se dá sobre duas ações profissionais, resultando um movimento comparativo entre a docência e a outra atividade. Esse pensamento comparativo pode ser verificado na maneira como descrevem as atividades: a técnica, relacionada ao mundo real e a escola como espaço não objetivo, portanto, não real. O movimento entre esses dois espaços enriquece o processo de construção identitária desses docentes, são outros recursos sobre os quais se constituem.

Para esses professores, a escola não representa local de trabalho e a docência é caracterizada como algo diferente de profissão. Para eles a profissão traz por característica o retorno financeiro que não encontram na docência.

Eu percebo que a corretagem é para mim a possibilidade de ter soluções financeiras (Maria);

*Eu não posso sobreviver do magistério (Tiago);
O nosso reconhecimento social (docente) é sempre menor. Essa é uma das frustrações. Não é só ganhar dinheiro (Lucas);*

Eu sou técnico. É a minha profissão, o meu ganha-pão (João);

hoje se o magistério pagasse bem eu não faria outra coisa (Felipe)

Para eles a docência é representada como uma atividade de ajuda:

Eu gosto de dar aulas, de contribuir com as pessoas, com o desenvolvimento deles, [...] eu me sinto útil dentro da minha profissão ensinando eles (Isabel);

É legal você estar contribuindo com o crescimento de alguém (Lucas);

é legal tu saber que uma pessoa está formada, trabalhando numa empresa de grande porte, passou por tuas mãos e tu pode contribuir para o futuro dela (João);

O que me encanta é o crescimento deles (Felipe).

Esse aspecto da docência apresentado por esses professores também foi verificado em estudos apresentados no segundo capítulo desse relatório. Burnier (2006, p. 10) “o sentimento de ajudar alguém formando profissionalmente e preparando para o mercado de trabalho é uma constante em seus depoimentos”, Arenraldt (2007, p. 120), “é da semente da solidariedade que brota a docência na pessoa”.

De certa forma, o conflito entre a realização pessoal e a realização profissional/financeira ao se estabelecer entre a docência e as outras atividades profissionais também é responsável pelo processo identitário desses indivíduos. Kaufmann (2004, p. 97) nos diz que “o homem vive, a partir de agora, cognitivamente como espelho de sua própria vida, ele reflecte e analisa-se, até transformar seu cotidiano em objeto de interrogação, comparável ao objecto de experimentação do científico em laboratório”. Nesse sentido, a profissão, no processo identitário pode adquirir múltiplas funções: pode ser recurso para autoconstrução, pode ocupar lugar central no processo ou ainda vir a ser o motor para as transformações identitárias.

4.2.1 A construção dos si mesmo possíveis

Cada um desses professores construiu para si uma trajetória do “fazer-se” docente. Essa trajetória, muitas vezes ainda incompleta, revela os muitos percursos percorridos pelo sujeito para transformar o profissional “técnico” em docente. Observamos aqui o caráter da identidade com narrativa, sublinhado por Kaufmann (2004). Para o autor “a identidade é a história de si mesmo que cada um se conta. [...] não uma invenção, mas, uma colocação em narrativa da realidade, um ordenamento de acontecimentos, que permite torná-los legíveis e dar sentido à ação”.

Arenraldt (2007, p. 131), diz que “a docência não se faz somente no fazer pedagógico, didático, técnico, mas também na vida que é criação, invenção, aventura”. Assim, cada um desses sujeitos se conta professor a partir de certas

características inatas ou adquiridas, como a versatilidade e inovação: Eu não sou nem um pouco tradicional em nada. *“Eu estou sempre inovando [...] eu não gosto da rotina e isso me dá a possibilidade de todo dia fazer uma aula nova”* (Maria), a alteridade: *“Eu acho que o segredo é que eu me coloco no lugar do aluno. [...] eu penso ‘como eu gostaria que um professor fosse para me ensinar determinada matéria’* (Isabel) ou a facilidade de comunicação: *“nunca tive dificuldades para me expressar e o grande mérito do professor é a expressão [...] eu tenho ainda um bom poder persuasivo”* (Tiago); *“facilidade de comunicação - é fundamental que o professor tenha essa característica”* (Felipe).

Tardif (2005, p. 253) ratifica essas falas com a seguinte afirmação:

Ela (a comunicação) não é algo que vem somar-se à ação, mas é a própria ação como a vivem professores e alunos. Esse simples fato permite [...] compreendermos porque as qualidades expressivas e comunicativas da personalidade dos professores exercem um papel tão importante na docência.

Porém esse mesmo autor (2002, p. 78) alerta que, quando um professor atribui o seu “saber ensinar” a um traço de sua personalidade, está esquecendo que essa personalidade não é natural e sim construída ao longo do tempo por sua história de vida e socialização ou seja, ninguém nasce professor, fazemo-nos professores por meio de construções e de reconstruções identitárias.

Ainda sobre a persuasão esse autor destaca (p. 267) “A persuasão constitui o fio diretor da tradição educativa ocidental desde os sofistas. [...] Ensinar é agir falando. A palavra cede aqui ao status de ato. [...] a docência assemelha-se à atividade política.”

Ter habilidade nas relações interpessoais também é uma forma de descrever sua constituição docente:

o principal é saber se relacionar com os alunos [...] Você precisa primeiro a atenção deles, o respeito deles (Pedro);

resumindo, a motivação para fazer a coisa é mais importante do que o próprio conteúdo (Lucas);

Tu como professor tem que saber que a tua atitude uns interpretam de uma forma outros de outra [...] é um aprendizado enorme de convivência interpessoal (João).

Nesse sentido Tardif (2005, p. 45) nos diz que:

... o ensino aparece como atividade fortemente marcada pelas interações humanas, pouco formalizada, diferenciada e difícil de controlar. [...] o ensino parece então regido por uma racionalidade fraca caracterizada pela utilização de conhecimentos personalizados, saberes oriundos da experiência, enraizados na vivência profissional e que ajudam os docentes a adaptar-se, bem ou mal, ao seu ambiente de trabalho composto e em constante transformação. [...] o docente assemelha-se mais a um ator social. [...] Sua identidade é menos definida por seu papel codificado do que por suas relações humanas cotidianas com seus alunos e colegas de trabalho.

As práticas didáticas, responsabilidade dos professores, muitas vezes restringem o conceito de professoralidade apenas às atividades docentes realizadas no contexto de comunicação interpessoal. É preciso que se tenha claro que a ação docente que se passa na relação direta professor-aluno é apenas uma das ações desempenhadas pelo professor no contexto escolar, há outras situações que definem a prática educativa e muitos dessas não foram constituídas pelos professores. Esses têm o papel de concretizar, a sua maneira, conhecimentos pedagógicos já existentes. Sacristán in Nóvoa (1995, p. 74) afirma: “o professor não é um técnico improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”.

4.2.2 Referenciais inspiradores

Outro aspecto observado no “fazer-se docente” desses professores é a elaboração da imagem de professor a partir de modelos inspiradores. Os professores desses professores foram fundamentais nessa construção seja pela “imitação”, seja pela “rejeição” ao modelo. Em seu estudo Arenraldt (2007) afirma que é na sala de aula como estudantes, interpretando fazeres e dizeres de seus professores que esses docentes elaboram as tramas de ser professor em si:

eu tive excelentes professores sem formação pedagógica nenhuma. [...] o que vejo entre essas pessoas é muito comprometimento em relação à formação “técnica” (Felipe)

A minha paixão por sociologia vem do professor de sociologia que tive na faculdade [...] hoje o professor não percebe a sua importância porque ele não percebe o quanto ele é referência para quem está do outro lado (Maria) acredito que temos um pouco de cada um dos bons professores que passaram por nós [...] também penso naqueles que eu não gostaria de ser (Isabel)

eu adorava as aulas dele. As experiências que ele fazia, inclusive hoje eu faço também (João)

Tardif (2002, p. 69), faz a seguinte colocação considerando o peso que tem as experiências vividas na fase anterior a docência na construção das identidades profissionais:

.... tudo nos leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Para o autor, a imersão natural dos indivíduos de maneira geral nos ambientes escolares, é de alguma forma, formadora de identidades de futuros docentes. Nesse período se adquire “crenças, representações e certezas sobre o ofício de professor e sobre o que é ser aluno” (TARDIF, 2002, p.20). Para os que não seguem a docência, esses saberes podem constituir as bases sobre as quais analisam os professores e a escola, no entanto, entre aqueles que adentram na profissão, esse saberes muitas vezes tornam-se a referência mais importante para a sua prática. Tardif (2002, p. 20) ainda afirma: “pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem mesmo abalá-lo”.

4.2.3 Modelo idealizado

A partir dos modelos inspiradores e de outros processos cada indivíduo constrói para si um referencial de características idealizadas que irão ajudar a compor à sua auto-imagem. Isso fica claro na fala dos professores, talvez eles não saibam se são ou chegarão a ser o docente que almejam, mas existe um modelo de

professor ideal em sua memória e, ao contrário de seus colegas do ensino fundamental e médio, os professores do ensino técnico não sofrem o que Tardif (2005) definiu como “crise simbólica”, ou seja, a inexistência na atualidade dos saberes magistrais que caracterizavam os professores de outrora. Para esses professores, o professor ideal é o mediador entre o aluno e o conhecimento cujo valor está na aplicabilidade.

