

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIA MARIA LIMA DA COSTA

**MODOS DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NARRATIVAS
DE VIDA**

**TERESINA/PIAUÍ
2016**

CLAUDIA MARIA LIMA DA COSTA

**MODOS DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NARRATIVAS
DE VIDA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa: Formação docente e prática educativa, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito.

**TERESINA/PIAUI
2016**

C837m

Costa, Claudia Maria Lima da.

Modos de ser professor na educação profissional : narrativas de vida / Claudia Maria Lima da Costa. – 2016.

146 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

"Orientação: Prof. Dr.ª. Antonia Edna Brito".

1. Ensino profissional. 2. Professores - Formação. 3. Didática. I. Brito, Antonia Edna. II. Título.

CDD 373.246

CLAUDIA MARIA LIMA DA COSTA

**MODOS DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NARRATIVAS
DE VIDA**

Teresina, 30 de agosto de 2016

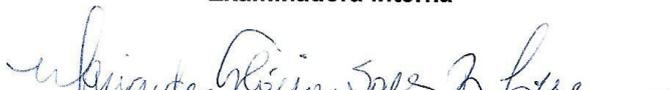
BANCA EXAMINADORA

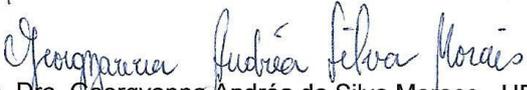

Profa. Dra. Antonia Edna Brito - UFPI
Presidente


Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira - UEMA
Examinador Externo


Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes - UESPI
Examinadora Externa


Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes - UFPI
Examinadora Interna


Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima - UFPI
Examinadora Interna


Profa. Dra. Georgyanna Andréa da Silva Moraes - UEMA
Examinadora Suplente


Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI
Examinadora Suplente

RESUMO

A educação profissional é uma proposta originariamente pertinente, pois não é possível conceber a ideia de sujeito inserido socialmente sem que este construa laços de pertencimento por meio da educação e do trabalho. O contexto de uma sociedade essencialmente desigual e contraditória influencia os modos de ser professor na educação profissional imbricando-se com as percepções que os professores têm de si como pessoa e como profissional e dos processos de ensinar/aprender. O estudo partiu da seguinte problematização: Que modos de ser professor são produzidos nas trajetórias docentes na educação profissional na perspectiva de explicitar os conhecimentos da prática docente? Esta indagação ensejou o seguinte objetivo geral: Investigar os modos de ser professor na educação profissional explicitando os conhecimentos que subsidiam a prática docente. O objetivo geral teve como desdobramento as seguintes questões norteadoras: a) O que pensam os professores sobre ser professor na educação profissional? b) Que mudanças os professores efetivaram em seus modos de ensinar e de ser professor na educação profissional? c) Que atribuições os professores da educação profissional assumem no desenvolvimento da prática docente? d) Como os conhecimentos da formação e da experiência profissional contribuem para a reelaboração dos modos de ser professor na educação profissional? e) Que conhecimentos são necessários para o desenvolvimento dos modos de ser professor na educação profissional? Construiu-se a tese de que entre os modos de ser professor na educação profissional enfatiza-se a formação técnica e os conhecimentos do conteúdo específicos desta formação, embora, seja possível ressaltar ações pontuais que visam influenciar uma relação autônoma entre mundo do trabalho e mundo produtivo. O estudo fundamenta-se na pesquisa narrativa e utiliza as contribuições teórica e metodológica de Bauman (2007, 2008), McLaren (1997), Frigotto (2016a), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2016b, 2016c), Saviani (2007, 2009), Kuenzer (1997), Tardif (2002, 2009), Montero (2005), Shulman (2005), Nóvoa (1992; 1995), Brito (2010, 2006), Schütze (2011), Jovchelovitch; Bauer (2014), Bardin (2011), Passegi (2008) entre outros. As fontes de produção de dados utilizadas foram os memoriais e as entrevistas narrativas de sete professores que atuam na educação profissional. O estudo constata que as percepções sobre ser professor na educação profissional, são diversas em razão das circunstâncias pessoais e profissionais. A reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar reflete o ato dos professores de se movimentarem pessoal e profissionalmente para atender as exigências do vir a ser melhores professores. O desenvolvimento da prática docente na educação profissional deixa claro que a mesma não é um encadeamento linear, único, acabado, mas, é através dela que a aprendizagem da profissão é vivenciada em um transcurso muitas vezes de erros e acertos. Os conhecimentos considerados como importantes para o desenvolvimento da prática docente ressaltam, de um modo geral, os conhecimentos específicos da área de atuação. Os conhecimentos da formação e da experiência são diversos e estão relacionados com a conjuntura pessoal de cada interlocutor: associação entre conhecimento pedagógico e técnico, a melhoria das estratégias de ensinar, a aprendizagem da pesquisa da própria prática, aprendizagem de estratégias de relacionamento interpessoal, o compromisso com o processo ensino-aprendizagem, o planejamento das aulas como hábito e o embasamento para as corretas escolhas quanto as questões de âmbito escolar.

Palavras-chave: Ser professor. Educação Profissional. Narrativas.

ABSTRACT

Professional education is a relevant originally proposed, it is not possible to conceive the idea of the subject socially inserted without this build membership ties through education and work. The context of an essentially uneven and contradictory society influences the ways of being a teacher in vocational education imbricando with perceptions that teachers have of themselves as a person and as a professional and processes of teaching/learning. The study started from the following questioning: What ways of being a teacher are produced in teaching careers in education from the perspective of explicit knowledge of teaching practice? This question gave rise the following general objective: To investigate the ways of being a teacher in vocational education highlighting the knowledge that support the teaching practice. The overall objective was to split the following guiding questions: a) What do the teachers think about being a teacher in vocational education? b) What changes they conducted the teachers in their ways of teaching and being a teacher in vocational education? c) professional education of teachers assume responsibilities in the development of teaching practice? d) As the knowledge of training and experience contribute to the reworking of the ways of being a teacher in vocational education? e) What skills are required for the development of ways of being a teacher in vocational education? the thesis was built that among the ways of being a teacher in vocational education emphasizes the technical training and knowledge of the specific content of this training, though , we can highlight specific actions that aim to influence an autonomous relationship between the world of work and the world productive. The study is based on the narrative research and uses the theoretical and methodological contributions of Bauman (2007, 2008), McLaren (1997), Frigotto (2016a), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2016b, 2016c), Saviani (2007, 2009), Kuenzer (1997), Tardif (2002, 2009), Montero (2005), Shulman (2005), Nóvoa (1992, 1995), Brito (2010, 2006), Schütze (2011), Jovchelovitch; Bauer (2014), Bardin (2011), Passegi (2008) among others. Production data sources used were the memorials and narrative interviews seven teachers who work in education. The study finds that perceptions about being a teacher in vocational education are different because of the personal and professional circumstances. The reworking of the ways of being a teacher and teaching reflects the act of teacher to move personally and professionally to meet the requirements of becoming better teachers. The development of teaching practice in vocational education makes clear that it is not a linear chain, single, just, but it is through it that the profession learning is experienced in a course often trial and error. The knowledge considered important for the development of teaching practice point out, in general, the specific knowledge of the area of operation. Knowledge of training and experience are diverse and are related to the staff of each party situation: association between pedagogical and technical knowledge, the improvement of teaching strategies, from the very practical learning research, learning interpersonal strategies, commitment to the teaching-learning process, the planning of lessons as usual and the basis for the correct choices regarding the school environment issues.

Keywords: Being a teacher. Professional education. Narratives.

RESUMEN

La educación profesional es un relevante propuesto en un principio, no es posible concebir la idea del sujeto social insertada sin esta acumulación de miembros lazos a través de la educación y el trabajo. El contexto de una sociedad esencialmente desigual y contradictoria influye en las formas de ser un maestro en imbricando la formación profesional con las percepciones que los profesores tienen de sí mismos como persona y como profesional y procesos de enseñanza/aprendizaje. El estudio se inició a partir de la siguiente cuestionamiento: ¿Qué formas de ser un maestro se producen en carreras de pedagogía en la educación desde la perspectiva del conocimiento explícito de la práctica docente? Esta controvertida creaba el siguiente objetivo general: Para investigar los modos de ser un maestro en la formación profesional destacando los conocimientos que apoyan la práctica de la enseñanza. El objetivo general era dividir las siguientes preguntas orientadoras : a)¿Qué hacen los maestros piensan acerca de ser un maestro en la formación profesional? b)¿Qué cambios se llevan a cabo los profesores en sus formas de enseñar y ser un maestro en la formación profesional? c)la educación profesional de los docentes asumen responsabilidades en el desarrollo de la práctica docente? d)A medida que el conocimiento de la formación y experiencia contribuyen a la reelaboración de las formas de ser un maestro en la formación profesional?e)¿Qué habilidades se requieren para el desarrollo de formas de ser un maestro en la formación profesional ? la tesis fue construido que entre las formas de ser un maestro en la formación profesional hace hincapié en la formación técnica y el conocimiento de los contenidos específicos de esta formación, sin embargo, podemos destacar las acciones específicas que tienen como objetivo influir en una relación autónoma entre el mundo del trabajo y el mundo productivo. El estudio se basa en la investigación narrativa y utiliza los aportes teóricos y metodológicos de Bauman (2007, 2008), McLaren(1997), Frigotto (2016a), Frigotto, Ciavatta y Ramos (2016b , 2016c), Saviani (2007, 2009), Kuenzer (1997), Tardif (2002, 2009), Montero (2005), Shulman (2005), Nóvoa (1992; 1995) , Brito (2010 , 2006), Schütze (2011), Jovchelovitch ; Bauer (2014), Bardin (2011), Passegi (2008), entre otros. La producción de fuentes de datos utilizadas fueron las memorias y entrevistas narrativas siete maestros que trabajan en la educación. El estudio revela que las percepciones acerca de ser un maestro en la formación profesional son diferentes debido a las circunstancias personales y profesionales. La reelaboración de las formas de ser un profesor y la enseñanza refleja el acto de maestro para mover personal y profesionalmente para cumplir con los requisitos de convertirse en mejores maestros. El desarrollo de la práctica docente en la enseñanza profesional deja claro que no es una cadena lineal, solo, solo, pero es a través de ella que el aprendizaje de la profesión se experimenta en un curso frecuencia de ensayo y error. El conocimiento se considera importante para el desarrollo de la práctica docente señalan, en general, el conocimiento específico de la zona de operaciones. El conocimiento de la formación y experiencia son diversas y están relacionadas con el personal de cada situación de los partidos: asociación entre pedagógica y conocimientos técnicos, la mejora de las estrategias de enseñanza, de la investigación muy práctico de aprendizaje, estrategias de aprendizaje interpersonales, compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la planificación de las clases como de costumbre y la base para las decisiones correctas con respecto a las cuestiones del medio ambiente escolar.

Palabras clave: Ser maestro. La educación profesional. Narrativas.

*Dedico este trabalho a Deus
porque Lhe aprouve soprar o fôlego de vida
onde imperava a inércia.*

AGRADECIMENTOS

Ao querido Deus, sem O qual não teria iniciado, desenvolvido e chegado ao fim dos estudos.

À minha mãe Maria Alice da Costa Lima que sempre quis que eu fosse professora, incentivadora ferrenha de minha profissão.

Ao meu pai Izidório Mariano de Lima que constantemente me abençoa com suas orações e com quem eu aprendi a gostar das letras.

À minha orientadora, professora doutora Antonia Edna Brito pela resiliência frente à minha instabilidade pessoal e estudantil, com quem aprendo sobre generosidade, paciência e mansidão.

A todos os professores e corpo administrativo do PPGEd e alunos da terceira turma.

Aos professores presentes nos dois momentos da qualificação e defesa, em especial a Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes, pelo exemplo de vida e ao Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira porque compreendeu o que ainda era uma pretensão.

Aos professores interlocutores da pesquisa, em especial à professora Iara Marques Silva pela dedicação à música e ao ofício de professora, e aos demais professores, corpo administrativo e a todos aqueles que já foram meus alunos nos diversos *lócus* de trabalho em particular aos alunos do Instituto Federal do Piauí, *campus* Teresina Central.

A razão pela qual restringimos a vida a fatos, acontecimentos, iniciar um episódio, tendo terminando um outro ou não, é porque nossa existência é efêmera.
Não temos vida independente em nós mesmos!
Apenas existe um ser que tem vida em si mesmo o EU SOU!
Mesmo Ele vivencia fatos e acontecimentos não para significar Sua existência, mas para nos acompanhar em nossa fugaz estadia.
Precisamos de fatos, de episódios, de acontecimentos. Começa com o tempo. Um dia, três dias, três meses, doze meses, um ano, setenta anos e a vida? Até que finalmente o tempo nos vence, nos desconstrói, faz com que os acontecimentos um após outro nos consuma a frágil existência.
Finalmente, de vivermos de fato em fato, de acontecimento em acontecimento nossa existência se desgasta sem nossa percepção ou controle.
Porque nós não temos existência independente em nós mesmos!
Por que estranhamente fomos associando a existência aos fatos, aos episódios e aos acontecimentos, às atividades?
O que nos restaria se assim não fosse?
É imperativo pois, vivermos de acontecimento em acontecimento, de episódio em episódio.
Só assim declaramos a dependência e efemeridade de nossa existência.

(Claudia Maria Lima da Costa)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Síntese do planejamento da pesquisa	31
Quadro 2 - Plano de análise.....	38
Quadro 3 - Perfil dos interlocutores.....	41
Quadro 4 - Contexto do perfil dos professores.....	47
Figura 1 - Unidades de análise dos dados	49
Figura 2 - Síntese sobre ser professor na educação profissional.....	62
Figura 3 - Síntese sobre os motivos para reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar.....	76
Figura 4 - Síntese sobre o desenvolvimento da prática docente na educação profissional	87
Figura 5 - Unidade central e unidades de análises	90
Figura 6 - Síntese sobre os conhecimentos da formação na interface com a reelaboração dos modos de ser professor	110
Figura 7 - Síntese sobre os conhecimentos importantes para a prática docente	126
Figura 8 - Sobre os modos de ser professor	130
Figura 9 - Aspectos de reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar na educação profissional.....	131
Figura 10 - Aspectos do desenvolvimento da prática docente na educação profissional	132
Figura 11 - Aspectos dos conhecimentos da formação na interface com a reelaboração dos modos de ser professor	133
Figura 12 - Conhecimentos importantes para a prática docente	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DE ONDE PARTIMOS?	12
1 CAPÍTULO 01 - ITINERÂNCIAS DA PESQUISA: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS	25
1.1 Pesquisa narrativa como opção metodológica.....	26
1.2 Narratividade na produção de dados da pesquisa.....	30
1.2.1 Os memoriais na produção de dados: tecendo histórias	32
1.2.2 As entrevistas narrativas: de fala em fala as histórias são tecidas	35
1.3 Procedimentos para análise dos dados.....	37
1.4 Cenário da pesquisa	39
1.5 Os interlocutores da investigação	40
2 CAPÍTULO 02 - MODOS DE SER PROFESSOR: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	48
2.1 Ser professor na Educação Profissional.....	50
2.2 Reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar	62
2.3 Desenvolvimento da prática docente na educação profissional.....	77
3 CAPÍTULO 03 - A PRÁTICA EDUCATIVA E OS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS	89
3.1 Conhecimentos da formação na interface com a reelaboração dos modos de ser professor	91
3.2 Conhecimentos importantes para a prática docente	110
CONCLUSÃO: (A)ONDE CHEGAMOS	128
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	143

INTRODUÇÃO: DE ONDE PARTIMOS

INTRODUÇÃO: DE ONDE PARTIMOS

Este trabalho se insere na Linha de Pesquisa “Formação docente e prática educativa”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Aborda os modos de ser professor na educação profissional, alocada em uma sociedade capitalista, historicamente contraditória, caracterizada pela desigualdade e incerteza sociais.

Em tempos de reconfiguração social dos processos de educação profissional, situado historicamente, é recorrente o estigma de que o aluno atendido nessa modalidade educacional provém das camadas sociais desprivilegiadas, bem como a ideia de que é necessária sua imediata inserção no mercado de trabalho.

Em tempos de reconfiguração social que incidem nos processos de educação profissional, situados historicamente, os modos de ser professor parecem se alinhar à ideia de formação para a imediata inserção do mercado de trabalho como finalidade exclusiva, sem considerar a formação do sujeito para a liberdade de escolhas pessoais e profissionais, possibilidade comprometida pela razão da sociedade em naturalizar as desigualdades de oportunidades.

Dentro da sociedade da informação, do conhecimento e do avanço tecnológico o estigma de que o aluno atendido na educação profissional provém das camadas sociais desprivilegiadas, atrelando-se a sua formação para o mundo produtivo perdura, o que denota que a relação trabalho e educação é uma condição social histórica atrelada às concepções desiguais de força dentro da sociedade capitalista.

Se na sociedade moderna, a ideia de trabalho convergia para uma vida laboral pelo tempo que ela se prolongasse, sendo, pois, para alguns, a garantia de um futuro seguro e uma profissão certa, em um mesmo local por toda uma vida profissional, nos dias atuais não é mais possível vivenciar essa realidade (BAUMAN, 2008), pelo menos para aqueles que precisam vender a força de trabalho, enfrentando de forma contínua o subemprego ou o desemprego.

A conjuntura atual reinventa a contradição, posto que a sociedade que se nos apresenta, por um lado, mantém a rigidez e o distanciamento entre os que detêm os meios de produção e aqueles que vendem a força de trabalho. Por outro

lado, se caracteriza pela temporalidade, pela incerteza e pela rapidez com que a vida em seus diferentes aspectos é vivenciada e cujos contextos obstaculizam, para a grande maioria, os investimentos em uma formação profissional a médio e longo prazo, porque o tempo urge e as necessidades sociais são prementes, embora os signatários dos meios de produção desfrutem da educação a médio e longo prazo. Para estes, o tempo simboliza refinamento e solidificação social.

Embora tenhamos avançado nas descobertas tecnológicas e científicas preservamos o mesmo modelo desigual de sociedade, haja vista que se na sociedade moderna exercer o primeiro emprego era pensado para durar o tempo de uma vida laboral, na qual raramente se realizava a mudança de profissão e não era comum a troca de empregadores, hoje, o mercado de trabalho, continua alicerçado em bases desiguais e em decorrência das inovações e das novidades tornou-se flexível, o que faz com que o trabalhador vivencie parte considerável de sua vida realizando tentativas de novas profissões, de cursos e de formações iniciais, chegando a conclusão de que não consegue acompanhar tamanha flexibilidade, tendo em vista que a sociedade, possibilita a manutenção do *status quo* dos detentores dos meios de produção (BAUMAN, 2008).

Em consequência dessa configuração social, a pessoa se submete a uma formação específica no âmbito de um curso profissionalizante, pois suas necessidades são urgentes e porque reconhece a existência de um mercado de trabalho que está necessitando de profissionais com conhecimentos específicos. Acerca deste aspecto ressaltamos quando da opção pela formação profissionalizante o fator tempo é um componente distintivo: o quanto menos, melhor para que se busque inserção no mercado de trabalho. Se a experiência não for exitosa, o sujeito procura outra formação e, assim, segue ajustando sua formação ao atendimento das necessidades e à flexibilidade do mercado de trabalho.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a sociedade capitalista converge para a flexibilidade do mercado de trabalho, de modo similar, volta-se para preparar a geração daqueles que vão exercer as funções administrativas, a partir de educação contínua construída a médio e longo prazo. Para os demais, tem-se o corre-corre das formações aligeiradas, a busca constante por uma nova aprendizagem, que, conseqüentemente, contribuirá para a diminuição das chances de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e de uma mobilização social mais

efetiva para as gerações seguintes por estarem constituídas em bases desiguais de tempo, espaço e investimento.

O desafio da educação profissional, neste cenário, para além de estar pareada com as necessidades do mercado de trabalho, em um movimento constante de retroalimentação, de ajustamentos, é formar ou educar as pessoas, ao longo de suas vidas para o exercício da cidadania e para o engajamento com o objetivo de construir uma sociedade mais justa (BAUMAN, 2007).

O conceito de cidadania dentro de uma sociedade desigual transita entre o ideal e o real, sendo desafiado a construir sínteses coerentes, tendo em vista que ao reconhecer que ser cidadão é por equivalência usufruir de direitos que consubstanciem uma efetiva participação na vida política, ao formar prioritariamente para o mercado de trabalho, a educação profissional deixa de promover a consciência mais aproximada dos reais interesses que regem as ideias e o mundo aparente, retirando-lhe as chances de sobrepor-se ou de realizar tentativas de superação frente ao contexto restrito da classe a qual pertença.

Educar as pessoas para a cidadania, pelo tempo que dure suas vidas, guarda laços com a ideia de entender como a vida das pessoas na sociedade está (des)organizada frente as antíteses sociais, bem como "[...] entender melhor porque suas vidas foram reduzidas a sentimentos de falta de sentido, aleatoriedade e alienação, e porque a cultura dominante tenta acomodá-los à precariedade de suas vidas" (MCLAREN, 1997, p. 30).

Nessa conjuntura social o entendimento sobre os modos de ser professor, dentro da educação como um todo e especificamente na educação profissional, está diametralmente relacionado com as ideias e as filosofias que sustentam o modelo de sociedade brasileira que: "[...] desde sua origem vincula-se com o sistema econômico, político e social capitalista mundial; e este vínculo determina a base de classe da sociedade brasileira" (RIBEIRO, 2003, p. 14).

As críticas produzidas sobre a ideia restrita da formação profissional para o mercado de trabalho, desencadeando políticas frágeis e assistencialistas acerca da educação profissional justificam-se porque historicamente a educação profissional, normalmente, parece ignorar a construção de conhecimento e a formação como instrumentos de humanização, confinando os sujeitos às condições restritas de suas classes, destinando-os, previamente, para as demandas imediatas do mundo produtivo, sendo, portanto, uma educação unilateral, caracterizada pela

fragmentação, sob o controle de empresários, subordinada exclusivamente ao mercado e não omnilateral, cuja proposta é o desenvolvimento das dimensões humanas e técnicas, a partir de relações e práticas sociais historicamente dadas em sociedades concretas. (FRIGOTTO, 2016a).

Ao entendermos as contradições da sociedade e do mundo do trabalho, partimos do pressuposto de que os modos de ser professor na educação profissional alinham-se à ideia de que estamos incrustados em uma sociedade dividida em classes, com o parâmetro educação-trabalho historicamente contraditório, responsável pela compreensão de como cada sujeito é constituído para estar adstrito a sua condição de classe, cujas perspectivas de mudanças ou de permanências estão pareadas com os interesses vigentes na sociedade capitalista e desigual.

Saviani (2007) ressalta que a relação entre educação e trabalho é de identidade, pois se as origens da educação equiparam-se com a própria existência humana, desde os primórdios, os homens tiveram que adaptar a natureza as suas necessidades através do trabalho. Na medida em que construíam uma existência em comum, educavam-se nesse próprio processo quanto a lidar com a terra, uns com os outros e, assim, educavam-se, também, as gerações futuras, em um contexto denominado de "comunismo primitivo".

Com o surgimento da propriedade privada e da sociedade de classes, emerge uma educação focada nas atividades intelectuais, na retórica e nos exercícios físicos de cunho lúdico ou militar. A escola, para a classe dos proprietários e a educação que incidisse como processo de trabalho para a classe dos não-proprietários.

Isto pressupõe que não é pertinente o fortalecimento da dicotomia entre educação e trabalho. Esta ideia foi sendo construída ao longo da história, determinação de como os homens produzem os seus meios de vida, visto que não se constitui um processo de partes sobrepostas, mas um processo de partes complementares. Se antes educação e trabalho convergiam para a manutenção de determinada sociedade dividida em classes este propósito distancia-se e aproxima-se em constantes movimentos contraditórios, dependendo dos interesses das classes dirigentes.

Saviani (2007) considera que só foi possível consumir a separação entre educação e trabalho a partir do modo de organização do processo de produção, na

maneira como os meios de vida eram produzidos pelo homem convergindo para a separação entre escola e produção; o que na prática coloca de um lado uma educação destinada à educação para o trabalho intelectual e de outro, uma educação que se realizava concomitante ao próprio processo de trabalho, do trabalho manual.

Estabelecemos nesse estudo a ideia de educação e trabalho como uma atividade essencialmente humana de sobrevivência e de manutenção da sociedade. Mesmo na sociedade dividida em classes, em que a educação forje tipos de trabalhos para responder as demandas criadas pelos interesses das classes dirigentes, permanece a relação entre ambos, embora contraditória, em que concepções de educação referendam diversos tipos de trabalho e estes necessitam do aparato da educação escolar para serem aceitos como naturais.

Analisar as relações educação/trabalho afeta a compreensão dos modos de ser professor na educação profissional que não podem prescindir da proposição de que o homem é um ser em constante devir e, neste sentido, o parâmetro educação-trabalho, em constante movimento, tem como desafio forjar discussões e proposições de alternativas para que situações de emancipação, de esclarecimentos e de rompimentos com as condições adversas, a que algumas classes estão submersas, sejam enfrentadas com ações eficazes e imparciais.

Igualmente, entendemos que a construção emancipada e autônoma, tanto dos modos de ser como pessoa, quanto dos modos de ser profissional finca-se em bases sociais mais complexas em que se faz necessário o questionamento e o enfrentamento de assuntos de natureza estrutural dentro da sociedade (políticos, econômicos, agrários, tributários, previdenciários, entre outros), sob a afirmativa de que estes, tidos como pilares, dentro da sociedade de classes, tendem, em um movimento contraditório, à fragmentação, ao enfraquecimento das relações humanas e à desigualdade contínua e abrupta da distribuição de poderes, impedindo a institucionalização pública da garantia dos direitos sociais e subjetivos do povo brasileiro. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2016b).

Não se trata de elencar qual contexto em particular exerce maior influência nos modos de ser professor, porque todos os que foram citados fazem-se presentes na constituição histórica e social da pessoa e do profissional. O que diferencia é como cada um reage às situações adversas de desigualdade que teimam em querer se legitimar como naturais e aceitáveis (MCLAREN, 1997). E, neste sentido, cada

modo de ser professor na educação profissional precisa querer e estar pronto para enfrentá-las.

Parece não ser possível falar em emancipação plena de quaisquer naturezas se mudanças não se firmarem nos contextos citados. Apesar da complexidade inerente aos processos de mudanças, vislumbramos os caminhos que podem ser construídos e (re)construídos em busca de uma educação menos parcial, menos definidora e, portanto, mais justa e mais democrática, compreendendo que os professores são agentes que podem e devem circunstanciá-la.

A educação profissional, neste contexto, é uma proposta originariamente pertinente, pois não é possível conceber a ideia de sujeito com ações práticas de inserção junto à sociedade sem que este construa laços de pertencimento social por meio do trabalho. O trabalho se constitui uma interface para que o homem se organize enquanto ser humano, constituindo-se como "[...] práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades" (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2016c, p. 2).

Se está correta a afirmação de que o homem se auto constrói e é constituído por meio do trabalho, é correlata a assertiva de que o trabalho é usado pela sociedade para distinguir classes, bem como de que a educação profissional está a serviço de fomentar e formatar profissões e tipos de trabalho. Neste contexto, os modos de ser professor são desafiados a vivenciar o trabalho como princípio educativo, mediado por diretrizes ético-políticas, convergindo para que o trabalho se constitua tanto como um dever quanto um direito culminando com a promoção da vida e com a superação da ideia do trabalho com viés prioritário de provisão de subsistência (FRIGOTTO, 2016a).

Diante do grave problema de desemprego estrutural, em que os setores responsáveis pela economia aumentam a produtividade com a diminuição do número de trabalhadores (BAUMAN, 2008; FILMUS, 2002; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2016b), fenômeno pelo qual passam as sociedades capitalistas, "[...] a educação profissional que se vincula a uma outra perspectiva de desenvolvimento, demanda uma dupla articulação: com a educação básica e com políticas de geração de emprego e renda" (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2016b, p. 13), o que pode possibilitar educação para vida e para a cidadania.

A educação profissional constitui-se de contradições: ao tempo que parece melhor pareada com a sociedade capitalista, em razão de buscar oferecer uma educação voltada para o mercado de trabalho, paradoxalmente não consegue "[...] adotar com facilidade o ritmo do mercado de trabalho de um experimento flexível, e menos ainda acomodar a falta de normas, e a imprevisibilidade da mutação que a força chamada flexibilidade não consegue deixar de gerar" (BAUMAN, 2008, p. 169). Ao que parece, como ponto de intersecção entre a educação profissional e a sociedade capitalista é o tempo, usado para as formações o quanto breve, melhor para atender as necessidades do mercado de trabalho.

Nesse contexto, a ideia da educação dualista "[...] educação profissional para os trabalhadores, que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalhador coletivo e educação humanística para os dirigentes e intelectuais" (KUENZER, 1997, p. 34), dissimula a realidade social. Permite que ao longo da vida do trabalhador, a qualquer tempo, busque outra e nova formação, em busca de uma melhor adaptação ao mercado de trabalho e melhores condições econômicas para a vida, criando-se uma falsa impressão de democratização pela relativa mobilidade social via qualificação profissional, porém a intenção é dificultar a chegada a níveis mais elevados do sistema de ensino, ou às classes dirigentes (KUENZER, 1997).

E a escola vai engendrando esforços para manter o *status quo* das chamadas elites, propondo remendos novos na velha ideia da educação dualista, ressaltando-lhe cada vez mais, ideologias ambíguas. A educação é cooptada pela visão ideológica do Estado em que a escola não ensina apenas as técnicas, os conhecimentos, mas as regras, os bons costumes, como deve se comportar o sujeito dentro da divisão do trabalho que pretende exercer (ALTHUSSER, 1969), resultando na manutenção das estruturas vigentes, e na manipulação de uma das finalidades da educação que é a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A educação e a educação profissional têm como desafio repensar suas estruturas, objetivos e metas, mesmo que de forma e maneira restritas, visto que as estruturas de poder são renitentes e os contextos sociais incertos. Os modos de ser na educação profissional imbricam-se com todos os contextos sociais forjados temporal e historicamente, rompendo com a visão romântica acerca da sociedade, homem, educação e trabalho que embaça as possibilidades de se construir formação não apenas para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, o

que requer o engajamento constante de uma prática educativa para além dos programas de governo, por vezes assistencialistas e imediatistas.

As reflexões empreendidas até o presente momento justificam nosso interesse em analisar os modos de ser professor na educação profissional em uma escola pública da rede federal por entendermos que esses modos de ser entrelaçam-se, entre outras questões, com a ideia de como os professores podem contribuir com a decisão dos alunos de permanecerem ou não em uma formação técnica, ou ainda, de verem impressas nas formações técnicas, a formação para o mundo do trabalho em superação à ideia restrita de formação para o mundo produtivo.

Mundo do trabalho, "[...] refere-se ao trabalho como expressão humana de conteúdo cultural e mundo produtivo, vincula-se o trabalho como expressão de mercado, portanto, expressão de postos fixos de trabalho na ampla moldura do chamado trabalho produtivo." (CARNEIRO, 2013, p. 321). Ou seja, mundo do trabalho se reveste da ideia de formação geral, dentro dos diversos aspectos que o compõe, em movimentos interligados, em que a formação do sujeito visa a construção de modos de ser autônomos referenciados ética e politicamente.

Por sua vez, o mundo produtivo, relaciona-se com a formação imediatista, alinhada com as relações sociais de produção, com os meios de pensar consoante a logística do mercado, bem como, de assentir que o responsável pelo fracasso pessoal e profissional é a ausência de competência, quando o que está por trás, desse contexto, são as relações de poder construídas historicamente. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2016b).

A propósito, os modos de ser professor, no contexto da sociedade de classes, vão sendo produzidos nas práticas educativas de docentes da educação profissional ao longo dos processos históricos e alinham-se com a ideia tecnicista do mundo produtivo do mercado de trabalho, em que "[...] o sistema capitalista exige uma escola que articule uma formação do aluno para o sistema produtivo [...] perdendo de vista a especificidade da educação" (BEHRENS, 2013, p. 49). Mesmo assim, é possível vislumbrar práticas educativas com uma visão transformadora do presente com vistas para o futuro, no sentido, de se construir uma formação não apenas como possível garantia de emprego ou trabalho, mas, precipuamente, munir os estudantes de condições teóricas-práticas de se contrapor às condições restritivas a que estão submetidos dentro da sociedade de classes.

Os modos de ser professor, no contexto da sociedade de classes, vão sendo produzidos nas práticas educativas de docentes da educação profissional a partir da "[...] correspondência linear entre as relações sociais estabelecidas na educação e as relações sociais de produção, sem espaço para um reordenamento dessas relações em função dos interesses das classes subalternas" (GOMEZ, 2012, p. 63) e alinham-se com a ideia tecnicista do mundo produtivo do mercado de trabalho em que "[...] o sistema capitalista exige uma escola que articule uma formação do aluno para o sistema produtivo perdendo-se de vista a especificidade da educação" (BEHRENS, 2013, p. 49). Entretanto, é possível vislumbrar práticas educativas com uma visão transformadora do presente com vistas para o futuro.

O interesse particular por esse tema, modos de ser professor na educação profissional, fundamenta-se em motivos e impulsos pessoais e profissionais. Do ponto de vista pessoal, decorre do fato de que a educação profissionalizante sempre esteve arraigada em minha história familiar. A recomendação: “aprender pelo menos uma profissão” foi o que ouvimos em nosso percurso de vida na adolescência. Afinal, ser alocado em uma vaga no mercado de trabalho era o máximo para alguém restrito às condições de uma classe econômica menos favorecida economicamente. Pensar em educação superior na época era sonho, um devaneio.

A inserção em um curso técnico e, particularmente na Escola Técnica Federal do Piauí, hoje, Instituto Federal do Piauí seria o suficiente e significava um distintivo em minha história de vida. Para concretizar o ideal de estudos em uma escola técnica viemos (eu e meus irmãos) de Guadalupe para Teresina a fim de estudarmos na Escola Técnica Federal do Piauí. Em tempos diferenciados, submetemos-nos a vários cursos técnicos: Eletrotécnica, Mecânica, Segurança do Trabalho, Música, Secretariado. E a razão de terminarmos um curso e, seguida, iniciar outro traduzia o afã de conseguirmos uma vaga no mercado de trabalho.

Do ponto de vista profissional motiva-se pelo fato de que sou, desde de 25 de abril de 2011 professora do ensino básico, técnico e tecnológico, Área/Eixo/Curso/Disciplina: ministrando disciplinas pedagógicas no Instituto Federal do Piauí, lotada atualmente, no *campus* Teresina Central, o que vem me possibilitando vivenciar as incertezas, as dúvidas e as esperanças da minha formação em uma escola com histórico de educação profissional. Outrossim, resulta do anseio de proporcionar sonoridade à voz de professores da educação profissional

da Instituição à qual pertencem para que exponham a construção de seus modos de ser professor na educação profissional.

A trajetória profissional que empreendemos, marcada pela atuação como professora em uma escola pública da rede federal com histórico centenário de educação profissional, nos motivou para o estudo sobre os modos de ser professor nessa modalidade de educação instando-nos a questionar: Que modos de ser professor são produzidos nas trajetórias docentes na educação profissional na perspectiva de explicitar os conhecimentos que subsidiam a prática docente? Em decorrência desta problematização, elencamos como objetivo geral para a pesquisa: Investigar os modos de ser professor na Educação Profissional explicitando os conhecimentos que subsidiam a prática docente.

