

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Professores?

Sim!

**Os saberes docentes e os Professores da
Educação Profissional**

Aliana Anghinoni Cardoso

Pelotas, 2012

ALIANA ANGHINONI CARDOSO

Professores? Sim!
Os saberes docentes e os Professores da
Educação Profissional

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

Pelotas, 2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881**

C585p Cardoso, Aliana Anghinoni

Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional. / Aliana Anghinoni Cardoso; Orientador: Mauro Augusto Burket Del Pino. – Pelotas, 2012.

147f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós - graduação em educação. Universidade Federal de Pelotas.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino (UFPel)

Prof^a. Dr^a. Lourdes Maria Bragagnolo Frison (UFPel)

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Normalmente as pessoas esperam que a seção de agradecimentos de uma dissertação de mestrado seja um singelo texto, de no máximo vinte linhas, em que o mestrando (sim, ele ainda não é “mestre”!) agradeça ao seu Deus, à família, aos amigos, ao orientador, aos sujeitos da pesquisa, à Capes (no caso da pesquisa ter sido financiada), essas coisas. Eu penso um pouquinho diferente disso. Esse texto foi escrito por mim e faz parte do meu processo de formação. Formação acadêmica e formação humana. Fazer uma pesquisa e escrever uma dissertação não é somente um dos requisitos para a obtenção de um título acadêmico. É uma oportunidade incrível de aprendizado, de transformação. Portanto, o que vou tentar aqui é mencionar quem contribui com o meu processo de formação. Desde sempre e até hoje. Vou tentar fazer referência a todos que, com sua ajuda e apoio, possibilitaram que eu iniciasse e concluísse essa dissertação. De acordo com essa lógica, muito obrigada!

Francisco e Dalva, pai e mãe: a vocês eu devo quem sou, as coisas em que acredito e também aquelas em que não acredito mais. Se eu cheguei até aqui é porque vocês dois sempre exigiram e, mais do que isso, demonstraram orgulho. É pelo orgulho que eu sei que vocês têm de mim e dos meus irmãos que consigo ser a profissional que sou e que me dedico inteiramente a tudo que faço.

Vivian e Marcel: crescemos juntos e estamos sempre juntos, dizendo, francamente, um para o outro, como as coisas são. Sem enfeitar e nem medir as palavras. Isso é ser irmão. Isso é desejar que o outro seja melhor. Obrigada pelos debates acadêmicos que tantas vezes enriqueceram os almoços de domingo.

Amigos e amores: quando eu escrevo sobre essas duas “categorias” logo surge um grupo de pessoas no meu pensamento. A vocês que fazem parte desse grupo, seja em qual “categoria” for, obrigada por terem me ensinado tanto sobre como conviver e respeitar as pessoas. Obrigada por terem sido parte da minha vida e terem me ajudado a ser um pouco (bem pouco) mais flexível e ponderada. Certamente os professores sujeitos da minha

pesquisa não teriam sequer aceitado participar desse projeto se, na coordenação pedagógica, eu não os respeitasse, admirasse, compreendesse e ouvisse. Aprendi isso com vocês. Obrigada.

Aos meus professores, meus alunos e colegas de profissão, aos que foram meus parceiros em tantas escolas diferentes: obrigada por me ensinarem o que é ser professor, na teoria e na prática. Se eu pude conversar com meus sujeitos sobre a docência é porque a convivência com vocês me ensinou o que é isso.

Aos “meus” professores sujeitos: eu admiro ainda mais o trabalho de vocês depois disso tudo. Escutá-los e entendê-los foi uma experiência única.

Eliane Peres (PIBIC), Marta Nörnemberg (especialização) e Mauro Del Pino (mestrado): ser orientador exige talento, paciência, compromisso. Exige entender que ensinar a ser autônomo não é abandonar; que ensinar a escrever não é escrever por; que paixão pela pesquisa, dedicação e disciplina, ninguém ensina a ninguém, mas que é preciso reconhecê-las pra que elas possam surgir e crescer. O trabalho de vocês foi em conjunto, mesmo que cronologicamente meu tempo de PIBIC, de aluna da especialização e do mestrado não tenham sido os mesmos. Há um pouco de cada um de vocês nesse texto;

Colegas do grupo de pesquisa: a leitura atenta aos meus textos, o apoio e as contribuições de vocês foram decisivas no meu caminho. Espero que continuemos lendo uns aos outros, escutando uns aos outros, acreditando uns nos outros;

Professoras Mabel e Lourdes: a minha banca de qualificação cumpriu o seu papel: qualificou o meu projeto de dissertação. Vocês foram espetaculares na leitura, nas reflexões, nas sugestões, nas correções e na forma respeitosa como manifestaram tudo isso. Obrigada por terem aceitado o convite e obrigada por também lerem esta dissertação.

A Deus (sim, eu acredito que há alguém ou alguma coisa por detrás disso!): te agradeço por todas essas pessoas terem feito parte da minha vida.

RESUMO

Esta dissertação relata os resultados de uma investigação que, situada no campo de pesquisa sobre os saberes docentes, objetivou identificar que saberes os professores que atuam na Educação Profissional mobilizam, adquirem e constroem ao longo de suas trajetórias como docentes. Considerando que a grande maioria dos professores das disciplinas técnicas da Educação Profissional inicia suas carreiras sem ter tido nenhum tipo de preparação formal para o exercício da profissão docente, foram entrevistados nove sujeitos com o intuito de compreender como se tornaram professores, que dificuldades enfrentaram, o que aprenderam, como aprenderam, quais são seus saberes e, principalmente, o que pensam a respeito do processo que os tornou os professores que são hoje.

Entre os principais resultados alcançados no contexto desta pesquisa destaca-se o fato de que os professores entrevistados entendem que foram diversos os fatores interferiram na sua constituição como docentes, entretanto, afirmam que foi com o tempo e na prática que aprenderam e estão aprendendo a ser professores. Identificam que a Educação Profissional é uma modalidade específica de educação e que para ser professor dessa modalidade é preciso possuir um conjunto diverso de saberes que, relacionados entre si, possibilitam que o professor alcance o seu principal objetivo, que é o de ensinar uma profissão. Entre os saberes apontados pelos depoentes desta investigação figuram os saberes relativos ao ensinar; os saberes relativos ao ser e ao agir; os saberes relativos às finalidades da ação educativa e os saberes relativos à área técnica e ao mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes – Educação Profissional

ABSTRACT

This dissertation reports the results of an investigation which, focused on the research field concerning teacher knowledge, aimed at identifying which knowledge the teachers working on Professional Education mobilize, acquire and build along their careers as teachers. Considering that most teachers of technical subjects in Professional Education start their careers without having any previous formal preparation for the teaching practice. Nine subjects were interviewed with the purpose of understanding how they have become teachers, which difficulties they faced, what they learned and how, what knowledge they have and, mainly, what they think about the process which built the teachers they are today.