O bom professor tem que ter duas coisas: domínio de conteúdo e domínio de classe. [...] saber o que está dando e se interessa para o aluno. Domínio de classe é respeito, comportamento em aula, manter a motivação para aprender (Felipe);

Ele tem domínio da técnica, mas principalmente ele tem que ser humano. [...] é aquele que se vê como aprendiz eterno (Maria);

É aquele que consegue passar para os alunos o que ele sabe. E consegue fazer com que os alunos tirem proveito daquilo (Isabel);

O bom professor é aquele que não desiste de nenhum aluno (Tiago);

É aquele que domine conhecimentos na teoria e na prática e sabe se relacionar com os alunos (Pedro);

O bom professor é aquele que a aula é superinteressante (Lucas);

O bom professor tem que ter paciência (João).

Tardif (2002) define três grandes tecnologias de interação: a coerção, a autoridade e a persuasão, segundo ele (p.137), graças a elas os professores podem atingir seus objetivos nas atividades com os alunos. Essas três tecnologias podem ser observadas nos depoimentos citados. Quando diz que o bom professor tem “domínio de classe”, é provável que esteja se referindo à utilização eficaz de mecanismos de coerção institucionais ou pessoais que o levam a “manter a motivação para aprender”; quando se apresenta ressaltando o traço humano da incompletude e reforça a relação como pressuposto para o bom professor, visualizamos aí a busca da “autoridade carismática”, aquela que para Tardif (2002, p. 139) refere-se a “capacidade subjetiva do professor de conseguir a adesão dos alunos”.

Finalmente a persuasão “arte de convencer o outro a fazer algo ou acreditar em algo”, pode ser vista nas expressões “é aquele que a aula é superinteressante”, “consegue fazer com que os alunos tirem proveito daquilo” ou “saber o que está dando e se interessa para o aluno”.

4.2.4 Discência motivadora

O aluno da Educação profissional também, de certa forma, contribui para construção identitária de seus professores. A maioria deles ressalta como positivo o fato desses alunos serem mais focados na escola ou seja, por estarem buscando uma formação técnica comportam-se, de maneira geral, mais comprometida com as aulas. Essa postura facilita o estabelecimento de elos afetivos entre professores e alunos o que efetivamente, segundo Kaufmann (2004, p. 156) contribui para o processo identitário:

Sem os afectos associados, as imagens por si não podem nada. É por isso que o universo dos afectos, das sensações e das emoções é central no processo identitário. [...] Identidade, afectos e acção inscrevem-se num movimento de três pólos intimamente ligados.

o ensino técnico é diferente: eles não estão aqui obrigados (Lucas);

a gente percebe que o aluno que quer aprender tem um comportamento diferente perante o aprender (Pedro);

a assimilação do aluno do ensino técnico é bem melhor. Mesmo que eles não realizem muito bem as questões abstratas, estão se puxando [...] eles sabem muito bem o que querem [...] com os alunos do ensino técnico se a gente precisa sair, deixa eles trabalhando. Volto e estão trabalhando (Tiago);

Eles estão ali porque querem como são mais focados, você pode trabalhar com eles com mais liberdade. [...] no técnico a gente pode exigir mais coisas aos alunos, que eles busquem, façam trabalhos, o professor só orienta. A gente pode organizar debates e eles respondem à altura (Isabel);

aqui é uma escolha deles. Isto torna tudo muito mais fácil (Maria);

A diferença é que no técnico ele vem para isso. [...] os alunos do técnico são encantados com a profissão de veterinária. Isso me põe numa condição melhor para dar as aulas (Felipe).

Parece que os professores da educação profissional são menos expostos ao que Tardif (2005) descreve como a possibilidade do objeto (aluno) neutralizar a ação do professor. Para o autor, o fato de a escolarização ser uma atividade obrigatória e ação docente ser executada sobre uma coletividade, pode fazer com que em alguns casos, esses grupos dificultem o trabalho do professor.

4.3 RELAÇÃO: A PARTICIPAÇÃO DO OUTRO NA CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE

A contemporaneidade nos permite viver situações sociais paradoxais. Somos impelidos a participar de um número cada vez mais amplo de grupos sociais, participamos do grupo da academia, do trabalho, da escola, do condomínio, do clube (real ou virtual), entre outros. Porém, cada vez mais essas relações tornam-se superficiais, destituídas de compromissos mais profundos, fazendo com que embora conheçamos um grande número de pessoas, tenhamos dificuldades em estabelecer laços relacionais mais duradouros. Kaufmann (2004, p. 105) diz que:

o indivíduo moderno constrói-se, com efeito, inteiramente sobre esse paradoxo: ele define sua especificidade pessoal no cruzamento de pertenças coletivas [...] As identificações coletivas podem ser vistas de uma certa forma, como simples instrumentos, recursos, fornecendo as categorias pelas quais os indivíduos se reparam e criam o sentido do mundo social.

A ação docente é atividade profissional que se dá como já frisamos, calcada pelas relações individuais e coletivas que se processam nas relações indivíduo-indivíduo (professor- aluno, professor-professor, professor-pai), indivíduo-grupo (professor-turma, professor-pai, professor-colegas) e nas relações grupo-grupo (alunos-professores, pais-professores, professores de um e de outro curso, departamento ou nível). Essas relações podem transformar-se em recursos de construção identitária por parte dos professores. É preciso compreender a importância que essas relações têm no processo de construção do “eu” docente e como esse grupo especificamente descreve essas relações.

Se fôssemos analisar de uma forma dicotômica as falas dos professores, diríamos que a escola é tida como o lugar das relações, do contato humano e mundo, o lugar da técnica. Nesse sentido Tardif (2005, p. 235) afirma:

A interatividade caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslançar um programa de interações com os alunos. Isso significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar. Por isso [...] ensinar é um trabalho interativo.

Esse mesmo autor em (2002, p. 219), afirma que o cerne do trabalho docente assenta-se sobre dois pólos: a transmissão da matéria e a gestão das interações. Para ele (p. 221), “transformar os alunos em atores, isto é, parceiros da interação pedagógica, é a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes dos professores”.

As falas destacam os variados tipos de interações que constituem esse universo: professor/aluno, professor/professor e professor/conhecimento. Para Tardif (2002, p. 50) essas interações exigem dos professores a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas, essa capacidade torna-se geradora de certezas particulares a respeito das suas possibilidades como docente. Isso pode resultar em sentimentos de prazer e de cumplicidade como os descritos:

O contato com o aluno e a transmissão de conhecimentos, não só técnicos, mas de experiências de vida. [...] também é bom no magistério o contato com os colegas. [...] A minha carreira é uma carreira bastante solitária (Felipe);

quando o aluno não vê o tempo passar, essa é a resposta que te faz professor (Lucas);

Trabalhar com pessoas eu acho que é o desafio maior (Pedro);

esse contato humano que a minha área não possibilita vai se satisfazer com o magistério (Tiago);

Eles trazem muitos exemplos. Discutindo os assuntos, a gente cresce, aprende mais. [...] O que me traz felicidade é o contato com as pessoas. Também contato com os colegas de trabalho (Isabel);

O prazeroso é a troca de informações. É o crescimento que tu tens com a docência. Todo dia é uma novidade, um desafio (Maria).

Tardif (2005, p. 141) assim define o trabalho dos professores: “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos.” Diferente das demais profissões na docência o ser humano é sujeito e objeto ao mesmo tempo. Além disso, a atividade exige dos professores outras instâncias de interação humana tais como o contato com os colegas de profissão e superiores no dia a dia da escola, o contato com os pais em diversas situações ao longo do ano letivo tais como festividades e momentos de informação de resultados entre outros. Há ainda as relações com a comunidade seja através dos programas institucionais

ou da constante busca de apoio material para o funcionamento das escolas, por exemplo.

Os relatos caracterizam a escola como o ambiente em que seres humanos se encontram, estabelecem relações e modificam-se pelo contato e essas características parecem ser muito importantes na constituição da identidade desses docentes. Para Arenraldt (2007, p. 142), “o docente se constitui na convivência e se afirma docente porque gosta de ser educador e esse gostar tem a ver com o prazer, com o sabor e a realização que essa atividade agrega”.

Uma dessas realizações pode ser descrita como afetividade, esta por sua vez, revela uma natureza amorosa, carinhosa que vai além da relação respeitosa – aparece nas falas dos professores associada a outras emoções, como cumplicidade e confiança. Essas emoções têm por consequência não só o sentimento de bem-estar do professor, mas faz com que ele busque aperfeiçoar suas práticas por meio da busca de melhores recursos, da maior compreensão do outro e de suas necessidades, mantendo uma boa atmosfera de trabalho, de motivação, de disposição para o novo, de empatia, de bom-humor e de tranquilidade.

A escola, enquanto local de trabalho, é um grupo social consideravelmente complexo. São diversos sujeitos que convivem por longos períodos diários e, às vezes, por muitos anos ininterruptamente. Esses grupos são formados de diversas maneiras, mas no geral, os sujeitos não se escolhem. Às vezes, professores de determinada instituição convivem muito bem, formam grupos coesos e harmoniosos, levando os indivíduos a identificarem o grupo como “segunda família”. Mosquera (2006, p. 102) afirmando:

As instituições educacionais são um campo de produção de conhecimento e socialização, no qual as pessoas (professores e alunos) interagem socialmente e criam laços de aprofundamento nas suas relações de conhecimento e de constituição e desenvolvimento da personalidade.