Para a consecução do objetivo geral estabelecemos como questões norteadoras: O que pensam os professores sobre ser professor na educação profissional? Que mudanças os professores efetivaram em seus modos de ensinar e de ser professor na educação profissional? Que atribuições os professores da educação profissional assumem no desenvolvimento da prática docente? Como os conhecimentos da formação e da experiência profissional contribuíram para a reelaboração dos modos de ser professor na educação profissional? Que conhecimentos os professores da educação profissional consideram importantes no desenvolvimento de suas práticas? Por compreendermos que os professores se constituem ou são constituídos como responsáveis diretos ou indiretamente pelas formas e maneiras como os estudantes são formados para atuarem frente ao mundo/mercado de trabalho é que ser professor na educação profissional constitui uma responsabilidade que envolve desafios contínuos, requerendo dos docentes, em prol de si mesmos e dos estudantes, um estado constante de revisão teórico-prática, diante da qual sobressaia o desenvolvimento de uma prática educativa, que vise a formação geral e específica, para o mercado de trabalho e para a vida, que provoque educação para a cidadania, com possibilidades de reconhecimento e de enfrentamento das relações adversas de poder nas quais estejam inseridos.

A tese que defendemos neste estudo fundamenta-se na proposição de que entre os modos de ser professor na educação profissional destaca-se a prática educativa de professores que primam pela formação técnica e pelos conhecimentos específicos de uma formação para o trabalho, privilegiando-se a constituição e manutenção dos conhecimentos do conteúdo, que mesmo sendo necessários para a

compreensão específica do que deve ser ensinado e para a preparação para o mercado de trabalho, não subsidiam uma educação geral (mundo produtivo e mundo do trabalho como complementares entre si), responsável pelos mecanismos que influenciam a inserção autônoma (centrada em experiências estimuladoras de decisão, responsabilidade e liberdade), a médio e longo prazo dentro da atual sociedade da informação e do conhecimento, caracterizada pela instabilidade, insegurança e consumismo.

Para situar nosso trabalho de pesquisa entre os demais realizados em nível de doutoramento e de mestrado, realizamos uma busca no *site* da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, no período compreendido entre 2010 a 2015, utilizando como descritores as palavras "educação profissional". Foram encontrados 516 (quinhentos e dezesseis) registros; 69 (sessenta e nove) em nível de doutoramento. Destes, 28 (vinte e oito) trazem em seu título os termos educação profissional e, observando um pouco mais, detectamos que nosso objeto de estudo, se aproxima de dois trabalhos que se intitulam: "A constituição do docente para a educação profissional", cuja problematização se circunscreveu em responder como formar professores para a educação profissional considerando as características dessa modalidade de ensino e o compromisso com a classe trabalhadora.

O outro trabalho, intitulado "Entrelaçamentos de vidas: a constituição da docência na educação profissional e tecnológica" analisa os processos de constituição da docência na educação profissional e tecnológica de seis professores do campus Passo Fundo do Instituto Federal Sul. Em nível de Mestrado Profissional, identificamos o registro de 64 (sessenta e quatro) trabalhos, tratando de um ou outro aspecto da educação profissional e destes, não encontramos qualquer trabalho que se assemelhasse à nossa proposta.

Em nível de Mestrado Acadêmico, encontramos 383 (trezentos e oitenta e três) trabalhos, trazendo em seu título os termos educação profissional. Cento e dezessete e, entre estes, destacamos o trabalho cognominado "Trajetórias de constituição da docência na educação profissional" que analisou como professores que não tiveram, em sua formação, o enfoque na docência se constituíram docentes no ensino profissional.

Ressaltamos, ainda, que verificando no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí encontramos três trabalhos, em nível de Mestrado dentro do contexto da educação

profissional. As pesquisas identificadas abordaram as seguintes temáticas: educação profissional e educação de jovens e adultos, a prática pedagógica do tutor a distância, e regulamentação da carga horária de trabalho docente do professor da rede federal de educação profissional. Diante das peculiaridades da produção identificada acerca da temática que pesquisamos, ressaltamos que a proposta da investigação ora em destaque guarda aspectos de similaridade com os trabalhos supracitados no sentido do contexto da pesquisa, qual seja: a educação profissional, acrescentando a indagação quanto aos conhecimentos mobilizados pelos professores para o desenvolvimento de suas práticas.

O presente trabalho estruturalmente apresenta uma introdução, uma conclusão e três capítulos. Na parte introdutória intitulada: “De onde partimos?”, contextualizamos o objeto da pesquisa, a problematização, o objetivo geral, as questões norteadoras, a tese empreendida e justificamos o interesse pelo tema elencando aspectos pessoais, profissionais e sociais, que nos moveram para a pesquisa sobre os modos de ser professor na educação profissional.

No capítulo um com o título de: “Itinerâncias da pesquisa: aspectos epistemológicos e metodológicos” apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Caracterizamos a pesquisa narrativa como opção metodológica, a narratividade na produção de dados, descrevemos a escrita dos memoriais, as entrevistas narrativas, os procedimentos para análise dos dados, o cenário da pesquisa e os interlocutores da investigação.

No capítulo dois, denominado de “Modos de ser professor: narrativas de professores da educação profissional” procedemos com um estudo acerca de aspectos relativos à educação, povo e trabalho, uma visão panorâmica sobre a formação de professores, as particularidades do trabalho docente e os conhecimentos profissionais requeridos à prática docente, para explicitarmos as análises dos memoriais a partir de três unidades de análise: a) Ser professor na educação profissional; b) Reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar; e c) Desenvolvimento da prática docente na educação profissional.

No terceiro capítulo, cognominado: “A prática educativa e os conhecimentos profissionais”, produzido a partir das entrevistas narrativas apresentamos a análise das narrativas por meio de duas unidades de análise: Conhecimentos da formação na interface com a reelaboração dos modos de ser professor e Conhecimentos importantes para a prática docente.

Na conclusão, retomamos as questões que ensejaram o estudo destacando denúncias e anúncios dos dados encontrados. No desenvolvimento da pesquisa concluímos que a educação profissional prima pela formação técnica, enfatizando os conhecimentos específicos de uma formação para o trabalho. a constituição e a manutenção de conhecimentos do conteúdo, que mesmo sendo necessários para a compreensão específica do que deve ser ensinado e para a preparação para o mercado de trabalho, não subsidiam uma ampla educação, responsável pela formação de profissionais críticos e com autonomia para a inserção no mundo do trabalho.

CAPÍTULO 01
ITINERÂNCIAS DA PESQUISA: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E
METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 01

ITINERÂNCIAS DA PESQUISA: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

Neste capítulo descrevemos os aspectos metodológicos da investigação, que se desenvolveu conforme os princípios da pesquisa narrativa, tendo como técnicas de produção de dados o memorial e a entrevista narrativa. No capítulo descrevemos, também, o contexto da empiria, os interlocutores do estudo e os movimentos de produção e de análise dos dados.

1.1 Pesquisa narrativa como opção metodológica

Esta pesquisa foi realizada a partir das orientações do método autobiográfico, cuja singularidade traduz-se no favorecimento de análises das histórias de vida (materializadas nas narrativas) inter-relacionando as dimensões individuais e sociais dessas histórias. No âmbito deste estudo optamos por utilizar o termo pesquisa narrativa como sinônimo de história de vida, considerando-a como uma metodologia de investigação com possibilidade de "[...] conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes" (NÓVOA, 1995, p. 20).

A opção metodológica que assumimos insere-se na vertente sócio histórica, segundo análises de Pineau (2006), considerando o fato de entendermos a educação como processo social permeado por contradições e em face dos objetivos emancipatórios, vinculados a investigação/formação, o que requer métodos investigativos que explicitem as subjetividades dos sujeitos e de suas histórias de vida a partir das versões que constroem ao produzirem suas narrativas. A singularidade das narrativas desafia o pesquisador na busca de meios que propiciem a compreensão das histórias narradas em seus diversos aspectos (sociais, políticos, éticos, humanos, entre outros) e que contribuam para a construção do autoconhecimento e da vivência de práticas emancipadoras, pois narrar implica no conhecer a si mesmo, no refletir e no autoformar-se. Pensar a pesquisa narrativa, nesta concepção, como produto e produtora de compreensão de

si, das práticas e da formação de professores, é atribuir-lhe condições de ultrapassar o ato de pesquisar isolado, uma vez que valoriza as relações interpessoais, transformando o ato de pesquisar em uma prática social. A pesquisa narrativa associa-se aos processos de construção histórica dos sujeitos em uma dada realidade, entrelaçando tempo e espaço, com as proposições representativas do que é a vida, a educação, a sociedade, os interesses individuais e coletivos.

Ao enfatizarmos as contradições sociais e a subjetividade das histórias vividas pelos sujeitos percebemos, cada vez mais, que é bastante significativo o uso das narrativas nas pesquisas em educação, pois entretencem as representações históricas das experiências vivenciadas pelos atores educacionais. A importância social da narrativa para a pesquisa em educação realça as histórias de vida nas dimensões social, política, humana e científica. Esse tipo de pesquisa não se restringe a um rol de procedimentos, essencialmente técnicos e exige uma análise multirreferencial para compreensão das histórias narradas a partir da articulação de diferentes referenciais.

As narrativas nas pesquisas em educação realçam a *posteriori* a representatividade das experiências dos professores, como histórias de vidas que são revisitadas, agregando referências diferenciadoras da realidade vivenciada. O foco da narrativa não se encontra na exatidão dos fatos narrados, mas, no como os fatos se apresentam após terem sido pinçados da vida do narrador e, neste sentido: "[...] cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado". (DOMINICÈ, 1988, p. 147).

As narrativas orais e/ou escritas ao expressarem as vivências, as emoções, os silenciamentos, de forma representativa, podem descrever fielmente a realidade, mas, também, podem se distanciar dela redimensionando-a, tendo em vista que "[...] as pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que esta lhe impõe" (FERRAROTTI, 1988, p. 20). A narrativa possibilita ao narrador a reestruturação daquilo que foi vivenciado, envolve a subjetividade humana e se desenrola por meio de regras, princípios e procedimentos próprios, o que lhe confere cientificidade.

Estamos reportando a narrativa caráter científico, cujo objetivo é promover a investigação, a reflexão, a formação e a autoformação, em um ciclo constante de rememoração do ser e do fazer pessoal e profissional. Ou seja, investigar

narrativamente requer a reflexão na/sobre a ação, requer a imersão nas histórias de vida profissional, em suas dimensões subjetivas e objetivas, por ser a narrativa relatos de vidas que se constituíram como práticas sociais multidimensionadas. (BRITO, 2010).

A despeito do valor da narrativa na pesquisa científica, reconhecemos poder existir óbices a esse tipo de pesquisa. Por exemplo, não é fácil o voltar-se para o próprio entorno, há um grande apoio na memória e nas lembranças. Outro aspecto importante nessa análise é o fato de as histórias de vida serem *constructus* sociais em todas as contradições e implicâncias inerentes ao ser e fazer-se humano, pois a situação de onde o sujeito se pronuncia, ou é citado a se pronunciar é sempre ambígua. O interregno entre ser ator e autor das próprias experiências é um terreno sutil e tênue, cuja intervenção de terceiros poderá fragilizar ou direcionar as informações ou dados a serem produzidos.

Nóvoa (1995) destaca três aspectos que tendem a descredenciar as abordagens (auto)biográficas: o sucesso perigoso advindo da predileção, a ênfase em experiências pouco consistentes, até mesmo eticamente reprováveis e o uso acrítico, com a redução de suas potencialidades transformadoras. O autor ao conclamar para o uso cuidadoso das histórias de vida destaca que podem ser profícuas e "[...] têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos. (NÓVOA, 1995, p. 19).

A riqueza das narrativas comporta contradições quanto à sua utilização e esse fato exige do pesquisador um conhecimento abalizado sobre o método autobiográfico para reconhecimento de suas limitações e de suas potencialidades. Esse conhecimento sobre o método de pesquisa, aliado a um olhar treinado, poderá evitar que a sedução das palavras traia as intenções do autor-narrador, que nem sempre se restringe a descrever detalhes, mas a estes acrescenta interpretações e análises pautados na leitura das entrelinhas, nos ditos e não-ditos e em outros recursos da linguagem social na qual está inserido.

Ao considerar os processos, os caminhos e os percursos trilhados, o pesquisador envolvido com a narratividade reconhece não só o entretencimento social do objeto investigado, mas, que as histórias narradas são construídas em sintonia com as opções teóricas, com os valores e com as subjetividades do escriba e, por isso, que não admite neutralidade. A pesquisa narrativa com o formato

contemplado em nosso estudo propicia a investigação de diferentes aspectos do eu, da formação pessoal e profissional, de como os narradores caminham em direção a si e aos seus pares. As narrativas parecem melhor traduzir o conhecimento de si e o movimento de nossas histórias ao nos constituirmos pessoas e profissionais, visto que:

[...] O que está em jogo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite a pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. (JOSSO, 2004, p. 58).

O conhecimento de si implica observar a totalidade humana no sentido de articular as peculiaridades do autor/narrador, possibilitando-o a entretecer ações de análise e considerações sobre si mesmo, sobre sua trajetória situada nos diversos contextos de sua vida. As narrativas ressaltam as experiências, consideradas conscientes, intencionais, que promovem a *posteriori* a projeção quanto aos processos promotores de vivências valorativas e ao vir-a-ser. Josso (2004, p. 73), nesta vertente, considera a experiência:

[...] como a associação da componente factual e circunstancial à componente compreensiva, que permite compreender a sua utilização no trabalho biográfico como o conceito que articula o processo de formação e o processo de conhecimento num círculo retroativo. Nesta retroação cada processo pode, alternadamente, tornar-se o referencial do outro e trazer complementos e precisões à narrativa, favorecendo, assim, uma compreensão mais aprofundada da dinâmica da existencialidade.

As experiências contidas nas narrativas e as narrativas sobre as experiências se configuram como um processo social, complexo, vez que a vida, com sua historicidade, memória, desejos, aflições, acertos, ansiedades e com todas as demais demandas subjetivas do ser e fazer-se humano estão presentes em

constante conflito. Como as histórias de vida de professores são entretidas por um contexto rubricado por uma herança sócio-histórica de desigualdade, de divisões de classes, refazer o caminho vivenciado através das narrativas pode vir a ser uma proposta de construção ou reconstrução de percursos trilhados, ou ainda, de refletir sobre essa ou aquela ação praticada ou vivenciada.

Embora a pesquisa narrativa analise de forma representativa e a *posteriori* as narrativas advindas das experiências, também é a *posteriori* que os sujeitos, rememorando as ações vivenciadas agregam-lhe mais/menos ou outros significados, conferindo assim, continuidade e novos sentidos às existências. Neste sentido, a pesquisa narrativa apresenta-se como uma possibilidade de explicar e suscitar mais questionamentos sobre a vida social dos sujeitos que analisa.

Conforme já mencionado, nossa opção pela pesquisa narrativa (histórias de vida) relaciona-se com as potencialidades metodológicas das narrativas em relação à construção social daquilo que o sujeito é, faz e ao que se propõe realizar, enquanto pessoa e profissional, vez que remete o interlocutor a olhar para si mesmo, refletir sobre sua existência, sobre ações práticas, com prospecções de mudança, o que faz da pesquisa narrativa um movimento de investigação-formação-investigação.

Realçamos que esse estudo apoia-se na ideia de que a pesquisa narrativa propiciou aos professores da educação profissional, envolvidos com a pesquisa, não só rememoração de fatos acontecidos, mas promoveu a revisitação dos modos de ser professor na educação profissional, caracterizando e/ou explicando-os, movimentos subjetivos que estruturam e orientam o que somos, tanto na dimensão pessoal, quanto profissional.

1.2 Narratividade na produção de dados da pesquisa

O movimento da pesquisa, que se orienta segundo princípios do método autobiográfico, nos impõe a objetivação das técnicas a serem utilizadas para a produção de dados. Em nosso estudo, para o desenvolvimento da empiria, consideramos produtiva a definição de um protocolo de organização dos objetivos a serem explorados em cada técnica desenvolvida com os narradores. Partimos, então, das questões norteadoras da pesquisa e optamos pela utilização de memoriais de formação e entrevista narrativa. Os memoriais foram produzidos para

responder às seguintes questões: "O que pensam os professores sobre ser professor na educação profissional? Que mudanças os professores efetivaram em seus modos de ensinar e de ser professor na educação profissional? Que atribuições os professores da educação profissional assumem no desenvolvimento da prática docente?"

Com o desenvolvimento da entrevista narrativa contemplamos questionamentos, tais como: "Como os conhecimentos da formação e da experiência profissional contribuíram para a reelaboração dos modos de ser professor na educação profissional? Que conhecimentos os professores da educação profissional consideram importantes no desenvolvimento de suas práticas?" O planejamento da pesquisa encontra-se sintetizado no Quadro 01, que parte das questões norteadoras da investigação e indica fontes e técnicas da pesquisa:

Quadro 01: Síntese do planejamento da pesquisa

Questões norteadoras	Fontes	Dispositivos de análise
<ul style="list-style-type: none"> • O que pensam os professores sobre ser professor na educação profissional? • Que mudanças os professores efetivaram em seus modos de ensinar e de ser professor na educação profissional? • Que atribuições os professores da educação profissional assumem no desenvolvimento da prática docente? 	Memoriais	<p>Deslocamento I: Ser professor na educação profissional;</p> <p>Deslocamento II: Reelaboração dos modos de ser e de ensinar;</p> <p>Deslocamento III: Desenvolvimento da prática docente na educação profissional.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Como os conhecimentos da formação e da experiência profissional contribuíram para a reelaboração dos modos de ser professor na educação profissional? • Que conhecimentos os professores da educação profissional consideram importantes no desenvolvimento de suas práticas? 	Entrevista Narrativa	<p>Deslocamento I: Conhecimentos da formação na interface com a reelaboração dos modos de ser professor;</p> <p>Deslocamento II: Os conhecimentos importantes para a prática docente.</p>

Fonte: dados da pesquisa (2015).

Os memoriais foram utilizados visando o reconhecimento dos modos de ser professor na educação profissional, quanto à reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar e em relação ao desenvolvimento da prática docente na educação profissional. A entrevista narrativa buscou revelar os conhecimentos específicos que os professores da educação profissional consideram importantes para o desenvolvimento de suas práticas na educação profissional e como a formação contribuiu para a reelaboração dos modos de ser professor. Na seção a seguir descrevemos o processo de produção dos dados.

1.2.1 Os memoriais na produção de dados: tecendo histórias

O memorial constitui gênero autobiográfico e se configura como uma escrita de si, que postula a revisitação e interpretação das memórias sobre as ações praticadas e sobre as realidades experienciadas. (COSTA, 2012). O memorial "[...] configura um documento escrito de natureza subjetiva no qual sintetizamos nossa história pessoal, intelectual e profissional". (BRITO, 2010, p. 58). Os usos dos memoriais na produção de dados de pesquisa transcendem à mera compilação de informações, pois o sujeito, ao olhar para o passado, pensando no presente, projeta mudanças tanto para o presente, quanto para o futuro, entendendo que as ações são modificadas a partir dos recortes sociais e temporais.

Na escrita narrativa a memória representa um componente vital, responsável pela sobrevivência das histórias de vida do ser humano, é considerada a mais extraordinária de todas as capacidades humanas. (BENJAMIN, 1994). Por meio das narrativas a memória é provocada e as lembranças são evocadas e selecionadas de acordo com as finalidades, necessidades, grau de relevância dentro do contexto social do sujeito que delas se utiliza.

A memória está para as narrativas numa relação de equivalência e implicância, pois narrar fatos ocorridos, essencialmente, é uma ação deliberada, que mobiliza juízos de valor sobre as memórias que podem ser ressaltadas, esquecidas ou omitidas, o que significa que rememorar, transcende a simples proposição de lembrar o que já aconteceu. No contexto das narrativas, a memória guarda uma simetria impressionante com o tempo, porque existem lembranças que o tempo não apaga e outras que se desconstroem por razões diversas.

Na escrita das narrativas as memórias precisam ser revisitadas para se entender o passado, explicar o presente e projetar o futuro e os memoriais podem proporcionar encontros com o passado, embora provoquem embates entre o passado e o presente por trazerem à tona experiências marcantes que afetaram fortemente os narradores. A memória é uma construção social que se entrelaça com todas as instâncias do ser humano, portanto, pode ser enviesada pelas contradições que compõem a natureza do homem. Bobbio (1997, p. 30) reconhece que “[...] somos aquilo que lembramos”; isto é, ao lembrarmos nossas histórias de vida revisitamos aquilo que somos.

Na revisitação de experiências vividas a partir das narrativas, no refazer a trajetória docente, é comum a ênfase a alguns fatos e/ou acontecimentos, a omissão de outros, a concessão de importância a acontecimentos antes não percebidos. Essa dinâmica da narrativa comprova que chamar à memória acontecimentos vividos impõe uma seleção de fatos e acontecimentos e mostra que a ideia de reviver o passado, realça as aprendizagens realizadas com as situações circunstanciadas, bem como sinaliza a multirreferência pessoal e profissional das histórias vividas.

Neste estudo utilizamos os memoriais cientes de que a escrita desses documentos requisita à memória a lembrança de acontecimentos passados e possibilita um duplo exercício: lembrar e refletir a respeito sobre fatos e acontecimentos ocorridos. A reflexão distanciada considera como poderia ter sido ou não o percurso percorrido, o que foi incorporado para ações no presente e aponta projeções para o futuro, constitui-se de uma base multidimensional, de bases ambíguas, o que pode representar um desafio para o pesquisador, requerendo de qualquer interpretação pretendida, determinados cuidados quanto às leituras das histórias incrustadas nas memórias expostas. A escrita do memorial revela os níveis de intimidade ou estranheza entre o narrador e as memórias descritas.

A partir de nossa pesquisa identificamos que a escrita do memorial envolve um ato deliberado em que o autor decide o que quer narrar, como e o que vai visitar em sua memória sobre as experiências vivenciadas. Identificamos, também, que sua escrita não é linear, envolve um processo seletivo em relação aos fatos a serem narrados, o que pode convergir para que o narrador opte pela releitura dos fatos e pelos esquivamentos intencionais na escrita de si e sobre suas histórias de vida. A escrita do memorial possibilita que a memória se transforme em algo perene,

enquanto documento concreto, o que torna possível, sempre que se delibere para retornar ao passado, com novas leituras, que podem ajudar na construção de novos encaminhamentos. Com essa ideia acerca da narrativa memorialística propor aos professores da educação profissional que escrevessem em memoriais sobre seus modos de ser professor significou, em primeiro lugar, que concebemos os memoriais como dispositivos de revisitação das experiências vivenciadas, com possibilidades de se tornarem instrumentos de formação, de autoformação, de avaliação e de planejamento (PASSEGI, 2008). Em segundo lugar, percebemos que a escrita do memorial concretiza um encontro dos narradores com a reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar e, em terceiro lugar, com as leituras e releituras dos memoriais desejamos extrair as aprendizagens oriundas das experiências vividas por nossos interlocutores em relação ao desenvolvimento da prática docente na educação profissional.

Entendemos que a escrita de memoriais para a pesquisa em educação é um recurso reconstitutivo da formação de professores e da prática docente e que, mesmo que os registros não sejam ordenados segundo a lógica externa, para o narrador, as lembranças compõem um enredo em que cada memória se configura parte de uma história indistinta e podem ampliar a consciência dos narradores sobre o que são e sobre o que projetam para o futuro.

A proposta de escrita do memorial de formação, no caso específico de nossa investigação, seguiu um roteiro previamente elaborado com o objetivo de que os narradores contemplassem as seguintes proposições temáticas: Perfil biográfico, abordando aspectos referentes à formação, tempo de serviço, ingresso na educação profissional e outras experiências profissionais. O processo de tornar-se professor, a prática educativa na educação profissional, explicitando os pensamentos sobre ser professor na educação profissional. As mudanças que se efetivaram nos modos de ensinar e de ser professor na educação profissional.

As orientações para a escrita dos memoriais contemplaram, também, as atribuições que assumem como professor na educação profissional no desenvolvimento da prática educativa. O processo de formação, relacionando os conhecimentos dessa formação com a prática educativa na educação profissional. Os investimentos feitos na formação continuada, demarcando como essa formação responde às demandas de sua prática na educação profissional. As incertezas, as

angústias, as dificuldades e as expectativas de ser professor na educação profissional.

As temáticas propostas para a narrativa dos memoriais oportunizaram, após diferentes leituras desses documentos, pensarmos o delineamento da análise e, portanto, os dados dos memoriais originaram três unidades centrais de análise para posterior descrição analítico-interpretativa: a) Ser professor na Educação Profissional; b) Reelaboração nos modos de ser professor e de ensinar; c) Desenvolvimento da prática docente na educação profissional.

1.2.2 As entrevistas narrativas: de fala em fala as histórias são tecidas

A utilização da entrevista narrativa tem sido expressiva nas pesquisas sociais nos últimos anos por favorecer uma grande variedade de dados para a investigação. Essa modalidade de entrevista, além da estrutura científica, de ser uma metodologia rigorosa, considera que os acontecimentos não se encontram estandardizados, mas que se entretecem nos contextos, nas relações sociais, sendo que a ação de narrar contribui para "[...] reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível". (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 93).

Concordamos com a ideia de que a entrevista narrativa favorece a reconstrução das experiências, considerando que o narrador faz uma releitura do vivido. Para Schütze (2011, p. 213), "[...] a entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia", que narrados a *posteriori* circunscrevem-se nos tecidos da representatividade, podendo atribuir novos significados às experiências socializadas narrativamente, ou ainda, podem descredenciar esses significados em face das mudanças que ocorreram na constituição dos sujeitos ao longo da vida.

Para realização da entrevista narrativa tomamos como referência as proposições de Schütze (2011). Segundo o autor, a entrevista narrativa compreende três movimentos principais: uma primeira parte em que o entrevistado é convidado a narrar sobre sua vida, ou parte dela, de acordo com o objetivo previamente delineado pelo pesquisador, a partir de uma questão gerativa. Durante a narrativa o

narrador não deverá ser interrompido, somente no final, quando estiver claro que o mesmo tenha encerrado a narrativa, o pesquisador poderá fazer perguntas.

Na segunda parte da entrevista narrativa, as perguntas podem ser feitas, a partir de falas que foram fragmentadas e interrompidas, consideradas pouco importantes, mas, que podem conter produtivas informações, se evocadas pela memória. Na terceira parte da entrevista narrativa, o pesquisador pode realizar perguntas que requeiram explicações de cunho situacional, sócio-econômico como respostas, que expliquem situações abstratas e teóricas próprias do narrador.

Jovchelovitch e Bauer (2014), inspirados em Schütze (2011), sugerem que a entrevista narrativa seja desenvolvida em quatro fases. A primeira fase é a iniciação em que o entrevistador formula o tópico inicial para a narração. Na segunda fase, chamada de narração central, o entrevistado não deve ser interrompido, mas encorajado a continuar a narração de forma não verbal. Na terceira fase, que é a fase de perguntas quando o entrevistado demonstra que já falou tudo, então, o entrevistador pode indagar a fim de obter determinados esclarecimentos, após o entrevistado ter finalizado seu discurso principal. Na quarta fase, a da fala conclusiva, em que é encerrada a gravação, o entrevistador pode realizar perguntas do tipo "por quê?", fazendo anotações imediatamente depois da entrevista.

De acordo com o já informado seguimos as recomendações de Schütze (2011) para realização das entrevistas narrativas. No desenvolvimento dessa técnica organizamos o agendamento do dia e horário para as entrevistas narrativas. Iniciamos as entrevistas com as seguintes proposições: Fale sobre os conhecimentos que considera importantes para ser professor na educação profissional. Observando as singularidades das diferentes etapas da entrevista, indagamos acerca de: conhecimentos da formação e da experiência profissional que contribuíram para a reelaboração dos seus modos de ser professor na educação profissional. Conforme já assinalado, usamos a entrevista narrativa para abordagem de questionamentos que não foram contemplados nos memoriais. Essa decisão foi intencional por percebermos que havia necessidade de um contato mais próximo com nossos pares, partícipes do estudo e, também, por considerarmos que com a interação face a face poderíamos observar não só as falas, mas os gestos, as lacunas, o olhar distante, as condições reais e fecundas para a rememoração dos acontecimentos e situações vivenciadas.

O contexto para a coleta das informações foi permeado de liberdade de expressão, o que possibilitou a livre fala, sobre o ponto de vista dos entrevistados. As entrevistas duraram entre sete e vinte e cinco minutos, foram gravadas com a anuência dos interlocutores da pesquisa. Na sequência da pesquisa procedemos com a transcrição das falas que foram agrupadas nas seguintes unidades de análise: Conhecimentos importantes para a prática docente e Conhecimentos da formação na interface da reelaboração dos modos de ser professor.

1.3 Procedimentos para análise dos dados

Na descrição dos procedimentos analíticos utilizamos a expressão dispositivos de análise, lembrando que na pesquisa autobiográfica ao narrarmos sobre nossas histórias nos deslocamos do presente para o passado, sem esquecer o presente, em um movimento de rememoração das experiências vivenciadas e de criação de diferentes versões para o passado evocado na memória.

A narrativa possui singularidades que põem em discussão as técnicas de análises que podem ser empregadas em face da profusão de dados e por serem eivadas de subjetividade. Considerando os aspectos elencados a respeito da complexidade da análise das narrativas (dos memoriais e das entrevistas) decidimos seguir os pressupostos da análise de conteúdo das narrativas a partir das orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995). Os autores sugerem seis segmentos de ações, que vão desde o levantamento de dados até a interpretação destes.

Na primeira fase da análise fizemos uma leitura preliminar dos memoriais e da transcrição das entrevistas para nos familiarizarmos com as escritas dos professores e para identificarmos seus ajustes aos objetivos da pesquisa. A partir dessa leitura, marcamos nas narrativas expressões que nos remetiam às questões norteadoras. A segunda fase da análise exigiu uma leitura mais exaustiva para a seleção do *corpus* das narrativas com o objetivo de organizar os relatos emergentes em sintonia com o objeto de estudo.

No terceiro momento, com a organização do *corpus* das narrativas, procedemos o levantamento dos vocábulos marcantes no *corpus* das narrativas que serviram de pistas para responder as questões orientadoras da investigação. Durante essa fase, cruzamos os relatos dos memoriais e das entrevistas narrativas,

com a finalidade de identificarmos aproximações e/ou distanciamentos entre eles e, com esse procedimento, chegamos à quarta fase da análise, a organização do *corpus*, considerando o que defendem Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995, p. 11) ao sugerirem que se “[...] deve obedecer a certas regras técnicas de exclusão mútua, de pertinência, de homogeneidade e de eficácia, sendo esse processo de responsabilidade do investigador”.

Na quinta fase do trabalho, organizamos os dispositivos de análises, em um ensaio de idas e vindas, do texto às categorias, para nos encaminharmos para o aprofundamento da análise das narrativas do *corpus*, relendo trecho a trecho das narrativas, processo que não prescindiu do constante diálogo com o referencial pertinente ao estudo. Para apresentação dos resultados do planejamento da análise elaboramos um plano de análise, abalizado pelas orientações dos autores que subsidiam a pesquisa e pelos dados produzidos na empiria. No plano de análise, considerando o título do capítulo metodológico e as singularidades da pesquisa narrativa, que nos dão a ideia de movimento, optamos por inserir dispositivos que nos lembram das viagens que fazemos no tempo para reescrever nossas histórias, conforme Quadro 02:

Quadro 02: Plano de análise

Dispositivos de análises	Vocábulo marcantes nas narrativas	Fonte dos dados
Deslocamento 01: Ser professor na educação profissional	Gratificante; inovação; aprender; transmitir conhecimentos; dominar conteúdos; orientar; ensinar; dificuldade; postura rígida.	Memoriais
Deslocamento 02: Reelaboração nos modos de ser professor e de ensinar	Melhoria no perfil do conhecimento técnico; aprimoramento e/ou capacitação; formação continuada; adquirir mais conhecimentos; produção do conhecimento; reformular e modernizar o ensino; construção efetiva do conhecimento; amadurecimento; experiência; vivência.	Memoriais
Deslocamento 03: Desenvolvimento da prática docente na educação profissional	Confortável no exercício da profissão de professor; no início bastante receio; aprender tocar, tocando; trabalho prático; trabalho profissional produtivo; conhecimento na prática; proximidade da turma; valor do estudo; importância da disciplina; modelo; dominar o conteúdo; autoridade; interagir com os alunos.	Memoriais
Conhecimentos importantes para a prática docente	Conhecimento técnico; habilidade técnica; habilidade humana; habilidade conceitual; conhecimento humano; gostar do que faz, habilidade de ensinar; currículo; formação	Entrevista narrativa

	técnica; eterno curioso; série de atitudes; conhecimento e a relação interpessoal; liberdade; tecnologia; compreensão do conhecimento; conhecimento da área específica; experiência; vivência; aplicabilidade; saber da matéria.	
Conhecimentos da formação na interface da reelaboração dos modos de ser professor	Profissão técnica; parte pedagógica; conhecimento técnico; experiência técnica, pedagógica, humana e conceitual; conhecimentos consistentes; continuação, atualizar; pesquisando sobre as tecnologias; modernização; atualizar; transmitir e formatar aula; motivação sempre; estratégia; cultivar o aluno; amadurecimento, preparar, planejar, ler, transmitir; gostar de ser professor.	Entrevista narrativa

Fonte: Dados dos memoriais e das entrevistas narrativas (2015).

1.4 Cenário da pesquisa

O contexto institucional de desenvolvimento da pesquisa foi o Instituto Federal do Piauí, *campus* Teresina Central. O atual Instituto Federal do Piauí foi criado em 1909 por meio do Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro/1909, como Escola de Aprendizes Artífices do Piauí. Entre 1937 a 1942, a instituição recebeu a denominação de Liceu Industrial do Piauí. Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, passou a ser chamada de Escola Industrial de Teresina, até os idos de 1965. Em 1965, recebe o nome de Escola Industrial Federal do Piauí e passa a ter autonomia para implantar cursos técnicos (Edificações e Agrimensura foram os primeiros).

Em 1967 passou a ser denominada de Escola Técnica Federal do Piauí, o que vigora até março de 1999, quando recebeu a denominação de CEFET. No ano de 2006 foi implantado o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e as modalidades concomitante e subsequente, ou seja, não mais foi ofertado somente o Ensino Médio. Em 2008, com a Lei nº 11.892 a instituição recebeu a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.

Esse instituto conta, atualmente, com *campi* em Angical, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Piri-piri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina, Uruçuí, Campo Maior, Cocal e Valença do Piauí, funcionando como uma instituição que oferece educação superior, profissional e tecnológica de forma pluricurricular. A opção por esse contexto justifica-se por ser uma instituição que oferece educação profissional e por ser *locus* de atuação de

professores ligados com educação profissional, uma realidade que nos é próxima e que necessita de visibilidade sobre os modos de ser e de se constituir professor nesse contexto.

1.5 Os interlocutores da investigação

Para desenvolvimento desse estudo participaram como interlocutores sete professores da educação profissional, lotados no Instituto Federal do Piauí, *campus* Teresina Central, conforme referido. Os professores atendem alunos matriculados no Ensino Médio Integrado, no Concomitante e no Subsequente. Os Cursos do Ensino Médio Integrado são aqueles em que o aluno cursa na mesma instituição, ao mesmo tempo, disciplinas do ensino médio e do curso profissional escolhido. Concomitante, são os cursos empreendidos paralelamente em instituições escolares diferentes, tendo o aluno duas matrículas e o Subsequente compreende os cursos em que o aluno tem acesso apenas após a conclusão do ensino médio. Para a definição dos interlocutores observamos os seguintes critérios: ter experiência com a educação profissional Integrada, Concomitante ou Subsequente, estar vinculado efetivamente com a Instituição, sendo imprescindível a adesão voluntária ao processo investigativo.