Among the main results reached in the context of this research, we highlight the fact that the teachers interviewed understand that there were many factors which interfered in their teaching. However, they affirm that with the time and the practice they had they learned and are still learning to be teachers. They identify that the Professional Education is a specific type of education and to teach in such context it is necessary to have a considerable knowledge which, when interrelated, enable the teacher to reach his/her main purpose which is to teach a profession. Among the knowledge pointed out in this investigation the knowledge concerning teaching; concerning the way of being and acting; concerning the purposes of educational action and the professional work are the ones we highlight.

KEY WORDS: Teaching Knowledge – Professional Education

Lista de Quadros

Quadro 1- Classificação dos Saberes Docentes de acordo com Tardif (2002)	54
Quadro 2 - Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores.....	57
Quadro 3 - Os tipos de saberes que estão na base da profissão de acordo com Borges (2004).....	59
Quadro 4 - O reservatório de saberes.....	65
Quadro 5 - Sujeitos participantes de acordo com a etapa da carreira.....	81
Quadro 6 - Categorias e subcategorias.....	83
Quadro 7 - Publicações do GT 08 da Anped (2002-2011).....	86
Quadro 08 - Publicações sobre os professores da Educação Profissional no GT 08 da ANPEd.....	87
Quadro 9 - Os professores sujeitos da investigação.....	92
Quadro 10 - Os saberes dos professores da Educação Profissional.....	126

Sumário

Primeiras palavras: sobre o surgimento desta pesquisa	10
A pesquisa	16
1. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o contexto atual.....	23
2. Os saberes docentes como campo de pesquisa	32
2.1. Alguns princípios teóricos para uma pesquisa sobre os saberes docentes	43
3.Os saberes profissionais dos professores	53
4. Princípios Metodológicos e o desenvolvimento da pesquisa	71
4.1. Os sujeitos	78
4.2. A análise dos dados	81
5. O processo de constituição da docência na Educação Profissional..	85
5.1. Professores, por acaso.....	91
5.2. Ex alunos, por sorte!	100
6. Os saberes que fundamentam a docência na Educação Profissional	113
6.1. Professores? Sim! Os saberes dos professores da Educação Profissional.....	120
7. Considerações finais.....	138
8. Referências bibliográficas.....	141

Primeiras Palavras: sobre o surgimento desta pesquisa

Em primeiro lugar, falo de sentimentos. Para além das exigências cartoriais, penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já sabido. Pode perecer pouca coisa, uma banalidade, algo de menos-valia, atribuir a um sentimento o mote para que se investigue, mas não é. Simplesmente por que se alguém está satisfeito com o que está dado, com as formas como avalia, julga, categoriza, pensa determinado aspecto da *realidade*, vai passar tanto trabalho pra investigar o quê e para quê?(Corazza, 2007, p. 109)

As palavras de Sandra Corazza fazem parte do texto *Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos*, publicado no primeiro dos três livros da coleção *Caminhos Investigativos*¹. Os autores participantes deste projeto, ou seja, que publicaram em algum dos livros dessa coleção são pesquisadores que se dispuseram a contar e a problematizar os seus caminhos investigativos e, dessa forma, contaram um pouco sobre as discussões e disputas teóricas e metodológicas que caracterizaram e caracterizam as pesquisas na área da educação e também em outras áreas das ciências humanas.

Os textos publicados na coleção envolvem o leitor que, por mais iniciante que seja no mundo da pesquisa, consegue se identificar com muitas das situações discutidas por eles. Situações como a dificuldade de definição do tema e do problema de pesquisa; o significado de uma escolha teórica e o medo que temos de “misturar” o que não deve ser “misturado”; o papel da teoria na construção das nossas pesquisas; as difíceis escolhas metodológicas;

¹ Na bibliografia, além do texto de Sandra Corazza, cito os três volumes da coleção *Caminhos Investigativos*, organizados pela professora Marisa Vorraber Costa.

entre outras tantas dificuldades que se colocam diante dos pós-graduandos e também dos profissionais mais experientes na pesquisa.

A ideia de que é fundamental, para o pesquisador, fazer o exercício de pensar, de refletir sobre o próprio trabalho investigativo está presente em todos os textos da coleção. O exercício de pensar, de problematizar e de escrever sobre a nossa própria trajetória de pesquisa deve ser feito não com a intenção de ditar modelo para outros pesquisadores, mas para compreender o que nos move, perceber e escrever como nos movimentamos ou como temos conseguido nos movimentar dentro do labirinto² da nossa própria produção acadêmica. Compreender por que, para que, o que e como pesquisamos; o que lemos e a quem escrevemos podem ser pontos de reflexão importantes para que possamos assumir e problematizar nossa identidade como pesquisadores e, assim, qualificar nossas produções ou, pelo menos, perceber suas limitações e tentar buscar alternativas.

Esse processo de reflexão deu origem a essas primeiras palavras. Escritas no percurso final deste processo de pesquisa, elas tentam cumprir a missão de esclarecer a origem deste estudo, ou seja, que elementos da minha trajetória como profissional e como pesquisadora foram determinantes para as minhas escolhas e para o desenho deste trabalho. E foi com esse objetivo que iniciei as minhas primeiras palavras tomando emprestadas as palavras da Sandra Corazza. Há sentimento, seja ele insatisfação, curiosidade, vontade de saber, de ouvir, de entender, o que me moveu ao longo desse processo foi sentimento. É provável que se eu escrevesse isso em outro momento essa dissertação nem chegasse a ser avaliada e o título de mestre me fosse negado por comprovada “insanidade” ou falta de rigorosidade teórica e metodológica. Como é possível falar de ciência e de sentimentos em um mesmo contexto? Houve tempo em que isso era proibido. Hoje, no entanto, é possível ver com

² A metáfora do labirinto é usada por Corazza para concretizar a ideia de movimento, de confusão e de multiplicidade que enfrentamos, como pesquisadores, no que se refere às diferentes concepções teóricas e metodológicas que disputaram e disputam entre si um lugar de destaque na pesquisa educacional. A autora faz referência explícita à prática de pesquisa educacional crítica e pós-crítica e, ao longo do texto, faz referência implícita à concepção positivista de ciência, relacionando-a com a rigidez do ferro. “Ferrolhos que nos habituaram às corridas de cancha reta, onde tanto o ponto de partida, quanto o percurso, e mesmo o ponto de chegada são, tediosamente, visíveis.” (CORAZZA, 2007, p. 107).

mais clareza e assumir que pesquisar, investigar, estudar, envolve muito da subjetividade de quem o faz.