No entanto, Kaufmann alerta que não há equivalência entre identidade individual e identidade coletiva, Para o autor (p. 106) “As identidades coletivas podem, assim, ser vistas, de uma certa forma, como simples instrumentos, recursos, fornecendo as categorias pelas quais os indivíduos repartem-se e criam o sentido do mundo social.” De forma que ao identificar-se com grupo, reforça a personalidade individual dos sujeitos.

A respeito da importância das relações entre os pares na construção da identidade docente Tardif (2002, p. 70) enfatiza:

a carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. [...] Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.

Porém, há grupos em que não ocorrem essas identificações coletivas, o grupo de professores subdivide-se e estabelece relações de disputa pelo poder dentro da escola. Com relação à educação profissional, mais especificamente nas condições que estamos tratando nesse estudo, professores que atuam nos cursos técnicos em escolas que desenvolvem também o ensino regular, percebemos que existem problemas de convivência entre o grupo de professores do ensino técnico com o do ensino regular.

Um dos fatores que contribuem para essa realidade é a forma como a atual legislação trata a implantação dos cursos. Desde o Decreto 2.208/96, o ensino técnico é operacionalizado separado da educação básica. Na prática, a escola que oferece ensino médio e técnico concomitantemente o faz por distintas organizações curriculares e grupos de professores. Isso, muitas vezes, pode ser gerador de conflitos quanto à identificação docente. O professor necessita além do seu auto-reconhecimento como professor, que o outro o reconheça como tal. O reconhecimento e a aprovação do grupo podem interferir positivamente na construção da identidade docente. No entanto, o que acontece é que, por vezes, um grupo desconhece ou ignora o outro:

há uma separação [...] até porque os interesses são diferentes (Felipe);

somos vistos de “revesgueio”, porque não há entendimento de que é todo um contexto diferenciado [...] percebo é um pouco de falta de reconhecimento do curso técnico (Maria);

existem dois grupos [...] às vezes parece que os outros grupos tem inveja de quem dá aulas para o técnico (Isabel);

parece que o técnico não existe dentro da escola que tem o ensino normal (Pedro);

a aproximação só vai acontecer na medida que um grupo quiser conhecer o outro (Lucas);

há uma certa divisão. Os professores da educação básica acham que os professores do técnico são metidos e os professores do técnico acham que eles não vão entender o que é o ensino técnico (João).

Tardif (2005, p.61) define o trabalho docente a partir de uma estrutura celular. Segundo o autor, a docência acontece em espaços fechados nos quais os trabalhadores agem de forma autônoma, separados uns dos outros. Essa estrutura deve-se fundamentalmente a maneira como o ensino foi se subdividindo ao longo dos tempos: divisão por níveis, por áreas do conhecimento, por matérias, por cursos:

*Essas divisões implicam para os professores em diferentes orientações para as tarefas, que podem se traduzir por transformações em sua carreira em seu *status* e identidade. Elas também se traduzem em uma maior diferenciação do corpo de professores e em maior mobilidade do trabalho. (TARDIF, 2005, p.75)*

Os professores entrevistados atribuem esse desconhecimento à falta de articulação dos grupos por parte dos gestores da escola. Tardif (2005, p.184), observa que “de maneira geral a colaboração é mais desejada pelos professores do que verdadeiramente presente e mantida ao longo das diferentes atividades escolares”. Esse autor atribui essa realidade, em parte, a forma como são organizados os espaços e os tempos escolares. Em sua opinião, a divisão do trabalho docente por curtos períodos de tempo ocasiona uma rotatividade docente que inviabiliza tempos de convívio. Essa prática é ainda muitas vezes aliada à inexistência de espaços de convivência dentro das escolas destinados aos professores:

Não sei se a escola pensa e a comunicação está errada ou não pensa mesmo. Eu apostaria que não tem gestão pensando escola como um todo (Felipe);

a gente ainda é marginalizado porque o ensino técnico ainda é pequeno dentro do contexto da escola. Então não nos é dada a atenção necessária (Tiago);

a direção fica bem dividida (Pedro);

o que acontece é que não é pensado o técnico. A escola não pensa o conjunto (Lucas);

De repente falta por parte da gestão administrar isso melhor (João).

Esse desconhecimento algumas vezes também é atribuído ao preconceito social que a educação profissional enfrenta: *“Preconceito. O espelho de uma sociedade preconceituosa com o trabalho. Aula para eles é uma coisa para nós é outra”* (Lucas); *“Tem preconceito dos dois lados”* (João).

É possível perceber, por esses trechos, a falha da escola enquanto instituição na promoção dos processos identitários dos professores. Burnier (2006) conclui em seu estudo que “nas relações com os demais colegas do magistério ocorre um certo distanciamento sem que haja qualquer iniciativa institucional para potencializá-la”. Para Kaufmann (2004, p. 236):

são os quadros de socialização que conferem tranqüilidade e segurança ontológica, ou mesmo estima de si mesmo [...]. Os recursos [...] alimentam o processo identitário. Quando eles estão associados à uma ligação institucional, a inventividade de si mesmo é [...] canalizada e o processo identitário fabrica, sobretudo, segurança psicológica. [...] o benefício habitual da instituição é o enquadramento identitário.

Os professores reconhecem que essa desarticulação torna-se prejudicial não só a eles, mas aos alunos que dentro de um mesmo espaço passa por formações tão distintas como se educação profissional e educação básica não fosse antes de tudo, educação:

É preciso que a convivência seja administrada. Juntar os dois lados [...] acredito que há uma falta de comprometimento do professor técnico com a escola (João)

Ninguém diz que gosta da escola por causa dos alunos. Eles são o problema. [...] no meu ensino técnico o professor de Língua Portuguesa trazia textos de agricultura, o de Física calculava deslocamento do trator, agora não é assim. Não há benefício mútuo (Lucas)

Eu me recordo que quando o médio era junto, os professores do médio trabalhavam para a formação técnica também [...] a gente planejava junto, a gente via o crescimento do aluno num todo. [...] agora são dois alunos um aqui, outro no médio, ele é tratado diferente, avaliado diferente, é tudo dois (Felipe).

Os professores entendem que as relações com os colegas podem se dar através de emoções negativas nas quais se acumulam, muitas vezes, sentimentos que causam um grave desconforto entre os membros do grupo, como individualismo, desconhecimento do outro, falta de respeito e de desprestígio com o trabalho dos colegas, entre outros.

Sem dúvida, a colaboração dentro da escola, provoca um incentivo e um estímulo grupal em que os vínculos ficam cada vez mais fortes, objetivos comuns passam a ser perseguidos pelo grupo, respeitadas as opiniões de todos.

Outro dado a ser observado na construção da identidade docente desses professores é a relação que estabelecem entre o tempo dedicado à docência e o comprometimento com a mesma. Para outros professores, a docência é a única atividade profissional. De forma que a escola é o ambiente onde provavelmente concentram toda a sua energia profissional. Os sujeitos dessa pesquisa representam uma realidade oposta a essa. Todos dividem seu tempo e de suas energias profissionais entre a docência e outras atividades profissionais. Talvez um dos motivos da desarticulação com os demais professores possa ser atribuído a essa condição, pois enquanto os docentes de tempo integral têm apenas um foco de interesse, os professores do ensino técnico têm seu interesse distribuído em dois campos específicos de atuação profissional. Kaufmann (2004, p. 181) considera que as possibilidades de inventar-se diferentemente estão intimamente ligadas tanto a recursos econômicos, como culturais e sociais. O autor caracteriza como recurso social a rede de relações “Ora, cada interação específica é ocasião dum trabalho sobre si mesmo, modificando o jogo identitário obrigando o ego a desmultiplicar as identidades ICO²⁶.” De forma que esses professores não se consideram nem menos, nem mais merecedores do título de professores, mas acreditam que o fato de dedicarem parte de seu tempo a outra atividade, a atividade técnica, contribua significativamente na sua ação docente:

Eu não me considero fora do círculo de professor, nem dentro. [...] porque para ser professor é aquele que tem conhecimento, mas para vivenciar o conhecimento precisa trabalhar naquilo. Então professor que não tiver teoria e prática não está completo (João);

Eles também se fazem professores na docência e não na graduação. [...] o fato de eu ganhar dinheiro em outra atividade só contribui, não interfere na tua capacidade. Ao contrário, se a tua atividade é na área que tu atuas na docência faz com que as duas coisas se ajudem (Lucas);

Acho que o que impera é a ética. [...] se tu estás professor, enquanto tu estiver seja um profissional correto [...] que esteja de corpo inteiro na atividade (Pedro);

Eu não vou afirmar que sou professora. Sou uma administradora dando aulas (Isabel);

²⁶ De acordo com Kaufmann (2004) identidades fundamentalmente imediatas, contextualizadas e operatórias, aquelas que mobilizam o corpo para à ação.

Quantos professores somente docente estão professores [...] se tu está aqui é porque alguma coisa tu tens [...] acho que há algo muito maior na docência (Maria);

Tu pode estar aqui e não estar ao mesmo tempo. [...] o ideal seria os professores técnicos com a formação pedagógica [...] vejo que os professores técnicos tem muita responsabilidade com a formação técnica e já vi muitos professores licenciados sem nenhum comprometimento com a formação dos alunos [...] o tempo que tu dispensa a uma atividade não interfere no resultado (Felipe).