A partir dos critérios elencados para seleção dos interlocutores fizemos contato com os professores e, assim, chegamos a ter o aceite de dez professores. Esses professores foram informados sobre a proposta da pesquisa, sobre a metodologia a ser desenvolvida e, na oportunidade, assinaram o termo de compromisso e receberam o roteiro para o memorial. Embora tenhamos contatado com dez professores, recebemos *feedback* de apenas sete, que efetivamente participaram da pesquisa.

Para preservar a identificação dos interlocutores da pesquisa decidimos utilizar os seguintes codinomes para os professores que colaboraram com a pesquisa: Morgan, Sabine, Tesla, Marconi, Franz, Euler, Josué (os seis primeiros, representam vultos históricos das áreas de conhecimentos dos interlocutores e o último refere-se a personagem bíblico). No Quadro 03 apresentamos dados do perfil de nossos interlocutores, contemplando aspectos referentes à formação profissional (graduação, pós-graduação) cursos em que atuam, tempo de magistério no Instituto Federal do Piauí e outras experiências docentes desempenhadas.

Quadro 03: Perfil dos interlocutores

Codiname	Graduação	Pós-graduação	Curso/Forma de ensino	Tempo de magistério no IFPI	Experiências em outros níveis de ensino
Morgan	Administração Pedagogia (Esquema II)	Especialização: Recursos Humanos; Mestrado: Ciência da Informação	Administração; Contabilidade; Ensino Médio Integrado/ Concomitante/ Subsequente	17 anos	Graduação e Especialização
Sabine	Educação Artística com habilitação em Música	Especialização: Docência no Ensino Superior	Artes/Ensino Médio Integrado; Técnico em Instrumento Musical/ Concomitante/ Subsequente	31 anos	Não
Tesla	Engenharia Elétrica	Especialização: Mestrado em Engenharia	Eletrônica, Eletrotécnica e Mecânica Ensino; Refrigeração/ Médio Integrado; Refrigeração/ Concomitante/ Subsequente	17 anos	Graduação
Marconi	Engenharia Elétrica	Especialização: Engenharia de Segurança do Trabalho; Subestação e Distribuição de Energia Elétrica; Educação; Instalações Hidro-sanitárias e Mestrado em Engenharia de Materiais	Eletrotécnica, Eletrônica/Ensino Médio Integrado; Segurança do Trabalho/ Subsequente	7 anos	Graduação e Especialização
Franz	Física	Especialização: Física: Fundamentos e Instrumentação para o ensino médio; Mestrado: Ciência e Engenharia de Materiais	Mecânica; Eletrotécnica; Eletrônica/ Integrado	5 anos	Graduação
Euler	Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática	Especialista em Educação Matemática; Mestrado em Ciências e Engenharia de Materiais	Mecânica, Contabilidade, Informática/ Integrado/ Concomitante/ Subsequente; Refrigeração: Concomitante/	10 anos	Graduação/ Especialização

			Subsequente		
Josué	Letras (Inglês e Português)	Especialização em Língua Inglesa	Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica: Concomitante/ Subsequente	19 anos	Especialização

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Os dados mostram que os interlocutores da pesquisa têm feito investimentos na formação profissional, buscando formação continuada, na maioria, nas áreas das disciplinas que ministram. Em relação ao tempo de magistério no IFPI, todos possuem mais de cinco anos de efetivo trabalho desenvolvido. Alguns dos interlocutores não possuem formação especializada para atuação no magistério e, em relação às experiências profissionais, verificamos que participam de diferentes formas de ensino no âmbito da educação profissional (integrada, concomitante e subsequente).

O interlocutor Morgan, por exemplo, menciona sobre sua formação profissional em curso de Administração. Informa, também, sobre a ampliação do processo formativo, pois cursa Pedagogia, o que demonstra interesse em melhor conhecer a atividade do ensino e suas teorias. A interlocutora Sabine pode ser considerada uma professora experiente, cuja atuação tem se desenrolado em diferentes contextos da educação profissional.

Os interlocutores Tesla e Marconi, não possuem formação inicial para atuação no magistério e, embora exerçam a docência como profissão, buscam não a ampliação de seus processos formativos na área do magistério, mas nas áreas específicas da formação inicial. Os professores Franz e Euler, de modo similar aos seus pares, privilegiam na formação continuada áreas diferentes das áreas pedagógicas. O interlocutor Josué possui credenciamento para o exercício do magistério e tem investido na formação docente por meio de formação continuada.

Os dados, de um modo geral, ratificam os estudos de Gomes e Marins (2004), ao lembrar que muitos profissionais se encontram no exercício da profissão docente, a partir da ideia de educação e conhecimento, subordinada à lógica unidimensional da produção e do mercado, embora seja possível reconhecer algumas práticas que transcendam essa ótica. Para ampliação dos perfis dos interlocutores apresentamos alguns recortes narrativos extraídos das escritas dos professores que visam a apresentação de aspectos sobressalentes para a escolha

da profissão professor. O professor Morgan lembra sua iniciação à docência, rememorando experiências nas disciplinas ministradas:

Logo depois, fiz concurso para professor (CEFET-PI), sendo aprovado, comecei a ministrar aulas na área de Gestão, especificamente nas disciplinas: Administração Geral, Marketing, Organização de Empresas, Administração de Recursos Humanos (I, II, III), Gestão da Qualidade, Gerenciamento de Empresas, OSM. Gestão de Benefícios, Empreendedorismo, etc. [...]. Apesar de reconhecer que a figura do professor é muito achincalhada, ter salários ruins, não ser muito reconhecida, sobretudo em nosso país, visualizei como um campo interessante, pois além do ensino, via-se o fomento da pesquisa e extensão. **(Professor Morgan).**

De acordo com a narrativa e com os dados do Quadro 03, o professor possui uma formação técnica em nível de ensino médio e há dezessete anos atua na educação profissional. Apesar de reconhecer a desvalorização e os baixos salários do magistério, visualiza, a profissão, como um campo interessante, pois além do ensino, a atuação em um instituto federal de ensino abre possibilidades de fomento à pesquisa e para desenvolvimento de atividades de extensão.

A professora Sabine é egressa da educação profissional (da Escola Técnica Federal do Piauí), particularmente do curso de Edificações, a partir do qual alimentava o desejo de se tornar arquiteta. Em sua vivência na educação profissional, na condição de estudante, descobriu inclinação para a música, o que adveio ao participar de atividades cívicas na escola na qual estudava, sob a coordenação de um professor de Artes, regente da banda de música. A professora atribui a esse professor o seu despertar para a música. O relato da professora registra:

Começarei contando um pouco sobre minhas lembranças dos meus mestres do ensino fundamental, médio e superior: Dona Conceição, Dona Rosário, Dona Siló, Dona Olga, Professor Nelson Sobreira, Prof. Valdemar Sandes, Prof. Valdomiro, Prof. Assis Fortes e tantos outros, sem esquecer é claro, o inesquecível professor Luís Santos a quem devo os meus primeiros conhecimentos musicais, como também os meus mestres do ensino superior, especialmente os professores Reginaldo Carvalho, Ribeiro, Orlânia e Maria Amélia, todos sem exceção são responsáveis por eu ter chegado onde estou. **(Professora Sabine).**

A narrativa da professora evidencia que muitos mestres marcaram seu percurso de formação e, quem sabe, sua inserção no magistério. Para consolidar sua inserção na área da música vestibular para Educação Artística, com habilitação e Música e desde a década de 80 (século XX) integra o quadro docente efetivo do Instituto Federal do Piauí.

O professor Tesla, também, teve uma formação técnica, e contou com a influência da família (do avô materno, que ensinava matemática, de um tio, que se graduou na primeira turma de Matemática da Universidade Federal do Piauí, na década de 70 e de seu pai, que tomara o hábito de lhe comprar revistas e livros sobre temas ligados às tecnologias). Sobre sua iniciação na docência informa que em 1991 ingressou como professor substituto, na Escola Técnica Federal do Piauí, tendo sido efetivado em 1992. Posteriormente, exonerou-se para assumir uma função técnica e administrativa na região sul do estado do Piauí, mas, em 1998, prestou novo concurso, voltando a ser professor no Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí - CEFET-PI, atual Instituto Federal do Piauí. Em sua narrativa, produzida em uma linguagem impessoal, encontramos as seguintes informações:

O avô materno após a aposentadoria dedicou-se a ensinar matemática em uma sala devidamente construída para este fim. O tio materno fazia um curso técnico em eletrônica à distância que o habilitara a consertar rádios e televisores. Exercia também o gosto pelo ensino da matemática, tendo se graduado na primeira turma da UFPI, na década de 70 e posteriormente concluiu o mestrado em matemática pela UFRJ. [...]. Posteriormente, em 1991 ingressou como professor substituto na antiga Escola Técnica Federal do Piauí e em 1992 se efetivou como professor do quadro permanente do curso técnico em eletrônica. Entretanto, no final de 1992 afastou-se para exercer a gerência das telecomunicações na região sul do estado do Piauí, onde permaneceu até 1998 coordenando atividades técnicas e administrativas. No final do ano de 1998, fez um processo inverso, quando se demitiu daquela empresa, após prestar novo concurso, reingressou no CEFET-PI, no mesmo departamento técnico e na coordenação de eletrônica onde permanece até hoje. (**Professor Tesla**).

O professor Marconi fala com entusiasmo de sua formação no curso de Engenharia Elétrica, lembra as primeiras experiências na docência, quando atuava como Instrutor profissional, junto ao Projeto Rondon, uma ação interministerial do Governo Federal em parceria com os governos estaduais e municipais, com a participação de instituições de Educação Superior, reconhecidas pelo Ministério da educação. Esse projeto desenvolvia ações nas comunidades, focalizando,

principalmente, ações de cunho social e a capacitação da gestão pública. Em seu relato constatamos que exercia a atividade de engenheiro e, ao mesmo tempo, atuava como professor. Destaca em sua narrativa:

Tudo o que queria era ingressar em Engenharia. Tão logo consegui, até por força das circunstâncias, iniciei alguns trabalhos na área de formação profissional. Minha primeira experiência se deu no início do curso, quando fui selecionado para atuar no Projeto Rondon, na função de Instrutor Profissional, na área de instalações elétricas. Na verdade, aprendi muito mais do que ensinei, visto que ainda cursava disciplinas básicas. Não sabia nada tinha apenas a coragem, que é uma característica adequada aos profissionais da área técnica. (**Professor Marconi**).

Ao analisarmos a narrativa do professor Marconi percebemos que seus planos para a atuação profissional não incluíam o exercício do magistério, mas estavam direcionados para a área de Engenharia. O interlocutor afirma que em sua iniciação na docência, por não ter credenciamento para ser professor, pode aprender bastante sobre ensinar, o que confirma o pensamento de Freire (1987) ao afirmar que os professores ao ensinarem também aprendem.

O professor Franz relata sobre seu percurso para ingressar na universidade. Relembra suas dúvidas na escolha do curso por reconhecer que preparação era deficitária para ser aprovado em um curso de alta concorrência ou mais valorizado no mercado de trabalho e na sociedade. Por apreciar conhecimentos ligados à Natureza, à Matemática e à Física, terminou optando pelo curso de Licenciatura em Física. Em seu memorial informa:

Tão logo passei no vestibular pedi minhas contas do emprego. Foi então que alguém me apresentou a uma escola que precisava de professor de Matemática da 5ª série do ensino fundamental. Aí começa a minha história de professor. Passei dois anos nesta escola e já comecei a ter gosto pelo que fazia; percebi que era um professor que se preocupava muito com a aprendizagem e com a forma de ensinar. E fui aprendendo muito com este início. (**Professor Franz**).

O interlocutor Franz reportou-se às primeiras experiências que vivenciou na profissão docente, ressaltando como contribuíram para que se identificasse com a atividade de ensino. Destaca a iniciação à docência como etapa de muitos aprendizados e de descoberta do papel do professor na promoção das aprendizagens dos estudantes. Ao enfatizar: “E fui aprendendo muito com este

início”, subjaz a sua narrativa a concepção de docência como contexto de aprendizagens docentes. O professor Euler, conforme já referido, formou-se profissionalmente em uma área técnica (Contabilidade), por ter afinidade com os conteúdos de Matemática de Física e de Química, mas se ressentia da falta de conhecimentos sobre informática e novas tecnologias. Em seu memorial destaca:

Na época em que fiz o curso de Matemática, senti falta e necessidade de ter conhecimentos de informática, mas isso era algo para poucos, visto que o que a Universidade nos oferecia de melhor eram computadores enormes com uma “tela preta”. Falo isso para deixar claro que cresci e fui formado tendo uma tecnologia bem diferente do que temos atualmente. Isso fez e ainda faz, com que eu e muitos de meus colegas tenhamos dificuldades em nos adaptar a essas novas tecnologias. (**Professor Euler**).

O relato de professor Euler mostra que a formação não dá conta de todas as demandas da atividade docente, tendo em vista que essa atividade possui uma natureza histórico-social e, por isso, está sujeita a mudanças para acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade. O professor Josué afirma que sempre desejou ser professor e se autodefine como um apaixonado pela formação acadêmica em Letras Inglês/Português. O professor comenta:

Interrompo aqui a história do período na Escola Modelo para dizer que sempre quis ser professor de Língua Inglês e que ainda na Faculdade, entendi que queria ser professor na rede pública federal, pois era a melhor carreira em minha opinião. Outra coisa importante é que eu havia decidido que trabalharia em escolas públicas, pois como aluno de escola particular vi muitos absurdos. (**Professor Josué**).

A narrativa do professor Josué denota que os aprendizados sobre ser professor, sobre educação e sobre escola, entre outros, são construídos, também, na formação pré-profissional, nas experiências como estudante. Ao escrever seu memorial realça como suas experiências estudantis afetaram/afetam sua prática profissional. Por exemplo, destaca: “[...] como aluno de escola particular vi muitos absurdos”. O vivido no processo de escolarização parece indicar pistas sobre modos de ser professor e de ensinar.

Com a análise descritiva dos diferentes perfis dos professores, constatamos que quatro de nossos interlocutores são egressos da educação profissional, o que pode ser um distintivo na prática educativa dos mesmos, considerando que podem

analisar essa modalidade de educação sob duas perspectivas: de ex-estudantes e de professores. Os aspectos sobressalentes do contexto do perfil dos professores estão informados no Quadro 04:

Quadro 04 - Contexto do perfil dos professores

Professores	Dimensão pessoal	Dimensão profissional
Morgan	Valorização social	A profissão como campo interessante de ensino, pesquisa e extensão.
Sabine	Modelo de professor internalizado	Aprendizagem da profissão a partir da internalização do modelo de professor
Tesla	Influência da família quanto a profissão professor	A retomada da profissão como centro profissional
Marconi	A instrutoria como experiência profissional.	O curso de engenharia na perspectiva da instrutoria.
Franz	Valorização social	Incorporação da profissão professor.
Euler	Escolha intencional da profissão	Reconhecimento das lacunas decorrentes da formação inicial.
Josué	Escolha intencional da profissão	Delineada pela escolha intencional pela profissão professor.

Fonte: dados da pesquisa (2015).

As dimensões social e profissional dos professores referenciam os modos de ser professor antes da formação inicial, durante o processo formativo, culminando com o desenvolvimento da profissão professor. Essas dimensões são indissociáveis e relevantes para a visão que o professor tem de si e daquilo que se propõe a realizar.

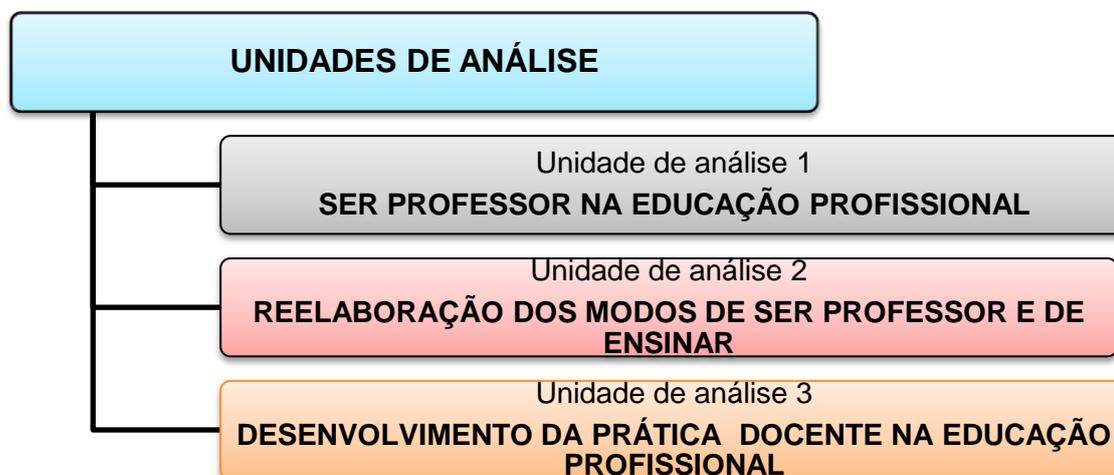
CAPÍTULO 02
MODOS DE SER PROFESSOR: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

CAPÍTULO 02

MODOS DE SER PROFESSOR: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo analisamos os modos de ser professor a partir de narrativas de professores da educação profissional, perspectivando responder aos seguintes questionamentos: O que pensam os professores sobre ser professor na educação profissional? Que mudanças os professores efetivaram em seus modos de ensinar e ser professor na educação profissional? Que atribuições os professores da educação profissional assumem no desenvolvimento da prática docente? Na construção desse capítulo analisamos os dados produzidos por meio dos memoriais de formação, organizando-os em três unidades de análise, conforme a Figura 01.

Figura 1: Unidades de análises dos dados



Fonte: Dados do memorial de formação (2015).

A composição das unidades de análise foi delimitada a partir dos questionamentos orientadores da pesquisa e dos dados produzidos nos memoriais, orientada pela leitura analítica dos dados com o objetivo de agrupar os relatos, o que nos permitiu classificar as narrativas observando seus conteúdos na relação com o objeto de estudo. Com a delimitação das unidades de análise procedemos a análise dos dados.

2.1 Ser professor na Educação Profissional

Para desenvolvermos o processo analítico sobre ser professor na educação profissional recorreremos ao pensamento de Nóvoa (1992) ao afirmar que se o professor é, em primeiro lugar, uma pessoa e que ser professor envolve uma parte constitutiva de ser pessoa, ao nos referirmos à profissão e formação docente precisamos considerar as multidimensionalidades pessoais e profissionais dos sujeitos a fim de construirmos um quadro de análise realmente significativo sobre o que é ser professor e sobre as atribuições da profissão docente na atual sociedade.

Em uma sociedade de classes, imersa em crises políticas e econômicas, precisamos considerar pontos de interseção entre ser uma pessoa e ser um profissional, particularmente na educação profissional. A opção por essa perspectiva implica adentrar em um terreno pantanoso, diante do sentimento de crise na sociedade que a todos avassala, mas, que pouco tem a ver com o descaso, com a omissão dos profissionais da educação, nem tampouco com o insucesso das teorias educacionais. (BAUMAN, 2008). Para Bauman (2008), o sentimento de crise é consequência dos contextos que caracterizam e fragmentam a vida no mundo que chamou de "pós-moderno": a desagregação das identidades, a pluralidade dos valores, a dispersão das autoridades e, neste sentido, as bases que sustentam a educação na modernidade não encontram ressonância na sociedade atual, porque a realidade presente é fragmentada, incerta, insegura e sem proceder com uma rigorosa revisão da sociedade vigente apresenta dificuldade em absorver e acomodar as filosofias herdadas, resultando na atual crise educacional.

Bauman (2008), ao realizar uma discussão entre os estudos superiores e a educação para o trabalho, fez uma exposição de motivos que torna a concorrência entre ambas favorável à segunda. Destaca como aspectos que favorecem a segunda opção: o tempo de formação, que acontece em curto prazo, voltado para o mercado de trabalho mais imediato, os tipos de habilidades que não requerem aprendizado em longo prazo, a imprevisibilidade e a flexibilidade que os mercados de trabalhos geram continuamente, o que faz com que a educação para o trabalho seja a formação mais adequada ao contexto social vigente.

Considerando as idiosincrasias de uma sociedade marcada pela crise, ser professor na educação profissional exige dos docentes o entendimento e, também, o enfrentamento das relações ambíguas que permeiam a educação profissional, de

modo que possa acompanhar a rapidez, a flexibilidade e a imprevisibilidade com que as mudanças são impostas pelo sistema capitalista.

O professor dentro da acepção anunciada neste estudo constitui um "[...] ser socioculturalmente consciente, reconhecedor de que há múltiplas maneiras de perceber a realidade que são influenciadas pela localização do indivíduo na ordem social". (ZEICHNER; FLESSNER, 2011, p. 333). Os modos de ser professor, portanto, expressam pressupostos teóricos e metodológicos, aos quais os professores, conscientes ou inconscientemente são filiados. Estes, por sua vez, podem responder a questionamentos tais como: Quem é o professor? Quais suas atribuições? A serviço de quem suas ações se efetivam?

As atribuições desse professor são social e culturalmente situadas e têm por finalidade "[...] incentivar a construção do conhecimento dos aprendizes utilizando o conhecimento sobre a vida dos aprendizes para elaborar um ensino que faça uso do que eles já sabem, [...]". (ZEICHNER; FLESSNER; 2011, p. 333). Compreender as próprias opções teórico-metodológicas propicia ao professor reconhecer a serviço de quem sua prática educativa é desenvolvida e a quais interesses está vinculada. Querer entender e se contrapor às relações de poder desiguais, sejam visíveis ou ocultas, parece ser uma condição *sine qua non* para que o profissional se engaje coletiva e cotidianamente em uma luta, para humanizar a relação entre "conhecer" e "ser". (SCATAMBURLO-D'ANNIBALE; MCLAREN, 2011).

Partindo dessa orientação, as formas de ser professor na educação profissional dentro da sociedade de classes, vão demandar ações formativas e de reelaboração de práticas permanentemente inconclusas, não no sentido de indefinição, mas com o objetivo de "[...] cultivar as capacidades de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência [...]". (BAUMAN, 2008, p.176). Sobre ser na educação profissional um dos interlocutores da pesquisa revela:

Evidente que, o ser professor, propicia ao ator, uma aprendizagem muito grande. Sinto-me feliz em tentar orientar os meus discentes, enfim, gosto de ser um empreendedor do conhecimento. [...]. Na verdade, é gratificante poder proporcionar subsídios técnicos profissionais aos discentes. Isso faz com que haja inovação, pesquisas, novas práticas plugadas ao mercado de trabalho. As similaridades dos ensinamentos com as práticas de mercado sempre estão em consonância. Isto faz com que se tenha uma sintonia com a literatura profissional inerente à disciplina ministrada. Ultimamente, a educação profissional faz a diferença no país. Portanto, em razão de estar inserido nela,

sinto-me um colaborador, um contribuinte na formação do jovem ou adulto. **(Professor Morgan)**.

No relato do professor Morgan ser professor se traduz em possibilidades de aprender sempre. Para o interlocutor o exercício da profissão docente envolve aprendizagens permanentes e traduz-se em uma atividade de orientação dos estudantes no processo de aquisição do conhecimento, o que situa o professor como figura central no processo de ensino-aprendizagem. Aprender a ensinar "[...] tem a ver, em definitivo, com a construção da identidade de um professor, que se constitui em um processo ao mesmo tempo estável e provisório". (MONTERO, 2005, p. 144).

Os termos empreendedor, colaborador do conhecimento utilizados pelo interlocutor Morgan, reforçam a ideia do papel ativo do professor frente às situações da prática educativa e realçam a necessidade de o profissional docente se empenhar e de buscar aprender constantemente diante das mudanças que o ensino requer no âmbito da sociedade do conhecimento, O ensino, como atividade principal dos professores pode, assim, ser compreendido como um conjunto de ações intencionais, previstas para promover aprendizagem de conceitos, de procedimentos, de valores no âmbito escolar que afeta e pela qual é afetado. (MONTERO, 2005). O professor Morgan enfatiza que na educação profissional é gratificante promover subsídios técnicos àqueles que se formam, ressaltando que essa deveria ser a finalidade última da formação profissional. Emerge dessa concepção do interlocutor o entendimento do professor como técnico-especialista uma vez que sua prática educativa privilegia as finalidades objetivas da educação profissional. Entendemos que ser professor, seja na educação profissional, seja em outra modalidade, não pode esquecer que o contexto escolar é complexo, incerto, instável e permeado por conflitos de valores, ou seja, torna-se inviável formatar a realidade social em esquemas preestabelecidos, como preveem os fundamentos epistemológicos embasados prática educativa como mera intervenção técnica do professor. (PÉREZ- GÓMEZ, 1992).

Não obstante à compreensão da complexidade da atividade docente, reconhecemos que a aula requer conhecimentos de teorias e de técnicas resultantes da pesquisa aplicada, mas, no geral, não é possível a sistematização observando-se regras e técnicas unívocas. O interlocutor ao assumir-se como empreendedor de

conhecimento, ressalta ser signatário de uma prática educativa que busca engendrar tentativas em prol de inovações e de novas práticas, pois considera o processo de ensinar, na sociedade do conhecimento como fenômeno complexo, que requer mudança e reelaborações constantes.

A narrativa do professor Morgan apresenta uma avaliação positiva da educação profissional no país. Defende o alinhamento entre os ensinamentos da formação, as práticas e o mercado de trabalho. Em relação a esse pensamento do interlocutor identificamos, de certa forma, uma concepção reducionista na relação da educação profissional com o mundo produtivo do mercado de trabalho, visto que seu relato não vincula a formação de capacidades da educação profissional a diferentes conteúdos e ao contexto sociocultural em que adquirem significado. Transparece o entendimento de que a formação profissional resulta no aprender fazendo, distanciado das questões de relação de poder, responsáveis pelas contradições presentes na educação profissional.

A narrativa da professora Sabine, em linhas gerais, destaca alguns aspectos referentes aos modos de ser professora na educação profissional. Dentre esses aspectos entende que ser professor na educação profissional exige: vocação, opção pelo magistério, responsabilidade com a transmissão de conhecimentos e com o sucesso dos alunos, reconhecimento da contradição da profissão, que é difícil e, ao mesmo tempo, prazerosa, exigindo dos professores abertura para permanentes aprendizagens. A interlocutora reconhece que ser professor abarca tanto a dimensão pessoal (como um ser humano), quanto a dimensão profissional, posto que exige habilidades e conhecimentos diversos. A interlocutora Sabine relata sobre ser professora na educação profissional :

Sou professora por vocação e opção, pois gosto de ensinar, sinto-me gratificada e realizada ao transmitir conhecimentos e verificar que foram apropriados pelos meus educandos. Não cobro e nem nunca cobreí nota máxima; a minha meta sempre foi e será: "APRENDER", a nota será apenas uma consequência; quem aprende, ao ser avaliado, será aprovado com louvor; mas aquele que tira uma nota máxima e não aprende, ao ser avaliado, poderá ser reprovado, pois provavelmente não se apropriou dos conteúdos adequadamente, "estudou" apenas para passar. E todo professor tem que se preocupar com isso. [...] como professora nada é mais gratificante do que o aluno superar o mestre, chegar ao topo sem esquecer os responsáveis pelo seu desempenho. [...]. Ser professor atualmente é uma tarefa bastante difícil e delicada, mas prazerosa, por isso precisamos nos dedicar com afinco e é isso que tenho feito nesses longos anos

de magistério. [...]. No meu entendimento, que acredito que sempre foi o mesmo até hoje, a qualidade de um educador começa por ele gostar de gente, de lidar com público, de ouvir pessoas, de ser atencioso e saber que é um ser humano na frente de outros 35 a 45 seres humanos. A partir daí passa pelo fato de dominar bem os conteúdos que serão apresentados e procurar descobrir quais os caminhos para melhor atingir cada aluno, cada grupo, nas suas especificidades, pois um professor de artes e música deve conhecer cada aluno a fim de conseguir atingir seus objetivos. (**Professora Sabine**).

A interlocutora comenta sobre ser professora relacionando algumas características importantes para o exercício da profissão docente. Em primeiro lugar, compreende que o magistério é um ato vocacional, relacionado à escolha consciente da profissão. Brzezinski (2002) entende que a disposição para o exercício da profissão docente precisa se transformar numa ação socialmente construída, consolidando-se numa preparação profissional mediada pela formação inicial e continuada. O relato da professora explicita suas concepções de ensino, de avaliação e sobre a relação professor/aluno. Sobre o ensino, aponta o professor como responsável pelo sucesso dos alunos: “[...] nada é mais gratificante do que o aluno superar o mestre, chegar ao topo sem esquecer os responsáveis pelo seu desempenho”. Serão os professores os únicos responsáveis pelas aprendizagens dos estudantes? Entendemos que o professor tem papel importante na mediação do conhecimento, porém os sujeitos que aprendem podem ter participação ativa nos processos de apropriação do conhecimento.

Para a professora Sabine a atividade professoral implica em saber transmitir conhecimentos, saber avaliar e saber relacionar-se com o outro. Os aspectos mencionados na narrativa mostram uma maior preocupação com a aprendizagem dos alunos. Essa ideia explicitada pela professora é percebida no discurso sobre avaliação, que é compreendida como processo permeado por limitações e orientado por uma lógica classificatória, cujos objetivos estão relacionados à testagem e à medida e não a avaliação, propriamente dita. Em síntese, a interlocutora reconhece que ser professora na atualidade é uma atividade difícil, que se os tempos e as sociedades mudam, inevitavelmente ocorrem mudanças na escola e na educação, porém afirma que, mesmo após trinta anos de profissão, o seu pensamento continua o mesmo sobre a profissão e sobre ser professora. Reconhece, também, que o ensino exige muitos conhecimentos dos professores (saber ensinar, saber, avaliar, saber relacionar-se com o outro).

No relato do professor Tesla existem evidências de que sua inserção na profissão docente foi motivada pelas circunstâncias sociais de vida, que demandaram por respostas na perspectiva de superação da falta de oportunidades profissionais. Em relação a esse tema o professor registra: [...] Vivendo em uma região onde faltam empreendimentos industriais, que geralmente demandam o desenvolvimento de soluções inovadoras para novos produtos e processos, o conduziu a assumir a atividade docente. (**Professor Tesla**).

A narrativa do professor assinala duas razões que justificam o seu encontro com a docência. A primeira refere-se às condições econômicas e sociais do lugar em que ocorria a tessitura de sua história de vida. A segunda é relativa à falta de empreendimentos que gerassem serviços e empregos no contexto em que vivia. Diante da situação social e econômica da realidade vivida a opção foi assumir a profissão professor.

A decisão do professor em assumir a profissão docente aproxima-se da realidade de muitos outros profissionais que percebiam no magistério a saída para vencer o problema do desemprego, que é uma das marcas da sociedade capitalista. O relato nos lembra a dimensão humana inclusa na profissão docente, que impõe comprometimento com o contexto, tendo em vista que a profissão professor tem como desafio provocar mudanças e formar cidadãos para que tenham "[...] a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas as suas capacidades". (ZABALA, 1998, p. 197).

A decisão do professor Tesla em assumir a profissão docente foi movida por uma intencionalidade: abarcar uma oportunidade de trabalho. A partir da análise da narrativa do professor percebemos sua consciência acerca da realidade social e econômica na qual sua história de vida se configurava. A retomada da história de vida traz à tona experiências que foram marcantes e que podem concorrer para a implementação de mudanças sociais, haja vista que as "[...] experiências concretas, que servem como ponto de partida de análise, reflexão e crítica e estas, como condições para facilitar a construção de competências inovadoras". (ENRICONE, 2004, p. 53).

No relato do professor Marconi a atividade docente é apontada como atividade na qual o papel do professor não é ensinar, mas criar condições para que os alunos aprendam. O pensamento do professor ora encontra apoio nos

pressupostos da escola nova por entender o professor como facilitador de aprendizagens, ora apoia-se nos princípios da pedagogia tradicional, principalmente quando se refere à docência como fonte de instrução. Para o interlocutor ser professor na educação profissional:

A esse respeito, não aceito muito as recomendações clássicas sobre a relação ensino/aprendizagem. Para começar: ninguém ensina ninguém e o conhecimento não pertence a ninguém. As informações são vastas, dinâmicas e evolutivas. Cada qual tem a capacidade de aprender por si, pela compreensão e prática. O professor/instrutor tem apenas a função de orientar e estudar junto. [...]. Enfim, não sou professor. Estou professor. Em minhas participações em fóruns científicos e profissionais nacionais, tenho confirmado minhas impressões na área de instrução técnica e profissional (**Professor Marconi**).

Para uma discussão mais ampla da narrativa do interlocutor recorreremos às ideias de Grillo (2004, p. 9) por sugerir que é preciso considerar o professor "[...] como pessoa e profissional, referências inseparáveis numa profissão construída sobre alicerces ético-filosóficos, marcada por valores e intencionalidades". O professor Marconi apresenta em sua narrativa quatro ideias centrais sobre ser professor: a) ninguém ensina ninguém, b) ninguém é dono do saber, c) cada pessoa tem capacidade de aprender, e d) o ensino (educação profissional) se realiza por meio da instrução, dependendo das capacidades individuais para aprendizagem.

Em relação ao primeiro aspecto abordado pelo professor pauta-se no entendimento de que ninguém ensina ninguém, mas ao pensarmos nessa premissa lembramos que o ensino é uma atividade intencional que objetiva a aprendizagem, a construção de conhecimentos. Na sequência da leitura dos dados percebemos relações entre o primeiro e o segundo aspecto, ou seja, ninguém ensina ninguém, pois o professor não é dono do saber. O terceiro aspecto esclarece que cada pessoa tem potencialidades para aprender, mas o interlocutor não faz referências às condições desiguais que afetam os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, talvez pela visão unívoca da educação profissional voltada para a formação técnica, sendo a instrução, o aspecto máximo desse processo.

O discurso sobre o professor como instrutor possui referências epistemológicas de natureza tecnicista, cuja intencionalidade é uma formação profissional voltada para os interesses do mercado de trabalho e contrapõe-se à ideia defendida no aspecto segundo. Ao assentir que "[...] o professor/instrutor, tem apenas a função de orientar e estudar junto", desconsidera que "[...] o professor é

aquele que tem por profissão, por função social específica e especializada, realizar parcela significativa da atividade educativa que a sociedade ressalta relevante para sua conservação e transformação". (BUSSMAN; ABBUD, 2002, p. 135).

Ratificamos que as concepções explicitadas na narrativa do professor Marconi, sobre professor, aluno, ensino, aprendizagem e conhecimento oscilam entre os ideários tecnicistas e a abordagem escolanovista, que concebe o aluno como foco da prática educativa, considerando seus interesses e provocando experiências de aprendizagem em função de sua ação e do esforço individual. Nesta abordagem o professor desempenha o papel de conselheiro, de orientador, sem pretender ser o dirigente do processo de ensino, devendo se deter a organizar e coordenar as atividades pensadas em conjunto com os alunos para que ocorram as aprendizagens (BEHRENS, 2013).

Empenhar-se por desenvolver a instrução alinha-se à ideia de que a educação profissional objetiva, essencialmente, uma formação exclusiva para o mundo produtivo e retira da ação docente o compromisso com a formação geral do cidadão. Entendemos a ação docente como atividade humana de entretencimento social, de provocar desejo e de construir encaminhamentos para a mudança dentro dos espaços restritos das classes sociais, às quais os estudantes da educação profissional pertencem. Ser professor requer compromisso com os aspectos sociais, culturais, éticos, políticos e humanos que envolvem a educação profissional. É possível orientar e estudar com o aluno, defender que ninguém educa ninguém, mas nos parece importante lembrar a intencionalidade da ação docente, do ser professor.