Quando pesquisamos, e pretendemos que essa pesquisa resulte em produção e que possamos, ao longo do processo, contar aos pares um pouco dos nossos “achados”, precisamos de dedicação, de disciplina e de uma energia que só pode ser explicada se for pensada pelo querer. É fundamental querer muito. Querer para “descobrir”, querer para “desvendar”, querer para sentir que somos importantes, por que somos inéditos, por que encontramos algo que ninguém havia percebido até o momento, ou até querer para concluir logo, para acabar de uma vez. Seja por que motivo for, é preciso querer. E o querer de cada um de nós está, inevitavelmente, relacionado a nossa história, aos nossos momentos, sejam eles do tempo presente ou do que já se foi. O querer vem da nossa trajetória como pesquisadores, como profissionais, como pessoas. Então é possível falar de pesquisa sem falar de sentimentos?

E isso, vejo, aconteceu comigo. A minha trajetória como pesquisadora não é longa. No entanto, apesar do pouco tempo de experiência, das idas e vindas, ela é repleta de envolvimento, de sentimento, de aprendizagem. Quando iniciei, como bolsista PIBIC/CNPq, nem sequer sabia o que era exatamente ser pesquisador. Fui vinculada a um grupo de pesquisa e a um projeto que já estava em andamento, em uma área que, para mim, sempre foi difícil entender e até considerar a utilidade: a história, no caso, a história da educação. No começo, fiz exatamente tudo que minha orientadora indicava. Li, estudei, tentei de todas as maneiras me inteirar sobre o que era exatamente fazer pesquisa histórica e para que, de fato, aquilo era importante. O resultado dessa dedicação e dessa disciplina foi que, depois de cerca de um ano de trabalho, aquele projeto era meu. A pesquisa histórica me encantou, me movimentou, fez com que eu fosse atrás das fontes, com que folhasse livros, jornais, atas, para trás e para frente com tamanha vontade de encontrar que fazia com que o período de funcionamento da Bibliotheca Pública Pelotense, onde eu passava a maioria do tempo, fosse insuficiente. E quando encontrava algo que pudesse ser uma pista, um indício, um fato relevante, sentia a alegria de ter dado mais um passo. E foi assim durante quase quatro anos. Mesmo que no início aquilo tudo não fosse meu, o encantamento fez com que eu

aprendesse e assumisse o papel de dona daquele problema, daquela investigação.

Depois de diplomada pedagoga e atuando como professora da rede pública de um município da região metropolitana de Porto Alegre se iniciava mais uma etapa da minha trajetória como pesquisadora: a especialização. A diferença em relação ao tempo em que trabalhei como bolsista de iniciação científica é que naquele momento não havia um projeto, uma pesquisa, um problema pronto. Desta vez, e pela primeira vez, eu deveria formular minhas questões de pesquisa e encontrar nelas algo que me motivasse a respondê-las. Minha estratégia foi estudar algo que estivesse diretamente relacionado à minha atuação como professora. Para vencer o desafio de conciliar a jornada de trabalho de quarenta horas semanais com um curso de pós-graduação eu precisava ter vontade e disciplina. Consegui concluir o curso e defendi a monografia por que escolhi estudar, ler, pesquisar e escrever sobre algo que me incomodava sobremaneira: a gestão da educação municipal naquele local específico.

Apesar de não estar relacionada diretamente a minha pretensão futura, que era a de, depois de especialista em Supervisão Educacional, ingressar em uma escola federal de Educação Profissional, a investigação que desenvolvi na pós-graduação ajudou a compreender a minha realidade de trabalho naquele momento e, também, a propor e ajudar no processo que resultou na reconstrução e resignificação da proposta pedagógica da escola em que trabalhava. O resultado desse período em que me dediquei a estudar e a compreender a gestão democrática foi a constatação de que aquilo que conseguimos fazer dentro de nossas escolas, como professores, por mais tímido que seja, pode, e muito, atrapalhar os planos de quem pretende perpetuar algumas práticas de gestão fundamentadas na lei do “manda quem pode e obedece quem precisa”.

Por fim, meu objetivo profissional foi alcançado. Quando ingressei no curso de mestrado da Universidade Federal de Pelotas já atuava como coordenadora pedagógica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, no *Campus* Rio Grande. Na época eu tinha uma certeza: queria estudar sobre o processo que faz com que um professor se constitua como profissional, construa sua identidade, defina suas

características e decida sobre suas posturas e atitudes. Compreender esse processo era, de certa forma, compreender também o meu processo de formação profissional e, além disso, buscar ferramentas para que eu pudesse fazer melhor o que eu me propunha a partir daquele momento: trabalhar com professores.

Nada, além do tema, estava definido. Eu não sabia qual seria o problema, quem seriam os meus sujeitos, como eu iria propor este estudo, mas eu tinha curiosidade. Curiosidade alimentada pelas leituras que vinha fazendo desde que comecei minha preparação para o trabalho com a Educação Profissional e, depois, por aquelas que me acompanharam quando decidi participar do processo de seleção para o curso de mestrado. As leituras e os desafios de trabalhar como pedagoga de uma instituição de educação profissionalizante que existiu por quarenta e cinco anos com espaços muito reduzidos para qualquer tipo de conhecimento que não fosse o conhecimento técnico. Uma disputa diária por reconhecimento e legitimidade.

Esse foi o contexto que propiciou o surgimento dessa pesquisa. Movimento, incerteza, inquietação, reflexão e a demanda de trabalho diário da coordenação pedagógica³. O convívio dia-a-dia com professores experientes, antigos na instituição, que recebiam a nós, da equipe pedagógica, e aos professores novos como quem ocupa um lugar inalcançável, onde só poderíamos chegar depois de muito tempo de trabalho e de instituição. E eu concordava. Concordava e respeitava aqueles professores, meus colegas, que, mesmo sem ter tido acesso ao que prezamos tanto na nossa área de formação, que é o conhecimento teórico, conseguiram fazer funcionar por tanto tempo aquela escola, tornando-a uma instituição respeitada e prestigiada perante toda a cidade.

A motivação para o surgimento desta investigação foi o desejo de compreender o processo de formação profissional desses professores que, mesmo tendo sua formação acadêmica em áreas que não estão relacionadas à área da educação, assumiram a docência como profissão. Como se tornaram

³ Em 2010, ano em que ingressei no IFRS, o setor de coordenação pedagógica tinha um ano e nove meses de funcionamento e a equipe era formada por três pedagogas. Atualmente, continuamos com o mesmo número de pedagogas, mas trabalhamos em parceria com dois assistentes de alunos, uma assistente social e uma psicóloga.

professores? Em que se fundamentaram para dar o primeiro passo? Como sabiam o que fazer quando receberam sua primeira turma? Como aprenderam a ensinar? Em que se instrumentalizaram para transpor as dificuldades, lidar com as surpresas e com a inconstância do cotidiano da sala de aula? Se sentem professores?