Considerando que a atividade técnica realiza-se num outro contexto social, no qual estão envolvidos outros sujeitos, é possível inferir que esses grupos enriqueçam a construção identitária desses professores e não o contrário, podendo ainda contribuir na auto-estima dos mesmos, pois, segundo Kaufmann (2005, p. 201), “a criatividade identitária é um movimento vital que, ao produzir uma saída de si mesmo, renova a si mesmo e faz viver com mais força.”.

5 ATO²⁷ FINAL: OS SUJEITOS RE-INVENTADOS E A DOCÊNCIA

No capítulo anterior, analisamos como alguns desses professores se veem no contexto educacional, como representam e articulam o ser professor dentro e fora da escola. Neste momento, pretendemos apresentar uma síntese dos dados descritos nesse estudo relacionando contexto, pesquisador e pesquisados e apontando alguns indicadores de alteração de significado propiciados pela pesquisa, ou seja, almejamos descrever como os professores da educação realizam a sua docência articulando suas crenças pessoais e possibilidades técnicas.

Nóvoa (1992) define como “professores de carreira” aqueles que dedicam todo seu tempo à docência, não fazendo referência à formação quando apresenta essa classificação. O autor não apresenta um termo para classificar os professores que dedicam apenas parte do seu tempo à docência, como esses, que se constituem o objeto do nosso estudo, por isso, tentamos construir a expressão que melhor os definisse.

Inicialmente pensamos denominá-los “professores de momento”, logo abandonamos a ideia. Não pode ser classificada como momentânea uma atividade que para muitos dos entrevistados já ultrapassa os dez anos, assim como não podemos classificá-los como oportunistas, horistas ou qualquer outro adjetivo que venha afetar ou diminuir sua importância pessoal ou profissional, uma vez que estamos conscientes da significativa contribuição desses sujeitos para a continuidade da educação profissional nesse país. De repente, ouvimos o termo convicção. Assim que esse termo surgiu, fomos ao dicionário para verificar se o significado do vocábulo estava de acordo com a definição que queríamos, logo percebemos que as três descrições da palavra ratificavam o sentido que queríamos atribuir ao texto, (Ferreira, 1986) “1-Ação ou resultado de convencer, 2- Forte confiança ou crença em alguma coisa, 3- Princípios, ideais que norteiam a vida de alguém”. Portanto, iremos nos aventurar a chamá-los de “professores por convicção”.

O primeiro argumento para sustentar nossa escolha está na fala de um dos entrevistados: *“tenho realização pessoal lecionando”*. (Tiago) *“Acho que tem algo maior na docência.”* (Maria). A realização pessoal é apresentada aqui como algo que

²⁷ A maior subdivisão de uma peça, cuja principal característica é a interrupção do espetáculo.

supera todas as dificuldades que possam envolver a docência, desde as dificuldades estruturais relacionadas ao sistema, até as dificuldades atribuídas ao contexto escolar. É esse bem-estar que sente na docência, o principal combustível de construção identitária desse professor. E esse sentimento é atribuído especificamente à ação na sala de aula, pois reconhece as dificuldades atribuídas à profissão, especialmente a falta de valorização financeira: “*A minha única insatisfação com o magistério é que eu não posso sobreviver dele*” (Tiago); “*hoje se o magistério pagasse bem eu não faria outra coisa*” (Felipe).

De certa maneira, essa forma de olhar a docência, provocou uma reviravolta em nossa maneira de pensar a educação profissional e seus professores, pois, passamos a admirar a capacidade que demonstram de olhar apenas para a relação professor/aluno quando avaliam o seu grau de satisfação com a docência. Os demais professores, entre os quais nos colocamos, atribuem à insatisfação docente também aos fatores que estão fora da sala de aula tais como: reconhecimento, valorização social e dificuldades estruturais entre outros.

Nóvoa (1995) nos diz que práticas culturais, do sistema escolar, da organização da escola, da didática de sala de aula e ainda práticas externas ao sistema escolar influenciam na ação do professor e na sua identidade. Ao que nos parece essa influência é menor nos professores da educação profissional uma vez que de certa maneira conseguem separar a ação docente das demais implicações da atividade não deixando que esses fatores interfiram na sua realização pessoal que sentem no exercício da docência.

Por outro lado, observamos que esses professores, apesar de estarem conscientes das suas diferenças em relação aos professores “de carreira”, demonstram forte confiança em si mesmos, o que de certa forma também acaba tornando-se recurso para construção da professoralidade. Quando dizem: “*claro que como profissional para eu dar aulas é muito mais fácil porque eu tenho a experiência*” (Felipe); “*nunca tive dificuldades ou problemas para me expressar, que é o grande mérito do professor*” (Tiago), estão afirmando sua capacidade e suas qualidades, ou seja, reconhecem suas limitações, mas não se inferiorizam perante os demais. Para Tardif (2002, p. 39)

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Se nos baseamos nos critérios desse autor, percebemos que os professores técnicos diferenciam-se dos seus colegas apenas pela ausência dos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia. Essa carência é notada, porém acreditam que ela não chegue a interferir no seu fazer pedagógico:

Olha talvez se eu tivesse tido uma didática como eles dizem, eu poderia fazer melhor, não vou dizer que não, mas na verdade eu não sinto falta de nada para dar aula. Eu penso que tenho as características que eu preciso para ser uma professora da área técnica. Até mesmo pelo feedback que os alunos me dão (Isabel),

Alguns autores afirmam que a maioria das licenciaturas é caracterizada por desenvolver uma formação muito mais científica, disciplinar do que propriamente pedagógica. Quando os professores técnicos dizem que a falta de formação pedagógica não chega a prejudicar sua ação, talvez estejam referindo-se a essa formação científica, disciplinar, focada no conteúdo. Para eles, outras características substituem a formação, porém esse ponto vem reforçar nossa convicção da necessidade de projetos de formação continuada; especialmente aqueles realizados na escola, voltados para a reflexão sobre a ação visando a retro-alimentação humana e pedagógica. A formação em serviço pode contribuir para minimizar os efeitos da falta de formação pedagógica. Ou seja, podemos discutir os modelos de formação vigentes, mas nunca desqualificá-los, pois ao fazê-los estaremos questionando todo conhecimento sobre educação acumulado pela humanidade. Conseqüentemente, estaremos pondo em dúvida o conhecimento específico da profissão docente.

Mosquera (1978) diz que, na sociedade de massas, a valorização do trabalho passa a ter relevância quando propicia aos indivíduos recursos para a vivência pessoal, destacando o aspecto da independência econômica que localiza o indivíduo na vida social. Seguindo essas reflexões, o autor destaca a figura do professor do ensino profissional como um coordenador de aprendizagens significativas para o mundo do trabalho e ressalta que esse professor deve apresentar certas características como o comprometimento com a atualização técnica e cultural e a preocupação com a eficiência da comunicação, entre outras,

pois, segundo ainda o pensamento de Mosquera, para os alunos do ensino profissional, a escola representa um centro de busca de interesses específicos, exigindo postura diferenciada dos seus professores.

E Nóvoa (1995) apresenta o ensino como atividade profissional que articula: saber prático, transposição do conhecimento, arte e empenhamento social. Essas características parecem estar plenamente contempladas nos professores desse estudo. O saber prático está aqui representado pela experiência. Quanto mais tempo estão professores mais recursos experienciais possuem. *“Estou aprendendo aos pouquinhos [...] Já estou mais maduro [...] O primeiro semestre foi horrível”* (João).

Já o comprometimento com o conhecimento técnico, com a transposição do saber científico, talvez, possa ser apresentado como a principal característica desse professor. Na maioria das falas, está presente a preocupação com a transposição do saber, buscando sempre que esse saber seja gerador de ações profissionais competentes: *“tento mostrar o mundo de uma empresa de grande porte para eles, uma empresa técnica”* (João), *“o importante é o que o aluno vai produzir a partir daquilo dali”* (Lucas), *“eu uso um exemplo da minha vida real e fica mais fácil dos alunos compreenderem o assunto”* (Isabel).

Nóvoa (1995, p. 47), referindo-se à educação básica diz que “os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis ao mercado de trabalho.” Talvez a educação profissional, através de seus professores, tenha por mérito a realização da construção de conhecimentos dotados de significado e aplicabilidade o que parece ser um contraponto em relação à educação básica. Os professores desse nível, de maneira geral, têm dificuldade de determinar o significado e a aplicabilidade do conteúdo desenvolvido, o que provavelmente tem contribuído para a chamada crise na educação.

Finalmente vemos o empenho social aqui representado como comprometimento moral e ético com a docência. Quando questionamos se de fato sentiam-se professores, ou seja, se havia alguma possibilidade dessa ação representar apenas um reforço no orçamento sem chegar a promover envolvimento pessoal, pois o fato de dedicarem-se a outras atividades pode parecer, num primeiro momento indício de descomprometimento, todos foram unânimes em afirmar que não existe essa possibilidade. Para eles não é o número de horas que estamos na escola que nos fazem professores, mas a maneira como nos utilizamos dessas

horas, o que produzimos de fato com elas, de que maneira lidamos com as adversidades:

o que eu vejo entre esses professores (técnicos) muito comprometimento com a formação técnica, ao passo que já acompanhei professores com muita formação pedagógica e nenhum comprometimento com relação à educação e formação dos alunos (Felipe);

se tu estás aqui dentro é porque esse é um momento de prazer (Maria);

se tu estás professor, que seja um profissional correto, que esteja de corpo inteiro na atividade (Pedro)

Portanto, vamos tentar resumir algumas das marcas de professoralidade apresentadas pelos “professores por convicção” ouvidos nessa pesquisa. Em primeiro lugar, demonstram confiança em si mesmo e na sua capacidade profissional. Em nenhum momento, colocam-se numa posição de disputa com os demais professores, não se consideram melhores, nem piores, apenas professores diferentes com objetivos, trajetórias e ações diferentes de seus colegas. Em segundo lugar, apresentam a técnica como princípio gerador da prática docente e, conseqüentemente, acreditam que é pela ressignificação da técnica que se justificam professores.