Para o interlocutor Franz ser professor na educação profissional envolve diferentes nuances que o mobilizam para a vivência da profissão docente. A esse respeito destaca: "Ser professor pra mim hoje é uma situação dupla de se viver. Por um lado é muito bom, é emocionante, satisfaço-me, sinto-me inclusive mais jovem em contato com meus alunos". Apesar de fazer referência aos aspectos atraentes na profissão professor, analisa criticamente as condições ofertadas aos profissionais do magistério, destacando:

Ser professor pra mim hoje é uma situação dupla de se viver. Por um lado é muito bom, é emocionante, satisfaço-me, sinto-me inclusive mais jovem em contato com meus alunos, e mais estimulado a estudar e a aprender. É muito legal você no futuro ser reconhecido por um profissional que você ajudou a estar ali; você ver seus frutos galgarem posições, conquistas, etc.. Além do mais a

educação profissional nos dá uma nova forma de ver o ensino, dá continuamente novos desafios e isso te faz mais ativo, não fica no comodismo. Gosto muito de ensinar, mas não vou dizer aqui que isso é um dom, por que essa história não convence. Isto é uma profissão como qualquer outra. Por outro lado acho que a desvalorização do profissional é tamanha num país que não tem a educação como pilar para o progresso, que chega a ser uma profissão em que pensamos duas vezes em deixar nossos filhos trilharem, principalmente quando fazemos as comparações de ganhos e trabalhos e muito mais quando temos uma corrupção que nos envergonha e que assola o país. Isso chega a ser revoltante. É por isso que já há falta desse profissional. (**Professor Franz**).

As considerações registradas no relato do professor Franz evidenciam diferentes sentimentos diante do ser professor na educação profissional. Por ter o desafio de formar jovens profissionais, o interlocutor comenta acerca da satisfação por trabalhar com jovens por se sentir estimulado para ampliar o aprendizado em sua área de atuação. Não obstante à satisfação encontrada no exercício da profissão, reconhece a desvalorização profissional dos professores como fator que pode gerar o desencantamento de jovens profissionais.

Com uma visão ampliada sobre a realidade social, especificando a educação profissional como âmbito de desafios, o interlocutor reconhece que para ser professor não basta ter dom. Concordamos com o pensamento do professor, pois a profissão docente, como as demais profissões, tem como suporte um conjunto especializado de conhecimentos que desafiam os profissionais a tentar "[...] alcançar níveis de maior significado e profundidade na dinâmica pessoal e interpessoal nos ambientes de ensino" (MOSQUERA; STOBÄUS, 2004). As afirmações do professor Franz deixam transparecer uma consciência de que o ensino se realiza em contextos históricos, sociais, econômicos e políticos.

Apoiado na compreensão de que ser professor na educação profissional é desafiante, o interlocutor reconhece que sua professoralidade é permanentemente reelaborada, posto que atua profissionalmente em uma sociedade mutável, em constante transformação, que requer dos professores "[...] associar um conjunto de capacidades e habilidades pessoais, teóricas e práticas, em um processo constante de tomada de decisão cujo produto é o outro, ser humano como ele". (BUSSMAN; ABBUD, 2002, p. 136).

O professor Euler, ao narrar sobre ser professor na educação profissional, parte de sua própria experiência de vida, rememorando suas histórias como egresso da educação profissional, o que lhe confere certa propriedade para tratar sobre o

assunto. Relembra o tempo em que cursou contabilidade, uma formação com duração de três anos, com grande ênfase nas disciplinas de natureza técnica. Ao refletir sobre o processo formativo, ressalta que para ingressar na educação superior, teve que se submeter a um cursinho, pois o curso técnico não o preparou para o certame. Entrelaçando presente e passado, o interlocutor Euler entende que ser professor na educação profissional:

Tenho um pouco de dificuldade em entender o sistema de ensino onde trabalho, visto que, eu mesmo senti na pele o que é estudar em uma escola que ao “mesmo tempo” prepara o aluno para o médio regular e também para um curso técnico. Percebo que ficam os dois, a desejar. Atualmente, a escola oferece o ensino médio e o curso técnico em quatro anos. A grade curricular sofreu uma alteração na qual foi acrescentado mais um ano, mas permanece o problema de ser oferecido dois cursos distintos e simultâneos. Com isso surgem problemáticas, entre elas, o fato de prolongar a conclusão dessa etapa da educação básica dos educandos, que passa de três anos – como oferecido em muitas instituições de ensino médio – para quatro anos, nessa modalidade ofertada no IFPI, constato essa angústia no olhar dos alunos quando estão fazendo o quarto ano. (**Professor Euler**).

O interlocutor Euler reconhece as contradições da educação profissional por apresentar duplo objetivo: oferecer uma formação profissional e, ao mesmo tempo, contemplar o ensino médio regular. Segundo o professor Euler, cujo relato apoia-se tanto em sua experiência como egresso da educação profissional, quanto na vivência da profissão docente, essa modalidade de ensino possui limitações por não atender aos objetivos propostos em relação à formação dos estudantes.

O relato do professor mostra um dilema pertinente à educação profissional: Formar para uma profissão ou preparar para o ensino médio, visando a educação superior? Esse questionamento é bastante apropriado ao pensarmos que a educação profissional transcorre em uma sociedade contraditória e desigual. O problema da ambiguidade entre preparar para a continuidade de estudos em nível superior e ao mesmo tempo para o mundo produtivo não se restringe, em primeiro lugar, às questões pedagógicas, mas às bases materiais de produção que definem as relações entre trabalho e educação dentro da sociedade de classes.

A escola, inserida nessa sociedade, se os atores sociais envolvidos no processo educativo não tiverem clareza sobre as contradições sociais, repetirão o processo histórico da dupla função do ensino médio, esquecendo o aspecto político

responsável pela dicotomia entre trabalho e educação, bem como institucionalizando a dicotomia formação geral/formação específica para o mundo produtivo.

O Professor Euler reconhece a indefinição em relação aos objetivos e finalidades da preparação para o ensino médio e para uma formação técnica, o que o faz sentir-se impotente e angustiado diante dos alunos, que notoriamente não querem acrescentar a formação técnica, mas são impelidos a realizá-la.

O sentimento de angústia manifestado pelo professor não se restringe aos aspectos pedagógicos da prática educativa, mas relaciona-se com determinantes históricos, sociais, econômicos e políticos, que são gerados "[...] pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se determina para cada época, uma relação específica entre trabalho e educação". (KUENZER, 1997, p. 10). E sem as caracterizações intencionais do professor sobre o assunto pode dificultar a realização do "[...] trabalho docente como eixo central de um conjunto de ações, questões, temas e situações que se articulam em torno do ensinar e do aprender". (BUSSMAN; ABBUD, 2002, p. 142).

Os esclarecimentos sobre as dimensões políticas, sociais, éticas e culturais da educação são necessários na medida em que a escola e os professores precisam compreender os princípios que regem a sociedade de classes, pois são esses princípios que orientam planejamentos para o ensino médio e técnico, entendendo as formações como partes constitutivas de uma formação mais ampla, geral. Cabe ao professor, portanto, buscar esclarecimentos sobre os pontos e contrapontos do processo de ensinar/aprender para a produção de um trabalho docente o menos reificante possível.

O professor Josué tece em sua narrativa a concepção de ser professor referindo-se a diferentes dimensões que regem a profissão e parece consciente dos efeitos de sua prática. Dentre as dimensões ressaltadas pelo interlocutor, destacamos: a autoridade docente, o diálogo, o trabalho sério, o compromisso e o medo que pode permear as relações pedagógicas. O entrelaçamento entre algumas das dimensões mencionadas pelo professor nos parece paradoxal: postura rígida/conversar e orientar, trabalho sério e compromissado/medo. O discurso do professor expõe claramente o que entende em relação a ser professor na educação profissional:

Como professor, desde o início sempre tive uma postura rígida de combate ao mau comportamento, mas também sempre procurei conversar e orientar meus alunos. Ao longo desses anos, tomei atitudes de coibir e até punir os casos mais sérios e isso trouxe um lado positivo e um negativo. O positivo é que "essa fama" fez com que os alunos já soubessem que eu vinha para fazer um trabalho sério e comprometido o que envolvia: ser pontual, assíduo, dominar o assunto, conhecer formas variadas para apresentar um tema, ser criativo e bem informado. O negativo é que, por muitas vezes, ter que exercer a autoridade e chegar a atitudes duras com meus alunos geraram o medo. Medo e educação não combinam. O processo educacional envolve a confiança, então ao entrar em sala de aula, muitas vezes tinha que tentar desconstruir essa imagem. Creio que nem sempre consegui, o que carrego como um ponto negativo de minha vida profissional. (**Professor Josué**).

Assumir a autoridade docente significa assumir responsabilidades que são inerentes às funções do professor. A narrativa revela a preocupação do professor Josué em detalhar exaustivamente a importância da autoridade docente, porém a ideia de postura rígida, do uso da punição, ao invés do diálogo, deixa transparecer certa insegurança acerca da relação pedagógica e da tomada de decisões que exige. Na atividade de ensino, sem dúvida, há relação de autoridade, como algo que é legítimo no exercício da profissão docente, o que precisamos evitar é o autoritarismo, por gerar desconforto e comprometer as relações na prática docente.

Tardif (2009) identifica a autoridade como uma das três tecnologias de interação que o professor utiliza para impor o seu programa de ação, sem a qual os alunos andariam em sentido contrário a qualquer programa que lhes fosse apresentado. Associa autoridade ao respeito que deve haver nas relações entre professor e alunos, sem a presença da coerção.

É possível, que ao falar exaustivamente sobre o tema, o professor Josué, realmente tenha consciência de que vez por outra tenha adentrado no terreno do autoritarismo, porém é pertinente lembrar que o autoritarismo "[...] provoca subserviência, medo e ansiedade no grupo discente, prescindindo-se do processo educativo, que é transformado em simples adestramento/treinamento, favorável, apenas à manutenção da ordem social estabelecida". (VASCONCELOS, 2005, p. 67). Por isso, o professor realça a questão do medo, bem como a aceitação de que medo e educação não combinam, haja vista que o processo educacional envolve confiança e uma relação saudável de interação entre professor e aluno.

O que se podemos entender sobre ser professor na educação profissional, a partir dos dados da pesquisa, é que as concepções apresentadas pelos interlocutores são oriundas de diferentes fontes: da formação, da prática e das relações com os pares. Os dados mostram diferentes concepções sobre ser

professor marcadas por características que retratam as relações entre professores e alunos, as concepções de ensino que orientam a atividade de ensinar e os dilemas de viver a educação profissional. Considerando as narrativas dos diferentes interlocutores sobre os modos de ser professor na educação profissional destacamos, na Figura 02, aspectos extraídos dos relatos:

Figura 2: Síntese sobre ser professor na educação profissional



Fonte: Dados dos memoriais de formação (2015).

Os aspectos apresentados sobre ser professor não são estáticos, podem ser reelaborados no movimento das histórias de vidas dos interlocutores, a partir de seus percursos de formação, das aprendizagens construídas e das experiências na profissão. O contexto da educação profissional, em face de suas singularidades, parece afetar a condição de ser professor por colocar os professores diante de uma nova realidade profissional, mas com as vivências na profissão e as aprendizagens auferidas as identidades vão se consolidando na aventura de ser professor.

2.2 Reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar

Para pensarmos a profissão docente é necessário considerar que essa profissão se dá em uma sociedade, que se reconfigura no tempo e no espaço de forma que suas transformações afetam a educação, a escola e os modos de ser

professor. Por essa razão, não é recomendável em um estudo científico a construção de premissas e de inferências descontextualizadas sobre a profissão, ocultando os processos históricos e sociais da profissão. Com esse pensamento, nossas inferências sobre a reelaboração dos modos de ser professor apoiam-se em estudos acerca da profissão professor (MCLAREN, 1997; MONTERO, 2005), por exemplo, que abordam o tema considerando suas imbricações com a sociedade, com as condições sociais, políticas e econômicas em uma sociedade capitalista. Sociedade e educação, nesta perspectiva, encontram-se dialeticamente relacionadas, afetando os modos de ser professor e as diversas formas de ensinar/aprender.

Na sociedade brasileira a profissão professor não goza de prestígio social, embora se reconheça a importância do profissional docente na formação para o exercício da cidadania. Os professores vivenciam a precarização da atividade profissional e não têm o mesmo reconhecimento e a mesma valorização profissional que os profissionais liberais. Aliados à falta de reconhecimento profissional existem outros aspectos que tornam a profissão docente ainda mais complexa. Dentre esses aspectos destacamos: baixos salários, condições nem sempre boas para o exercício da atividade de ensino e sobrecarga de trabalho.

A falta de reconhecimento profissional dos professores é consequência da não assunção da educação como uma política de Estado e do processo de desprofissionalização dos professores. Se a educação não é concebida como política de Estado, a sociedade responde às demandas sociais por educação e por profissionais melhor qualificados de forma deficitária e ambígua. Neste cenário, os professores são responsabilizados pelo insucesso da escola pública, ao tempo em que o Estado subsidia a educação privada, que historicamente mantém seu *status quo*, garantindo às elites uma educação mais qualificada e, de modo específico, consolidando uma educação dualista, baseada na desigualdade e na meritocracia, às avessas.

É essa sociedade dividida em classes, que está a serviço das camadas dirigentes e do capital, que mantém olhares ardilosos sobre a profissão professor e seus signatários no âmbito público. Esse contexto de desigualdade social tende a motivar para a inércia o trabalho do professor, seja ele bem formado ou não. Entendemos que se existirem lacunas estruturais quanto à formação dos professores, maiores serão as dificuldades e o insucesso da profissão.

O trabalho dos professores nessa sociedade, que vivencia celeridade da informação e do conhecimento vem se complexificando ao longo de todas as transformações e inovações vivenciadas. E, apesar de a escola não se constituir a única fonte de construção de conhecimentos, permanece sendo entendida *locus* privilegiado desta construção, fato que torna ainda mais instigante e desafiador o trabalho docente.

No contexto da sociedade que descrevemos cabem aos professores amplas e complexas responsabilidades, seja em relação à socialização do conhecimento, seja no desafio de formar o cidadão, tendo em vista que sua atividade é uma construção social e, por isso, precisamos entender que o trabalho dos professores é afetado tanto pelas contradições de uma sociedade multirreferencial, quanto pelas mudanças nas concepções de homem, de educação e de mundo. Como decorrência da dimensão político-social do trabalho dos professores, esses profissionais são chamados a promover uma sociedade e uma prática educativa mais justa e mais igualitária.

Significa que ser professor não se restringe ao saber-fazer ou ao saber-ser. Ser professor é bem mais complexo e desafiador por exigir que esse profissional: a) compreenda que está situado no tempo e em um espaço social real; b) reconheça as estruturas e as relações de poder que permeiam a educação; c) detenha conhecimentos profissionais (da teoria à prática); d) tenha competência para tornar ensinável o conhecimento científico; e e) construa uma identidade pessoal, coletiva e profissional sólida.

Esses requisitos demarcados para a profissão professor corroboram que o saber, o saber-fazer e o saber-ser não se produzem em um vazio conceitual e que a posse de um amplo e sólido conjunto de conhecimentos (profissionais e da cultura geral) torna menos angustiante e mais produtivo o trabalho docente, por apresentar possibilidades reais de insurreição contra as desigualdades sociais (MCLAREN, 1997).

De uma forma geral quando se pensa no professor, imagina-se alguém que sabe ensinar algo ou alguma coisa. Nada de mais, se este pensamento não estivesse marcado pelo senso comum em relação a uma profissão, que historicamente, promove embates sociais para ser reconhecida como profissão e para dispor de um *corpus* de conhecimento, embora "[...] aprender a ensinar seja um marco referencial amplo que acolhe e delimita o conjunto de preocupações sobre as

peculiaridades do conhecimento do ensino" (MONTERO, 2005, p. 145). Aprender a ensinar engloba os aspectos referentes à releitura pessoal, coletiva e profissional considerando-se a influência da formação e da experiência profissional:

[...] aprender a ensinar é um processo que implica efectivamente a aquisição de um repertório de conhecimentos, aptidões, atitudes, crenças, afectos construídos em todo o espaço do exercício profissional de qualquer professor, em relação estreita com os diversos contextos em que o mesmo se verifica (MONTERO, 2005, p. 165).

Por mais talento, intuição, experiência e cultura que alguém pense deter, ser professor não é uma profissão que se adquira por osmose. Ou seja, o ser professor é uma construção *sui generis* por várias razões, sobretudo porque o instrumento de trabalho dos professores são os conhecimentos. A priori, o professor é o profissional que se propõe a ensinar os conhecimentos que fazem parte de seu reservatório de conhecimentos e de seu saber fazer. Neste sentido, insistimos no reconhecimento do "[...] papel insubstituível do professor para todos os alunos, especialmente para aqueles que ainda não dominam os processos de reflexão e aprendizagem autônomos". (MONTERO, 2005).

Entendemos que ser professor é uma construção dinâmica, que passa por reelaborações, bem como compreendemos que ensinar constitui atividade essencialmente humana, atravessada por diversos aspectos, dentre os quais, as formas de como o professor percebe, assente ou difere quanto a sua função social dentro da educação profissional. Estamos nos referindo aos modos de ser professor, que se referendam nas teorias e nos pensamentos que orientam o trabalho docente. O entendimento sobre os modos de ser professor dentro da educação profissional, interliga-se com as teorias e com os pensamentos dos professores e com a compreensão mais ampla que a sociedade e seus instrumentos, nada neutros, têm sobre as funções sociais da educação. Se a sociedade muda, os seres humanos também mudam e, talvez, não sejam mais completamente conhecíveis, o que se aplica, também, aos estudantes e aos professores que não parecem mais conhecíveis ou previsíveis (HARGREAVES et al, 2002). As reelaborações nos modos de ser professor requerem modificações nas interações entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O que estamos afirmando em nossas reflexões é que as mudanças ocorridas na sociedade, em todos os âmbitos, implicam na reelaboração dos modos de ser professor e das formas que este profissional empreende o ensino. Se a sociedade se ressignifica em diferentes aspectos pertinentes à manutenção de sua própria estrutura, impõe mudanças nos modos de reelaboração do ser professor e nos modos de ensinar, conforme já afirmamos, ou seja, requerem o realinhamento desse profissional e de sua prática.

Na acepção desenvolvida na análise sobre a reelaboração dos modos de ser professor na educação profissional reconhecemos que os modos de ser vinculam-se a identidades profissionais assumidas (não é esse nosso objeto de estudo) e se modificam no percurso das experiências vividas na medida em que ocorrem mudanças na sociedade, na educação, na escola e nos conhecimentos que balizam as práticas docentes. Ensinar constitui uma ação humana que na dinâmica do mundo e da sociedade se transforma e exige transformações nas funções sociais da educação e da escola, assim como implica em mudanças nos papéis assumidos pelos professores.

A sociedade, em seu percurso histórico, com o avanço tecnológico demanda a ressignificação do papel do professor, do estudante e do conhecimento. A fragmentação pela qual passam os atores em relação ao contexto tende a privilegiar a apropriação de conteúdos em detrimento dos processos e dos procedimentos do ato de aprender e ensinar, o que culmina com um trabalho docente isolado, que resulta em práticas individuais que desconsideram ações da coletividade.

Esse formato da prática educativa retira dos estudantes a capacidade de percepção das lutas de classes, originadas das questões políticas que atravessam todos os debates e ações na sociedade e na escola, *locus* onde grupos de ideologias e de interesses adversos da sociedade se fazem presentes (HARGREAVES et al, 2002). Neste sentido, os modos de ser professor e de ensinar são influenciados por diferentes fatores, inclusive pelas contradições e ambiguidades presentes no âmbito social, sendo, ainda, marcados pelas histórias pessoais/profissionais dos sujeitos, por suas crenças e por seus valores. Segundo Ferreira (2003, p. 36), é preciso:

[...] compreender que os professores mudam continuamente por meio de suas carreiras, e que, embora esse processo possa, visto de

fora (e usualmente também pelos próprios professores), parecer um crescimento uniformemente contínuo, na realidade tanto seu ritmo e seu sentido variam de professor para professor quando existem diversas variáveis que o influenciam. Esse processo depende do tempo, das experiências vividas, das oportunidades e do apoio de outros, da forma pessoal de reagir e lidar com obstáculos etc. Cada professor cresce profissionalmente a seu modo: avançando e recuando, arriscando-se em novas estratégias ou deixando-se levar pelos modismos ou conveniências, refletindo conscientemente sobre sua prática pedagógica ou desenvolvendo-a mecanicamente.

A reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar, nesta concepção, é produto das histórias de vida do profissional, do tempo de experiência, das relações estabelecidas e, também, do desejo de mudar. É preciso acrescentar, que a definição consciente de um modelo teórico e metodológico, de uma opção filosófica, antropológica, epistemológica e axiológica de sociedade, constitui, igualmente, base para o reordenamento de competências e de habilidades pessoais e profissionais no contexto da prática educativa, que, esperamos, seja comprometida com a transformação social e solidária aos grupos subordinados e marginalizados na sociedade. (MCLAREN, 1997).

A prática educativa em conformidade com o que propõe o autor reflete na escolha de conteúdos e de procedimentos, nas diferentes interações (com o conhecimento, com os alunos e com os pares), no uso dos recursos, nos processos avaliativos, nas vivências nas escolas como ambientes de trabalho e com espaços de aprendizagem da profissão. Os aspectos mencionados evidenciam como o professor movimenta a percepção que tem de si mesmo, como revê suas convicções, crenças e valores, que devem ser inspirados pela ética, como princípio norteador essencial para uma profissão que tem como prerrogativa a socialização de conhecimentos acumulados histórica e socialmente. Sobre a reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar o professor Morgan afirma:

Em razão das exigências que esse nível de Ensino (educação profissional) estarem patentes e serem contingenciais, tornou-se necessário a melhoria no perfil do conhecimento técnico: participando de cursos de capacitação técnica, mestrado, Especialização em área específica (RH), etc. As novas práticas, direcionam-se para Seminários, Estudos de Casos, depoimentos de experiências discentes, debates em sala de aula, orientações técnicas etc. [...]. Na verdade, ao longo dessa empreitada de Ensino Técnico, sempre me pautei a um aprimoramento e/ou capacitação, como: Pedagogia (SKEMA I), Especialização em Recursos Humanos (UFPI) e outros cursos de extensão, como Mestrado (UFMG). Hoje, com esse conhecimento técnico adquirido,

ministro aulas com mais autoridade da EJA até a pós-graduação (**Professor Morgan**).

O contexto da educação profissional e a especificidade da formação que promove são identificados pelo interlocutor como alguns dos fatores que consubstanciam a reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar. O professor Morgan sugere que a participação na formação continuada, a consolidação do conhecimento técnico e as experiências na prática docente foram essências para a reelaboração de seus modos de ser professor. A alusão ao fortalecimento do conhecimento técnico mostra seu entendimento de que a educação profissional insere-se na vertente tecnicista de ensino.

A valorização do conhecimento técnico deve-se ao fato de estar laborando dentro da educação profissional e, por isso, percebe que para formar para o mundo do trabalho exige privilegiar os conhecimentos técnicos, o que impõe aos formadores a otimização de suas metodologias para o atendimento aos objetivos dos cursos. Apesar da natureza da educação profissional, ressaltamos que o trabalho docente não envolve apenas a dimensão técnica. Essa dimensão é importante, porém as dimensões humana, política, social, estética, moral também são inerentes à prática docente. Privilegiar apenas a racionalidade técnica reduz as possibilidades da prática docente no sentido de promover uma formação profissional mais ampla.

Os diferentes aspectos citados pelo professor como significativos nas mudanças que ocorreram em sua prática e em seu saber ser, referem-se à formação continuada, ao diálogo com os pares e às experiências docentes. De modo geral, a reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar do professor Morgan foram promovidos dentro da perspectiva de responder às demandas da realidade profissional. O nível de consciência explicitado ao descrever a realidade social, nomeada como incerta, sugere que seria pertinente, na educação profissional, realizar uma análise crítica das contingências vigentes nessa modalidade de educação para relacioná-la à sociedade contraditória.

A professora Sabine ressalta como desencadeadores de reelaboração de seus modos de ser professora: a atualização profissional através de estudos, as pesquisas, a formação continuada, o avanço tecnológico e conscientização sobre a importância do planejamento:

Durante toda essa trajetória já percorrida, sempre procurei e ainda procuro me atualizar, realizando muitos estudos, pesquisas, para que meus planejamentos figurem cada vez mais modernos, mais reais e concretos, estimulando assim cada vez mais o processo ensino/aprendizagem nos educando, para quem tenho o maior prazer em transmitir a sabedoria. [...]. Vale dizer que, os cursos de formação continuada os quais participei e procuro participar sempre que é possível, têm contribuído bastante para melhorar e aprimorar cada vez mais a minha prática e o meu modo de ensinar, em outras palavras, a minha performance em geral. Não posso também deixar de mencionar que o avanço tecnológico só tem contribuído para aumentar cada vez mais as possibilidades e recursos para aperfeiçoar significativamente o ensino/aprendizagem principalmente no que se refere aos métodos e técnicas de execução dos instrumentos musicais, que é a minha prática docente. [...]. Sempre procuro, na medida do possível, me qualificar e adquirir mais conhecimentos além do que já possuo a fim de atingir com êxito as minhas expectativas e especialmente os anseios e expectativas dos meus educandos. Não sou a melhor, mas esforço-me para responder com afinco às demandas da minha prática docente. Meus pupilos merecem muito mais, embora as incertezas, angústias e dificuldades de ser professor no Brasil, não só na Educação Profissional, mas na Educação de forma generalizada, é um tanto delicada, uma vez que o que importa é uma mão de obra barata e desqualificada. É muito mais cômodo para os governantes que se utilizam das verbas destinadas à educação para outras finalidades, especialmente para atender às suas necessidades pessoais e projetos que não levam a coisa nenhuma. Tudo isso me preocupa bastante, chegando até a desestimular (**Professora Sabine**).

A professora Sabine compreende que ser professora exige a consciência do inacabamento e impulsiona os investimentos na formação continuada. Como resultado desses investimentos comenta sobre a reorganização do planejamento de seu trabalho e sobre as mudanças em sua prática docente. Essas mudanças, segundo informa, decorrem também do avanço tecnológico e de sua opção por não ficar inerte diante das modificações que ocorrem na sociedade da informação e do conhecimento.

Para ilustrar a concretização da reelaboração dos modos de ser professora, narra sobre a importância da contextualização dos conhecimentos no processo de ensino, cuja abordagem não pode prescindir de uma análise mais ampla do contexto social e político. É possível observar que a professora Sabine assegura ter prazer na transmissão de sabedoria. Acerca dessa afirmação nos inspiramos no pensamento freireano ao defender que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção” (FREIRE, 2011, p. 47). E, neste caso, mesmo a professora tendo afirmado "ter prazer na transmissão de sabedoria", a reelaboração do seu modo de ser professora, comporta trilhar um caminho de superação ao modelo que não contribui para o processo de

humanização, pois seu relato deixa transparecer uma preocupação com a reorganização do trabalho docente e o respeito ao aluno quanto ao atendimento de suas necessidades de aprendizagens. A postura da interlocutora evidencia a dimensão humana do ser professora, mas sem esquecer as demais dimensões, isto é, a relação pedagógica apresenta afetividade, indicando que as relações entre professores e estudantes assumem papel determinante no processo de ensino-aprendizagem. (SOUZA; VIÉGAS, 2012).

O professor Tesla por meio da narratividade analisa seu percurso profissional identificando dificuldades, erros, como foi construindo seu envolvimento com o trabalho docente. No processo de rememoração de sua história de vida profissional, entrelaça presente, passado e futuro, com um olhar diferenciado para o ensino, segundo a narrativa que apresenta:

Apesar de nunca ter tido uma formação específica e dirigida para a prática do ensino, sempre se interessou por estes temas, obtendo apoio de profissionais da área ou com experiências na formação de pessoal. Chamou-lhe a atenção artigos e técnicas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Revendo o início da sua prática docente e com o apoio de observações de antigos alunos conclui que alterou a forma como cobrava a dedicação dos alunos na resolução de tarefas e avaliações. Antes, reproduzia o modelo vivido na universidade, onde as exigências eram rigorosas. Porém, ao longo destes anos os diversos aspectos como os indicadores do ensino, a troca de experiências com outros professores, a leitura de artigos e a participação em treinamentos, aliados à evolução das tecnologias me conduziram a efetuar reformulações na sua prática docente. Reformulações estas que tem documentado e transmitido à comunidade docente com o objetivo de construir um ambiente mais amigável para a produção do conhecimento. Executar atividades de apoio às coordenações dos cursos do departamento da indústria, apresentando propostas em palestras e seminários com a finalidade de reformular e modernizar o ensino nestas áreas (**Professor Tesla**).

A reelaboração dos modos de ser professor, descrita no relato do interlocutor, encontra esteio no interesse particular do professor quanto a aprender a ensinar. Esse interesse foi motivado pela inserção na profissão docente sem uma formação específica para o magistério, o que levou o profissional a investir na autoformação (leituras sobre educação, participação em eventos) e na formação continuada. O professor pontua que o apoio e as experiências compartilhadas com os pares de profissão, as leituras sobre o processo de ensino-aprendizagem, possibilitaram a revisitação de suas práticas e de suas posturas no ensino. Refere-se, por exemplo, a mudanças em suas práticas de ensinar e de avaliar como

aspecto de modernização de seu saber ser e do saber ensinar. As experiências vividas pelo professor, tendo em vista o modo como afetaram seu percurso profissional, foram significativas em sua história de vida profissional. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (LARROSA, 2002, p. 21).

A história de vida profissional do professor Tesla foi reescrita pelas experiências pessoais e profissionais do interlocutor e pela necessidade de atendimento às demandas do contexto laboral, no qual está inserido. Sobre a reelaboração do ser professor, o interlocutor Marconi parece ser circunstanciada ora pela ideia de sua atuação como instrutor profissional, ora como professor. Vejamos o que nos diz em sua narrativa.

Tudo o que queria era ingressar em Engenharia. Tão logo consegui, até por força das circunstâncias, iniciei alguns trabalhos na área de formação profissional. Minha primeira experiência se deu no início do curso, quando fui selecionado para atuar no Projeto Rondon, na função de Instrutor Profissional, na área de instalações elétricas. Na verdade aprendi muito mais do que ensinei, visto que ainda cursava disciplinas básicas. Não sabia nada tinha apenas a coragem, que é uma característica adequada aos profissionais da área técnica. [...]. Juntamente com toda essa atividade, sempre atuei como professor: UESPI (engenharia elétrica); FAP (Turismo, Contabilidade e Administração); IEFAP (Instrutor do Curso de Especialização em Medicina do Trabalho); PRONATEC (Eletrônica Básica; Higiene e Segurança do Trabalho; Segurança na Indústria; Segurança na Agroindústria e outras); EAD - IFPI; IFPI (Curso de Segurança do Trabalho; Eletrotécnica e Eletrônica). [...]. Minha experiência como professor exigiu algum investimento. Além do curso Esquema I (UESPI), fiz Psicopedagogia na FAP e um curso pela internet, patrocinado pela SEDUC e chancelado pela UNESCO. (**Professor Marconi**).

O professor Marconi revela sua predileção pela engenharia como a formação almejada. Sua história de vida profissional confunde-se com a de muitos outros profissionais liberais: optam por um bacharelado e, em face das contingências da vida, inserem-se na profissão docente sem o necessário credenciamento para ensinar. No discurso do professor encontramos as marcas de uma formação tecnicista. Essas marcas podem ser ilustradas pela utilização do termo instrutoria. Segundo Libâneo (1994), a instrução encontra-se no seguinte tripé: educação, instrução e ensino. Desta que, embora haja uma unidade entre instrução e educação, trata-se de processos díspares, posto que é possível instruir sem educar e vice-versa. “Na verdade aprendi muito mais do que ensinei” é uma frase da narrativa do professor que mostra a docência como fonte de aprendizados profissionais, que reinventam a função de professor. O professor Tesla descreve

detalhadamente a história de sua formação para mostrar que, ao assumir a profissão docente, realizou investimento na profissão professor, mas o seu interesse maior é na área da formação técnico-profissional. É possível compreender que a formação continuada na área da educação ocorreu de modo tímido, tendo em vista referir-se apenas aos cursos de Esquema I e de Psicopedagogia.

As questões relativas às mudanças nos modos de ser professor foram pensadas pelo interlocutor Franz a partir da narrativa de seu percurso de vida profissional, cuja descrição contempla diferentes tempos e espaços de atuação profissional. A narrativa do professor destaca:

[...] Tão logo passei no vestibular pedi minhas contas do emprego. Foi então que alguém me apresentou a uma escola que precisava de professor de Matemática da 5ª série do ensino Fundamental. Aí começa a minha história de professor. [...]. Passei dois anos nesta escola e já comecei a ter gosto pelo que fazia; percebi que era um professor que se preocupava muito com a aprendizagem e com a forma de ensinar. E fui aprendendo muito com este início. Logo em seguida já fui indicado para outra escola um pouco maior que a primeira e com novas aprendizagens, posturas e desafios. Havia muita dedicação, curiosidade e vontade de que os alunos aprendessem tudo aquilo. Sempre que fazia um trabalho, uma prova ou outra atividade, corrigia logo pois queria saber o desenvolvimento da turma, por que ali eu também media minha qualidade como professor. Tudo era uma descoberta e uma aprendizagem para mim. [...]. Cerca de três anos depois surge a primeira oportunidade de dar aulas de Física em uma escola já de renome. Comecei no ensino Fundamental, 8ª série, na época. Eu tinha tanto medo de dar aulas de Física, mas fui me acostumando e me dei tão bem que logo em seguida consegui minha primeira turma de Ensino Médio. Eu me preparava tanto para estas aulas que era aplaudido ao final de cada uma. E cada aula era diferente. "[...]. Tornei-me um professor, um verdadeiro professor de Física e era totalmente diferente dos habituais. No ano seguinte já estava atuando em todas as séries do Ensino Médio. [...]. Fui ganhando confiança e espaço. De repente passo em um concurso público e depois em outro e depois sou indicado para outras escolas. Nas escolas públicas onde atuava nunca modifiquei meu modo de dar aulas. Fui acumulando conhecimento a cada dia e me qualificava sempre que podia. Fiz especialização, em seguida fiz mestrado, aproveitando uma oportunidade que apareceu em ciência e engenharia de materiais. Neste momento estou fazendo doutorado na mesma área. (**Professor Franz**).

As experiências profissionais narradas pelo professor Franz descrevem tanto sua iniciação à docência, quanto o percurso profissional que foi tecendo sua professoralidade. O relato anuncia uma ambiguidade na trajetória do professor: estudar Física e ministrar aulas de Matemática e reforça nossas reflexões sobre a desprofissionalização dos professores. A situação vivida pelo professor revela pouca

preocupação com os conhecimentos necessários ao ensino, sugerindo a possibilidade de improvisação.

Ministrando a disciplina de Física, com a qual tinha mais afinidade e conhecimento, o professor Franz assume com prazer o ensino e, nas situações experienciais, consolida seus conhecimentos sobre ser professor, vai aprendendo mais sobre a profissão. E assim foi se tornando "[...] aos próprios olhos e aos olhos dos outros, um professor com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc". (TARDIF, 2002, p. 57). A cultura profissional, os valores e as crenças do professor, de acordo com a narrativa, foram produzidos por meio da formação e da prática docente.

A despeito das diferentes experiências vivenciadas, o professor declara: "[...] Nas escolas públicas onde atuava nunca modifiquei meu modo de dar aulas. Fui acumulando conhecimento a cada dia e me qualificava sempre que podia [...]." Qualificar-se no sentido empregado pelo interlocutor relaciona-se como fortalecimento da prática e com as mudanças nas histórias da prática docente. Nas palavras de Freire (1987, p. 103): "[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos da minha disciplina [...]"