Mais uma vez minha intenção de pesquisa estava diretamente relacionada à minha atividade profissional. Escolhi a instituição em que trabalho como lugar e meus colegas como sujeitos por compreender que a pesquisa deve ser instrumento, ferramenta, deve dar condições para que olhemos para nossas práticas de forma mais crítica, desconfiada. Ouvir atentamente aos meus professores, conversar com eles sobre suas histórias e trajetórias, conhecer mais um pouco de cada um deles e me surpreender com as suas reflexões, foi a forma que encontrei de me aproximar e de mostrar que o meu lugar dentro daquela instituição não é o de quem vai julgar e dizer que algumas práticas são mais adequadas que outras, como muitos professores ainda pensam em relação às supervisoras ou coordenadoras pedagógicas.

No que diz respeito ao processo de construção dessa investigação, é importante destacar o papel fundamental da teoria. Neste momento, em que procuro olhar de maneira mais cuidadosa para a minha trajetória como pesquisadora, percebo que, talvez pela primeira vez, eu tenha conseguido usar a teoria não como um acessório, uma ferramenta que auxilia a interpretar o que surgiu da realidade pesquisada. O que li, o que estudei, os autores e produções que busquei ao longo desse processo foram fundamentais em todas as etapas dessa investigação. Foi com o auxílio da teoria que pude delinear meu problema, que sinalizei meus objetivos, que fiz minhas escolhas metodológicas, que selecionei meus sujeitos, que olhei para os meus dados.

Ao final desse processo percebo que talvez esse tenha sido o meu maior crescimento como pesquisadora: enxergar o importante papel do referencial teórico no nascimento e no desenvolvimento de um processo de investigação. Aprender que não precisamos reproduzir, repetir. Precisamos sim respeitar a produção das pessoas que se dedicaram aos nossos temas em momentos diferentes, mas precisamos exercer autoria. Lançar mão da teoria, das produções, das pesquisas de outros estudiosos para ajudar a exercitar o nosso olhar. E não ter medo de encontrar. E aprender a valorizar o que encontramos.

E defender. No final eu penso que é isso: uma defesa de dissertação é um processo de convencimento. Precisamos convencer a comunidade científica daquilo que nós, no caminho, aprendemos a construir e a acreditar.

A pesquisa

Considerando o lugar de destaque que a Educação Profissional tem ocupado no cenário educacional brasileiro ao longo dos últimos anos e a lacuna ainda existente no que diz respeito aos estudos sobre a docência nessa modalidade de educação, a presente investigação se insere no campo de pesquisa sobre os saberes docentes e tem como intenção principal contribuir com a discussão a respeito dos saberes dos professores da Educação Profissional.

De acordo com o referencial teórico que sustenta este estudo, os professores são profissionais que, na sua prática pedagógica, constroem, adquirem e mobilizam saberes específicos que os caracterizam como profissionais do ensino. Isso significa, inicialmente, que o saber ensinar não é pré-determinado pela formação inicial, pelas experiências vividas antes do início da carreira, ou ainda pelos modelos ou valores tomados como referências para o exercício da atividade profissional. O ensinar se constrói ensinando e esses elementos (conhecimentos originados da formação inicial, episódios que marcaram sua escolarização, vivências profissionais anteriores, experiências pessoais, história de vida, etc.) servem de base para que o professor, na sua relação com o trabalho e a partir de situações características dessa relação, se torne proprietário de um conjunto de saberes que darão direção para suas ações como professor.

No que diz respeito, especificamente, aos professores que atuam na Educação Profissional torna-se fundamental considerar que, diferentemente de grande parte dos professores que atuam nas outras modalidades da educação básica, estes são profissionais que, na grande maioria das vezes, não possuem formação pedagógica e tampouco uma formação direcionada especificamente para a atividade docente na Educação Profissional. Muitos são profissionais com formação em áreas diversas, que acabam ingressando na carreira como professores e constituindo sua docência a cada dia, a cada nova

experiência, a partir do confronto com situações inesperadas, da avaliação dos erros e das iniciativas de sucesso, da convivência com alunos e colegas de profissão.

Nesse sentido, ponderando as singularidades características dos profissionais que atuam como professores do ensino profissional, técnico e tecnológico, o problema que orienta esta investigação é: que saberes os professores da Educação Profissional mobilizam no processo de constituição de sua docência?

Partindo desse problema central e tendo como local específico para a realização desta investigação um campus que compõe um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia localizados no Rio Grande do Sul, apresento como objetivo geral:

- ❖ Investigar que saberes que os professores da Educação Profissional de um Campus do IFRS mobilizam no processo de constituição de sua docência.

Os objetivos específicos para a realização desta investigação são:

- ❖ analisar o processo de constituição profissional dos professores que atuam na Educação Profissional;
- ❖ identificar os fatores que contribuem para a construção dos saberes dos docentes da Educação Profissional;
- ❖ examinar as características e as diferentes origens atribuídas pelos professores da Educação Profissional aos seus saberes e
- ❖ compreender como o tempo de carreira contribui no processo de constituição dos professores como docentes da Educação Profissional.

Em relação à compreensão do processo de constituição da docência e dos saberes que os professores constroem ao longo desse processo, torna-se de extrema importância que sejam consideradas também as condições de trabalho desses profissionais no interior da escola. No caso específico dos professores da Educação Profissional, por exemplo, devem ser ponderadas questões relacionadas ao processo de expansão e reorganização pelo qual passou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ao longo dos últimos anos. Mesmo que a questão central deste estudo não seja investigar as interferências produzidas pelas modificações da rede de Educação Profissional no trabalho dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino, a

perspectiva teórica que o alicerça faz com que se torne necessário dar atenção também às transformações que caracterizaram o cenário de trabalho dos docentes sujeitos dessa investigação ao longo dos últimos anos. Faz-se necessário, a partir dessa afirmativa, examinar, mesmo que brevemente, alguns aspectos do contexto específico deste estudo.

A escola de educação profissional definida como local para a realização desta investigação possui 47 anos de história, sendo que durante 45 anos funcionou como colégio técnico vinculado a uma universidade federal. A partir do processo de expansão e reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, essa escola passou, no final do ano de 2008, a ser um dos 12 campi que compõem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul⁴. Os desdobramentos desta mudança são visíveis, tanto no que diz respeito aos elementos quantitativos quanto qualitativos.

Quantitativamente, o crescimento dos números de cursos e vagas oferecidos é bastante significativo. Após a desvinculação do colégio técnico de sua universidade de origem e a sua incorporação ao IFRS foram criados três novos cursos e o número de estudantes cresceu de 800 para aproximadamente 1.500. O quadro de servidores também teve um aumento bastante expressivo: de 46 docentes efetivos a escola passou a contar com um total de 103. No que se refere ao corpo técnico administrativo, passou de um efetivo composto por 5 profissionais para 43, com previsão de somar 80 até o final do ano de 2012. O fato de deixar de ser um departamento dentro de uma grande universidade e passar a ter um orçamento próprio também trouxe modificações expressivas na verba recebida pela escola. De acordo com o Diretor Geral da instituição, o orçamento atual do campus é cerca de nove vezes o orçamento do antigo colégio técnico.