E por fim, creditam às relações estabelecidas na docência a maior motivação para continuar a exercê-la. Ou seja, esses professores identificam o contato humano, a possibilidade de se (re) inventar na relação com o outro como sendo a maior riqueza da profissão docente, o que talvez os demais professores não consigam perceber, ou seja, acreditam que se (re) inventando reinventam a docência constantemente buscando sempre a qualidade da educação profissional.

Para concluir esse capítulo precisamos ressaltar que ao estabelecer a denominação “professores por convicção” em oposição a “professores de carreira”, não estamos afirmando que os professores de carreira sejam desprovidos de convicção. Muito pelo contrário, acreditamos que a convicção deva ser o principal traço daqueles que investem na docência todas as suas energias pessoais e profissionais, pois acreditamos que não há carreira bem sucedida sem a convicção de que aquela ação profissional é a que mais contribuirá para o nosso crescimento pessoal e social. Dessa forma ao utilizarmos o vocábulo convicção para adjetivar os professores que dividem a docência com outras profissões, acreditamos estar

utilizando um adjetivo próprio daqueles que exercem a docência por carreira. Supomos que não há como pensar o professor de carreira sem convicção.

6 EPÍLOGO²⁸

É chegada a hora de finalizar a apresentação. E como toda apresentação necessita de um fecho, algo que incite o leitor a continuar o texto a partir do ponto final, tecendo suas próprias considerações. Antes de apresentar as considerações finais desse estudo do ponto de vista de pesquisadora permito-me tecer alguns comentários bem particulares acerca do quanto o processo da pesquisa contribuiu para a minha reconstrução identitária.

Sim, estamos sempre em construção. Essa talvez seja a principal conclusão desse trabalho. Nossas convicções, nossas certezas estão sendo constantemente quebradas ou alteradas, fruto das nossas reflexões. E a reflexão, podemos dizer é resultado de uma ação que se processa no interior do indivíduo a partir de certas condições exteriores.

A possibilidade de realizar o Mestrado, por exemplo, tornou-se para mim possibilidade para muitas reflexões. O universo acadêmico é por natureza o universo das reflexões. Sendo assim, amparada pelas teorias, fui repensando minhas vivências acadêmicas e docentes, tecendo novas leituras para um mesmo cotidiano, resultando em novos olhares para a realidade de antes.

Esses apontam para a necessidade de constantemente ressignificarmos nossos conceitos acerca do “correto”. Não há um modelo pré-determinado de formação, especialmente porque toda formação constitui-se de uma trajetória muito pessoal em busca do saber. Trajetória essa que às vezes agrega ao saber o “saber para quê”, outras vezes o “saber ser”.

Porém, acreditamos que nenhum modelo institucional de formação dará conta do saber/fazer/ser. A escola e a academia complementam outros espaços e tempos de formação. De modo que as experiências e as oportunidades familiares, profissionais e sociais de cada indivíduo, aliadas aos seus próprios processos internos de construção identitários irão “modelar” constantemente sua identidade pessoal e profissional. A partir desse pressuposto apresento, nos próximos parágrafos, algumas certezas desconstruídas, algumas verdades encontradas, algumas dúvidas que encaminharão futuras reflexões.

²⁸ Em termos gerais, a conclusão de qualquer obra literária. Em drama, cena final levada a afeito após o encerramento da ação. A função do epílogo, entre outras, é a de sugerir interpretações acerca da temática da peça ou de apresentar as despedidas do autor.

Em primeiro lugar, tenho que admitir que sou fruto de uma formação academicista, impregnada por concepções sobre formação muito centralizadas no saber científico, o que de certa forma faz com que carregasse um certo “ranço” em relação aos professores não-licenciados, como se eles estivessem ocupando um espaço que não lhes pertencesse. Ao mesmo tempo, não posso desconsiderar o fascínio que a atividade desses professores tem exercido em minha pessoa nos últimos tempos. De alguma maneira, percebo entre eles e seus alunos um nível de entrosamento, comprometimento e, por que não dizer, de cumplicidade, que não observo tão facilmente entre professores e alunos de outras modalidades de ensino.

Analisando os dados desta pesquisa percebo que a docência sem habilitação é um fato histórico, especialmente em se tratando da Educação Profissional e que para modificar essa realidade seria necessário um grande esforço governamental no sentido de oferecer formação inicial a todos os professores que já estão atuando e incentivar novas habilitações para a Educação Profissional, o que a curto e médio prazo parece não ter perspectivas, pois de maneira geral, há pouco investimento em formação. E essa realidade é de certa forma, ainda reforçada pela desvalorização social que acompanha a profissão de professor nos últimos tempos.

Por outro lado, a própria legislação prevê a formação em serviço, formação essa que deve ocorrer nos espaços onde esses docentes passam a atuar como professores após serem recrutados no mercado de trabalho. Sei que, muitas vezes, essas possibilidades são escassas e sem metas definidas. Meu estudo aponta para a importância de espaços de formação que sejam espaços de convivência nos quais os assuntos relacionados à pessoa, ao ser, estejam correlacionados com as questões pedagógicas. Há de se criar possibilidades e condições de fato para que esses espaços sejam transformados em momentos de escutas: escuta do outro e escuta de si mesmo, objetivando a constante reconstrução de identidades pessoais e profissionais.

Pesquisas de outros autores, levantadas ao longo desse estudo, afirmam ser impossível que a educação profissional, da forma como está organizada atualmente, concilie necessidades humanas às necessidades de mercado. É preciso dar conta de um novo homem, o homem do século XXI: competente em aprender, fazer, conviver e ser. Tais pesquisas apontam que somente a ação competente e articulada dos professores da educação básica e do ensino profissional será capaz de contribuir efetivamente na formação desse sujeito.

Essa articulação pressupõe, num primeiro momento, professores imbuídos da missão docente tanto na educação básica quanto na educação profissional. A primeira das questões que me fiz nessa trajetória de pesquisa foi se a atuação dos bacharéis ou técnicos que combinavam a docência com outra profissão, conduzia essas pessoas a uma identificação como professor, enfim, se a docência é provocadora de professoralidade.

Tomando professoralidade por identidade profissional de professor, é possível afirmar que sim. A categoria ação, descrita na análise, aponta para uma professoralidade mediada por outras identidades profissionais que se agregam no contínuo processo de construir-desconstruir-reconstruir-se em busca de algo que dê sentido à docência. Docência que tem por alicerce a técnica, o ensinar a fazer. Esses professores se veem professores ensinando um fazer, ou seja, a ação docente tem por objetivo estabelecer com os alunos o sentido da aplicabilidade do saber.

O segundo questionamento era como esses professores percebiam a relação formação e prática. A categoria reflexão aponta que o tempo, a ciência são recursos que utilizam visando à eficácia docente. Sendo que o tempo diz respeito às vivências ocorridas tanto no ambiente profissional quanto na docência. Quando essa relação é equilibrada, percebe-se que cada vez mais recursos vão sendo transferidos de um ambiente para outro de forma que se qualifica a docência pela profissão técnica e aperfeiçoa a profissão técnica na docência. A ciência aqui deve ser lida como o conhecimento técnico-científico que constitui o arcabouço do curso técnico em que lecionam. É possível identificar, na fala dos professores estudados, o comprometimento que têm com os saberes necessários para a atividade técnica para qual estão formando, demonstrando preocupação com a competência técnica de seus alunos no mundo do trabalho.

Isso, acrescido da constante reflexão quanto aos objetivos de sua ação docente, talvez faça com que esses professores relacionem a eficácia do ensinar-aprender no contexto da educação profissional às crenças, convicções e características pessoais. Embora reconheçam que existe um conhecimento pedagógico que não possuem, talvez acreditem que possam substituí-lo pela eficácia técnica, uma vez que não veem na docência a sua carreira. A carreira está em outro lugar. É como se os conhecimentos pedagógicos identificassem os professores de carreira, ou seja, acreditam que as formações técnicas acrescidas da

vivência docente os transformem em outro tipo de professores, “os professores técnicos”.

Essa definição encaminha o meu terceiro questionamento: Intrigava-me saber como esses professores sentiam o grupo-escola, que sentimentos e emoções experimentavam na convivência com os colegas professores da educação básica? Minha hipótese inicial era de que eles evitavam essa convivência. No entanto, o que pude inferir ante o estudo realizado é que talvez seja a relação entre pessoas a principal fonte de motivação para esses profissionais continuarem professores. Há quase uma unanimidade quanto à importância das relações como fonte de energia de sua reconstrução pessoal e profissional.

A relação professor-aluno é quase sempre descrita como momento rico de trocas, de crescimento humano, porém a relação com os colegas é apresentada com um misto de mágoa e de frustração. A inexistência dessa relação é atribuída a muitos fatores, a organização curricular dos cursos técnicos, separados da educação básica, é uma delas, porém, acredito que a falta de espaço, de momentos de convivência e de projeto coletivo de escola façam com que os grupos não se conheçam, reforçando as situações de preconceito e competição entre os mesmos.