Para ensinar bem os professores se reinventam e reinventam suas práticas, portanto, entendemos que o professor Franz imprimiu mudanças em sua história profissional. A narrativa do professor Franz indica preocupação com a aprendizagem e com as formas de ensinar, conduzindo-o tornar o ensino uma atividade de construção de conhecimento, baseado na contextualização e na diversidade de formas de ensinar. Para o professor Euler a revisitar os modos de ser professor implica rever os modos de ensinar, na intenção de atingir as expectativas do processo de ensino-aprendizagem e de seus alunos. A esse respeito, narra:

Nossos alunos querem dinamismo, novidades, criatividade, interação, amizade e isso é conseguido através de muito estudo por parte dos professores, que mesmo não tendo uma formação adequada, buscam aperfeiçoar-se em cursos que visam o ensino aprendizagem. Insiro-me nesse grupo de professores, que buscam a melhoria das atividades acadêmicas. Falo dessa forma, pois nem sempre foi essa a mentalidade dos professores, a grande maioria vangloriava-se de seu rigor, de seu mecanicismo inalterado, do prazer em reprovar. (**Professor Euler**).

O professor Euler relaciona como aspectos importantes na prática docente o dinamismo, a novidade, a criatividade, a interação, a amizade. Esses aspectos

convergem para as proposições de Freire (1987, p. 86) que entende que “o [...] bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é um desafio [...]”. É exatamente dessas características da aula que o discurso do interlocutor está recheado, pois com dinamismo, com a novidade e com a criatividade é mais fácil envolver o aluno na produção do conhecimento. O interlocutor, revisitando o passado, reconhece que modificou seu modo de ser professor quando reelaborou seu modo de ensinar, empenhando-se em proceder com a superação de modelos tecnicista de ser professor, em que a reprovação dos estudantes era um distintivo de competência. A avaliação não pode ser entendida como produto, mas como processo, que estimula a reflexão do aluno, a compreensão de aspectos que ainda não domina e orienta a prática docente (REY, 2008).

Outro destaque no relato do professor Euler é como analisa as exigências que os estudantes demonstram com relação a concretização da aula e a melhoria na forma de ensinar. A escolha por ouvir os estudantes e praticar a sensibilidade em relação às proposições, ressalta o compromisso com o contexto laborativo: com os estudantes, com a produção do conhecimento, com as formas de ensinar, com a formação continuada, percebendo a relação ensinar/aprender como algo que o toca, que o afeta e que o move na busca por melhorias na prática educativa.

Para o professor Josué o percurso profissional foi recheado de experiências que colaboraram para o crescimento como professor e que possibilitaram muitas aprendizagens sobre a profissão. A respeito de sua história na profissão docente ressalta:

Quando estava para me formar, um grupo de professores do ICBEU (atual Brasil - Estados Unidos) que funcionava na Rua do Sol, em São Luís-MA, contactou-me para saber se gostaria de participar de uma nova escola de inglês que estava sendo criada por eles. “[...]. Foi um período muito importante pra mim, pois pude me aperfeiçoar e criar com meus colegas formas diferentes de ensinar com, por exemplo, as turmas que tinham aulas com o foco em habilidades e tinham até 3 professores diferentes no mesmo semestre. [...] Nesse mesmo período, comecei a trabalhar como professor do Estado do Maranhão, na Escola Modelo Benedito Leite, localizada na Praça de Santo Antonio, em São Luís do Maranhão. Era uma escola de Ensino Fundamental (ou de 1º grau como era chamado) e eu ministrava aulas para 7ª e 8ª séries naquela época. [...]. Nossa clientela era formada pela classe média alta, enquanto que na Escola Modelo a realidade era o inverso disso. No White House ensinava as pessoas a falarem inglês, o que significava trabalhar as 4 habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Na Escola Modelo fazia pequenas

inserções na conversação e trabalhava muito gramática, na tentativa de ajudar os alunos a desenvolverem uma base, pois muitos não haviam tido aulas de inglês e os que tiveram só conheciam e mal, o verbo to be. [...] Ao final do ano de 1989, fiz o concurso para a Escola Técnica Federal do Maranhão - ETFMA. [...] Por se tratar de uma instituição técnica, o ensino de língua estrangeira utilizava a abordagem instrumental. "[...]. No início, as turmas tinham a disciplina nos 2 primeiros anos e a carga horária semestral era de 60 horas com 2 aulas por semana, totalizando 120 horas de língua inglesa instrumental no curso. Isso fazia com que complementássemos com um material de inglês geral, através do qual trabalhávamos noções muito superficiais de conversação bem como vocabulário e gramática. A realidade era bem diferente para cada turno e curso. Os alunos da manhã e da tarde, geralmente estudavam na UNEDI (Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz) porque, sabiam que era uma escola realmente diferenciada, porém também, frequentavam outras escolas para pudessem fazer o vestibular. Os alunos da noite eram, na sua grande maioria, trabalhadores que vinham muito cansados e muitos completamente desestimulados, o ambiente violento da cidade, muitas vezes era refletido na forma dos alunos tentarem enfrentar os professores e técnicos educacionais. [...]. A sala de aula, o desafio de ser um agente de transformação e cooperar para mudar a vida de pessoas através da educação é o que me move como profissional. São quase 30 anos de ensino, sendo 25 entre os atuais, IFMA e IFPI. Já encontrei as mais variadas situações em sala de aula, mas sempre fui apaixonado por ensinar, no entanto, sempre fui além do ensino de inglês e tentei, quando possível, levar alguma experiência que pudesse contribuir para a vida dos meus alunos. Para muitos, creio que sempre serei um professor "caxias" e chato.[...]. (**Professor Josué**).

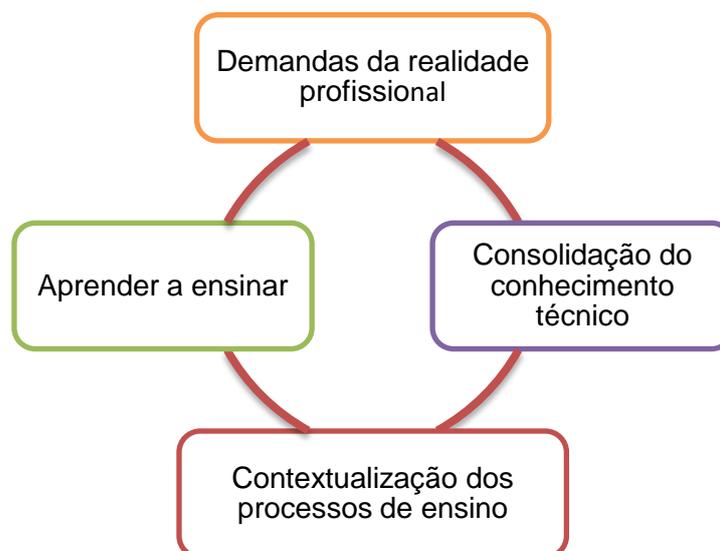
O interlocutor Josué recua no tempo para descrever sua trajetória na profissão docente e demarca em sua trajetória as mudanças que foram afetando o seu saber e o saber ensinar. Ressalta as experiências mais significativas, pontuando de que forma cada uma delas contribuiu para que se produzisse como professor e, desta forma, percebesse, objetivamente o significado de ser professor. Destaca, a forma como é visto pelos outros, deixando à mostra sua identidade profissional como é presumida por seus pares.

O professor Josué compreende que ser professor é ser "[...] um agente de transformação e cooperar para mudar a vida de pessoas através da educação". Essa concepção movimenta suas práticas e o faz continuar sendo um profissional "apaixonado por ensinar". A paixão pelo ensino avulta como a base para a reelaboração de modos de ensinar e do ser professor. Exercer a docência como professor apaixonado impõe pensar a "experiência" como elemento de contextualização e um distintivo para o seu modo de ensinar com a disposição de ir além do mero ensino técnico de inglês, assumindo a responsabilidade de ser sensível com as necessidades dos alunos.

Ao assinalar que: "[...] Para muitos, creio que sempre serei um professor "caxias" e chato", deixa transparecer uma preocupação com a imagem construída no contexto de trabalho. "Ser caxias e chato" parece indicar um professor exigente e realça a auto avaliação que colabora com a revisitação de seus modos de ser professor e de ensinar. Constatamos que na trajetória do professor Josué o desenvolvimento dos modos de ser professor e de ensinar tem sido acompanhado geralmente pelo domínio cada vez mais sólido de conhecimentos, pelas experiências como componente que dá segurança pessoal no tocante às exigências da profissão e às relações com os alunos.

Diante das necessidades pessoais e profissionais de ser melhor professor e de ensinar com qualidade, os professores foram impulsionados a transformarem suas práticas de ensinar. Como aspectos que concorrem para essa transformação ressaltam a formação continuada, o avanço tecnológico, o esforço pessoal, as relações com os pares, as experiências na gestão, a interação com o ambiente de trabalho e a maturidade profissional. Aspectos que ora convergem para modos de ser professor e de ensinar visando a formação estudantil mais ampla, ora, para práticas de formação profissional mais direcionada. Partindo das narrativas dos interlocutores sobre a reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar, destacamos, na Figura 03, aspectos contidos dos relatos:

Figura 3: Síntese sobre os motivos para reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar



Fonte: Dados dos memoriais de formação (2015).

A reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar é motivada por um conjunto de fatores que influencia distintamente cada professor e pela visão de como ser melhor professor e de como ensinar com qualidade, o que demonstra que os modos de ser professor e de ensinar ora avançam ou recuam, em um movimento cíclico, marcado pelas motivações e impulsos pessoais e profissionais.

2.3 Desenvolvimento da prática docente na educação profissional

A prática docente é uma atividade humana intencional, sistemática e complexa. É intencional por expressar finalidades e objetivos que podem resultar na formação para emancipação ou para alienação, dependendo da perspectiva teórica que fundamenta essa prática. Na acepção teórica orientadora do estudo, os professores “[...] como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que legitimam em sua atividade de ensino” (GIROUX, 1997, p. 162). Como atividade sistemática, o ensino requer planejamento para organização das atividades rotineiras e para o encontro com as situações imprevisíveis que revelam a complexidade do ensino. Ao discorrermos sobre a prática tomamos como referência suas diferentes dimensões: a educativa, a pedagógica e a docente. Em relação à prática educativa (FREIRE, 1987) chama atenção para o fato de que os processos educacionais necessitam assumir compromissos com a conscientização, com a libertação, a partir da percepção do homem, não como depósito de conhecimentos, mas como seres conscientes, com capacidade de problematizar o mundo. A prática pedagógica, compreende ações de cunho social, intencionais, planejadas, passíveis de serem repetidas criticamente, convergindo para a concretude dos processos pedagógicos. A prática docente refere-se efetivamente a atividade dos professores nas situações de ensino. (FRANCO, 2012).

O desenvolvimento da prática docente, objeto de análise nesta seção, não acontece linearmente, de modo previsível. Essa prática é uma atividade dinâmica, sobre a qual o professor não tem total controle, visto que pode ser palco de situações inesperadas. O desenvolvimento dessa prática ocorre por meio de um conjunto de ações intencionais que visam a socialização do conhecimento sistematizado, bem como objetivam a formação do homem para a vida em sociedade. A prática docente é organizada a partir de princípios teóricos e práticos,

pautados em concepções de homem, de sociedade e de educação. É, portanto, no dia-a-dia com ações de planejamento e de gestão do conteúdo que esses princípios tendem a se manifestar, serem confirmados ou negados.

As reflexões e análises sobre prática docente exigem abordar essa prática em suas relações com o aprender a ensinar. Aprender a ensinar é inerente à profissão professor, sendo um processo que não se esgota. O professor aprende enquanto ensina e esse aprendizado contribui com a construção de sua identidade, que é processual e, ao mesmo tempo, estável e provisória (MONTERO, 2005). As aprendizagens docentes são complexas e exigem o envolvimento dos professores em processos de reflexão para terem clareza acerca das reais proposições de suas práticas. Aprender a ensinar como aspecto concreto no desenvolvimento da prática docente possui aproximações com as formas como "[...] acolhe e delimita o conjunto de preocupações sobre as peculiaridades do conhecimento no ensino" (MONTERO, 2005, p. 145). O debate em torno de como o professor organiza o processo de aprender a ensinar não é só epistemológico, mas, de igual modo, é ideológico e político, considerando essa aprendizagem no contexto da formação profissional, uma vez que quem estabelece o controle sobre o conhecimento é quem o elabora, quem define o que será ensino (MONTERO, 2005).

Pacheco e Flores (1999) caracterizam o processo de aprender a ensinar a partir de quatro componentes: a metacognição, a descontinuidade, a individualização e a socialização. Indicam a prática como elemento comum às quatro proposições. Aprender a ensinar na metacognição é um processo resultante da articulação entre teoria e prática, dentro de um contexto prático. Na perspectiva da descontinuidade, o aprender a ensinar inicia-se com a experiência como aluno, tendo como ponto de chegada a experiência na condição de professor, considerando como diferentes tanto os papéis desempenhados, quanto as situações enfrentadas.

Aprender a ensinar como um processo individualizado tem a ver com questões de personalidade, de crenças, de atitudes e de experiências daquele que aprende, com maior ênfase nas questões de vocação e intuição, em detrimento do treino ou da formação. E, por último, aprender a ensinar tem a ver com o processo de socialização, seja em nível das estruturas escolares e administrativas, seja em nível da sala de aula que conduz o professor a um conhecimento prático.

As exigências do aprender a ensinar advêm da cotidianidade da aula, em face de sua instabilidade que leva os professores a terem que tomar decisões na prática, no calor da ação na sala de aula. Para analisar este aspecto consideramos que o professor por ser um sujeito inserido em uma na sociedade de classes, sua ação de aprender a ensinar não é neutra, mas é uma ação intencional e orientada por interesses.

Essa ideia é corroborada nas reflexões de Montero (2005) em relação ao ensinar/aprender. A autora afirma que a esses dois processos subjazem concepções de sociedade, de educação, de homem e que dentro das disputas pela naturalização das ideologias que imperam, o aprender a ensinar, tem papel importante para a discussão, planejamento, execução, avaliação do o ensino.

O desenvolvimento da prática docente na educação profissional, segundo descrito nas narrativas dos interlocutores da pesquisa, é determinado pela organização do trabalho docente, referência em um modelo de professor bem sucedido, consciência do inacabamento do sujeito professor e por formas de relacionamento no âmbito da instituição, tendo como parâmetro o respeito e a responsabilidade. Ao escrever sobre a prática docente o professor Morgan apresenta a seguinte contextualização:

Assumo todas as atividades inerentes ao professor de 20h. Ministro aulas de Gerenciamento de Empresas (30h) nos cursos de Eletrônica e Eletrotécnica, aulas de Noções de Administração (30h) no curso de Refrigeração e Climatização e aulas de Organização de Empresas (45h) no curso de Contabilidade. Ultimamente, apenas trabalho com os cursos técnicos, todavia, até o ano passado (2014), ministrei aulas no curso de Tecnologia em RH e em outros cursos de Tecnologia. Para esses cursos de graduação, fico sempre disponível para os TCC. Já orientei alguns. Durante, os sábados, desde 2009 até agora, estou à frente da Coordenação da Especialização em Gestão de Pessoas, na qual sou professor de Gestão do Conhecimento e Capital Intelectual, Avaliação de Desempenho nas Organizações. [...]. Finalmente, sinto-me confortável no exercício da profissão de professor do Campus Teresina Central, até porque, apesar desses percalços, cumpro com a responsabilidade, porém, não concordo com muitas decisões tomadas (**Professor Morgan**)

O professor Morgan escreve sobre sua prática docente referindo-se aos seguintes aspectos: disciplinas que ministra ou ministrou, sentimento em relação ao ser professor e consciência dos percalços profissionais. Sobre as disciplinas, relaciona as que foram ministradas em diferentes cursos, mas não referencia as que

seriam de sua preferência. O seu sentimento quanto à prática docente é revelado quando assegura que “[...] sinto-me confortável no exercício da profissão de professor [...]” e “[...] assumo todas as atividades inerentes ao professor de 20h”. O sentimento explicitado na narrativa do professor denota seu senso de responsabilidade em relação à prática docente.

Sentir-se confortável com o trabalho realizado advém da responsabilidade com o desenvolvimento da prática docente, entendida pelo professor como cheia de percalços, contratempos, mas, que não comprometem o trabalho que desenvolve, o que significa certo amadurecimento profissional, importante para a otimização do trabalho que se dispõe a realizar.

Os dizeres do professor Morgan sobre sua prática nos remetem para as necessárias aproximações entre o dizer e o fazer como aspecto essencial para que o trabalho do professor seja socialmente reconhecido, conforme recomenda Freire (1987, p. 96): “Quanto mais penso sobre a prática educativa, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar de lutar no sentido de que ela seja respeitada”. Advogamos que a assunção da responsabilidade com a profissão constitua um fator importante para a o reconhecimento do valor de sua prática.

As adversidades ou percalços da prática e da profissão não interferem no quesito responsabilidade, um pressuposto para a consecução do desenvolvimento profissional, o que transparece é que o professor sabe tomar decisões diante dos desafios da prática docente e dos entraves reconhecidos dentro do espaço escolar. O professor despende ânimo, força e coragem, de acordo com a realidade da escola, para a otimização da prática docente, bem como dos trabalhos a serem realizados nessa prática. Neste caso, poderá constituir ou não respostas adaptativas às condições dominantes da escola, que na maioria das vezes corroboram hábitos de acomodação por parte dos docentes. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). Na sequência das narrativas a professora Sabine assevera sobre sua prática docente que:

Foi então que participando de um hasteamento da bandeira, que acontecia mensalmente descobri que o meu professor de Artes era também o Regente da Banda de Música, inesquecível professor Luiz Santos. [...] perguntei ao professor como, o que era preciso ou o que eu deveria fazer para participar da Banda de Música e aprender música. Ele pensou por um momento, em seguida, disse-me que era só preencher uma ficha de inscrição e assistir as aulas que era no período da tarde; e eu não pensei duas vezes, fiz minha inscrição

imediatamente. [...]. Confesso que no início tive bastante receio de não saber transmitir corretamente os conhecimentos, atividade que julgo normal em qualquer área de atuação, nos momentos iniciais. O importante foi a vontade, o empenho de fazer sempre o melhor que pude sem contar com o incentivo da minha família, como também dos professores e todas as pessoas que direta ou indiretamente sempre me apoiaram. Mas, eu nunca deixei essa insegurança inicial transparecer, procurava e, ainda procuro, sempre fundamentar a minha prática pedagógica, me espelhando nos métodos utilizados pelo meu primeiro professor que me alfabetizou musicalmente. Ele sempre dizia: _ “já foi o tempo em que aprender música era bicho de sete cabeças”, devemos “aprender tocar, tocando”. E isso é mais que verdade, pois até hoje tudo tem dado certo. **(Professora Sabine).**

O desenvolvimento da prática da professora Sabine é fundamentado na ideia de um modelo de professor experiente, que deve ser reproduzido. Seu percurso profissional foi delineado a partir de uma trajetória formativa, envolvendo uma formação pré-profissional, antes da formação inicial, e a própria produção de trabalho, quando aluna da banda de música. A experiência na banda de música, ao observar uma prática pedagógica bem sucedida, deixou marcas positivas em sua história profissional, que ficaram gravadas em seu imaginário. Essa experiência, segundo sua narrativa, tem sido inspiradora em seu percurso como professora.

O reconhecimento quanto ao “[...] receio de não saber transmitir corretamente os conhecimentos [...]”, mesmo tendo sido submetida à formação inicial e ter a força própria de vontade, do empenho, deixa transparecer que nem sempre os fundamentos da educação determinam a tônica para o desenvolvimento da prática. Para Sacristán (1995), outros esquemas não pedagógicos, como crenças, experiências de sucesso concorrem com a formação inicial, para a construção da prática pedagógica do professor iniciante, mas, sem a orientação da formação inicial, são esquemas rígidos que mascaram a consciência dos efeitos que produzem.

De acordo com o relato da professora, a insegurança vivida na fase inicial da profissão foi sendo remediada por meio do aprender fazendo. O aprender fazendo relaciona-se como uma das características gerais da escola nova, não implicando necessariamente que a professora esteja vinculada a esse movimento educacional. O relato da professora nos faz deduzir que a prática pode ser vista tanto como contexto de aprendizagens, quanto como campo de aplicação de normas e de técnicas abalizadas pelas teorias (GUARNIERI, 2005).

O aprendizado da profissão a partir de modelos de experiências exitosas desenvolvidas pelos pares e o aprender a ensinar ensinando, segundo vimos no relato da professora, significam fontes de inspiração para que professores iniciantes ampliem seus saberes sobre o ensino, porém não dispensam os conhecimentos da formação profissional. A temática relativa ao desenvolvimento da prática docente também foi analisada pelo professor Tesla que relata:

O tipo de atividade que lhe agrada é a do desenvolvimento de aplicações eletrônicas, com o desenvolvimento teórico de dispositivos para atender diversas situações da atividade humana. Desenvolve projetos mesmo antes do ingresso no serviço público, tendo patenteado algumas invenções. [...]. A sua prática educativa lhe conduz a orientação para o trabalho prático, ao trabalho profissional produtivo e não puramente teórico (**Professor Tesla**).

Sobre o desenvolvimento de sua prática o professor Tesla enfatiza a importância do conhecimento prático, como fonte de aplicação de teorias. Ao que nos parece, a formação em engenharia elétrica é motivadora da opção pelo saber fazer, pela prática, ou seja, pelo interesse em colocar em ação o conhecimento apreendido. Embora a formação e o contexto laborativo do professor Tesla potencializem a atividade prática, é preciso ressaltar que qualquer prática é permeada por uma teoria, seja de modo consciente ou não, inexistindo prática sem teoria e teoria sem prática. A atividade teórica por si só não modifica a realidade, mas pode proporcionar um conhecimento indispensável para transformá-la, ou ainda, pode traçar fins que antecipem idealmente essa transformação (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007).

Em seu relato o professor Tesla, ao ressaltar a importância do trabalho prático, assimilado como trabalho profissional produtivo, em detrimento do puramente teórico, deixa transparecer certa resistência ao ensino puramente teórico. Entendemos que o contexto educação profissional requer um *corpus* de conhecimento prático e que o aprender e apreender uma profissão é um imperativo de quem busca uma formação. Todavia, esboçar uma prática docente alicerçada exclusivamente no *modus operandi*, significa pensar a formação do sujeito em substratos pragmáticos.

O que estamos questionando é a ênfase na prática por entendermos que ela não existe sem teoria. Assim, mesmo que o professor Tesla queira dar um sentido prático para sua disciplina, seguindo um alinhamento tecnicista, não há como negar

que a teoria está presente nas práticas (BEHRENS, 2013). As postulações do professor Marconi sobre o desenvolvimento da prática docente anunciam que:

Se tivesse algum poder, por exemplo, colocaria o IFPI junto das indústrias e universidade, na tentativa de finalmente introduzi-lo na área da construção efetiva do conhecimento. [...]. Quisera poder fazer na educação o que faço na engenharia: realizar, buscar resultados e alcançar as metas estabelecidas no cronograma de obras. O que vejo é um conjunto de pessoas soberbas, que se acham conhecedoras e detentoras do conhecimento. Senhores e senhoras que se julgam "proprietários (as)" do conhecimento, donos (as) do que é certo ou errado. Eu, de minha parte, ainda estou aprendendo (**Professor Marconi**).

O professor Marconi não descreve explicitamente a prática que desenvolve, entretanto realça que a formação em engenharia orienta seu trabalho no magistério. Declara o desejo de reproduzir na prática docente as experiências como engenheiro: “Quisera poder fazer na educação o que faço na engenharia: realizar, buscar resultados e alcançar as metas estabelecidas no cronograma de obras”. Realizar uma obra de engenharia é muito diferente de formar um profissional. Na engenharia os resultados podem ser alcançados em curto prazo de tempo, mas na educação os objetivos são alcançados em longo e médio prazo. A expectativa do professor por resultados imediatos no ensino pode ser resultado de uma formação técnica, cujos objetivos destinaram-se à formação de um profissional liberal e não de um professor.

As diferenças entre a docência e engenharia não se limitam aos objetivos a serem alcançados. O objeto da docência é o ensino, que é complexo e permeado pela subjetividade. Por essa razão, os conhecimentos não podem ser meramente transferidos. “Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado [...]”. (FREIRE, 1987, p. 26).

Partindo do pensamento do autor, ratificamos que as duas profissões mencionadas pelo interlocutor são ocupações com perspectivas diferentes, em relação ao objeto e às finalidades. A atividade docente, conforme afirmado, é distinta das demais ocupações e exige do professor uma gama de saberes que são específicos ao saber ensinar (GAUTHIER et al, 1998). Em relação à formação do professor Marconi, percebemos que não foi direcionada para o magistério, mas para uma profissão técnica, entretanto, admite que como professor ainda está

aprendendo, que é um sujeito marcado pelo inacabamento. O professor Franz sobre o desenvolvimento de sua prática nos diz:

Na educação profissional sou bem mais diferente do que na educação superior. Algumas brincadeiras e falas permanecem, outras não. Mas em se tratando de educação profissional, defino-me como na condição de divertido. Na minha sala quem dá as ordens sou eu, quem grita sou eu, no bom sentido. Eu me coloco no centro das atenções, e não dou muitas margens para os outros. Eles ficam sempre na expectativa do que vem a seguir. Muitas vezes sou palhaço, muitas vezes sou professor, outras sou o melhor amigo que eles têm. Quase sempre e em todas as turmas sou eleito o professor representante deles. Às vezes de várias ao mesmo tempo. Em resumo, coloco-me numa relação de bastante proximidade da turma. Nesta situação de professor quase sempre planejo até mesmo o que vou falar e o que vou relacionar da vida deles ao meu conteúdo, para ficar mais fácil o entendimento. Procuro dizer pra eles que este conteúdo está no ônibus que eles pegam, na sala da casa deles, na cozinha, no quarto. Acho que quando a gente fala a fala deles, a informação chega, se completa. E quando a gente associa a algo da vida deles, ela permanece um bom tempo. É legal vermos aquele ar de surpresa, tipo, mas professor eu já vi isso e não sabia que era daqui, que era esta a explicação. Outra – já vi isso na televisão. Acho que ser professor é um pouco disso. Você tem que ter o poder de chamar teu aluno para aula, para dentro da sala, pois o mundo lá fora está competindo com você. É mais interessante a internet, o facebook, o whatsapp, o bate papo com os colegas, o namoro, o shopping, o passeio, o não fazer nada. Tudo isso é mais interessante. É por isso que muitos professores não gostam, ou exercem mal a profissão, maltratam alunos, desistem; tudo por não conseguirem contornar problemas ou coisas que atraem mais os alunos do que as páginas do seu livro ou as histórias que têm pra contar. Daria um livro, as histórias de professor, mas fico por aqui. (**Professor Franz**).

O professor Franz descreve várias facetas que assume na prática docente: o professor divertido, o professor que tem autoridade e o professor que ensina. Essas facetas podem ser relacionadas com as diferentes dimensões do trabalho docente (humana, técnica, político-social). Ser um professor divertido tem como objetivo a conquista da confiança dos alunos e assegurar a aproximação com eles. Freire (1987) entende que o professor não pode passar despercebido por seus alunos e precisa saber como é percebido por eles para, se for necessário, reescrever sua prática.

Ao fazer referência ao ser professor com autoridade, o interlocutor deseja evidenciar que a relação de proximidade e de afinidade com a turma, não compromete a qualidade de sua prática docente, que é planejada em função dos

alunos e que tem na contextualização do conteúdo um aspecto de otimização do ensino. O desenvolvimento da prática docente tem com subsídio os conhecimentos sobre o ensino, que foram produzidos na escolarização (antes da formação inicial), na formação inicial e na prática. Esses conhecimentos são retraduzidos quando do exercício da profissão, oportunidade em que os professores ressignificam aquilo que é útil, em uma busca constante para resolver as dificuldades de sua prática educativa (TARDIF, 2002).

O professor Franz enfatiza a contextualização dos conhecimentos que ministra, afirmando, por exemplo, que estes devem ser significados na vida cotidiana dos alunos. O professor demonstra clareza quanto aos critérios colocados pela didática para que o processo ensino-aprendizagem seja bem sucedido. Outro dado significativo no relato do professor Franz é o reconhecimento da complexidade do ensino em uma sociedade do conhecimento que oferece muitas opções de informação, concorrendo com o ensino oferecido pela escola e com o conhecimento escolar.

Esclarece sobre a necessidade de organização do trabalho docente, ressaltando que os professores devem promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o conhecimento científico (KUENZER, 1999). O professor Euler, como os demais interlocutores, refletiu sobre sua prática docente declarando:

Pelo tipo de ensino médio que tive e pela formação na Universidade, procuro tentar fazer algumas coisas diferentes para meus alunos. Durante minhas aulas, mostro o valor do estudo, mostro a importância da disciplina que trabalho e da relação que ela tem com todas as outras que também são de suma importância nas nossas vidas. Infelizmente nem tudo são flores, temos no ensino profissional, alunos com baixo rendimento escolar; acredito que consequência de toda a problemática socioeconômica que alunos de escola pública passam. Isso é angustiante (**Professor Euler**).

O chamamento que faz aos seus alunos sobre a importância da disciplina que ministra e das demais do currículo, de forma contextualizada, demonstra que acredita no papel influenciador que o professor exerce na profissão que tece no dia-a-dia. O compromisso com o aprender a ensinar para além da formação fragmentada parece demonstrar a percepção de uma prática que busca reparar a própria experiência enquanto aluno da educação profissional.

Quando faz a análise dos motivos de insucesso de alguns alunos, de menor poder aquisitivo revela que as condições restritivas socioeconômicas dos menos privilegiados contribui para que estes alunos tenham dificuldade quanto ao ensino-aprendizagem dentro da formação profissional a que estão sendo submetidos. Neste sentido, parece compreender que os processos educativos são historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que delimitam cada época. (KUENZER, 1997). O professor Josué nos revela sobre o desenvolvimento de sua prática:

Ainda, acredito que um professor tem que ser modelo para os alunos em tudo, desde a pontualidade até a educação na forma de falar. Creio que um professor deva dominar o conteúdo que ministra, deve ter autoridade, mas, também deva conseguir interagir com os alunos. Acredito que um professor deva cumprir com o seu papel para com a instituição com excelência e que deva ser leal a instituição e aos que fazem o melhor para ela, independente das políticas internas. Acredito que o professor e a instituição devam sempre buscar a melhor solução para sempre oferecerem o melhor para os alunos. (**Professor Josué**).

Na fala do professor Josué, o desenvolvimento da prática pedagógica deve considerar alguns elementos que concorrem para a constituição daquilo que acredita ser importante para o professor enquanto pessoa e como profissional: o professor deve ser um modelo para o aluno em todos os aspectos, desde a pontualidade até na forma de tratar o outro; deve dominar o conteúdo; demonstrar autoridade; deve interagir com os alunos; deve cumprir seu papel junto à instituição que trabalha, sendo leal a todos os que a representam, independentemente das políticas externas. Todo esse esforço, visa um objetivo maior que é oferecer o melhor para os alunos.

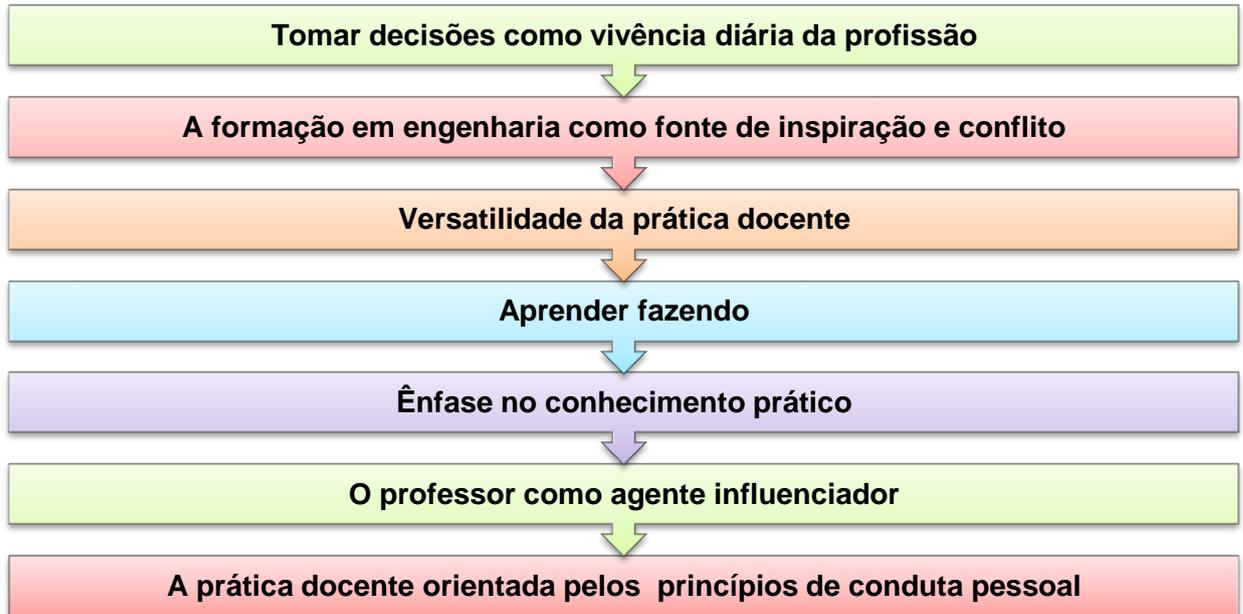
Mesmo que explicitamente não faça alusão ao aprender a ensinar, subentende-se que o professor Josué não só fala de si mesmo, mas, concebe o aprender a ensinar a partir dos parâmetros que cita para o desenvolvimento de uma prática que considera eficaz, pois, quando ressalta que o professor deve ser pontual, deve dominar o conteúdo, ter autoridade, interagir com os alunos, observar suas responsabilidades junto à instituição a qual esteja vinculado, indica não só qual o percurso que sua prática pedagógica percorre, bem como, que estas são as bases em que realmente acredita. Diante da exposição realizada, o desenvolvimento da prática pedagógica do professor Josué segue um roteiro que foi sendo solidificado

com as experiências vivenciadas, e a autoconfiança que demonstra o impele a seguir confiante quanto a avaliação que faz do seu trabalho e do contexto ao redor.

Não obstante o desenvolvimento da prática pedagógica ser um processo de aprendizagem da profissão e que cada professor construa os próprios mecanismos para responder às demandas da mesma, por vezes os pressupostos que alicerçam a prática se manifestam engessantes, e, que ao privilegiarem a forma em detrimento do conteúdo tornam a convivência cotidiana um fardo. Por outro lado, não em sentidos opostos, esses mecanismos organizados pelo professor não se restringem a formas exteriores ou a hábitos simples, mas, dizem respeito aos significados reais atribuídos às formas de desenvolver sua prática, com reflexo nas relações sociais que elas desencadeiam. (TARDIF, 2002).