Em termos qualitativos, algumas modificações também são visíveis. No que diz respeito à estrutura administrativa, houve a criação de setores

⁴ O Rio Grande do Sul conta atualmente com três Institutos Federais, a saber: O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), com reitoria da cidade de Bento Gonçalves; o Instituto Federal Sul Rio-grandense (IFSUL), com reitoria em Pelotas e o Instituto Federal Farroupilha (IFF), com sede na cidade de Santa Maria. O IFRS possui atualmente 12 campi, distribuídos pelas regiões sul, sudeste e nordeste do estado: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande e Sertão.

específicos que antes, em razão das principais necessidades serem supridas pela estrutura da universidade, inexistiam. Exemplo de setores criados e que estão em pleno funcionamento são os setores de orçamento e compras, infraestrutura, recursos humanos, registros escolares, diretorias de pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional, assistência estudantil, setores de apoio pedagógico, social, psicológico e também de atenção e assistência à saúde. Esses setores têm sua equipe composta por profissionais específicos das áreas de administração, educação, serviço social, psicologia, medicina e enfermagem que se envolvem diretamente com questões relacionadas às condições de trabalho e de aprendizagem de professores, servidores técnico-administrativos e alunos da instituição.

A complexidade cada vez maior da estrutura e das atividades da instituição se reflete nas modificações das condições de trabalho dos seus professores e servidores técnico administrativos. A própria proposta que embasa a criação dos Institutos Federais determina que essas instituições devam ser responsáveis pelo desenvolvimento de ações tanto de ensino, quanto de pesquisa e extensão. Concretamente, isso significa que os servidores têm a oportunidade de, além de preencherem sua carga horária com aulas ou com as atividades correspondentes ao seu setor de trabalho, desenvolverem projetos nas suas diferentes áreas de atuação. Em relação aos professores, ressalta-se ainda que, com a nova configuração assumida com a transformação do colégio técnico em um campus do IFRS, é crescente o número de docentes que ocupam cargos de gestão. Além de professores, pesquisadores e organizadores de projetos de extensão, os docentes também se tornaram diretores e coordenadores de setores e de cursos.

No que diz respeito às condições concretas para o desenvolvimento de suas atividades, as mudanças se relacionam principalmente ao aumento do número de laboratórios e à compra de materiais e equipamentos específicos para o ensino das diferentes disciplinas, tanto da área comum quanto da área técnica. Paulatinamente, a antiga estrutura compartilhada com a universidade passa a configurar as novas instalações do campus, que, além dos laboratórios específicos para as atividades de ensino de cada curso, incluem ginásio, anfiteatro, setores administrativos, espaço de lazer e novas salas de aula.

É neste espaço, caracterizado por uma estrutura que se torna cada vez mais complexa e onde a mudança é uma constante que os professores desta instituição desenvolvem diariamente suas atividades como docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Algumas das concepções de Educação Profissional que embasaram o projeto de criação dos Institutos Federais e que justificaram a sua expansão pelo território nacional se concretizaram por meio de ações e, hoje, são visíveis no cotidiano desta escola. Da antiga escola técnica restam a memória e o reconhecimento por parte dos habitantes da cidade, pois, de resto, estamos diante de uma nova instituição, que funciona de uma forma completamente diversa da anterior. Esses e outros aspectos relativos ao contexto em que os docentes sujeitos deste estudo desenvolvem suas atividades e constroem seus saberes serão abordados no corpo desta escrita, que está estruturada em seis capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o contexto atual me ocuparei em destacar a centralidade ocupada pela Educação Profissional e Tecnológica no atual cenário educacional brasileiro e as concepções que embasaram o processo de expansão e reorganização dessa rede. Discuto também a importância de se intentarem investigações que tenham como objetivo compreender, explorar e problematizar questões ainda incipientes a respeito dessa modalidade de educação. Por fim, enfatizarei igualmente o esquecimento a que se tem relegado as pesquisas sobre a docência na Educação Profissional e a importância do desenvolvimento de estudos relacionados à atividade desses professores, sua carreira, suas condições de trabalho e seus saberes.

No segundo capítulo, Os saberes docentes como campo de pesquisa, farei uma revisão a respeito de como se constitui o campo de pesquisa sobre os saberes docentes, tanto no contexto internacional quanto nacional. Embasada principalmente nos estudos de Cecília Borges (2001) e de Nunes (2001), descrevo o processo que levou as pesquisas sobre o ensino a considerarem a relevância dos estudos sobre o professor e seus saberes, concebendo-o como profissional dotado de um conjunto de saberes específicos construídos ao longo de sua atividade como docente. Ainda nesse capítulo, começo a apresentar os princípios teóricos que embasaram esta investigação,

destacando o conceito de saberes docentes e, também, as suas principais características.

No terceiro capítulo analiso quais saberes profissionais são identificados como saberes específicos dos professores nos estudos de Tardif (2002), Borges (2004) e Gauthier et al (2006). Após a apresentação das considerações desses três autores a respeito de uma classificação adequada para os saberes dos professores, analiso quais podem ser considerados como pontos de aproximação e de divergência entre as três interpretações. Dessa forma, ao final do capítulo, identifico princípios de uma base teórica para a interpretação dos resultados das entrevistas realizadas com os professores que fizeram parte desta investigação.

O quarto capítulo desta escrita está destinado ao esclarecimento dos aspectos metodológicos da investigação. Preocupo-me em esclarecer a respeito da importância dos pressupostos teóricos, em especial aqueles que dizem respeito à relação entre o tempo e o aprendizado da docência, para a definição da estratégia de coleta de dados, escolha dos sujeitos e análise do material resultante da pesquisa. A realização das entrevistas e a categorização dos dados também são abordadas nessa parte da escrita, intitulada Princípios Metodológicos e o desenvolvimento da pesquisa.

Meu objetivo com o quinto capítulo deste relatório é discutir o processo de constituição da docência na Educação Profissional. Nessa etapa começo a trabalhar com a análise dos dados resultantes das entrevistas que realizei com os nove professores sujeitos da investigação. O ingresso na carreira, as dificuldades e referências iniciais, o processo de construção da identidade profissional e os elementos que exercem importância na aprendizagem da profissão são centrais na discussão. Ao final do capítulo reafirmo, de acordo com os dados obtidos, o papel fundamental do tempo e da experiência prática da profissão para a constituição da docência na Educação Profissional.

No sexto e último capítulo escrevo sobre os saberes apontados por meus depoentes como essenciais ao exercício da docência. Faço relações entre o processo de construção e mobilização de saberes, possibilitado pelo tempo e pela vivência prática da profissão, e a afirmação da identidade profissional dos professores que atuam na Educação Profissional. Por fim, discuto as especificidades apontadas pelos docentes que entrevistei, que diz

respeito aos saberes que, na sua visão, estariam relacionados à docência na Educação Profissional.

1. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o contexto atual

A Educação Profissional ocupou lugar de destaque na agenda das ações educacionais do governo federal nos dois mandatos do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010). As informações disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC)⁵ contabilizam que a Rede Federal de Educação Profissional, nestes cem anos de existência, nunca vivenciou uma expansão comparável a que marcou o período em que o presidente Lula esteve no comando do país. Em oito anos de mandato foram entregues à população das cinco regiões do país 214 novas instituições de educação profissional. De acordo com os dados disponíveis na página, de 1909 a 2002, foram construídas um total de 140 escolas técnicas. Ou seja, com as 214 inauguradas nos últimos anos, somam-se um total de 74 escolas a mais do que em 93 anos.

Além do aumento no número de escolas, as ações do Ministério da Educação também foram no sentido de reorganizar a rede. Essa reorganização foi responsável pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituições originadas do reagrupamento dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais e das escolas de Educação Profissional vinculadas às universidades. A essas novas instituições, de acordo com a proposta do governo para a educação

⁵Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 18 set. 2011.

profissional e tecnológica, caberiam além da oferta de educação profissional em suas diferentes modalidades, a responsabilidade de se tornarem polos irradiadores de ações com vistas ao desenvolvimento social, político e tecnológico de suas regiões de origem.

A ideia de atribuir aos IFs a responsabilidade de desenvolverem em suas regiões projetos de cunho social e de possibilitarem a criação e a disseminação de novas tecnologias pode ser considerada um tanto ambiciosa. Essa afirmativa se justifica principalmente pelo fato de que, historicamente, a Educação Profissional se estruturou a partir da lógica de subordinação ao mercado (FRIGOTTO, 2005; KUENZER, 2010). A inversão dessa lógica se constitui no argumento central da proposta expressa no documento *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais* (MEC, 2008), que anuncia a necessidade de organizar o ensino profissionalizante de modo que se relevem e se analisem as necessidades do mundo do trabalho sem, contudo, fazer com que o atendimento a essas necessidades seja a única razão de ser da Educação Profissional.

Algumas ações concretas já podem ser identificadas como tentativas de atribuir ao ensino profissionalizante um caráter diferenciado. A primeira delas, identificada no documento base da *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (MEC, 2007), foi a proposição de uma nova regulamentação para a organização do ensino profissionalizante. O Decreto 5.154/04, que revoga o 2.208/97, prevê que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio seja oferecida de forma articulada com o Ensino Médio. Essa articulação, de acordo com o referido Decreto, poderá acontecer mediante a integração com o Ensino Médio, de forma concomitante ao Ensino Médio ou ainda de forma Subsequente a essa etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, o oferecimento da Educação Profissional integrada à Educação Básica configurou-se como um ganho significativo, ainda que inicial, na luta pela democratização e qualificação dessa modalidade de ensino no cenário nacional (FRIGOTTO, 2005). A integralização da Educação Profissional com a Educação Básica, dessa forma, permite o começo de um processo de rompimento com a lógica dual do Ensino Médio (preparatório para a vida laboral ou para o ingresso no ensino superior?) que, a partir de então, se configura como uma possibilidade de formação humana, política, cultural e,

ainda, profissional e tecnológica. Nessa direção, destaca o seu documento base:

A discussão sobre as finalidades do ensino médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimento – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. (BRASIL, 2007, p. 6)

Além da regulamentação da integração da Educação Profissional com a Educação Básica, outra ação do Governo Federal pode ser apontada como significativa na direção de uma política inovadora para Educação Profissional brasileira. Ainda em conformidade com as disposições do Decreto 5.154/04, que aponta os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores também como possíveis formas de oferta da Educação Profissional, foi instituído, por meio do Decreto 5.840, de julho de 2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

De acordo com o seu decreto de criação, os cursos e programas do PROEJA deverão ser criados considerando as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio (de forma integrada ou concomitante), objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador (BRASIL, 2006). Além de especificar as diretrizes para implantação do programa, o decreto 5.840 também destaca a obrigatoriedade de implantação do PROEJA pelas instituições federais de Educação Profissional até o ano de 2007.

Desde então, a Rede Pública Federal de Educação Profissional e Tecnológica, constituída principalmente pelos Institutos Federais, se torna obrigatoriamente responsável pela implantação do PROEJA, assumindo os desafios e implicações relacionados a essa implantação. O primeiro desses desafios, e talvez o maior deles, se constitui no compromisso da realização de uma Educação de Jovens e Adultos de caráter não simplesmente compensatório ou reparatório, mas comprometida com a qualidade da formação desses sujeitos com histórias, experiências e vivências tão diferentes

das que caracterizaram até hoje os alunos das escolas técnicas profissionalizantes da rede federal (BRASIL, 2006).

O lugar de destaque ocupado pela Educação Profissional na política educacional brasileira ao longo dos últimos anos, portanto, pode ser exemplificado pelo significativo crescimento da rede e pela sua reorganização, pautada em uma nova concepção a respeito das finalidades e das formas de oferta dessa modalidade de ensino e, também, por uma proposta pedagógica que pretende ser também social e política. Esse destaque fez com que a temática Educação Profissional passasse a figurar como uma das problemáticas atuais no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas, principalmente na área da educação.

Em relação ao desenvolvimento de investigações, alguns assuntos têm atraído os olhares dos pesquisadores já há algum tempo como, por exemplo, a história da Educação Profissional (SANTOS, 2003; RAMOS, 2005; RIBEIRO, 2005) e a discussão a respeito das suas finalidades, destacando-se aí os debates em torno das modalidades de oferta da Educação Profissional e principalmente a respeito de sua integração com a educação básica (CÊA, 2006; MOURA, 2007; GOTARDO e VIRIATO, 2009; DEL PINO e JUNIOR, 2009; TEIXEIRA, 2009; ANDRADE, 2010). Outros temas, no entanto, por serem mais recentes, ainda carecem de maior atenção por parte das instituições de pesquisa como, por exemplo, a oferta da modalidade integrada para jovens e adultos que não tiveram sucesso em sua trajetória escolar, através do PROEJA⁶; a proposta de profissionalização de pessoas com necessidades especiais, representada pelo programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (Ação TECNEP); questões relacionadas ao desenvolvimento de metodologias

⁶ Em relação às pesquisas sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos destaca-se a produção do CAPES/PROEJA, liderado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Institutos Federais. Esse grupo de pesquisa tem promovido o debate e a produção acadêmica a respeito de temáticas relacionadas à Educação e Jovens e Adultos e especificamente ao PROEJA no Rio Grande do Sul.

de ensino e de currículos que efetivamente cumpram a proposta de integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica; enfim, estes e tantos outros temas e problemas de pesquisa que podem ser abordados se o interesse dos pesquisadores e das instituições de pesquisas se voltarem para a compreensão deste processo de expansão e remodelação que caracterizou o quadro da Educação Profissional brasileira ao longo dos últimos anos.