Ao se pensar uma escola que trabalhe a integração entre os professores do ensino técnico e da educação básica, posso antever condições para que o grupo se reinvente a partir do encontro, da escuta e da troca. É provável que os professores da educação básica possam contribuir com seus colegas dividindo seu saber pedagógico e que os professores técnicos possam ajudá-los a encontrar a aplicabilidade de seu conteúdo no mundo real, estabelecendo-se assim uma relação colaborativa e respeitosa entre os docentes.

Por fim, quero encaminhar as minhas leituras a respeito de como esses professores se percebem e como descrevem sua professoralidade.

Em capítulo anterior, denominei os professores estudados por essa pesquisa como “professores por convicção” em oposição ao que Nóvoa (1992) define como professores “de carreira” e justifiquei minha escolha dizendo que não poderia utilizar qualquer adjetivação que viesse diminuir a importância destes para a educação profissional. Pude testemunhar o reconhecimento social que lhes é atribuído por contribuírem na profissionalização de jovens e de adultos.

É provável que esses profissionais somente se percebam professores enquanto relacionam a docência (fazer escolar) com o mundo (fazer técnico). São professores na ação. O fazer justifica sua entrada e sua estada na escola.

Dessa forma, vou me encaminhando para o final desse estudo apresentando a minha percepção a respeito desse grupo de professores. Os professores da educação profissional são sujeitos que vão construindo suas identidades pessoais pelo cruzamento da docência com as atividades profissionais, aquelas que consideram “sua carreira” e sem perceber vão se tornando um pouco professores “no mundo real”, assim como não deixam de ser técnicos na escola.

Meu entendimento é que a integração entre esse professor e aqueles ditos professores de carreira pode se tornar uma oportunidade de enriquecimento profissional e pessoal em ambos os grupos e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da educação. Uma vez que o ensino fundamental e médio e a educação profissional têm por fim a formação integral do educando como ser humano capaz de articular as dimensões da vida social, emocional e racional, ou seja, o mundo do trabalho espera um profissional que saiba fazer, mas antes seja capaz de trabalhar em equipe, tenha compromisso com a educação continuada e que demonstre nas suas atitudes consciência e responsabilidade com a vida em todas as dimensões.

Essa é, sem dúvida, uma imensa tarefa que não pode ser delegada a apenas um nível ou modalidade de ensino. Quanto mais pessoas estiverem trabalhando em prol da formação, maiores serão as possibilidades de se atingir os objetivos gerais da educação. Portanto, os professores de convicção são necessários à educação. Penso, talvez, que o sistema precise dar mais atenção aos professores de maneira geral, estabelecendo programas de articulação entre os níveis e investindo na formação de maneira especial.

REFERÊNCIAS

ABREU, Guacira Ribeiro de. **O Ensino Técnico por competências**: algumas contradições existentes entre os documentos de uma instituição dos sistemas e a prática pedagógica. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 06 maio 2009.

AMARAL, Cláudia Tavares de; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação profissional: um percurso histórico até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). **Educação Profissional e a Lógica das competências**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARENALDT, Rafael. **Das docências narradas e cruzadas**: das surpresas e trajetórias reveladas os fluxos de vida, os processos de identificação e as éticas na escola de educação profissional. 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 03 set. 2009.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: Coletânea de Leis, Decretos e Atos normativos decorrentes da nova lei de Diretrizes de Bases da Educação. Porto Alegre: Corag, 1998.

_____. **Decreto federal nº 2208/97 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Coletânea de Leis, Decretos e Atos normativos decorrentes da nova lei de Diretrizes de Bases da Educação. Porto Alegre: Corag, 1998.

_____. **PARECER CNE/CEB nº 16/99 de 05 de outubro de 1999**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico. In: Coletânea de Leis, Decretos e Atos normativos decorrentes da nova lei de Diretrizes de Bases da Educação. Porto Alegre: Corag, 2000.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 04/99 de 08 de dezembro de 1999.** Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. In: Coletânea de Leis, Decretos e Atos normativos decorrentes da nova lei de Diretrizes de Bases da Educação. Porto Alegre: Corag, 2000.

_____. **Educação Profissional e Tecnológica:** legislação básica – Técnico de nível médio. 7. ed. Brasília: MEC, 2008.

BURNIER, Suzana. **A Docência na Educação Profissional.** 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 maio 2009.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Ensino médio integrado à Educação Profissional:** limites e possibilidades. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 07 maio 2009.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Metodologia da pesquisa qualitativa: revendo as idéias de Egon Guba. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (coord.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação:** notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A reforma da Educação profissional e o Ensino Médio Integrado:** tendências e riscos. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 07 maio 2009.

ENGERS, Maria Emília Amaral (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação:** notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

_____. **Paradigmas de pesquisa e construção do conhecimento na realidade educacional.** Palestra proferida na aula inaugural do Curso de Mestrado, convênio PUCRS-URCAMP, Bagé, 28 ago. 1998.

_____; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ERIKSON, Erik H. **O ciclo de vida completo.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Identidad, juventud y crisis.** Buenos Aires: Paidós, 1971.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

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

FREUD, Sigmund. **Obras Psicológicas completas**. v. XIX, O ego, o id e outros trabalhos. Traduzido por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. 1988.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A invenção de si**: uma teoria de identidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 63, 1998.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, 1999.

_____. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, Ângela. **A gestão pedagógica de escolas técnicas**: um desafio para professores e gestores, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 maio 2009.

MOROSINI, Marília Costa. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. v. 2. Brasília: Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Ensino**: uma tarefa de reflexão. Porto Alegre: Sulina, 1977.

_____. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

_____. **Vida adulta**: personalidade e desenvolvimento. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1983.

_____. **Psicodinâmica do aprender**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 1984.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional**: dualidade histórica e perspectivas de integração. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 19 maio 2009.

NEGRINI, Elaine Aparecida. **Aproximações e distanciamentos entre o trabalho na indústria e na escola**: uma análise dos sentidos da docência produzidos por professores de Educação Profissional. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 07 maio 2009.

NÓVOA, Antonio. (org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Entrevista**. Identidade Docente. Entrevista concedida a João Rita. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. **Concepções de formação inicial de professores para a educação profissional de nível médio: um aspecto da história da educação no estado do Paraná.** 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 03 set. 2009.

OLIVEIRA, Antonio Marcos Alves de. **A (Dês) articulação do ensino Médio com a Educação Profissional no SENAI-PE/SESI-PE através do projeto EMEP (Ensino Médio e Educação Profissional).** 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 19 maio 2009.

PEREIRA, Líria Aparecida. **O processo de mediação da aprendizagem: concepções de professores do ensino técnico.** 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 03 set. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artemed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

QUINTANA, Mário. **Prosa e verso.** Porto Alegre: Globo, 1985.

RÓNAI, Paulo. **Dicionário universal de citações.** São Paulo. Ed. Nova Fronteira S.A., 1985.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

_____. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. **Os jovens e os labirintos da Educação Profissional**: trilhas incertas num mundo em transição. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 07 maio 2009.

TEODORO, Elinilze Guedes. **Identidade Profissional**. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 07 maio 2009.

TRIVIÑOS, A; MOLINA, V. et al. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Sulina, 2004.

VASCONCELLOS, Luis Paulo da Silva. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

YIN, Roberto. **Estudo de caso**: Planejamento e Métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para Identificação da Amostra

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

APÊNDICE D – Exemplo de Entrevista Realizada

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DA AMOSTRA

ESCOLA:

FONE:

NOME:

TELEFONES:

EMAIL:

CURSO:

DISCIPLINAS QUE LECIONA:

ALÉM DE PROFESSOR, VOCÊ DESEMPENHA OUTRA ATIVIDADE
PROFISIONAL? SIM NÃO

QUAL?

SUA FORMAÇÃO:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada "**A ação docente do professor de Ensino Técnico e a sua relação com o processo de construção da identidade profissional**" tem por objetivo estudar os processos de construção da identidade profissional relacionados à docência.

O estudo será desenvolvido através de entrevistas semi-estruturadas, que serão transcritas e analisadas na pesquisa.

Angelita da Rocha Oliveira Ferreira (fone 3663-3625), do Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, responsável por esta pesquisa, assegura que o professor entrevistado não será identificado, bem como não serão identificadas pessoas e escolas eventualmente citadas nas entrevistas.

Eu, _____,
professor convidado, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei nesta investigação, sem ser coagido a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Assim, estou informado de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza os pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou escolas eventualmente por mim citadas.

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelos pesquisadores.

Osório, ____ de _____ de 2009.

Prof. Angelita da Rocha Oliveira Ferreira

ROTEIRO DE ENTREVISTA**1- INTRODUÇÃO**

Tempo de atuação como docente:

Atividade profissional paralela:

Tempo de atuação nessa atividade:

ATÉ QUE PONTO O BACHAREL OU TÉCNICO ASSUME A IDENTIDADE DE PROFESSOR QUANDO SE TORNA DOCENTE NOS CURSOS TÉCNICOS?

2- Como você tornou-se professor: foi uma atividade planejada ou uma oportunidade que surgiu?

3- Você se sente bem na docência? Que fatores lhe causam satisfação e insatisfação nessa atividade? **Nas atividades sociais você se identifica como professor ou por sua outra profissão?**

4- Fale da relação da docência com sua outra atividade profissional. Em que medida uma complementa ou interfere a outra?