O desenvolvimento da prática docente na educação profissional delineado pelos nossos interlocutores deixa claro que a prática não é um processo linear e único. Para responder às demandas, os professores se utilizam de várias concepções, de vários modos de ser professor. Esses processos nem sempre são acompanhados de uma reflexão mais aprofundada, porque o tempo urge e as incertezas da prática precisam ser resolvidas em um menor tempo possível. A prática, neste sentido, vai colaborando com a aprendizagem da profissão em que, tudo o que for útil, que concorra para o sucesso do ensino-aprendizagem tem tendência a ser repetido ou contextualizado, mesmo que não signifique, sempre, um desenvolvimento de uma prática docente intencional ou ainda, que, a posteriori vá gerar ponderações que resultem em real mudança nos modos de ser professor. Considerando as narrativas dos interlocutores sobre o desenvolvimento da prática docente na educação profissional enfatizamos na Figura 04, aspectos retirados dos relatos:

Figura 4: Síntese sobre o desenvolvimento da prática docente na educação profissional



Fonte: Dados dos memoriais de formação (2015).

Os professores demonstram em suas narrativas, que suas práticas têm a ver com o que são enquanto pessoas, como se percebem, como se autoconstruíram e como dão prosseguimento ao próprio inacabamento enquanto pessoas e profissionais.

CAPÍTULO 03
A PRÁTICA EDUCATIVA E OS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS

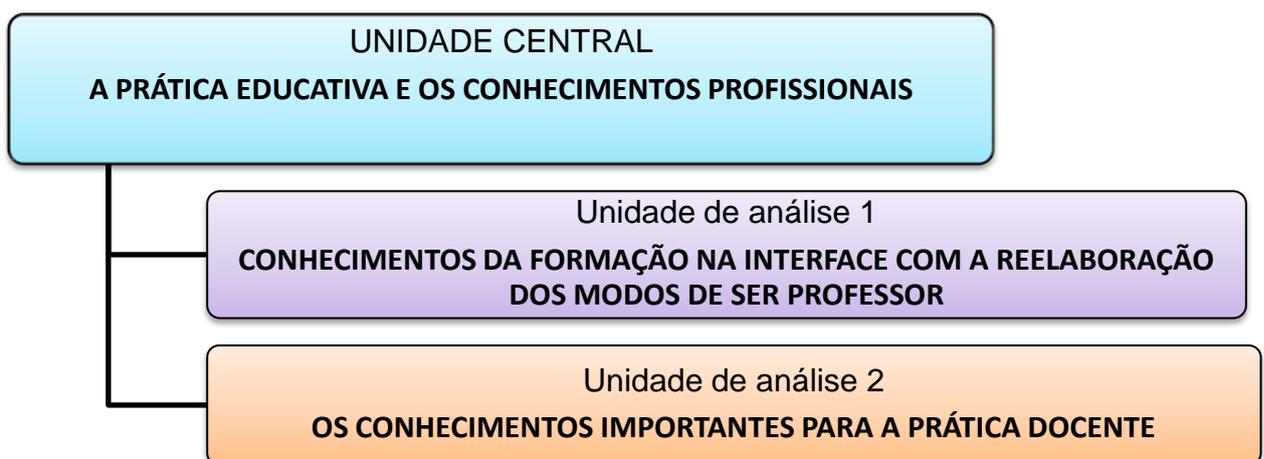
CAPÍTULO 03

A PRÁTICA EDUCATIVA E OS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS

A interpretação das narrativas geradas por meio das entrevistas narrativas concorre para a conclusão de que a prática docente, a exemplo do que acontece com outras profissões, requer um conjunto de conhecimentos sobre o aprender a ensinar. A prática educativa como contexto de formação e *locus* do ensino configura-se como fonte de aprendizagens da profissão. Compreendemos o ensino como um "[...] conjunto de ações intencionalmente previstas por um professor, para promover nos alunos a aprendizagem de conceitos, procedimentos, valores no âmbito de uma instituição - a escola que afeta e pela qual é afetado" (MONTERO, 2005, p. 149).

A prática educativa é entendida como atividade social orientada por intencionalidades, baseada em conhecimentos que possuem uma natureza plural. Esses conhecimentos dizem respeito aos saberes para ensinar e ao saber ensinar. Neste capítulo analisamos os dados da pesquisa produzidos nas entrevistas narrativas, agrupando-os em uma unidade central e duas unidades de análise, conforme a Figura 05:

FIGURA 5: Unidade central e unidades de análises



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A composição da unidade central e das unidades de análise, de acordo com a Figura 5, foi gerada a partir do conteúdo das entrevistas narrativas, cuja questão gerativa teve como suporte uma das questões norteadoras.

3.1 Conhecimentos da formação na interface com a reelaboração dos modos de ser professor

Diante de políticas de globalização/mundialização que interferem em todas as dimensões da sociedade, os modelos de profissão têm sido configurados constantemente, de acordo com as formas e exigências dos mercados, que cada vez mais buscam a especialização das funções em torno do ideal de mercado absolutizado.

Embates sobre os contornos e entornos da formação profissional e dos conhecimentos que lhe são e estão subjacentes, têm feito parte de diferentes relativas à educação profissional, sobretudo com relação aos professores a quem se atribui historicamente a responsabilidade pelos processos formativos, cujas finalidades tanto podem concorrer para a manutenção do *status quo*, quanto podem colaborar para a construção de uma nova sociedade.

Diante das reflexões apresentadas neste estudo, percebemos muitos questionamentos sobre como os professores são formados, como aprendem, como ensinam e sobre quais são e como são construídos os conhecimentos que norteiam suas condutas particulares e profissionais. Neste estudo entendemos que o conhecimento é histórico, socialmente enraizado e ligado aos diversos interesses das variadas classes sociais (MCLAREN, 1997). O que nos permite afirmar que todo conhecimento é interessado e perpassado por ideologias.

Entender como os professores são formados e analisar o *corpus* de conhecimentos ao qual tiveram acesso durante a formação profissional possibilita percebermos a construção de identidade para uma profissão como algo que requer revisões e reelaborações frequentes. Pensamos que, frente ao próprio acúmulo de conhecimentos produzidos pela sociedade, há urgência no delineamento de formação profissional docente que atenda as novas exigências do processo educativo, fomentando conhecimentos que comportem elementos para autonomia profissional, em detrimento da alienação, que serve aos propósitos de manter um modelo de formação e de trabalho profissional, de promover hegemonias de *status*

quo. Desse modo, ratificamos que a formação é uma atividade essencialmente humana, com propósitos políticos e sociais claramente definidos.

A respeito da formação para o trabalho profissional, percebemos que constitui um processo dialético de tese, antítese e síntese, pois o contexto social no qual se encontra é o de desigualdade social, em que os embates não são produzidos de maneira pacífica, sendo necessária a defesa de uma formação e de um trabalho profissional docente fincados não em bases coercitivas, mas em uma base crítica, com alicerces autônomos e com responsabilidade de pertencimento aos contextos sociais em que os professores estejam inseridos. Autonomia e alienação são processos separados tenuamente e apenas o reconhecimento racional sobre as relações de poder subjacentes aos currículos de formação, neste caso formação profissional, poderá possibilitar processos e resultados menos diretivos e injustos.

A formação de professores tem percorrido extenso caminho, desde o Brasil Colônia até a sanção da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Neste sentido, a história da educação do Brasil demonstra aspectos lacunares na formação de professores com justificativas arraigadas nas bases de interesses econômicos e sociais vigentes em cada época, embora seja nítido o *corpus* de conhecimentos com os quais os professores devem laborar.

Assim, os modelos de formação e de prática profissional foram variados, objetivando precipuamente formar professores que desenvolvessem práticas de ensino, mas, ao mesmo tempo, de forma velada, objetivavam que essas práticas servissem aos interesses hegemônicos de controle social, por meio dos conhecimentos a serem socializados.

No Brasil, no período Colonial, como o modelo de produção era o agrário-exportador, o contorno jesuítico de formação de professores estabelecia que apenas homens, após os trinta anos estavam aptos para a função docente. Neste âmbito, os formadores jesuítas mantinham total liderança sobre a formação dispensada: desde a escolha de livros até o controle rigoroso sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia (RIBEIRO, 2003). Então, como não havia a necessidade de mão-de-obra mais especializada, uma vez que a instrução e a educação escolarizada atendiam por conveniência a pequena nobreza e aos seus descendentes, a formação de professores se restringia a conhecimentos religiosos (sobretudo) e literários de caráter ideológicos.

Em decorrência da expulsão dos jesuítas, surge o ensino público propriamente dito, o que fez crescer a necessidade de professores e de métodos formativos que atendessem a demanda instrucional da época. Segundo o Alvará de 18 de junho de 1759, os professores que deveriam assumir "imediatamente" a responsabilidade diante dos jesuítas seriam aqueles considerados idôneos, de bons costumes, sábios e prudentes. Estes seriam responsáveis pela formação de outros possíveis professores, que após um ano e meio de estudos (aulas régias) poderiam se submeter a exames para se tornarem professores licenciados pelo Estado, salvaguardando-lhes a predileção das vagas (UNICAMP, 1759).

Mesmo com a consideração de "nobres", os professores serviram a um propósito do Estado, que não apresentou uma diretriz de formação, acomodando-se a uma formação fragmentada, voltada apenas para a ministração de aulas régias e com a preocupação de verificar quais professores lecionavam sem licença e quais usavam os livros proibidos no Alvará de 18 de junho de 1759, cujo *corpus* de conhecimentos se restringia à ordem de voltar ao método anterior ao estabelecido pelos jesuítas, mas, sem demonstrar especificidades do mesmo (RIBEIRO, 2003).

No período joanino, de 1808 a 1850, vários episódios alcançaram destaque: a vinda da família real para o Brasil, a criação de cursos, a necessidade do preparo de pessoal mais especializado. Sendo inaugurado o nível superior de ensino, o ensino secundário permaneceu com a organização de aulas régias e o ensino primário, continuou como um nível de instrumentalização técnica. Nesse período vamos ter a criação das primeiras escolas normais intentando uma melhoria no preparo do pessoal docente, escolas de no máximo dois anos e em nível secundário. Entretanto, persistia a ausência de preparo profissional, culminando com o desinteresse pela carreira docente, bem como com a dificuldade de se encontrar pessoas habilitadas para o exercício do magistério (RIBEIRO, 2003).

As Escolas Normais surgem a partir da ideia de se preparar os professores para as escolas primárias, esperando-se delas uma formação específica a ser direcionada pelos encaminhamentos pedagógico-didáticos, mas, em sentido contrário, predominou a formação pelo domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras (SAVIANI, 2009).

Antes da Lei das escolas de primeiras letras, sancionada em 15 de outubro de 1827, manifestou-se pela primeira vez a preocupação com a questão da formação de professores, quando se instituiu a partir de 1820 as primeiras escolas

de ensino mútuo no Brasil, não só para ensinar as primeiras letras, mas para preparar professores, quanto à utilização do referido método. O Decreto de 3 de julho de 1820 concede a João Batista de Queiróz uma pensão anual, para ir a Inglaterra aprender o sistema Lancasteriano, denotando certo interesse pela formação de professores, cuja ênfase esteve na aquisição dos conhecimentos do método Lancasteriano (BASTOS, 1997).

A autora destaca que o recrutamento dos professores que iriam trabalhar com o método aconteceu nas fileiras militares demonstrando similitude de foco: disciplina e ordem adotados tanto pela escola, quanto pela repartição de guerra e que só em 12 de maio de 1837, a Decisão nº 166, do Império torna incompatível as funções de militar e professor público. A Lei nº de 15/10/1827 legitima, portanto, o método de ensino mútuo e dá outras providências ao dizer:

[...] Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art.5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827, p. 1).

No artigo 5º a alusão feita com relação à formação dos professores, acontece em serviço, de forma aligeirada, à revelia do Estado, subsidiada pelo próprio professor. O artigo subsequente delinea quais os conhecimentos devem ser ensinados para o efetivo exercício da profissão docente, cujo destaque se encontra nos conhecimentos de conteúdo específicos ficando, pois evidente, desde longínqua data que a formação comporta certo corpo de conhecimentos para a profissão docente, alinhavado com direcionamento ideológico. Assim, as primeiras escolas normais brasileiras são estabelecidas, mas o quadro continua desalentador como diz Azevedo (1976, p. 94):

[...] O pessoal docente, quase todo constituído de mestres improvisados, sem nenhuma preparação específica, não melhora sensivelmente com as primeiras escolas normais que se criaram no país: a de Niterói, em 1835, a da Bahia, em 1836, a do Ceará, em 1845, que não foram por diante, a de São Paulo, em 1846, e a do Rio de Janeiro, em 1880, todas com uma organização rudimentar, à maneira de ensaios, como a de São Paulo que se fundou, com um só professor, em 1846, desapareceu em 1867, para ressurgir com um novo plano e um curso de dois anos, em 1874, fechar-se novamente em 77 e restabelecer-se afinal em 1880, e só então com um curso mais completo de 3 anos [...].

Pelo relato, a formação de professores é situada em segundo plano, o que denota que historicamente no Brasil, as políticas educacionais transitam entre duas possibilidades: na falta ou desvio de parâmetros de políticas de Estado, ou ainda, nos programas e projetos desenvolvidos para a educação, possuem o registro do partido político vigente e que se este não se reeleger, os projetos e programas tendem a sofrer descontinuidades. Se a educação se constituir legenda de Estado, ou seja, se for "[...] definida como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis", os programas e projetos serão continuados apesar das mudanças partidárias (SAVIANI, 2009, p. 153).

Aranha (2006) realça que o descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar, além disso, considera que prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, a partir do pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico. Essa é uma herança social desalentadora, marca de uma sociedade que se acostumou chamar de professor qualquer pessoa que detém algum tipo de conhecimento e se propõe a ensinar. E talvez esse pensamento contribua para a relutância em se construir um código de ética para os professores. Quem sabe um código deontológico pudesse auxiliar na valorização da formação e do trabalho docente e, por consequência, na melhoria de salários e das condições de trabalho dos professores (SILVA, 1997).

Historicamente, as políticas de formação de professores vêm se caracterizando como inconstantes, lacunares, aligeiradas, sem a preocupação em produzir uma formação com caráter de política de Estado, com tempo para ser avaliada. Mesmo assim, foi possível contar com algumas tentativas, que, embora

enfrentando resistências, surgiram e desapareceram quase que nas mesmas proporções.

Com a reforma da Escola Normal de São Paulo em 1890, com realce na preparação pedagógico-didática, concebendo-se a ideia de que uma formação em contrário, não se estaria formando professores, a Escola Normal tendeu a se expandir e firmar-se por todo o país. Após a primeira década do Brasil republicano, os ânimos reformadores foram arrefecidos, firmando-se o oferecimento formativo com base no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (SAVIANI, 2009).

Em uma tentativa de resolução para a dificuldade enfrentada, a Escola Normal foi transformada em Escola de Professores e, neste sentido, surgiram os Institutos de Educação, particularmente, o do Distrito Federal, sob a liderança de Lourenço Filho e de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo, ambos com orientação nos pressupostos da Escola Nova, com vistas à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente. Com esta ação pensava-se alcançar dois outros intentos, quais seriam: firmar a pedagogia como conhecimento científico e corrigir as distorções causadas pelas Escolas Normais, que deveriam guiar-se pelos pressupostos pedagógico-didáticos, mas que vinham enfatizando o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras (SAVIANI, 2009).

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, passaram ao nível universitário, tornando-se base para organização dos cursos de formação de professores para todas as escolas do país, graças ao Decreto-Lei, nº 1.190, de 4 de abril de 1939, destacando-se neste, o modelo que ficou conhecido como "esquema 3+1", forma de organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, qual seja, três anos para os estudos das disciplinas específicas e um ano para a formação didática.

Com essa orientação, a formação de professores perdeu a pretensão de origem, quanto a buscar conferir caráter científico aos processos de formação. Neste mesmo, sentido, o Decreto-Lei, nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 ao dividir o curso normal em dois ciclos, o primeiro, correspondente ao ginásio, com quatro anos e o segundo, em três anos, correspondendo ao ciclo colegial do curso secundário, descaracterizou a proposta de formação de professores oferecida nesse cenário (SAVIANI, 2009).

Para Saviani (2009), dois são os principais modelos de formação de professores presentes na Educação Superior brasileira: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. O surgimento desses parâmetros relaciona-se com os elementos: Estado, sociedade civil e autonomia da comunidade acadêmica. Prevalecendo o elemento Estado, forjou-se o modelo napoleônico, cujo substrato de formação para os professores centra-se nos conteúdos culturais-cognitivos, subtraindo-se quaisquer preocupações com o preparo pedagógico-didático. Sobressaindo a sociedade civil, construiu-se o modelo anglo-saxônico e sobre a autonomia da comunidade acadêmica, construiu-se o modelo prussiano ou pedagógico-didático, que desde Comenius agrega condições do ser que aprende, do que é possível de ser ensinado a todos, sendo por essência, antielitista.

A universidade brasileira fez a opção pelo modelo napoleônico, cuja formação de professores centra-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de ensino, a qual se pretende lecionar. Mesmo assim, o modelo pedagógico-didático, cujo foco de formação do professor só se completa com o claro preparo pedagógico-didático conseguiu forjar espaços nos níveis organizativos dos currículos de formação, tornando-se um requisito legal e obrigatório para a formação dos professores secundários (SAVIANI, 2009).

O autor destaca que tanto os cursos normais, quanto os de licenciatura e a Pedagogia despenderam esforços quanto a uma formação que privilegiasse o currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, prescindindo-se da exigência de escolas-laboratório. Essa situação agravou-se, particularmente, na Educação Superior, em relação às licenciaturas que registraram a ênfase nos conteúdos culturais-cognitivos relegando o aspecto pedagógico-didático a um mero apêndice, a ser representado pela disciplina de Didática.

Com o advento da República no Brasil até os nossos dias, as ideias sobre formação de professores têm sofrido entraves, têm sido questionadas de forma passional, cética e esperançosa. Podemos citar, entre outros alguns fatos: na primeira República, mesmo sem a participação do governo federal, as escolas de formação de professores alcançaram certo desenvolvimento, mais propriamente as de São Paulo, que se convertera no polo econômico do país, tendo sido importante a atuação dos reformadores paulistas, bem como a introdução do método de

Pestalozzi e a reforma na Escola Normal através da Lei n. 88, de 08/09/1892, e ainda, a entrada da iniciativa privada como mantenedora de escolas normais.

No período denominado Estado Novo, houve a criação de universidades, o surgimento do curso de Pedagogia, a luta pela criação de escolas normais rurais e a I Conferência Nacional de Educação. Na República Populista, a Lei Orgânica do Ensino Normal. No período denominado de Ditadura Militar, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as reformas estaduais das escolas normais, o acordo MEC/INEP e a USAID, a Lei nº 5.540; o Parecer nº 627/1969, a Resolução nº 2/1969 e nº 6.952 (que previa a chamada Habilitação Específica para o Magistério), o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR, os projetos dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e o projeto Revisão Curricular da Habilitação, sob a coordenação dos professores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta.

A partir da Nova República, a Constituição Federal de 1988, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Decreto 3.276/1999 (que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências) e o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, que em seu bojo, trata da formação dos professores e de valorização do magistério, e o atual Plano Nacional de Educação, sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em que a formação de professores é contemplada como estratégia para se alcançar determinadas metas.

Com esta exposição ressaltamos alguns dos percursos em relação aos processos de formação docente, o que nos leva a associá-los aos diversos contextos da sociedade, mas não foram processos totalmente à revelia de seus mais interessados, os professores, porém, sem dúvida as forças antagônicas estiveram mais bem aparelhadas, o que, entretanto, não arrefeceu por completo o ânimo de alguns. Outro aspecto a ressaltar é que historicamente os educadores vêm buscando um *corpus* de conhecimentos para a formação de seus professores, embate para bem longe de ser simples ou desinteressado, ou ainda de estar em vias de terminar.

Neste sentido, as ideias dos diferentes autores que aqui foram citados geram indagações a respeito da formação e dos conhecimentos necessários aos

professores, e indicam que este assunto continua convivendo com as instabilidades e incertezas da conjuntura de uma sociedade de classes, caracterizada pelas desigualdades. Indicam que a formação de professores requer mais acuidade teórica e metodológica para se discutir quem na sociedade deve e pode ser professor, qual a formação que deve receber, qual *corpus* de conhecimentos deve dispor e como a formação ganha ou perde relevância na medida em que o professor desenvolve seu trabalho a partir da perspectiva de aprender a ser professor.

Diante do que propomos para discussão parece que a formação é tema permeado por muitos questionamentos. Por exemplo, falar de ensino tendo como referência apenas a vocação, parece não dá conta das peculiaridades da profissão docente, porque há aspectos da profissionalização fora desse epicentro. Para os questionamentos podem surgir várias respostas. Mesmo assim, reconhecemos que esse tema merece uma análise mais acurada.

Historicamente sabemos que a profissão professor passa por várias problemáticas (de desvalorização, de questionamento de sua base de conhecimentos e de sua importância). Essas problemáticas merecem especial atenção, sob pena de que pouco se avance na reconstrução dos processos de formação de professores. Se ao longo do tempo, os processos formativos dos professores ganham ou perdem contornos, de acordo com os interesses da sociedade de classes, que impõe ou negocia seu modelo de professor, por consequência torna-se cada vez mais desafiador falar sobre a formação de professores e interpretar as circunstâncias que tendem a limitar ou desconfigurar as ideias de organização dos conhecimentos para a formação docente.

Mesmo tendo-se em mente que não existe educação neutra e que a sociedade é responsável pela formação dos sujeitos, é preciso pensar concretamente como deve acontecer a formação e quais conhecimentos são necessários aos professores. Para tanto, os processos formativos iniciais e continuados são desafiados a demarcar conhecimentos formativos que não se limitem aos saberes para ensinar, haja vista que a perspectiva é uma formação que instigue a construção de conhecimentos éticos, políticos, técnicos e humanos para a formação de profissionais críticos, conscientes, só assim, a profissão professor não estará totalmente à revelia da cooptação dos interesses alheios.

Para além dos discursos sobre a formação oferecida nas universidades, institutos federais, faculdades e institutos superiores de educação, que abordam a

fragmentação dos conhecimentos e as racionalidades formativas, reconhecemos que os princípios formativos podem ser revisitados, sob pena de esvaziamento teórico-prático, até porque com as transformações que acontecem na sociedade da informação e do conhecimento, é preciso que a academia e demais instituições formadoras repensem os princípios que devem nortear as mais variadas experiências de formação de professores com o compromisso de assegurar um *corpus* de conhecimentos pertinentes ao ser professor e ao aprender a ensinar.

Essa compreensão sobre os processos formativos nos lembra que o professor é, antes de tudo, uma pessoa dotada de possibilidades, passível de emoções, razão, valores e crenças. Esse professor ao chegar a um centro de formação leva consigo um corpo de conhecimentos sobre a profissão e muitas experiências. Os investimentos formativos possuem alguma motivação prévia. Alguns professores buscam os títulos para desempenhar a profissão pretendida, outros, que já são profissionais experientes, por uma escolha pessoal e intencional.

As intenções que movem o futuro professor a buscar a primeira formação parecem se revestir de um caráter importantíssimo, pois o sucesso ou não de sua prática em muito depende disso: de quais eram suas motivações para a formação inicial. Atualmente esse impasse tem ficado mais complexo, porque cada vez mais jovens de tenra idade têm adentrado às universidades, em grande parte sem uma definição dos reais motivos para a escolha da profissão, com a ideia de descobrir durante a formação inicial as aspirações profissionais, o que anuncia aos centros de formação a necessidade um reordenamento frente a essa nova realidade.

As licenciaturas concentram a maior parte da complexidade do que vimos discutindo e, por essa razão, acreditamos na necessidade de conhecimento sobre quem são os sujeitos que estão chegando ao ensino superior e quais são os impulsos e motivações que os trazem para as licenciaturas, bem como a que corpo de conhecimentos esses alunos devem ter acesso para uma sólida formação para além das técnicas, com ética e política corretas pensando sempre no tipo de cidadão que se pretende formar.

A formação no contexto das licenciaturas parece ter que lidar com alguns desafios: primeiro por receber uma clientela cada vez mais jovem, que ao adentrar a academia concebem-na, em sua maioria, como uma extensão do Ensino Médio, se deparam com uma autonomia que não aprenderam a construir e demonstram resistência pelas disciplinas que versam sobre princípios gerais da educação e da

profissão. Estas questões, com as quais os professores-formadores têm que aprender a lidar, a negociar, precisam ser discutidas nos processos formativos para evitar desgastes físico, emocional, intelectual e social, sendo que uma possível resposta pode estar na necessidade de revisão dos modelos de formação aos quais os alunos sejam submetidos.

Em contrapartida, algumas discussões que acontecem no meio dos setores industriais da sociedade ressaltam que as universidades devem olhar a necessidade do mercado e, assim, repensar os cursos oferecidos, bem como pontuam que o futuro profissional precisa de menos tempo nas academias, pois o mercado de trabalho não pode esperar tanto tempo enquanto os profissionais se qualificam e acenam com inclinação cada vez mais forte para os cursos de formação de tecnólogos, por estes atenderem as reais necessidades do mercado, por acontecerem em um espaço mínimo de tempo, ou ainda, para a contratação de mão de obra estrangeira. Neste sentido, a formação é desafiada não só oferecer destaque aos conhecimentos técnicos, práticos da profissão, mas a contemplar os conhecimentos que tratam de situar teórica, histórica e politicamente a área de formação.

Kuenzer (1999), ao realizar um estudo sobre as políticas de formação para o professor da educação profissional, defende que não existe apenas um modelo de formação de professores. A autora refere-se a vários modelos, pautados em diversas concepções de sociedade, de educação que respondem pelas demandas formativas dos intelectuais. Comenta que a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas, de caráter positivista de ciência, com concepção de conhecimento rigorosamente formalizado, linear e fragmentado, definindo um perfil de professor com habilidades nos conteúdos da área específica e da educação, de posse de um bom livro didático e com alguma prática.

Os conhecimentos da formação como base para a reelaboração dos modos de ser professor não podem prescindir da formação de professores como um *continuum*, que, por sua vez, relaciona-se com a ideia de como o professor se percebe dentro do contexto que está inserido (GARCÍA, 1992). Os conhecimentos da formação representam um dos conhecimentos que compõem o repertório de conhecimentos do professor.

Na prática, frente a situações-problema, esses conhecimentos são testados, avaliados e retraduzidos, objetivam responder as dificuldades urgentes e reais do

mundo da prática pedagógica, o que deixa nítido que esses conhecimentos podem colaborar na reelaboração dos modos de ser professor. Na prática, na vivência do professor com seus pares, na interação que faz com os demais sujeitos e nas situações os professores elaboram saberes, principalmente, a partir das “[...] necessidades e situações vividas pelos práticos”. (TARDIF, 2002, p. 292). Ao que indica, os conhecimentos da formação dão a tônica para uma prática que dificilmente se mantém a mesma, mesmo em situações similares, porque essa movimentação do professor para si, para sua profissão, para o outro, faz-se presente durante toda a vida laboral e pessoal: nos estudos solitários, nos cursos à distância, nas conversas entre os pares e demais pessoas, nas leituras que faz do mundo, nas interpretações midiáticas, em outros círculos sociais.

Todo esse conjunto de conhecimentos será utilizado pelo professor em sua prática pedagógica diária, bem como os relatos de vida, as histórias de sucesso ou de insucesso, todo esse conjunto de conhecimentos formais e informais passam a fazer parte dos conhecimentos do professor. Sobre os conhecimentos da formação na interface com a reelaboração dos modos de ser professor o interlocutor Morgan declara:

E vejo que durante esse tempo todo, desse convívio de sala de aula e associando o conhecimento técnico, pedagógico também. Eu acho que eu melhorei muito [...]. O conhecimento foi bem associado, a parte pedagógica com a parte técnica, tendendo para entender melhor o aluno, as características pedagógicas, associando ao conhecimento técnico. Eu acredito que hoje, já na eminência de me aposentar, eu sei que agregou muito esse conhecimento. [...]. É lamentável que a gente agrega experiência, mas um dia sai. Como é o caso nosso que estou na eminência de me aposentar. Mas, durante o longo tempo que nós passamos pela educação, a gente tentou conciliar toda essa experiência técnica, pedagógica, humana, conceitual, que é ter um conceito na instituição na qual se trabalha. É tentar mostrar para pessoas o que ela faz, o que se propõe, de que forma que ela faz e a gente está ali como soldados tentando repassar esse conhecimento (**Professor Morgan**).

Os dados da entrevista do professor Morgan mostram os conhecimentos da experiência o impulsionaram na reelaboração dos modos de ser professor. Reconhece a articulação de diferentes conhecimentos no âmbito da prática docente, afirmando: “O conhecimento foi bem associado, a parte pedagógica com a parte técnica, tendendo para entender melhor o aluno [...]”. Saber articular os conhecimentos pedagógicos aos conhecimentos técnicos, fez com que se sentisse

mais confiante e mais competente em relação ao atendimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Ressalta, ainda, a importância da articulação entre esses conhecimentos como fonte produtora de experiência, experiência compreendida em vários níveis: técnico, pedagógico, humano e conceitual.

O conhecimento pedagógico a que se refere o professor Morgan, é o conhecimento pedagógico do conteúdo, um conhecimento reelaborado continuamente pelo professor ao ensinar a matéria, ação enriquecida com os princípios e técnicas que são necessários para ensinar. O conhecimento técnico diz respeito ao conhecimento de conteúdo específico, ou seja, aos conteúdos específicos da matéria que o professor leciona (MIZUKAMI, 2004).

A narrativa do professor Morgan, deixa transparecer um modo de ser professor experiente, que faz uma análise positiva de sua trajetória, atribuindo parte do seu sucesso profissional às formas como vivenciou sua trajetória profissional, trabalhando e se moldando em relação ao labor desenvolvido. Embora se reporte à transmissão de conhecimentos, uma vez que se declara que "[...] como soldado tenta repassar o conhecimento", reconhece que os conhecimentos pedagógicos do conteúdo contribuíram com sua prática, o que nos leva a declarar que os conhecimentos da formação são plurais, multifacetados e que o professor ao vivenciar sua prática diária, vai experimentando formas e conteúdos que respondem às demandas da prática. Sobre o mesmo tema abordado pelo professor Morgan, a interlocutora Sabine revela:

[...] os conhecimentos que eu tive, graças a Deus, foram bastante consistentes porque na época os meus professores realmente se importavam com quem ensinar, eles não tinham medo, a história eu não vou repassar tudo porque senão eu vou ser ultrapassado, os alunos vão ficar melhores do que eu. Os meus professores não tinham essa preocupação, eles ensinavam até o pulo do gato, como eu faço. [...]. Porque os alunos que a gente está tendo, estão muito limitados, com um conhecimento rápido [...]. E esquecendo que também a parte psicológica tem que contar. O saber tem que ser desenvolvido aos poucos e eles não se interessam. E quando tem um professor que realmente se interessa por ensinar, o que eles fazem? Aparecem de vez em quando, só estudam para prova e [...] atualmente está difícil ser professor, principalmente na área tecnológica profissional, está difícil. Está difícil porque no começo a gente não tinha toda essa tecnologia ao nosso favor. Então, a única forma de aprender ou era com o professor, ou era indo na biblioteca, ou era pegando um jornal, revista e isso fazia com que as pessoas lessem, fazia com que as pessoas questionassem. Isso só ajuda para a gente que está ensinando, só faz ajudar, só faz melhorar, porque incentiva a gente estudar mais. [...] independente do aluno questionar, sempre eu estou procurando me atualizar. Está difícil porque

antes o que você só encontrava no livro, você acessa internet, [...] e o conhecimento vai ficando cada vez mais, colcha de retalho (**Professora Sabine**).

Na narrativa da professora Sabine percebemos a valorização dos conhecimentos da formação da formação inicial, com destaque para os professores formadores que são apontados modelos a serem seguidos. Afirma que ensina como aprendeu, embora se reporte a diferentes fontes de conhecimentos e mostre indícios de que sua prática é revisitada: “[...] independente do aluno questionar, sempre eu estou procurando me atualizar”. A referência à busca de atualização indica preocupação com a ampliação de conhecimentos da profissão para melhoria da prática, visto que destaca os aspectos psicológicos do aluno e o ensino como processo. A professora utiliza como referência para analisar o contexto social e histórico da profissão, o avanço tecnológico, em particular o acesso à internet. Percebe que, se os professores não acompanharem os avanços tecnológicos, o trabalho docente pode ser dificultado, pois os estudantes acessam por meio das tecnologias digitais diferentes conhecimentos e informações. Percebe que o uso da tecnologia incentiva o estudo e facilita o acesso aos conhecimentos, mas requer cuidados para se evitar um conhecimento fragmentado e pouco consistente.

Diante da conjuntura retratada, a professora Sabine comenta sobre seu comprometimento pessoal com a profissão, quando afirma estar sempre se atualizando, porém analisa o comportamento de alguns estudantes em relação a construção dos conhecimentos pertinentes a própria formação, vez que priorizam apenas as avaliações. Para a interlocutora o ensino é uma atividade difícil, o que implica dizer que o desafio da construção do conhecimento envolve professores e alunos e requer-se dos professores que, junto com seus alunos, questionem, duvidem, enfrentem conflitos, contradições e divergências (FARIA, 2004). O professor Tesla na entrevista narrativa também comenta sobre os conhecimentos da formação em suas interfaces com a reelaboração dos modos de ser professor:

Além desses conhecimentos que não estão estanques, eu estou, modéstia parte, pesquisando sobre as tecnologias mais recentes e aquelas que se mostram como grande potencial mercadológico, num nível também de reprogramação dos planos de curso e até de propostas de substituição de disciplinas. [...]. a minha formação profissional contribui de forma decisiva para que eu esteja buscando cada vez mais me atualizar e atualizar também as pessoas com as quais eu trabalho e obviamente aos estudantes. Estes desenvolvimentos, estas novas tecnologias que de fato vão fazer que este

profissional, além de se capacitar com um perfil bem mais definido da sua profissão, também possa ter essa visão de empreendedor. Ou seja, atualizado com as tecnologias, mas também tendo em vista a aplicabilidade destas tecnologias, ou seja, o desenvolvimento do seu campo de atuação ou do seu campo profissional (**Professor Tesla**).

O professor Tesla, quando narra sobre seus conhecimentos da profissão, destaca as seguintes fontes: formação inicial e continuada, diálogo com pares e as tecnologias. Enfatiza a importância dos conhecimentos da formação e do acesso às tecnologias, como um diferencial, porém, ao mencionar as tecnologias relata que: “[...] além de se capacitar com um perfil bem mais definido da sua profissão, também possa ter essa visão de empreendedor”. A visão que tem sobre as novas tecnologias, expressa a ideia de capacitação, de empreendedorismo, de atualização e de aplicabilidade, o que de certa forma ajusta-se aos ideais do mercado de trabalho e é compreensível por estar situado em um locus de formação profissional. O professor Tesla, ao declarar que os conhecimentos não são estáticos, reconhece que necessita de formação e de aprendizagens constantes com o objetivo de atender às exigências do mercado de trabalho. Estar atualizado significa buscar conhecimentos, porém não implica estar atuando com autonomia e competência para resolver as questões que se apresentam no cotidiano da vida (FARIA, 2004). O professor Marconi, descreve percursos profissionais com ênfase nos conhecimentos da profissão e na reelaboração dos modos de ser professor:

[...] a minha história, ela me levou a muitas fases de aprendizagem e de muitos grupos de estudos diferentes. Na área tecnológica desde o nível básico até o nível de pós-graduação. Em todas as viagens que eu fiz por aí, congressos que eu participei, eventos de empresas, formas de palestras, de abordagem tão diversas, que isso me dá uma possibilidade de que eu consiga atingir a criança, o adulto, o adolescente. Eu tenho uma facilidade muito grande nessa parte de transmitir e de formatar uma aula que seja dinâmica e que consiga manter os alunos atentos o tempo inteiro. [...] na sala de aula você tem que falar a linguagem deles, você tem que falar com eles e para eles, não impor suas ideias, você tem que saber primeiro onde eles estão. E tem uma fórmula muito simples: eu tiro da cabeça deles a pressão psicológica e tento fazer com que a aprendizagem e o estudo sejam algo que é bom, que é saudável e tento transformar isso de uma obrigação para uma opção. No momento em que o aluno deixa de achar o ensino como obrigação, ele começa a encontrar objetos de interesse. Então, quando a pessoa começa a detectar os pontos que são interessantes para ele, começa a aprender mais. [...]. A gente trabalha pela motivação sempre. [...]. A gente consegue sim, basta você saber como cultivar o aluno pra chegar onde você deseja (**Professor Marconi**).