Além das temáticas citadas e das tantas outras possíveis quando se trata do desenvolvimento de pesquisas que tomem como base a Educação Profissional, há ainda uma temática que vem sendo pouco lembrada pelas pesquisas educacionais brasileiras: os professores da Educação Profissional. Talvez pela complexidade que envolve a questão das pesquisas sobre a docência, campo relativamente novo e ainda em desenvolvimento no Brasil, talvez pela especificidade destes profissionais em relação aos professores da Educação Infantil, da Educação Básica ou, ainda, da Educação Superior. Diversos são os motivos que podem ser indicados como razões para o esquecimento em relação a esses professores. O que interessa aqui é destacar o quanto são escassas as investigações que se ocupam em compreender os docentes da educação profissional, a constituição de suas trajetórias como professores, a ausência de políticas específicas para sua formação e as suas condições de trabalho⁷.

A especificidade que caracteriza a docência na Educação Profissional, o que pode ser considerado, no meu ponto de vista, como um dos elementos que torna complexo o estudo e a caracterização da condição de ser professor nesta modalidade de ensino, reside tanto nos objetivos específicos da prática pedagógica desses professores quanto no fato de serem profissionais oriundos de outras áreas e que acabam construindo sua trajetória profissional em instituições educacionais.

Pensando primeiro no objetivo final do trabalho dos professores da Educação Profissional, e em se tratando especificamente dos professores que ministram disciplinas diretamente relacionadas ao exercício de determinada

⁷ No quinto capítulo da dissertação escrevo sobre o levantamento prévio realizado no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), com objetivo específico de identificar as publicações a respeito dos professores da Educação Profissional, nos últimos onze anos, pelo Grupo de Trabalho 08, que se refere à formação de professores.

profissão, cabe a eles ensinar as condições, fundamentos e técnicas referentes aos contextos e atividades específicas de uma determinada ocupação. Para tanto, esses professores precisam tentar aproximar a(s) sua(s) disciplina(s) em sala de aula do futuro local de trabalho dos estudantes, o que depende de condições adequadas como, por exemplo, materiais e laboratórios de ensino diretamente relacionados à área profissional em que atuarão futuramente seus alunos. Esse fator faz com que o trabalho pedagógico do professor da Educação Profissional, no caso das disciplinas eminentemente técnicas, seja uma constante tentativa de estabelecer relações entre teoria e prática, abstrato e concreto, escola e mundo do trabalho.

A segunda particularidade que pode ser atribuída aos professores das disciplinas específicas da Educação Profissional são as condições de sua formação inicial. São engenheiros, tecnólogos e técnicos formados nas mais diferentes áreas (construção civil, mecânica, elétrica, tecnologias da informação e sistemas de comunicação, geologia, administração, saúde, lazer, turismo, etc.) que tem como tarefa ensinar aquilo que sabem a uma turma de estudantes, dentro de uma escola. Na grande maioria das vezes sem possuir uma formação posterior a de sua área de origem que os habilite pedagogicamente para o exercício da docência, esses professores chegam às escolas mestres e doutores em suas áreas de formação inicial sem nunca terem recebido uma formação direcionada ao que agora se constitui sua profissão: a docência. Desta forma, esses profissionais, ao contrário daqueles que se prepararam em cursos de licenciatura, se iniciam na condição de professores experimentando e vivenciando situações de trabalho, a partir das quais constroem sua carreira.

Entretanto, com o crescimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o conseqüente aumento no número de contratações de profissionais para as diferentes modalidades de educação ofertadas por essa rede, as questões relacionadas aos professores da Educação Profissional e suas condições de trabalho provavelmente passarão a integrar as futuras discussões acerca das políticas públicas para essa modalidade de educação. Por enquanto, toda a movimentação gerada pelo surgimento dos IFs e pelo crescimento do número de docentes atuando na Educação Profissional não significou muito além de referências sobre a

importância da valorização, da formação e da atuação dos professores nessa modalidade em alguns dos documentos base da política educacional para a Educação Profissional, além da realização de eventos para a discussão da temática.

O documento que explicita as concepções fundadoras e as condições de efetivação da proposta de integração da Educação Básica com a Educação Profissional, publicado em 2007, por exemplo, coloca que a formação de um quadro docente próprio, formado de acordo com os princípios da integração, é uma das condições primordiais para o sucesso da proposta. O texto do documento se refere à importância de que essa formação seja resultado de uma política pública específica para formação de professores para a Educação Profissional e que considere tanto os professores que já atuam como docentes nessa modalidade há mais tempo quanto os ingressantes e futuros professores. O documento, além de se referir aos professores das disciplinas técnicas, também destaca que mesmo os professores licenciados nas áreas da linguagem, das ciências humanas e das ciências da natureza necessitam de uma formação específica para a Educação Profissional Integrada. Essa afirmação, segundo o referido documento, se justifica pelo fato de que essa modalidade de educação prevê, além de uma formação profissional que resulte de uma articulação entre os conhecimentos das diferentes áreas que compõem a Educação Básica e a Profissional, uma formação de base científica, política e social, tarefas para as quais as atuais licenciaturas não costumam formar seus professores.

A respeito da formação específica para os professores da Educação Profissional, Eliezer Pacheco, na época responsável pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), na apresentação do Simpósio *Educação Superior e Debate*, que no ano de 2006 teve como temática central *A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica*, destaca:

O debate Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica está conectado ao conjunto de debates dos grandes temas de Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil de hoje. Na ordem direta das nossas preocupações está a formação docente, que necessita ir além da Resolução 02/97, do CNE, mas, sobretudo, está o debate acerca da matriz de conhecimentos que poderá construir processos formativos que aproximem ciência, tecnologia, arte e cultura.

Impõe-se perguntar de que pedagogia (ou andragogia) estamos falando quando pensamos em educação para o mundo do trabalho. O que é importante em termos de saberes pedagógicos para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica? (INEP, 2008, p. 9)

A fala do Secretário ressalta um aspecto importante a respeito da formulação das políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Como efetivar ações que resultem em políticas que objetivem condições melhores de formação e atuação dos professores que atuam especificamente na educação profissional se ainda desconhecemos as tantas questões que envolvem a identidade destes profissionais, suas condições de trabalho, os saberes necessários à realização desse trabalho, a forma como iniciam e consolidam suas carreiras como docentes? Como, por exemplo, pensar em propor cursos de formação para os professores iniciantes se ainda ignoramos sobre os professores que trabalham na educação profissional há 10, 15, 20, 30 anos? Reafirmando o questionamento de Eliezer Pacheco, que conhecimentos e saberes são importantes para a formação desses profissionais? De que forma esses conhecimentos e saberes serão eleitos para a elaboração dos cursos de formação? Baseado em que critérios?