EM QUE MEDIDA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTRIBUI PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE?

6- Você considera que a falta de uma formação pedagógica inicial é motivo de dificuldade para a sua prática docente?

7- Em sua opinião, o que faz um bom professor?

8- Quais são as dificuldades mais comuns que você encontra na preparação de suas aulas?

9- Você considera que há diferenças entre a sua prática docente e a de seus colegas do Ensino Fundamental e Médio?

ATÉ QUE PONTO ESSES PROFESSORES SE CONSIDERAM PERTENCENTES AO GRUPO (ESCOLA) NA QUAL ATUAM?

10- Como você vê a relação dos professores dos cursos técnicos com os demais professores?

11- Como vê sua participação nas atividades extracurriculares da escola?

12- Como você reage à frase “os professores dos cursos técnicos estão professores, não são professores”?

13- Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

EXEMPLO DE ENTREVISTA REALIZADA**ENTREVISTA Nº 07**

Homem, adulto, veterinário há 25 anos. Docente há mais ou menos 32 anos

E - Da tua parte houve um planejamento, uma procura ou o ser professor foi acontecendo naturalmente na tua vida? Tu foste primeiro professor ou veterinário?

P – Professor até porque quando comecei professor ainda não era veterinário. A história foi mais ou menos a seguinte, estudei na Rural de 69 a 74 fazendo o Normal Rural. Não cheguei nem a fazer estágio. Quando terminei, sempre tinha um grupo que ia ou para a ETA ou para Cachoeirinha fazer o técnico . Eu nem estava com vontade de fazer técnico, mas como tinha uns colegas que iam para Cachoeirinha, nós nos inscrevemos lá. Lá era por semestre e só tinha 10 vagas para absorver os excedentes da seleção de março. Eu sempre estudei por semestre: na rural, em Cachoeirinha e na faculdade. Nós fomos de quatro aqui da rural, destes três passaram no teste de admissão. Eu passei em terceiro. Fomos morar juntos. Enquanto estava fazendo o Técnico em Cachoeirinha fundaram o Técnico em Agropecuária aqui na Rural em 75 ou 76. Eu saí do curso em julho de 76 e fui para o estágio. Fiz estágio em Capivari, Granja Vargas, aquela região com arroz (defesa sanitária vegetal). Quando terminei o estágio, fiz vestibular para Veterinária em Pelotas e não passei, aí fui convidado para trabalhar no sindicato Rural de Tdaí. Comecei em 28 de fevereiro de 77. Como o sindicato era ligado à FETAG, e a Secretaria da Agricultura e o técnico do sindicato tinham que entregar os relatórios para o agrônomo da Secretaria. Eu fui então entregar os relatório para o Dr. Cláudio e ele me falou: Felipe,você não quer lecionar na Rural? Eu disse, não. Eu saí de lá há pouco tempo. Ele me disse que estava faltando um professor lá de defesa sanitária vegetal. Eu disse que não me interessava porque queria fazer vestibular. Porém dois ou três dias mais tarde fui chamado em casa pelo prof. Isaac (delegado de Educação). Ele me ofereceu dois M4 (contrato).eu disse que dois não podia porque trabalhava no sindicato.Fui então liberado do sindicato 12 horas para pegar um contrato. Desde aquela época, março de 77 eu tenho dois empregos. Em agosto do mesmo ano comecei a fazer cursinho em POA. No final do ano passei na PUC

em Bagé e em Uruguaiana. Fui então ao delegado para ver se ele me deixava levar o contrato. Ele me disse que o contrato era da Delegacia que eu só podia transferir com mais de dois anos, mas como minha família se dava muito bem com ele, conversaram e deixaram-me levar o contrato. Fui para Bagé em 78 estudar lecionando. Em 79 trocou o delegado. Eu conhecia o delegado que assumiu em Bagé e em 80 eu recebi outro contrato. Como não havia mais a disciplina de Técnicas Agrícolas, eu fui designado para ser diretor de uma escola. Eu assumi uma escola em junho de 80 de 20 professores e 220 alunos, em 81, ainda cursando a faculdade, fui ser diretor de uma escola de 1300 alunos e cento e poucos professores. Terminei a faculdade no meio de 82. E disse para o delegado que ficaria até o final do ano. Nesse meio tempo saiu na faculdade a seleção para um pós de Sociologia Rural. Eram 20 vagas e cento e poucos inscritos. Eu fiz e passei e disse: vou ficar mais um pouco. Aí fiz o Pós e voltei em agosto de 83 para essa escola para lecionar.

E - E começasse a clinicar?

P - Sim, clinicar, lecionar na Rural e à noite dei aulas de Biologia no Marquês. Naquele tempo, eu fazia grandes animais porque não era o forte o mercado de pequenos. Em 88 passei a ser diretor da escola Marquês. Levei as três funções até 96.

Importante lembrar que em 89 acho que no governo Simom, veio um decreto que todo professor que lecionasse em escola técnica sem formação pedagógica deveria cursá-la. Eu fiz em POA. De agosto de 89 ao final do ano, recebíamos diária para fazer sexta e sábado na PUC a formação pedagógica, recebendo diárias e o curso gratuito. Em março, na escola a gente lecionava fazendo o estágio. A formatura foi em julho de 90. Fiquei licenciado em Zootecnia, criações, parasitas e micro, como nunca mais o estado fez concurso eu continuei na situação de M4. Quando foi em 96 no PDV do Brito eu resolvi largar o estado. Eu estava cansado, queria melhorar a clínica, ...Saí do Marquês também e fui tentar negócio com a clínica e Agropecuária. Em 97 o Marquês deu problema e me convidaram a voltar. Eu fiquei como diretor até 99. Em dois mil eu assumi a secretaria de desenvolvimento do município e em 2001 então abriu concurso para o estado: 01 vaga de zootecnia. Fiz o concurso e passei. Fui chamado em início de 2002. Hoje a minha atividade é a clínica e a docência.

E - E como é para ti a docência, o que te dá prazer o que é dificuldade?

P - Eu tenho uma posição bastante clara hoje sobre o magistério. Se eu começasse hoje eu teria feito uma carreira apenas no Magistério. Devia ter feito uma carreira acadêmica. Quando fiz o pós devia ter seguido, feito mestrado e doutorado e consolidado uma carreira acadêmica, me arrependo de não ter feito e hoje se o magistério pagasse bem eu não faria outra coisa. Eu gosto de dar aula. Eu venho pra cá é o meu relax. A veterinária também não dá problemas, mas aqui eu sinto prazer. Portanto se eu iniciasse hoje eu faria na Veterinária uma carreira acadêmica. Não me dedico mais tempo ao magistério fazendo cursos e tal porque a carreira não é incentivadora.

E - O que te dá prazer na sala de aula?

P - O contato com o aluno e a transmissão de conhecimentos, não só técnicos, mas de experiências de vida, as coisas que acontecem no meu dia a dia. Claro que como profissional para mim dar aulas é muito mais fácil porque eu tenho a experiência também lá de fora que eu trago para eles. Uma coisa é dar aula teórica, especialmente em curso técnicos sem experiência e outra é com experiência. Eu passo muito das minhas vivências. Os alunos saem comigo nas minhas atividades. O que me encanta é o crescimento deles. Agora está muito difícil porque a gente só tem um ano de contato, mas quando a gente tinha três anos de contato, tu vias o crescimento do aluno. Hoje é muito rápido. Também é bom no magistério o contato com a escola, com os colegas. Eu gosto de estar aqui. Até porque eu tenho uma ligação muito forte com a escola. Faz 40 anos que estou ligado a essa escola. A Rural sempre foi a minha casa, eu vim pra cá com 13 anos.

E - E o que é o difícil?

P - Não tem uma coisa que eu não goste na escola. Claro que a gente não gosta da parte burocrática, mas como fui diretor por 15 anos. Isso é uma vida lidando com colegas e documentos e burocracia. Eu desempenho bem esses papéis. Até porque eu tenho facilidade de me relacionar com todas as pessoas. Por isso que eu gosto do magistério. A carreira de veterinário é uma carreira muito solitária, embora trabalhe com dois funcionários, as decisões são só minhas, eles não têm o conhecimento técnico

E - Em que medida tua atuação fora da escola ajuda na docência e a docência ajuda aqui. Acho que tu já falaste um pouco sobre isso... Tem alguma coisa que levas daqui para lá e vice-versa?

P - Tem. a primeira coisa é saber lidar com as pessoas. O magistério me ensinou a lidar com o meu cliente, ter humildade. Eu nunca tive stress com clientes. E a veterinária é uma relação sem intermediários. Ninguém vai pagar para a secretária. Sou eu quem negocia tudo com o cliente. E tiro de letra. A escola me ensinou essa facilidade de comunicação (é fundamental que o professor tenha essa característica). Ensinou-me a trabalhar em grupo, a relacionar-me com as pessoas de maneira mais equilibrada: às vezes você está louco para explodir, mas se acalma. Eu também continuo aprendendo porque para lecionar, preciso estudar e isso faz com que eu me mantenha em dia também com os conhecimentos da veterinária. E a cada ano que passa eu mudo o conteúdo, incluo atualidades, etc,.

E - Hoje como é que tu te apresentas?