No relato do professor Marconi identificamos diferentes conhecimentos referentes ao ensino: conhecimentos pedagógicos do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características e conhecimentos da formação continuada. Os conhecimentos pedagógicos do conteúdo compreendem como ensinar considerando as características do conhecimento (como ensinar Matemática, como ensinar Filosofia, por exemplo). Esses conhecimentos são construídos constantemente pelo professor ao ensinar a matéria (MIZUKAMI, 2004). O conhecimento dos alunos é importante para que os professores considerem suas possibilidades e limitações nas situações de ensino.

O conhecimento dos alunos e de suas características possibilita aos professores dinamizar a gestão da interação com os alunos, motivá-los a aprender mais (SHULMAN, 2005). O professor Marconi destaca em sua narrativa que não tem uma fórmula para obter a adesão dos alunos, mas que os percursos trilhados mostram a necessidade de corresponder aos seus interesses, visando a aprendizagem.

Os conhecimentos da formação continuada possibilitam a melhoria da gestão do aprender e do ensinar, colaboram com a diversificação de princípios e de técnicas que são necessários para ensinar. Os conhecimentos da formação, articulados aos demais conhecimentos, culminam na revisitação do saber ensinar, na gestão das interações com os alunos e de no aprimoramento da aprendizagem dos alunos. O professor Franz relatou sobre os conhecimentos da formação afirmando:

[...] mais uma vez eu volto para essa mesma tecla de amadurecimento, de experiência também. Então, o professor tem que estudar, o professor não pode achar que sabe o tempo todo. [...] ele tem que se preparar, tem que planejar sua aula, ainda que ele não coloque no papel. Para mim, ele tem que ter pelo menos um planejamento mental. A minha aula vai ser esta, então eu vou começar por aqui, vou fazer isso e isso e isso, tem um planejamento. Se ele colocar no papel, melhor ainda [...]. O importante para mim é o professor ler, ele tem que ler, mesmo achando que sabe de tudo por já ter dado aquela disciplina por várias vezes. Então, é amadurecimento mesmo nesse aspecto aí. Eu acho que ele se torna um melhor professor quando ele se disponibiliza, quando ele se dá esse tempo de se preparar, de preparar uma aula, de refazer um exercício antes. Quando ele prepara a aula dele. [...]. Agora é claro que a gente também tem professores que não se colocam nessa situação, não querem se dar esse tempo achando que: eu já sei tudo desse conteúdo, não vou mais perder esse tempo de estar preparando, de está me preparando, preparando aula. Eu acho que a qualquer tempo você tem que fazer isso. Isso é crescimento também do professor. O professor, ele tem que ler, ler outras coisas, ler outras fontes. É

crescimento enquanto profissional, enquanto professor, enquanto gente para poder transmitir aquilo ali de uma maneira mais fácil, mais satisfatória, mais de uma forma que prenda mais o aluno, que seja mais fácil de ele entender, falar o linguajar do aluno, que a gente sabe que a cada dia muda, o que o aluno falava há três anos é diferente do que ele fala hoje. Então, eu tenho que estar também ali naquele mundo, eu tenho que estar seguindo aquele mundo. O mundo moderno está aí, mas ele nasceu de uma física, de uma química, de uma matemática. [...]. [...]. Eu tenho vários colegas professores que são acomodados, não procuram inovar, não procuram dar uma aula diferente, uma aula mais contextualizada, uma aula do momento para o aluno. [...] já vi muitos professores, acomodados, vários colegas acomodados, professores muito acomodados dando aulas, também na educação básica, nesse mesmo nível em que eu me encontro. Mas, eu procurei sempre me sair dessas situações. Acho que é isso (**Professor Franz**).

Sobressai na narrativa do professor Franz a ênfase na experiência construída no percurso profissional como professor. A ideia de experiência inclusa na narrativa, diz respeito a um conjunto de vivências que foram sendo trabalhadas sucessivamente a fim de se tornarem experiências (JOSSO, 2004). Um conjunto de experiências que, apesar de serem apresentadas como sinônimo de amadurecimento profissional, não fez arrefecer o interesse do professor pelo ensino. Pelo contrário, parece desafiar o professor para buscar constantemente aprimorar o saber ensinar.

As experiências narradas pelo professor movimentam alguns componentes essenciais ao ensino, tais: a) planejamento, que é percebido como caminho e procedimento organizativo do aprender a ensinar para o alcance efetivo do aluno; b) leitura para se conhecer mais sobre o ensino e para contextualizar melhor a aula; e c) disponibilidade para ser professor em seus diversos aspectos. Este rol de componentes se contrapõe à ideia de que basta a experiência e de que é possível ensinar bem improvisando, sendo necessário que os professores invistam na ampliação do conhecimento profissional.

O que foi realçado nesta análise, mostra que o professor Franz destaca a experiência como geradora de conhecimento quanto a organização das situações de ensino, do conteúdo, da interação e conhecimento dos alunos, no acompanhamento das mudanças no mundo e no desenvolvimento profissional. O professor Euler em sua entrevista informa:

[...] comecei dando aula na escola fundamental de bairro, escola particular de bairro, que só tinha duas três salas [...]. Não tinha materiais, nem as condições necessárias para se dar aula. Eu comecei ali. Então, comecei de forma precária

[...]. Então, eu trago de lá essa bagagem de que a gente como professor tem que improvisar, tem que trabalhar com o que tem. [...] fui trabalhar nas escolas públicas, também precárias, escolas da prefeitura, escolas do estado e vim trabalhar aqui no IFPI. E aqui no IFPI, em relação às escolas que eu trabalhei, é completa. [...]. A gente pede os materiais, a gente consegue o material, basta que tenha um projeto, que tenha a ideia. Então, os problemas que eu passei, a dificuldade que eu tive com as escolas precárias, alunos de comunidades mais pobre, em que os pais não incentivam seus filhos, isso me ajudou a me preparar, me ajudou até no meu concurso. A gente passa a ter uma ideia diferente. Os professores da escola pública, eu acho, são mais preparados que os da escola particular. Eles foram efetivados, fizeram concurso, enfrentam problemas muito maiores que os das escolas particulares. Na escola particular eles só chegam na sala de aula, passam o conteúdo, os alunos levam para casa aquele conteúdo com tarefa, no dia seguinte mais conteúdo. A gente não pode fazer isso. Isso eu aprendi na minha experiência. [...] (**Professor Euler**).

A narrativa do professor Euler não faz referência explícita aos processos da formação, porém percebemos alguns apontamentos em sua narrativa que se referem aos conhecimentos construídos nos processos formativos em suas articulações com as experiências que vivenciou ao longo de sua trajetória como professor. Experiência, nesta conjuntura, apresenta-se como uma concepção agregadora dos projetos de conhecimento da formação no decurso da vida (JOSSO, 2004). Essa constatação é revelada no detalhamento que o professor Euler faz acerca de suas experiências, desde o ingresso na profissão até o momento presente, notificando que os conhecimentos adquiridos sobrevieram das experiências vivenciadas.

Os conhecimentos advindos das experiências parecem se revestir de um maior significado para o professor, mas esse conhecimento não é feito só de práticas. É resultado da experiência e respaldado nos outros conhecimentos que os professores possuem. Quando o professor analisa o contexto e emite um pensamento que cuida ser a representação mais fidedigna da realidade vivenciada está em experiências promotoras de mudanças de opinião, que servem de diretrizes para outras circunstâncias a serem vividas na profissão, bem como de base para um inventário de conhecimentos e habilidades (JOSSO, 2004). De modo similar aos seus pares o professor Josué rememora conhecimentos da formação e a reelaboração dos modos de ser professor:

Eu estudei na Universidade Federal do Maranhão e eu me sinto privilegiado porque eu tive bons professores, muitos deles depois que eu me formei, inclusive fizeram concurso para outras universidades maiores, UNB, UNICAMP.

Então, tive bons professores, tive também professores que deixaram muito a desejar, felizmente uma quantidade pequena. Outra coisa que foi importante, participei de um grupo que não era grande, mas era um grupo muito interessado e a gente era muito apaixonado pelo curso, pelo que a gente queria ser, que era professor. [...]. Lembro que eu tive uma professora que era divertidíssima, mas em termo de conteúdo ela era zero. E ela dizia todo dia, que ela tava ali, porque o departamento tinha empurrado ela para ali e ela não gostava daquela matéria e o assunto dela era outro. Exemplos como esse serviram, por exemplo colocar em mim assim: eu não quero fazer isso com o meu aluno. Ao mesmo tempo eu tive professores que eram muito incentivadores, então, eu peguei isso também como exemplo. [...]. Então, experiências na minha vida me ajudaram a escolher que tipo de professor eu iria ser. Por exemplo, eu não gostava, sempre fui pontual, não gostava de entrar em sala e ficar esperando professor meia hora. Então, meu aluno sabe que eu chego antes dele, aqui; e uns levam um susto porque não estão acostumados. Então assim, a minha experiência de vida me fez escolher, se eu queria ser, ter atitudes positivas ou negativas. Embora, às vezes para alguns alunos eu chegar no horário, seja negativo porque eles estão acostumados com um ambiente que eles chegam a qualquer hora ou que alguém chega a qualquer hora. É claro que não são todos os colegas, tem muitos colegas que são pontuais (**Professor Josué**).

O professor Josué relembra seu percurso na formação inicial e faz menção a professores que servem de referência em sua história de vida. Assim, o conhecimento da formação e as experiências que vivenciou em vários contextos, sob variadas formas, a partir de diversos conteúdos, foram marcantes para a produção do ser professor. Formar-se nesta conjuntura da experiência profissional é agregar em uma prática o saber-fazer e os conhecimentos, nos âmbitos psicológico, psicossociológico, sociológico, político, cultural e econômico. O convívio com diferentes práticas de professores aparecem como objeto de análise indicando o que pode servir de referências, ou não, para o interlocutor rever suas ações. Neste contexto, recordações-referências constitutivas das experiências de formação, se relacionam não com o que a vida ensinou, mas com o que os professores aprendem experiencialmente, nas circunstâncias da formação e da vida (JOSSO, 2004).

A partir da narrativa do interlocutor constatamos que os conhecimentos da formação e aqueles que são partilhados com os pares, advindos da experiência preponderam em sua prática como professor. O relato revela, também, o conhecimento dos alunos e de suas características e a relevância das experiências vivenciadas no contexto da formação pré-profissional (enquanto aluno), como fontes de aprendizagem docente.

Os conhecimentos profissionais relacionados pelos interlocutores podem ser caracterizados como multifacetados e multirreferenciais. Os dados confirmam que,

simultaneamente, no contexto da aula os professores mobilizam de forma articulada diferentes conhecimentos. Não é possível discriminar apenas um tipo de conhecimento porque vários são mobilizados para responder às demandas da prática. De um modo geral, os conhecimentos presentes nos modos de ser professor agrupam-se em: conhecimentos pedagógicos do conteúdo, conhecimentos do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características e conhecimentos dos contextos educativos. A partir das narrativas dos professores interlocutores destacamos, na Figura 6, os aspectos:

Figura 6: Síntese sobre os conhecimentos da formação na interface com a reelaboração dos modos de ser professor



Fonte: Dados da entrevista narrativa (2015).

Como assinalado anteriormente, não existe uma hierarquia entre esses conhecimentos, todavia os professores ressaltam os conhecimentos oriundos de suas experiências experimentando, o que nos leva a concluir que a prática educativa exige um conjunto de conhecimentos, passíveis de serem revisitados e ressignificados, haja vista a plasticidade que reveste os modos de ser professor na educação profissional.

3.2 Conhecimentos importantes para a prática docente

As contínuas transformações sociais produzidas na sociedade da informação e do conhecimento têm gerado diversas perspectivas sobre os processos de produção e divulgação dos conhecimentos em qualquer profissão. Em relação aos conhecimentos pertinentes à prática docente na educação profissional, precisam de constante atualização para acompanhar a rapidez com que as transformações são forjadas na sociedade, bem como necessitam alcançar o contexto ambíguo do mundo do trabalho/mercado de trabalho, o que por vezes torna instáveis os processos de acesso, assimilação e adaptação do conjunto de conhecimentos da formação do trabalhador.

A educação profissional, diante das características da sociedade da informação e do conhecimento, requer dos professores clara definição teórico-prática para o desenvolvimento de uma prática realmente significativa, na qual o conhecimento é percebido como uma construção social estritamente imbricada com as relações de poder presentes na sociedade (MCLAREN, 1997). Esse fato requer que os conhecimentos mobilizados sejam capazes de criar caminhos para uma formação geral do futuro trabalhador, com reais condições de escolha quanto às expectativas imediatas e futuras.

Neste contexto, diversas têm sido as críticas feitas aos professores como os responsáveis diretos pela socialização dos conhecimentos e propulsores de aprendizagem dos alunos. As críticas apontam que o processo de socialização de conhecimentos não pode ser neutro, sendo, portanto, imprescindível a nitidez das práticas em seus pressupostos teóricos, a fim de que o profissional em formação possa constituir-se em agente capaz de responder às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam a atividade docente dentro da sociedade do conhecimento, da informação e do avanço tecnológico (BRITO, 2006). Ao mesmo tempo, torna-se imprescindível questionar em que condições são forjadas as relações de poder entre o professor e as formas de conhecimento com os quais deve trabalhar, na perspectiva de questionar se a ação docente desenvolvida produz práticas educativas emancipadoras ou não.

É pertinente o autoconhecimento como professor e o reconhecimento de que é partícipe de uma coletividade profissional, que possui orientações sobre como lidar com os conhecimentos ensináveis, sobre quais critérios privilegiar para selecionar

esse ou aquele conhecimento, sobre os percursos trilhados para ensinar os conhecimentos e sobre as percepções políticas e sociais implícitas nos conhecimentos socializados na educação profissional. Entendemos que o conhecimento, conforme já mencionado, é uma construção social que não pode ser apartado dos contextos sociais, devendo ser assimilado como um exercício de análise crítica para explicitação dos interesses ideológicos a ele subjacentes, a fim de que possam forjar conhecimentos que se contraponham aos modelos dominantes no contexto social (MCLAREN, 1997).

A compreensão do conhecimento como construção social dentro da educação profissional implica em perceber que a sociedade do conhecimento não é representada somente pela ciência, pela tecnologia ou pela educação. O conhecimento está presente em todos os setores da sociedade (na economia, na administração, na teologia, entre outros) (HARGREAVES, 2003). O desafio posto às instituições formadoras é de empreender a formação profissional como prática histórica, cultural, política e ética, capaz não apenas de analisar os conhecimentos padronizados, em detrimento da desvalorização de outros, que podem culminar com a acomodação do sujeito em sua classe social. Segundo McLaren (1997, p, 202) é preciso:

[...] oferecer aos estudantes um modelo que os permita examinar as fundações políticas, sociais e econômicas subjacentes à sociedade, em seu sentido mais amplo [...] e também dar a eles a possibilidade de exercitar o tipo de coragem necessária para mudar a ordem social, quando preciso.

Analisando o pensamento do autor percebemos a escola como *locus* de embates filosóficos, epistemológicos, axiológicos e antropológicos, pois à semelhança de todas as instituições construídas pelos homens está eivada de ambiguidades. As instituições educativas encontram-se inseridas em uma realidade dialética, na qual estão presentes as relações de poder, o que requer que em cada situação de trabalho, o professor assuma uma prática crítico-indagativa diante dos conhecimentos com os quais deve laborar.

Desse modo, os conhecimentos com os quais o professor irá trabalhar devem transcender a esfera do apenas explicar bem e com clareza os conteúdos curriculares pré-estabelecidos para torná-los inteligíveis aos alunos, a fim de que o

professor não se torne um mero instrumento reprodutor de um sistema. O que vislumbramos é a possibilidade de o professor assumir seu papel como ator interveniente e criador no processo educativo e social (CORTESÃO, 2011), tendo como premissa que “[...] o conhecimento é uma construção social profundamente enraizado em um nexos de relações de poder [...] dependente da cultura, contexto, costume e especificidade cultural” (MCLAREN, 1997, p. 202). Com essas reflexões, recorrendo aos autores mencionados, somos instigados a refletir sobre as funções sociais do conhecimento, sobre o poder e a legitimidade que alguns conhecimentos têm sobre outros, sobre a relação entre classe social e o conhecimento ensinado na escola. Essas reflexões se complexificam um pouco mais quando analisamos a educação profissional em face de sua configuração histórica, social, econômica e política na sociedade brasileira, bem como por existirem diferentes modelos de educação que foram e estão sendo forjados para atender as necessidades das classes administrativas, retirando dos conhecimentos a serem aprendidos o nexos entre uma teoria questionadora e uma prática emancipadora.

Ao invés disso, a educação profissional possui um *corpus* de conhecimento voltado, precipuamente, para o mercado de trabalho prescindindo da marca dos conflitos, dos avanços e dos recuos do processo histórico que demonstram que para essa formação, o modelo mais adequado, na perspectiva dos interesses hegemônicos é o da racionalidade técnica, cujos conhecimentos são fragmentados, derivados de investigadores alheios à prática e que visam a “[...] solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 96).

Shulman (2005), objetivando contribuir com a elevação da profissão docente à categoria de uma ocupação mais respeitada, responsável, mais gratificante e melhor remunerada, propõe uma base de conhecimento, que se constitui em um repertório profissional que contém categorias de conhecimentos que subjazem à compreensão dos conhecimentos necessários para que o professor promova aprendizagens junto aos seus alunos. O processo de ensino se inicia, necessariamente, a partir daquilo que o professor compreende que aprendeu e como deseja ensinar, sendo que seus conceitos de ensino têm por finalidade que os alunos aprendam a compreender e a resolver problemas, aprendendo a pensar de forma criativa e crítica.

A base de conhecimentos proposta pelo autor compreende: conhecimento do conteúdo, conhecimento didático geral, conhecimento do currículo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educativos, conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. Essa base de conhecimentos é concebida como o mínimo que se exige de um bom professor, porém não deve ser percebida como fixa e nem definitiva, porque na medida em que o professor vai aprendendo mais a respeito da docência, vai reconhecendo novas categorias de desempenho e de compreensão da profissão.

O conhecimento do conteúdo inclui tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos de uma área específica de conhecimento, quanto aquelas relativas à construção dessa área. O conhecimento didático geral diz respeito aos princípios e às estratégias gerais de manejo e de organização da classe que transcendem a matéria de estudo. Conhecimento do currículo, com destaque para os materiais e os programas que servem como "ferramentas para o trabalho docente" e conhecimento didático do conteúdo faz a relação entre a matéria e o modo do professor ensinar, constituindo-se em um tipo de conhecimento exclusivo dos professores, ou seja, uma forma especial de compreensão da profissão. Conhecimento dos alunos e de suas características e conhecimento dos contextos educativos contempla desde o funcionamento da classe, a gestão e financiamento da escola, comunidade e cultura. Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. (SHULMAN, 2005).

Para o autor, dentre as categorias de conhecimentos, o conhecimento didático do conteúdo adquire particular atenção porque identifica o *corpus* de conhecimentos que distingue e identifica o professor em sua ação de ensinar. É o conhecimento que fomenta a forma particular que o professor utiliza para didaticamente expor o conteúdo junto aos alunos, procedendo com a mediação entre o conteúdo e como os alunos compreendem, organizam, representam e se adaptam aos diversos temas, problemas, interesses. É, pois, o conhecimento didático do conteúdo que permite a distinção entre a compreensão de um especialista, de uma área do saber, da compreensão de um professor.

Para subsidiar a base de conhecimentos da docência, Shulman (2005) cita que existem pelo menos quatro fontes principais: formação acadêmica na disciplina

que se propõe a ensinar, estruturas e materiais didáticos, literatura educativa especializada e a sabedoria adquirida com a prática. A formação acadêmica na disciplina diz respeito ao conhecimento, compreensão, habilidades, disposição dos conteúdos propostos para a aprendizagem dos alunos.

Esse conhecimento se apoia em duas bases: na bibliografia e nos estudos acumulados em cada área de conhecimento e na investigação acadêmica de natureza histórica e filosófica do conhecimento em estudo e tem nas estruturas substantiva e sintática os fundamentos para o conhecimento de conteúdo específico dos professores. Como estrutura substantiva de uma área do conhecimento, tem paradigmas explicativos usados pela área e como estrutura sintática de uma área, padrões que uma comunidade estabeleceu de forma a orientar as pesquisas na área (MIZUKAMI, 2004).

Nesta perspectiva, os professores não só devem compreender a fundo a matéria específica que devem ensinar, mas, também, devem possuir uma ampla formação humanista, que deve servir como uma referência para a aprendizagem adquirida anteriormente e como um mecanismo facilitador da aquisição de novas compreensões. Ou seja, a compreensão aprofundada das estruturas da disciplina a ser ensinada, quanto as atitudes e ao entusiasmo do professor frente ao que está ensinando e aprendendo são aspectos fundamentais na base de conhecimento para a docência.

As estruturas e materiais didáticos são as fontes disponíveis para alcançar os objetivos do ensino e aprendizagem e incluem-se os currículos, os materiais avaliativos, as instituições com as suas hierarquias e os seus sistemas implícitos e explícitos de regras e de funções, de organização profissional de professores com suas funções de negociação, entidades governamentais em todos os âmbitos. Isso porque os professores inevitavelmente atuam dentro de uma matriz formada por todos esses elementos e utilizando-os, passiva e ativamente, por isso é lógico que os princípios, as políticas e as circunstâncias de seu funcionamento configurem uma importante fonte da base de conhecimento. A literatura educativa especializada inclui as conclusões e os métodos de investigação empírica nas áreas da docência, aprendizagem e do desenvolvimento humano, assim como os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação, tidos como os mais importantes (SHULMAN, 2005). O autor refere que os responsáveis pelas políticas educativas e os encarregados da formação permanente do pessoal docente tendem a considerar

somente os resultados das investigações empíricas sobre educação e aprendizagem como elementos pertinentes a base de conhecimentos acadêmicos. E que isto, representa apenas uma parte da contribuição do mundo acadêmico, mas as influências mais duradouras e poderosas sobre os professores são provavelmente aquelas que enriquecem a imagem que se formam daquilo que possivelmente podem alcançar: as visões do que constitui uma boa educação e de como se desenvolveria um aluno educado, se a ele fossem oferecidas oportunidade e estímulos adequados.

McLaren (1997) propõe o conhecimento emancipatório que deve transcender a oposição entre conhecimento técnico e prático, ajudando a entender como os relacionamentos sociais são distorcidos e manipulados nas relações de poder e de privilégio, em que as condições de dominação e de opressão possam ser superadas e transformadas por meio da ação reflexiva, coletiva, criando as bases para a justiça social, igualdade e distribuição de poder. Assim, urge pensar professores profissionais, em cuja prática haja referências aos diferentes conhecimentos da profissão para que possam ensinar focalizando os interesses de uma sociedade melhor, menos injusta, entendendo que:

Ensinar é um trabalho cada vez mais complexo: para o desempenhar bem, são necessários padrões de prática profissional extremamente elevados. O ensino é a profissão central, o agente de mudança fundamental da sociedade do conhecimento dos nossos dias. Os professores são os parceiros desta sociedade: sem eles, sem a sua confiança e competência, o futuro será malformado e poderá morrer à nascença (HARGREAVES, 2003, p. 213).

Frente ao que foi exposto, verificamos que há a necessidade de delineamento de um processo epistemológico dos conhecimentos importantes para a prática docente que supere as orientações quanto a formação monocultural e que procure estimular o interesse pelo enfrentamento dos problemas cotidianos, em uma permanente atitude indagadora, reflexiva e crítica da própria atuação, bem como das propostas educativas e da organização e funcionamento das instituições educativas em que se movimenta os professores (CORTESÃO, 2011).

Os conhecimentos importantes para a prática docente devem privilegiar os processos formativos emancipatórios, de engajamento social, para além da sala de aula, de descoberta dos interesses ideológicos subjacentes nas lutas de interesses e

de comprometimento histórico e social com o tempo e espaços vivenciados “[...] exigindo da educação o cumprimento de seu papel emancipatório” (PRESTES, 1994, p. 98). E nessa transformação, a figura do professor é central, o que requer que em cada situação de trabalho, assuma uma atitude crítica, não descurando a intervenção possível em situações que se apresentem como não aceitáveis (CORTEÃO, 2011).

O que vimos discutindo até o presente momento é amplificado dentro da educação profissional porque mais do que demandar conhecimento do conteúdo específico, aos professores da educação profissional é requerido maior compreensão de todos os demais conhecimentos colocados por Shulman (2005), se o foco é formar para o mundo do trabalho e não apenas para o mercado do trabalho.

De acordo com Saviani (2009) parte dessa problemática advém de dois modelos de formação de professores desenvolvidos no Brasil: modelo dos conteúdos culturais e modelo pedagógico-didático. No modelo pedagógico-didático, a formação do professor só se realiza com o efetivo preparo pedagógico-didático e no modelo dos conteúdos culturais os conteúdos são considerados formativos em si mesmos;

Comumente os aspectos pedagógico-didáticos são relegados a um segundo plano e, dessa forma, não alcançamos o ideal de Comenius de ensinar a todos o que é suscetível de ser ensinado, mantendo-se uma educação elitista por excelência. Desse modo, o modelo que prepondera no Brasil é o dos conteúdos culturais que a nosso ver, é duplamente ruim para a educação profissional porque reforça a racionalidade técnica da prática docente.

O professor da educação profissional é desafiado a decidir sobre como socializar os conhecimentos com os quais deve lidar, evitando ao máximo abordagens neutras, cuja formação de um profissional crítico, atente racional e intencionalmente para o que faz como professor, sendo coerente com o tempo e o espaço ao qual pertence. Nesse empreendimento, deve ser uma constante admitir que nenhuma prática está pairando no ar, mas efetiva-se, de maneira consciente ou não, em uma teoria que a define, que a credencia, que prescreve as noções de homem, sociedade, educação.

Nessa linha de pensamento, Giroux (1997, p. 161) argumenta que é preciso repensar e reestruturar a natureza da atividade docente e encarar os professores como intelectuais transformadores e defende a importância da categoria de

intelectual, tendo em vista que: “[...] oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. [...]”. Ou seja, os professores não são meros tarefeiros, visto que sua atividade possui uma dimensão formativa, que dependendo da concepção de mundo e de educação pode servir para alienação ou para a emancipação. No contexto das análises sobre conhecimentos importantes para a prática docente o professor Morgan comenta:

Em primeiro lugar eu acho que um conhecimento técnico, por exemplo, enquanto administrador eu tenho que ter uma habilidade técnica, eu tenho que ter uma habilidade humana, também isso vai muito bem e uma habilidade conceitual, se eu não tiver esse tipo de habilidade técnica que diz respeito ao próprio conhecimento. Um conhecimento técnico mesmo na área de administração, o marketing, o empreendedorismo, administração geral, administração de materiais, administração da produção, um pouco de administração financeira, enfim todas as disciplinas que são inerentes ao curso de gestão. E o conhecimento humano é aquele bom relacionamento que se deve ter entre professor na sala de aula e aluno, quer dizer aquela troca de informações, aprendendo o aluno e aprendendo o professor e também com os outros, havendo interação entre os próprios profissionais da instituição, profissionais professores iguais a nós (**Professor Morgan**).

Depreendemos a partir da narrativa do professor Morgan, o destaque ao conhecimento técnico, detalhado em várias habilidades. Habilidade, neste âmbito, diz respeito às capacidades de alguém para realizar alguma coisa dentro do seu ofício. Essa ideia articulada aos pressupostos da racionalidade de técnica considera habilidade a destreza para a realização de uma ação, uma forma de fazer algo (RIOS, 2001). Mesmo que o conhecimento técnico apareça em destaque nos relatos, ao citar o conhecimento humano, as trocas de conhecimentos entre professores e alunos podemos vislumbrar possibilidades de superação do conhecimento técnico, visto que outra dimensão está sendo considerada, ou seja, o conhecimento para a ação.

É preciso, pois, o conhecimento técnico, do mesmo modo que os outros, são essenciais na prática docente, que é pautada em objetivos e finalidades em dada conjuntura concreta e, também é uma atividade preta de intencionalidade, de compromisso, de sensibilidade e de criatividade, para que a prática docente possibilite um alcance maior no processo ensino-aprendizagem. O conhecimento citado pelo professor Morgan, se enquadra como conhecimento pedagógico do conteúdo.

Antes de se propor a ensinar é preciso que o professor compreenda criticamente os propósitos e a estrutura da matéria que vai ensinar para, quando for possível, ensine de diferentes maneiras e que entenda como as ideias se relacionam dentro e fora da disciplina. O processo de ensinar envolve a soma de quatro subprocessos: a) preparação: interpretação e análise crítica de textos, estruturação e segmentação, criação de um repertório curricular e clareza dos objetivos; b) representação: uso de um repertório de representações que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações; c) seleção: escolha a partir de um repertório de representações de modos de ensino, organização, gestão e disposição; d) adaptação e ajuste às características dos alunos: considerar as concepções, preconceções, dificuldades, linguagem, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, entre outros (SHULMAN, 2005). A professora Sabine relaciona como conhecimentos importantes para a prática docente:

Primeiramente segurança naquilo que você se propõe a ensinar. Porque se você não tem segurança fica aquela coisa sem nexo e, também, principalmente gostar do que faz. Não adianta: quanto tudo mais falhar, eu vou ser professor. Não! Professor é professor independente de quando tudo mais falhar. Algo que você tem, vamos dizer é nato. Porque não é todo mundo que tem essa, não digo capacidade, essa habilidade de ensinar. Porque ensinar não é só transmitir conhecimento. É, além disso, é você saber se realmente o aluno está entendendo o que tá sendo repassado e poder aumentar daquele conhecimento que recebeu, aumentar os conhecimento dele. Partir para frente não é parar só naquilo. Ensinar para mim seria isso. (**Professora Sabine**).

A partir da narrativa da professora Sabine identificamos diferentes conhecimentos considerados importantes para sua prática docente, quais sejam: conhecimento do conteúdo, pois ressalta a questão da segurança por dominar o conteúdo a ser ensinado, o conhecimento dos alunos e de suas características, de seus limites e possibilidades, para tornar significativo o que lhes é ensinado. O conhecimento dos alunos é explicitado na narrativa da interlocutora ao fazer referência à preocupação com os aprendizados dos alunos.

A professora Sabine menciona outros aspectos que se articulam aos conhecimentos profissionais dos professores e que considera importantes na prática educativa. Esses aspectos referem-se a: a) vocação como um parâmetro para alguém ser professor, por acreditar que a habilidade de ensinar é algo nato; b) dimensão afetiva, como diferencial no ensino por envolver a pessoa em sua totalidade, considerado prática social. Os aspectos destacados demonstram a

necessidade de se reconhecer que a prática docente na educação profissional precisa superar a dimensão técnica da profissão, de modo que os professores evitem as práticas subsidiadas em uma visão restrita do ensino e do profissionalismo docente (HARGREAVES, 2003).

A narrativa da professora Sabine contempla os conhecimentos que colaboram para a sua constituição como professora, que não é fruto de vocação, mas uma produção histórico-social. Vocação é um termo construído socialmente, que deve ser consolidado na preparação profissional através da formação inicial e continuada, haja vista que a profissão professor não é algo dado, mas é construída, a partir das circunstâncias sociais (BRZEZINSKI, 2002).

Retomando as ideias da interlocutora sobre o conhecimento dos alunos, compreendemos que os professores precisam considerar, conforme propõe a professora Sabine, que é importante partir do que o aluno já sabe. Sobre esse aspecto destaca a mediação do professor, como ação que pode enriquecer e ressignificar os conhecimentos. Esse parece ser o desafio para ensinar na sociedade do conhecimento, na qual os professores não são simples agenciadores de aprendizagens, possuem uma função diferenciada no desenvolvimento e na produção das aprendizagens (HARGREAVES, 2003). O professor Tesla analisa sua prática na interface com os conhecimentos importantes para a prática docente, destacando:

Eu considero que as atribuições de quem se propõe a lecionar, a ser professor do ensino profissional, antes de tudo precisa ter um currículo que realmente represente a sua formação técnica, mas, além disso, que ele seja um eterno curioso no sentido de estar a par dos desenvolvimentos tecnológicos dentro da área que ele leciona, aliado a uma série de atitudes que contribuem para a formação dos novos profissionais. É, ele precisa estar atento às modificações que vem ocorrendo tanto nos níveis tecnológicos, quanto mercadológicos para formar pessoas que estejam se capacitando de forma coerente com o momento, com a realidade atual. Se não ficou bem claro, nós temos casos de currículos de certos cursos que mantêm disciplinas que remontam a décadas passadas e que já não encontram no mercado de trabalho e muito menos nos campos tecnológicos aqueles conhecimentos, ou seja, eles são completamente obsoletos, mas, por um engessamento destas instituições se prolonga o ensino de técnicas, de conhecimentos que já estão completamente ultrapassados. **(Professor Tesla).**

Percebemos na narrativa do professor Tesla uma ênfase no conhecimento do conteúdo, que na educação profissional são os conhecimentos técnicos, indicando uma concepção de formação voltada para a preparação para o mercado

de trabalho. A valorização do conhecimento técnico parece ser consequência da formação técnica do professor e figura como a essência da consolidação do ser professor na educação profissional. Como coadjuvante em sua prática o professor refere-se à curiosidade, particularmente para o acompanhamento das inovações tecnológicas. A curiosidade, pensada no sentido proposto por Freire (1987) como curiosidade epistemológica, tem a singularidade de envolver os professores na produção do conhecimento.

O interlocutor destaca a importância de a escola e do professor se situarem corretamente no tempo e espaço, quanto aos conhecimentos e as ações formativas para o atendimento às demandas do mercado de trabalho, que exige profissionais com conhecimentos amplos e sólidos, consubstanciados nas peculiaridades da educação profissional. Por isso, afirmamos que ensinar na sociedade do conhecimento é mais complexo do que já foi no passado e essa constatação mostra que os professores necessitam de formação permanente e de realizar autoavaliação e revisão de suas aprendizagens profissionais (HARGREAVES, 2003).

A partir do exposto, nossa proposição é que a educação profissional transcenda à mera instrução, que compreende o desempenho observável da diversidade de atos da docência, incluindo aspectos mais essenciais da didática, como por exemplo: a organização e o manejo da sala de aula, a apresentação de explicações claras e descrições vividas, a designação e revisão de trabalhos, a interação eficaz com os alunos por meio de perguntas e sondagem, respostas e reações, elogios e críticas (SHULMAN, 2005). O professor Marconi reconhece a importância dos conhecimentos profissionais docentes e sobre esse tema entende:

Primeiro, o conhecimento básico com relação às pessoas. É preciso que você saiba se reportar a essas pessoas, fazer com elas entendam o que você está dizendo. Então, não adianta você chegar em sala de aula e falar uma linguagem que aquela clientela que não vai entender. Isso pra mim é meio complicado porque a gente trabalha em vários níveis de aprendizagem. Aqui no Instituto Federal, o curso de Eletrotécnica, a que estou vinculado, temos a sorte de ter o nível dos alunos fantástico, o nível dos alunos é bem elevado e a compreensão deles é muito boa. Então, em primeiro momento é você saber se reportar a esse pessoal e falando uma linguagem que eles entendam. Outra questão importante que eu acho é você deixá-los livres para analisar as propostas colocadas em sala de aula. [...] eu sou contra aquela proposta rígida, engessada, sem você deixar o aluno com liberdade para poder exercer o seu próprio conhecimento. É preciso que a gente entenda que aquele pessoal traz uma gama de conhecimentos diferentes da sua. [...] é preciso você ouvi-los, você tem que ouvi-los para que consiga trazer essas informações para sua própria compilação, seu próprio raciocínio e a partir daí você consiga fazê-los entender

o que você tem a dizer. Eu nunca imponho o meu próprio pensamento, eu coloco a minha fase, meu ângulo de observação e coloco isso em discussão pra que eles façam a própria análise deles todos. Então, eu entendo o conhecimento e a relação interpessoal como sendo muito importante na relação de ensino-aprendizagem. (**Professor Marconi**).

Na entrevista narrativa o professor Marconi ao reportar a sua prática docente destaca os seguintes tipos de conhecimentos: conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo. O conhecimento dos alunos e de suas características é realçado como um componente do repertório de conhecimentos docente que afeta o aprender a ensinar e ser professor, bem como o respeito à cultura e aos conhecimentos prévios dos alunos, favorece o diálogo no âmbito da prática docente, imprimindo uma dinâmica mais interativa no processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento do conteúdo como a matéria que o professor leciona não se condiciona a ter uma compreensão intuitiva ou pessoal de um conceito, princípio ou teoria particular, comporta a diversidade de formas de representar o conteúdo para os alunos (MIZUKAMI, 2004).

Os dois tipos de conhecimentos indicados pelo interlocutor encontram no conhecimento pedagógico do conteúdo, as formas de representação dos assuntos a serem abordados para os alunos. Implica, por parte do professor, compreender o que significa ensinar, quais técnicas e princípios são pertinentes para a concretização do aprender a ensinar. É importante ressaltar os tipos de conhecimento ressaltados, são interdependentes e requerem da prática do professor o reconhecimento de seus limites, de suas conexões e de suas implicações.

Distinguir o nível de compreensão dos alunos, permitindo que analisem a metodologia de ensino dos professores, dentro do conceito de uma liberdade que busca ver e ouvir o outro, respeitar o ponto de vista divergente, demonstra que os conhecimentos concorrem para a construção de uma prática bem sucedida e de uma eficaz relação interpessoal com os alunos na sala de aula nos lembrando que não existe docência sem discência (FREIRE, 2011). Os conhecimentos importantes para a prática docente, segundo o professor Franz, dizem respeito a:

[...] eu considero extremamente importante o conhecimento da sua área específica. O professor, o bom professor tem que ter conhecimento da sua área específica, mas, também tem que ter um conhecimento amplo do todo. [...] isso aí ele vai conseguir com as pesquisas, com as suas leituras, com a sua vivência, com a sua vida mesmo em si. Então, para mim o importante é isso: o professor conseguir, se ele consegue, traduzir aquilo de conteúdo para a vida

do aluno, para a prática do aluno, para o mundo cotidiano dele, para mim, ele é um bom professor. Se ele consegue fazer isso, trazer pro cotidiano, isso aqui está dentro da tua vida, na cozinha da tua casa, está lá na sala da tua casa. Eu procuro fazer isso, quando eu estou exatamente nesse nível, na educação básica. Eu procuro fazer exatamente isso é trazer a minha disciplina para próximo do aluno, coloco ele junto com a disciplina, tá aqui, é assim. Outro dia dei uma aula, eu precisava de uma distância pra poder medir uma velocidade, [...] entre no seu celular e pesquise a distância da cidade tal até a cidade tal e vamos fazer isso aqui assim, assim. Todo mundo entrou, pronto vamos usar os dados. Utilizei de uma ferramenta que ele usa toda hora, todo tempo ali. Então, quando você consegue agregar, trazer o mundo do aluno para aquele conteúdo, pra mim é fantástico. Toda essa experiência que eu trago de vivência, de fórmula, de forma de dar aula eu trato também aqui com os meus alunos eu nunca mudei enquanto professor mesmo, migrando também do ensino básico para o ensino superior. Então, quando você me pergunta o que que é importante? É muita coisa que é importante. Mas, o mais importante é você professor saber juntar todo aquele conhecimento específico da sua área, você tem que ter o conhecimento específico, mas você conseguir juntar, a ponto de o aluno entender que aquilo faz parte da vida dele. É você saber colocar aplicabilidade, não é um número solto ali, é um número com significado, é uma velocidade, é uma distância, é uma série de coisas que a gente pode trabalhar. Então, quando o professor trabalha dessa forma, levando o aluno para dentro do conteúdo, tanto para o professor, quanto para o aluno, para todo mundo, para a escola como um todo, isso é fantástico. Para mim esse é o ponto principal (**professor Franz**).

A narrativa do professor Franz evidencia os conhecimentos do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo como importantes para a sua prática. O conhecimento do conteúdo implica o domínio do conhecimento para sua transmissão e o conhecimento pedagógico do conteúdo diz respeito ao como ensinar para assegurar a aprendizagem dos alunos. No processo de ensinar, o interlocutor tem como enfoque principal a contextualização do conteúdo, relacionando-o com os seus usos no cotidiano da vida.

Sobre o desafio de contextualização dos conhecimentos o professor Franz comenta: “[...] você saber colocar aplicabilidade, não é um número solto ali, é um número com significado, é uma velocidade, é uma distância, é uma série de coisas que a gente pode trabalhar”. Concordamos com o interlocutor sobre a importância de contextualizar o conhecimento ensinado por entendermos que, em qualquer área, o conhecimento emerge como produto sociocultural, não é um objeto escolar. Isto é, um conteúdo só se tornará conhecimento se frutificar na própria vida do educando (CUNHA, 2007).

Estamos nos referindo à construção dos conhecimentos pelos alunos, a partir de uma prática docente contextualizada, que não é um processo simples, ao

contrário, é complexo. Para Cortesão (2011), os professores deverão ser produtores de dois tipos de conhecimento: o conhecimento sobre os alunos com os quais trabalham e o conhecimento elaborado para os alunos, que consiste na recriação dos conteúdos pelos alunos, sob a mediação dos professores. Sobre os conhecimentos importantes para a prática docente o professor Euler realça:

Eu considero como conhecimento importante para o exercício profissional é o professor ter conhecimento da disciplina, conhecimento da matéria, conhecimento do assunto, em primeiro lugar ou não. Em seguida ele tem que ter o conhecimento, como a gente diz, conhecimento didático, ter uma organização didática. Com essa organização didática, vai conseguir organizar o conhecimento que tem da disciplina, um precisando do outro. Até se diz assim: um médico, um médico não teve aquelas disciplinas de didática, mas se você for assistir uma palestra, uma aula, parecem que eles têm aquele domínio, aquela organização sequenciada, [...] tem uma sequência de falas que eu admiro, de convencimento. Então, o professor tem que ter essa sequência de conhecimentos. Ele adquire isso com a didática, com o conhecimento didático. É isso que eu acho importante. [...]. Quando eu estou no primeiro ano, eu tenho que dominar o assunto de funções. Esse é um conhecimento que eu tenho que saber, se eu não souber, eu não vou passar. No segundo ano eu tenho que dominar trigonometria, no terceiro ano, eu tenho que dominar análise combinatória. [...] no quarto ano eu tenho que dominar derivadas e integrais [...]. Os conhecimentos dos quais falo: conhecer a disciplina, saber da matéria, ter o domínio didático da pedagogia [...] além daqueles conhecimentos do conteúdo [...]. [...] a minha licenciatura foi em ciências, então essa formação contribui para quando eu estou em determinado assunto da matemática eu consiga fazer uma interação com coração, batimentos cardíacos, com a população, com o meio ambiente, [...] o que eu acho agora que está faltando agora na nossa formação específica. A nossa formação está muito específica: matemática ensinando só matemática [...] (**Professor Euler**).

Deduzimos a partir da narrativa do professor Euler que, embora sua prática docente seja desenvolvida com o amálgama de diferentes conhecimentos, o conhecimento do conteúdo específico é considerado a base do ensino. A esse respeito, afirma: “Esse é um conhecimento que eu tenho que saber, se eu não souber, eu não vou passar”. Com efeito, os professores precisam ter conhecimento do conteúdo específico. É preciso conhecer o conteúdo que se vai ensinar, em face de suas implicações na forma de apresentá-lo para os alunos ou ainda na aptidão para se construir novas explicações ou atividades para os alunos (MONTERO, 2005). Conhecer o conteúdo a ser ensinado é imprescindível, mas não é suficiente e isso já foi mencionado por nossos interlocutores ao reconhecerem que a prática docente exige diversos conhecimentos.

O professor Euler comenta sobre o conhecimento didático do conteúdo, destacando-o como representativo no ensino por possibilitar aos professores saber organizar o conteúdo a ser ministrado. Nessa organização é recomendável observar os seguintes pré-requisitos: sequência, manejo pessoal do conteúdo e contextualização. Shulman (2005) analisa a ação pedagógica como atividade que engloba: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e uma nova compreensão a partir da ideia de que os professores têm alguma compreensão da matéria que ensinam, dos propósitos que pretendem com o seu ensino, dos alunos com os quais trabalharão, e do contexto no qual o ensino terá lugar.

O professor Euler, ao proceder a uma reflexão sobre o trabalho que realiza, reconhece que falta articulação entre as áreas do conhecimento na educação profissional. Segundo o interlocutor esse fato provoca a fragmentação do conhecimento, retirando dele as possibilidades sociais de integração e de fomentação novos conhecimentos e de novas formas de torná-lo ensinável. A entrevista do professor Josué contempla diferentes aspectos de sua prática, explicitando os conhecimentos a ela pertinentes:

Educação profissional você tem que ter uma visão global do que acontece no mundo. Então, é uma coisa que acho importante, que procuro fazer é estar sintonizado já que estamos num instituto tecnológico, saber o que acontece no mundo, em termo de tecnologia, de empreendedorismo, ter uma visão. Porque eu sou professor de inglês. E, às vezes, o aluno tem a perspectiva de que ele vai estudar um inglês só, digamos assim, aquele inglês que é voltado para os cursos livres [...]. [...] não se trata só de você aprender uma língua sem um objetivo. [...] você tem que ter alguma, algum entendimento pedagógico, alguma coisa de psicologia. Você vai lidar com gente. E cada pessoa, cada aluno, cada indivíduo tem uma característica. Então, eu não posso esquecer, que por mais que eu tente trabalhar a sala de aula, eu tenho que dar atenções ao mesmo tempo gerais e individualizadas. [...] tem que combinar muito dessa questão pedagógica, da questão psicológica, da questão humana. [...] no Brasil, eu tenho dito isso nos últimos dias, a gente tem uma carência, uma deficiência muito grande na formação de professores de idiomas e isso se junta desvalorização e a uma série de coisas que a gente sabe que tem acontecido historicamente. Mas, quando você vai pra área do ensino de idiomas, principalmente do ensino de língua inglesa isso é gritante. Você tem bons professores? Tem! Mas, você tem aqueles que nem falam o idioma e têm deficiências gigantescas e estão em sala de aula, dando aula. E esses alunos saindo e a gente tendo resultados que estão muito aquém daquilo que é necessário. Agora voltada para visão da escola, como mundo profissional, eu não posso me esquecer de estar atenuado com as mudanças nas profissões, a forma de pensar (**professor Josué**).

O professor Josué ao refletir sobre sua prática esclarece que essa prática tem como suporte diferentes conhecimentos. A exemplo dos demais interlocutores, destaca como essenciais em sua atividade de ensinar os seguintes conhecimentos: conhecimento pedagógico geral, simbolizado uma conhecer as teorias educacionais (conhecimento do currículo, conhecimento sobre avaliação, conhecimento sobre aprendizagem, entre outros). Esse conhecimento transcende a uma área específica, incluindo, também, os fundamentos filosóficos, históricos da educação com a finalidade de reconhecimento de fins, metas e propósitos educacionais (MIZUKAMI, 2004).

O professor destaca, também, o conhecimento dos alunos e de suas características ao ressaltar a preocupação com o aluno, em como socializar o conhecimento e sobre como trabalha a rotina da sala de aula. O respeito às características dos alunos é referendado ao enfatizar que combina conhecimentos pedagógicos, psicológicos e humanos em sua prática pedagógica. O professor informa que considera as características dos alunos, em suas diversas manifestações: ao observar as dificuldades que os alunos apresentam, ao se preocupar com as motivações das aulas, ao refletir acerca das restrições impostas pelas classes sociais, por exemplo (MIZUKAMI, 2004).

O professor Josué demonstra preocupação com as fragilidades da formação dos professores de Língua Inglesa, reconhecendo-as como uma das causas do comprometimento das práticas docentes. Reconhece que a fragilidade do conhecimento específico na formação de professores terá repercussão no exercício profissional docente. Conclui deixando nítida sua percepção sobre a inserção da prática docente na sociedade, pois informa que acompanha as mudanças na sociedade e nas profissões.

Os interlocutores da pesquisa analisam os conhecimentos necessários à prática docente, demarcando-os como *constructos* individuais e coletivos, originários de diferentes fontes (formação profissional, trocas de experiências com pares, das experiências docentes). Os conhecimentos relacionados pelos interlocutores compreendem, principalmente: conhecimento dos conteúdos conteúdo, conhecimentos pedagógicos dos conteúdos e conhecimento dos alunos e de suas características, assim sintetizados na Figura 7:

Figura 7: Síntese sobre os conhecimentos importantes para a prática docente



Fonte: Dados da entrevista narrativa (2015).

Se tomarmos como referência as ideias de Shulman (2005), veremos que o repertório de conhecimentos do ensino é bastante amplo e objetivam uma formação profissional para o desenvolvimento de práticas docentes bem sucedidas.

CONCLUSÃO: (A)ONDE CHEGAMOS

CONCLUSÃO: (A)ONDE CHEGAMOS

A produção desse trabalho, analisando os modos de ser professor na educação profissional, foi bastante representativo em nossa história de vida pessoal e profissional. Em primeiro lugar, por nos possibilitar dar visibilidade às experiências de nossos pares, professores de uma escola pública da rede federal de ensino, cuja história na educação profissional representa um marco na educação piauiense. Em segundo, pelo reconhecimento do valor epistemológico da pesquisa narrativa no que se refere às possibilidades de mobilizar o narrador no conhecimento de si e das práticas nas quais se encontra inserido. E, em terceiro lugar, por considerarmos que os professores ao rememorarem seus percursos profissionais poderiam perceber que ser professor sugere o inacabamento e sugere, também, a necessidade de permanentes aprendizados, bem como poderiam pensar na fecundidade de reescrita de suas histórias na educação profissional, dando um novo sentido as suas práticas docentes para a superação do modelo da racionalidade técnica na formação profissional.

Assim, ao optarmos pela pesquisa narrativa víamos a possibilidade de nossos interlocutores refletirem sobre seus modos de ser professor na educação profissional, questionando sobre a função social dessa modalidade de educação, suas teorias e sobre as práticas de ensinar/aprender que desenvolvem. De modo particular, percebíamos que o tipo de pesquisa desenvolvido poderia ampliar o conhecimento que os professores tinham de si e da formação orquestrada na educação profissional para compreenderem que poderiam formar profissionais preparados para a inserção social autônoma nos diferentes espaços (profissional, cultural, por exemplo) da sociedade do conhecimento, que se caracteriza pela insegurança e incerteza.

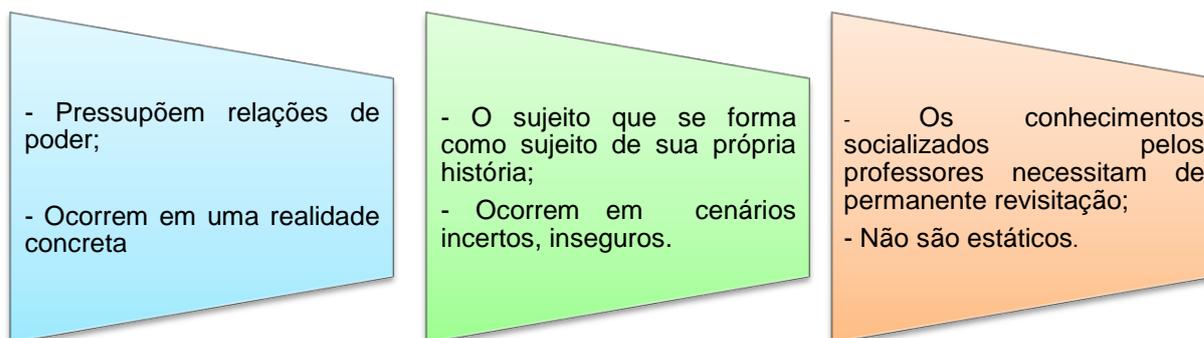
A partir dessas considerações, organizamos esta seção conclusiva do estudo articulada ao objetivo geral para a pesquisa que norteou a pesquisa, que foi assim delineado: Investigar os modos de ser professor na Educação Profissional explicitando os conhecimentos que subsidiam a prática docente. Para não nos distanciarmos da configuração exigida em uma conclusão retomamos, também, as questões norteadoras da pesquisa: O que pensam os professores sobre ser professor na educação profissional? Que mudanças os professores efetivaram em

seus modos de ensinar e de ser professor na educação profissional? Que atribuições os professores da educação profissional assumem no desenvolvimento da prática docente? Como os conhecimentos da formação e da experiência profissional contribuíram para a reelaboração dos modos de ser professor na educação profissional? Que conhecimentos os professores da educação profissional consideram importantes no desenvolvimento de suas práticas?

A respeito do que os professores pensam sobre ser professor na educação profissional, constatamos que os modos de ser professor são plurais e se relacionam com o pensamento dos interlocutores sobre educação e ensino. Esse pensamento resulta da formação profissional e das experiências vividas na profissão docente. Os modos de ser professor caracterizam-se como multifacetados, pois identificamos professores que se apoiam nos pressupostos da pedagogia tecnicista, cujo objetivo é uma formação para a instrumentalização técnica do profissional para sua inserção no mercado de trabalho.

E, também, identificamos docentes que conduzem suas ações docentes em sentido contrário ao tecnicismo, que se propõem a desenvolver ações que demonstrem o comprometimento com a formação do estudante em diferentes aspectos (cognitivo, humano, técnico e político). Ou seja, os modos de ser professor aparecem como construções socioculturais, que devem ensejar conhecimentos engajados com mudanças para superação de antagonismos de uma profissão solitária, de uma formação unilateral, voltada apenas para o mundo produtivo e, de modo especial, que enseje uma concreta intervenção social. Podemos registrar que para analisarmos os modos de ser professor na educação profissional é preciso levar em conta, segundo apresentamos na Figura 08:

Figura 08: Sobre modos de ser professor



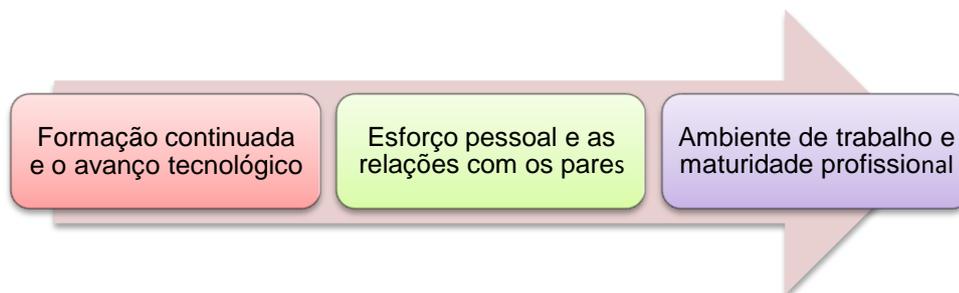
Fonte: Dados dos memoriais de formação (2015).

A profissão professor constitui uma atividade histórica e social, que pressupõe relações de poder, cujo instrumento de trabalho é o conhecimento, que também é permeado por essas relações, o que exige reconhecer o sujeito que se forma como sujeito de sua própria história, da própria construção de conhecimento, como organizador das próprias experiências, com senso crítico sobre o que é melhor para si. Por isso, inferimos que os modos de ser professor na sociedade do conhecimento são desafiados continuamente, visto que nessa sociedade os cenários são incertos, inseguros, o que faz com que os conhecimentos socializados pelos professores necessitem de permanente revisitação para que não se tornem obsoletos na mesma rapidez em que emergem.

Em relação à reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar na educação profissional, percebemos que as mudanças envolvem a pessoa e o profissional. A pessoa possui necessidades, anseios, sonhos, perspectivas e prospecções que se ressignificam. A pessoa muda, sua identidade se ressignifica como decorrência das experiências vividas e de outros fatores. O professor também muda inspirado pela vontade de ser um melhor profissional e de aprender a ensinar eficazmente. A pessoa e o profissional vão sendo transformados e, conseqüentemente, mudam suas ações, diante das demandas e dos desafios produzidos na sociedade.

Embora alguns professores afirmem que seus modos de ser professor permanecem inalterados, as histórias narradas mostram mudanças que foram resultantes da formação continuada, do avanço tecnológico, do esforço pessoal, dos diálogos com pares de profissão, da vivência da própria prática, da interação e da maturidade, entre outros fatores. Portanto, enfatizamos que os modos de ser professor são movimentados em diversas direções e são frutos, nem sempre de ações intencionais, mas das condições objetivas e subjetivas que afetam os sujeitos no âmbito da sociedade e em seus contextos profissionais. Na Figura 9 elencamos os aspectos que, segundo os dados da investigação, demarcam a reelaboração dos modos de ser professor na educação profissional:

Figura 9: Aspectos de reelaboração dos modos de ser professor e de ensinar na educação profissional



Fonte: Dados dos memoriais (2015)

A prática docente é concebida como uma atividade intencional, não linear, multirreferencial e complexa que desafia os professores na construção de respostas às demandas que emergem no cotidiano escolar. As demandas dessa prática exigem dos professores um exercício reflexivo, mesmo que apenas em uma dimensão descritiva. As análises das demandas da prática docente nem sempre são acompanhadas de uma reflexão mais aprofundada, porque o tempo urge e os imprevistos que ocorrem precisam ser resolvidos em um menor tempo possível. Com base na pesquisa realizada podemos afirmar que os modos de ser professor são reelaborados em virtude da formação continuada, das experiências profissionais, das trocas de experiências com os pares, entre outros.

No que se refere ao desenvolvimento da prática docente os interlocutores registram diferentes experiências e atribuições profissionais que marcaram seus percursos na profissão docente. As experiências narradas, seja na área da gestão, seja em outras modalidades de ensino, diferentes da educação profissional contribuíram para que os interlocutores aprendessem mais acerca da educação e de seu funcionamento. Todas as experiências foram proveitosas para a construção de conhecimentos referentes à profissão professor e ao aprender a ensinar. Ao refletirmos sobre o desenvolvimento da prática docente ampliamos nossas convicções a respeito do inacabamento do professor e da necessidade de que esse profissional invista em seu desenvolvimento profissional. Na Figura 10 destacamos aspectos do desenvolvimento da prática docente:

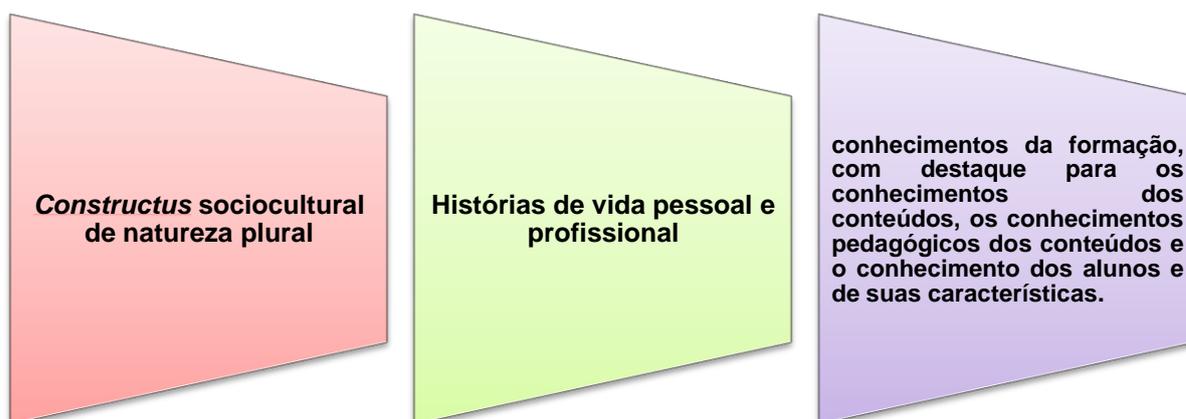
Figura 10: Aspectos do desenvolvimento da prática docente na educação profissional



Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Os dados relativos aos conhecimentos da formação na interface com a reelaboração dos modos de ser professor e da experiência profissional emergem como *constructos* socioculturais, de natureza plural. Esses conhecimentos resultam das histórias de vida pessoal e profissional de cada professor. As narrativas docentes indicam a importância dos conhecimentos da formação, com destaque para os conhecimentos dos conteúdos, os conhecimentos pedagógicos dos conteúdos e o conhecimento dos alunos e de suas características, sintetizados na Figura 11:

Figura 11: Aspectos dos conhecimentos da formação na interface com a reelaboração dos modos de ser professor

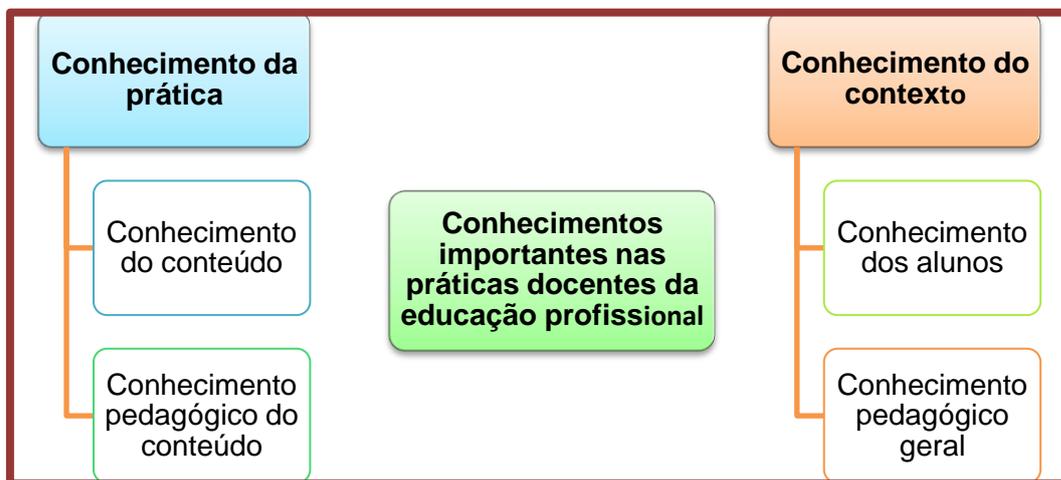


Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Os professores comentam sobre as experiências como fontes de conhecimentos da profissão. Esses conhecimentos, segundo Shulman (2005), constituem a sabedoria adquirida com a vivência da prática, por meio de um

processo reflexivo diante dos desafios da prática dos professores. Os conhecimentos da prática provêm das relações dos professores com o saber, com os alunos e com os pares. A configuração desses conhecimentos articula teoria e prática, pois a prática docente é desenvolvida por meio da mobilização e articulação de conhecimentos da formação profissional e de outras fontes. De modo geral, são conhecimentos produzidos durante a formação inicial, na formação continuada e nas diferentes situações da prática e nas interações com os pares. Em relação aos conhecimentos que os professores da educação profissional consideram importantes no desenvolvimento de suas práticas apresentamos a Figura 12:

Figura 12: Conhecimentos importantes para a prática docente



Fonte: Dados das entrevistas narrativas (2015)

Na Figura 12 apresentamos os conhecimentos que os interlocutores consideram importantes nas práticas docentes na educação profissional, constatando, a partir das entrevistas narrativas com os interlocutores, a ênfase no conhecimento do conteúdo e no conhecimento pedagógico do conteúdo. Essa constatação comprova que muitos professores, com formação profissional em nível de bacharelado, defendem que para ensinar basta saber o conteúdo.

As constatações do estudo mostram, de modo particular, que o desenvolvimento da educação profissional apoia-se nas percepções que os professores têm si, do contexto profissional e sobre a modalidade educacional que vivenciam profissionalmente. Reconhecemos que as práticas docentes na educação profissional são bem intencionadas, mas primam pela formação técnica, com aprofundamento nas questões de interesse do mercado de trabalho.

A partir dessas constatações confirmamos a seguinte tese deste estudo: nos modos de ser professor na educação profissional destaca-se a prática educativa de professores que primam pela formação técnica e pelos conhecimentos específicos de uma formação para o trabalho, privilegiando a constituição e a manutenção de conhecimentos do conteúdo, que mesmo sendo necessários para a compreensão específica do que deve ser ensinado e para a preparação para o mercado de trabalho, não subsidiam uma ampla educação, responsável pelos mecanismos que influenciam a inserção autônoma, a médio e longo prazo dentro da atual sociedade da informação e do conhecimento, caracterizada pela instabilidade, insegurança e consumismo.

Com a confirmação da tese entendemos ser necessário empreender na educação profissional o desenvolvimento da reflexão e do trabalho coletivo. A reflexão possibilita aos professores analisar o processo de ensino e de aprendizagem para sua reelaboração. Essa reflexão consiste na análise aprofundada da realidade para questionamentos sobre diferentes aspectos da prática docente (o que ensino, porque ensino, como posso fazer diferente). Para que a reflexão ocorra são necessárias vivências de situações que provoquem análises críticas e discussões coletivas sobre a prática. A proposição do investimento no trabalho coletivo na educação profissional ocorre na perspectiva de favorecer a socialização profissional e de romper com o isolamento dos professores em seus percursos profissionais.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1969.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura. In: _____. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976. p. 94.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida. (1808-1827). **História da Educação**. PHE/FaE/UFPel, n. 1, v. 1, Pelotas, jan./jun. 1997. p. 115-133.
- BAUMAN, Zygmunt. Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade. In: _____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução: José Gradel. Rio de Janeiro: Jorje Zahar Ed., 2008. p. 158 - 177.
- _____. **Vida líquida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorje Zahar Ed., 2007.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOBBIO, Norberto. **O tempo da memória: de senectude e outros escritos autobiográficos**. Tradução Daniela Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- BRASIL. Lei nº 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38389-15-outubro-1827-566674-publicacaooriginal-90212-pl.html>. Acesso em 15 de jul. 2010.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- _____. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- _____. Decreto Lei 1190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. Lei 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. Decreto 3276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 672, de 04 de setembro de 1969.

_____. MEC/Conselho Federal de Educação. **Res. 2/69, de 12/05/1969**: fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRITO, Antonia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BUSSMAN; Antônia Carvalho; ABBUD; Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 133 - 179.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Claudia Maria Lima da. **A prática pedagógica de professores do CEJA como contexto de aprendizagens docentes**. São Paulo: Lexia, 2012.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey** - Democracia e educação: capítulos essenciais. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DOMINICÈ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O Método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

ENRICONE, Délcia. O professor e as inovações. In: _____. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 41 - 56.

FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, Délcia. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 57 - 72.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O Método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FERREIRA, Ana Cristina. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, Dario. (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 19 - 50.

FILMUS, Daniel. A educação média diante do mercado de trabalho: cada vez mais necessária, cada vez mais insuficiente. In: BRASLAVSKY, Cecília. **Educação secundária: mudança ou imutabilidade?** Tradução de Francisco Baltar e Joaquim Ozório. - Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127146por.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 137-164.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Educação profissional e desenvolvimento**. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2016b.

_____. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** - Excertos. Disponível em:

<http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>.

Acesso em: 23 fev. 2016c.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-75.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Heloísa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59 - 81.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.73 - 90.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Trad. Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2003.

_____ et al. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **IFPI 106 anos abrindo caminhos para o futuro**. Teresina: Instituto Federal do Piauí, 2015.

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

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, B. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad.: Pedrinho A. Guareschi. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 90-113.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez., 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abril., 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas** – Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v.29, n.2, 2004. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Délcia. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91 - 108.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15 - 33.

_____. (Org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora LDA, 1995.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PASSEGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. p. 103-131.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93 - 114.

_____. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 67 - 97.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. p. 329-343.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 1995.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a teoria crítica e a educação. In: PUCCI, Bruno. (Org.). **Teoria crítica e educação** – a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

REY, Fernando L. G. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria C. V. Rosa. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 29 - 44.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SÃO PAULO. Lei 88/1892. Reforma a instrução pública do estado. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=64173>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. p. 143-155.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCATAMBURLO-D'ANNIBALE, Valerie; MCLAREN, Peter. O reino do capital: pedagogia e práxis da luta de classes. In: APPLE, M. W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Trad. Vinícius Figueira; revisão técnica: Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 114 - 128.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, vol. 9, n. 2, 2005. Disponível em: < <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> > Acesso em: 17 jan. 2013.

SILVA, Maria de Lourdes. A docência é uma ocupação ética. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 161-190.

SOUZA, Marilene P. Rebello de; VIÉGAS, Lygia de Sousa. As relações entre professores e alunos em sala de aula: algo mudou, muito permaneceu. In: LIBÂNEO, Carlos; ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel., Pelotas (16). jan./jun. 2001. p. 15 -17.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Alvará de 28 de junho de 1759**. Disponível: < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lúcia (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2. ed. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2005. p. 61-78.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Ken; FLESSNER, Ryan. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 331 - 348.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Para a construção do memorial

TEMA GERAL: Modos de ser professor na educação profissional: narrativas de vida.

Prezado(a) Professor(a):

Solicitamos sua colaboração para a pesquisa que desenvolvemos junto a Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí, que objetiva investigar os modos de ser professor na educação profissional explicitando os conhecimentos que subsidiam a prática docente. Para isto, solicitamos que escreva um memorial que enseje o tema geral e procure abordar experiências significativas de sua formação, vivência e prática educativa, numa perspectiva crítico-reflexivo dos eventos que marcaram o seu itinerário pessoal e profissional.

Lembramos que deve evitar falas por tópicos, pois entendemos que as histórias de vida estão encadeadas em seus contextos, sendo portanto, um aglomerado de ações e práticas vivenciadas.

Para a escrita do memorial observe o seguinte roteiro:

- Perfil biográfico, abordando aspectos referentes à formação, tempo de serviço, ingresso na educação profissional, outras experiências profissionais.
- Como me tornei professor (a).
- Sua prática educativa na educação profissional, explicitando o que pensa sobre ser professor na educação profissional.
- As mudanças que se efetivaram em seu modo de ensinar e de ser professor na educação profissional.
- As atribuições que assume como professor na educação profissional no desenvolvimento de sua prática educativa docente.
- Seu processo de formação inicial, relacionando os conhecimentos dessa formação com sua prática educativa na educação profissional.
- Os investimentos feitos na formação continuada demarcando como essa formação responde às demandas de sua prática na educação profissional.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado (a) Professor(a):

1. Ser professor não é algo estático, é dinâmico, ou seja, hoje somos um tipo de professor, amanhã poderemos ser outro tipo, isto porque ocorrem mudanças constantes em nosso modo de ser e proceder. Fale sobre como os conhecimentos de sua formação e das experiências profissionais contribuíram para a reelaboração do seu modo de ser professor na educação profissional.

2. Nós somos profissionais e para sermos professores necessitamos de conhecimentos específicos, a exemplo do engenheiro, médico etc., precisam de conhecimentos específicos para desempenhar suas profissionais. Fale sobre os conhecimentos que considera importante para ser professor na educação profissional.