P - Normalmente como professor até porque me apresentar como Dr. Veterinário é uma coisa chata. Ser professor é um orgulho. Eu gosto de ouvir me chamarem de professor. Quando eu digo que sou veterinário eu digo como plus que leciono na Rural e aí eu vejo no olho das pessoas “além de veterinário leciona na Rural” e eu completo: “leciono há 32 anos na escola”. Eu gosto de dizer isso. Me dá orgulho

E - Tu achas que o fato de não teres estudado para ser professor, de não possuir uma formação pedagógica inicial foi / é motivo de dificuldade para a tua prática ou foi indiferente. Fez-te falta?

P-Fez.

E - De que maneira?

P – Imagina. Eu tinha 21 anos, recém-formado no segundo grau. Dando aulas para o segundo grau para pessoas da tua mesma idade ou mais velhos do que tu. Muitos tinham sido meus colegas do curso normal Rural. No primeiro momento tive muita insegurança. A minha sorte é que fiz um bom técnico e fiz um bom estágio. Eu lecionava o que aprendi. E o pior ainda, todos os meus colegas professores haviam sido meus professores. Eu estudava muito, preparava muito bem as aulas, mas é obvio que tinha deficiências, tinha falhas, não podia ser diferente.

E - E como é que tu conceituas um bom professor?

P - O bom professor tem que ter duas coisas fundamentais: domínio de conteúdo e domínio de classe. Saber o que está dando, mais do que isso saber o que realmente interessa e vai ser usado pelo aluno.

E - e como tu caracterizas domínio de classe?

P - É respeito, comportamento de sala de aula, manter a motivação para aprender, ouvir uns aos outros. É a disciplina. Manter o respeito. Porque nós humanos somos animais: tem os dominante e os dominados. O professor que não tem domínio de classe deixa dominantes de má índole tomar a situação da aula. O professor tem que manter a ordem para que todos tenham condições de aprender. O domínio não é de ditador, é o de manter regras claras de convivência. Eu converso com eles no primeiro dia. As minhas aulas são assim. Eu tenho aulas práticas e teóricas. A postura deve ser a mesma em ambas. A minha receita tem dado certo.

E - E pra ti a atuação do ensino técnico é diferente da atuação do professor de E. f. e E. M.?

P - Eu lecionei muito tempo Biologia no noturno. Alunos de EM cansados, muitos fazia tempo que haviam parado de estudar. A dificuldade que eu encontrava era de motivar o aluno. Muitas vezes a disciplina não é motivadora. A diferença é que no técnico eles vêm para isso, embora a maioria deles vá atuar na Agricultura, a criação de animais hoje é moda. Então esses assuntos são sedutores para eles. Os alunos do técnico são encantados com a profissão de veterinária. Isso me põe numa condição melhor para dar minhas aulas. Porém eu vejo professores que dão aulas de qualquer outra disciplina e cativa o aluno. Eu acho que isso está mais ligado ao professor e vai ter sempre alunos mais e menos entusiasmados. Só que dar aulas para turmas totalmente desmotivadas também desmotiva o professor.

E - O que hoje se torna difícil para preparar uma aula?

P - A estrutura prática. Por exemplo, hoje na suinocultura. Temos um prédio de 1950. A gente ensina coisas para os alunos que na prática não se realiza na escola. Temos um rebanho de bovinos antigos. Muitas vezes falta até ração para esses animais. E aí eu tenho que lembrar para os alunos que a escola tem esses animais para a parte pedagógica e que o estado não é uma empresa por isso todas as dificuldades

E - Como é que tu percebes essa relação entre professores do Ef e Médio e o grupo do técnico?

P - Há uma separação, especialmente entre os professores mais novos. Até porque há uma estrutura física diferente. Eu não sinto muito porque conheço as pessoas mais antigas. Há a separação, mas eu não vejo um ambiente hostil. É que os interesses são diferentes. A pior coisa que aconteceu foi a lei separar o EM do ET

especialmente para os alunos. Eu me lembro que quando o médio era junto, os professores do médio trabalhavam para a formação técnica também. Por exemplo, Biologia, Sociologia, história, etc,...a gente planejava junto. O conselho era junto. A gente via o crescimento de um aluno no todo. A divisão foi prejudicial para o professor e especialmente para o aluno. Eu não entendo muito de pedagogia, mas tudo que ouvi dos pedagogos é que a pessoa é um todo. Isso que aconteceu é a pedagogia da compartimentação. A escola tem que ser um todo. Nós conseguimos fazer dois alunos: um lá no médio, outro aqui no técnico. Ele é tratado diferente dentro da mesma escola, avaliado diferente, enfim tudo dois.

E - e como é a participação do grupo do técnico nas atividades extracurriculares da escola?

P – Totalmente fora. O que eu vejo que falta é comunicação. Eu não me sinto envolvido com a escola. Eu fico sabendo pelos jornais que a escola está fazendo essa ou aquela atividade. Baile da escola eu nunca fui convidado. Ninguém me chamou para ajudar a organizar alguma coisa ou pelo menos me informou do que está acontecendo. Então falta envolvimento maior com os grupos.

E - Então tu achas que a gestão da escola pensa a escola para dois grupos?

P-eu não sei se a escola pensa e a comunicação está errada ou não pensa mesmo. Eu apostaria que não tem uma gestão pensando a escola como um todo. Além de pensar, precisa existir mecanismos para tornar isso realidade. Um desses mecanismos que hoje prejudica é a forma como o ET está estruturado. Isso eu sinto muito. Houve um empobrecimento até em nível de conhecimento. O que se espera desses alunos é o conhecimento de peão de estância melhorado. Um manejo sem cientificismo. Hoje nós não sabemos o que as disciplinas trabalham no EM. Então tudo que vou ensinar, tem que partir de uma base teórica.

E - Qual é a tua opinião sobre a frase “os professores técnicos não são professores, eles estão professores”. Como tu reagiras se ouvisse ela?

P – É uma resposta complicada porque vou me defender e atacar. Porque vou me defender, porque acho que tempo que tu dispões para determinada atividade é outra história. Tu podes estar aqui e não estar aqui ao mesmo tempo. Eu tenho formação pedagógica para estar aqui e acho que todo professor deveria ter formação pedagógica. Tem muitas situações aqui que tem dificuldades, onde a formação para esses professores está fazendo falta e a culpa não é do professor, nem da escola. É do estado. O ideal seriam professores técnicos com formação

pedagógica. Agora a situação é diferente se ele é um agrônomo, técnico ou veterinário razoável ele terá condições salariais melhores fora da escola. Então é difícil largar a profissão e investir numa carreira docente exclusivamente. Por outro lado vejo que a maior parte dos professores do ET na tem formação pedagógica. O estado parou de investir e dar incentivos para que isso aconteça. Porque qualquer profissional pode ser professor de faculdade. Desde que faça mestrado, doutorado, etc..Porém após o doutorado tem que ter incentivo financeiro para que os melhores permaneçam na docência. Então tem muito a ver com a situação financeira. Mas eu concordo que nas escolas do estado falta a formação pedagógica aliada à técnica.

E - Então tu classificas o ser professor a partir da formação pedagógica e o estar o que exerce a docência sem formação?

P - Sim. E tu sabes que eu lecionei muito tempo sem a formação pedagógica, mas a formação foi o divisor de águas na minha carreira. Isso não mudou o meu conhecimento técnico, mas mudou minha postura pedagógica. Um bom embasamento filosófico, sociológico da educação faz a diferença. A gente vê nas reuniões tem colegas que entram não sabendo nada e saem sabendo menos ainda por falta de capacidade de compreensão. Mas isso não é culpa dele.

E - Com tua vasta experiência, tu achas alguém consegue transformar a docência em apenas um ganha pão?

P - Eu acho que ninguém consegue porque tu te envolve. Comprometimento em relação à formação técnica ao passo que já acompanhei Quando me refiro a formação como pré-requisito não quis dizer que sem formação não é professor. São condições melhores, mas eu tive excelentes professores sem formação pedagógica nenhuma. Aliás, muitos minha geração se formou na faculdade com professores que não haviam passado por formação pedagógica. O que eu vejo entre essas pessoas é muitos professores com muita formação pedagógica e nenhum comprometimento com a educação e formação dos alunos.

Eu fui diretor de escola com curso técnico onde a maioria não tinha formação pedagógica, excelente professores. Claro que se tinha dificuldade na hora de elaborar um planejamento didático, uma discussão teórica da educação, da legislação etc, mas isso não desmerece o bom professor. O ideal é ter. Claro!

Ora muitos bons profissionais foram formados por professores sem o conhecimento pedagógico. Isso não mudou o percurso da história. Mas nós, professores, não podemos negar a formação pedagógica, se não estaremos

negando todo o princípio do magistério. Estarmos negando o conhecimento da nossa profissão. Porém temos que reconhecer que nem sempre se trabalha com as condições ideais. O ideal seria ganhar uns RS 25000,00 por mês, ter boa formação, a cada dois anos fazer curso de atualização. Quem não tem cão caça com gato.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F383p Ferreira, Angelita da Rocha Oliveira

Os professores da educação profissional : sujeitos
(re) inventados pela docência / Angelita da Rocha
Oliveira Ferreira. – Porto Alegre, 2010.

138 f. : il.

Diss. (Mestrado em Educação) - PUCRS, Fac. de
Educação.

Orientação: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera.

1. Educação. 2. Professores – Formação
Profissional. 3. Professores – Atuação Profissional.
4. Identidade (Psicologia). 5. Educação Profissional.
I. Título. II. Mosquera, Juan José Mouriño.

CDD 370.71

Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297