A dificuldade da estruturação de cursos de formação específica para professores da Educação Profissional obviamente é um exemplo que ilustra apenas uma das possíveis consequências do desconhecimento e da desvalorização dos profissionais que trabalham como docentes nas instituições de ensino profissionalizante. Não é meu objetivo nesta escrita defender que sejam criados esses cursos ou discorrer sobre a forma de escolha dos conhecimentos que integrarão sua matriz curricular. Acredito, como pesquisadora, na importância de se desenvolverem investigações que efetivamente contribuam com os debates acerca dos problemas reais do nosso sistema educacional. O que defendo é que, a exemplo do que aconteceu com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, reformuladas no ano de 2001⁸, os achados das

⁸ O texto do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 009/200), que esclarece os motivos e as bases da reforma proposta para os cursos de formação de professores para a educação básica, em nível superior, traz influências claras do movimento que, embasado em

investigações realizadas com o objetivo de compreender os elementos que compõem a docência na Educação Profissional e as suas singularidades possam servir como alicerce para que se pensem estratégias que corroborem para a valorização dos docentes dessa modalidade e para a criação de condições favoráveis para sua formação inicial e continuada.

A investigação que desenvolvi foi pensada justamente neste sentido, o de contribuir com a consolidação do campo de pesquisa sobre os docentes, seus saberes e sua profissão, no meu caso especificamente os docentes da Educação Profissional e Tecnológica. Parto do princípio de que esses professores são profissionais possuidores de um conjunto de saberes que lhes são específicos e que foram e são construídos e legitimados nas suas relações no trabalho e com o trabalho. A partir do momento em que esses saberes forem identificados, divulgados e valorizados poderemos pensar na iniciação dos professores ingressantes na carreira, que terão sua formação embasada nos saberes construídos e mobilizados pelos professores experientes no exercício da profissão.

2. Os saberes docentes como campo de pesquisa

No ano de 2001, a revista *Educação e Sociedade* reservou um de seus números para a publicação do dossiê intitulado *Os Saberes dos Docentes e sua Formação*. A razão da publicação de uma edição especial sobre essa temática é ressaltada por Borges e Tardif (2001) no texto de apresentação da obra, onde enfatizam o significativo crescimento das pesquisas sobre o conhecimento dos professores ao longo das últimas décadas. De acordo com os autores, esse crescimento, que é tanto quantitativo (número de pesquisas) quanto qualitativo (diversidade de enfoques e metodologias), foi impulsionado principalmente pela produção de autores dos países da América do Norte e Europa que, a partir do início da década de 1980, iniciaram um movimento que buscava o reconhecimento do ensino como atividade profissional e a valorização dos docentes como responsáveis por essa atividade.

Com o intuito de esclarecer como o campo de pesquisa sobre os saberes docentes se constituiu e que caminhos foram percorridos pelas produções científicas, até que se chegasse ao reconhecimento de que realmente era possível apontar a existência de saberes específicos dos professores de profissão, Cecília Borges participou da composição do dossiê com o artigo intitulado *Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa*. Nesse artigo, a autora faz a apresentação dos estudos de três autores que tiveram como objetivo principal sintetizar a produção das pesquisas que tinham como foco o ensino e, mais especificamente, os professores. Segundo a autora, o critério que a levou à

escolha dos estudos realizados por Schulman (1986), Martin (1992) e Gauthier et al. (1998) foi, em primeiro lugar, a sua amplitude. Cada um dos três autores produziu uma classificação a respeito de toda a produção realizada até o momento, no contexto norte-americano, a respeito da profissão docente.

Um aspecto importante a ser observado, e que é ressaltado pela autora no decorrer de sua escrita, é que os três estudos escolhidos para análise datam de momentos distintos, o que se torna significativo principalmente se for considerado que no início da década de 1980 (estudo de Schulman) o campo de pesquisa sobre a profissão docente estava no início de sua constituição. Os estudos realizados por Martin e Gauthier, por sua vez, já datam da década de 1990, momento em que as pesquisas sobre os saberes docentes encontravam-se em expansão. A autora também se preocupa em chamar a atenção para o fato de que o trabalho realizado por Schulman é “uma das sínteses mais importantes para o estudo sobre os saberes docentes” (BORGES, 2001, p. 62), pois foi esse autor que sinalizou pela primeira vez a existência de saberes específicos dos professores, os saberes docentes.

O estudo realizado por Shulmann identificou cinco diferentes programas de pesquisa sobre o ensino e a docência: as pesquisas *Processo-Produto*; *Academic Learning Time*; *Students Mediation*; *Classroom Ecology* e as pesquisas sobre *Cognição dos Professores*. Ao apresentar a classificação resultante de seu estudo, o autor destaca a importância de que sejam considerados os diferentes contextos de produção e as influências teóricas e metodológicas de cada uma das correntes de pesquisas analisadas.

Se tomarmos como base as influências teóricas e metodológicas, as pesquisas do tipo *Processo-Produto* e *Academic Learning Time* poderiam ser analisadas de forma conjunta visto que, de acordo com Borges (2001), o segundo programa é uma releitura do primeiro. As pesquisas *Processo-Produto* se caracterizavam por serem estudos realizados tendo como cenário empírico a sala de aula, lugar onde os pesquisadores buscavam identificar quais comportamentos dos professores provocam o sucesso na aprendizagem dos alunos. Esta abordagem, fortemente influenciada pela psicologia behaviorista aplicada, tentava, desta forma, relacionar o desempenho do professor (estímulo) com os resultados dos alunos (resposta). Nas pesquisas denominadas *Academic Learning Time*, realizadas sob as mesmas influências

teóricas e metodológicas do grupo anterior, o tempo aparece como fator central nas relações de ensino e aprendizagem. O que se objetivava por meio da realização dessas investigações era fazer uma leitura mais cuidadosa do processo que leva a um bom resultado na aprendizagem dos alunos, onde deveriam ser identificados claramente quais comportamentos dos professores são mais eficientes na busca pelo ensino dos alunos, sendo que os testes de *performance* ocupavam lugar de relevância entre as ferramentas dos estudiosos que se ocupavam com esse tipo de investigação.

Ainda de acordo com Borges (2001), Schulman aponta que as pesquisas do tipo *Students Mediation* marcaram o começo de uma revisão metodológica nas pesquisas sobre o ensino e sobre os professores. Elaboradas tendo como influência teórica os estudos da psicologia cognitiva, psicologia da personalidade, do conceito do “eu”, dos estudos da cognição social e das contribuições da sociologia, as pesquisas *Students Mediation* tentavam compreender as intervenções dos docentes e as formas como essas intervenções repercutem no processo de aquisição de conhecimento dos alunos. Utilizando uma metodologia muito mais qualitativa do que quantitativa, ao contrário dos grupos anteriores, os estudos realizados no contexto deste programa se preocupavam em compreender o que os estudantes pensam e sentem diante dos acontecimentos que marcam a rotina da sala de aula.

As pesquisas identificadas como pertencentes ao grupo *Classroom Ecology* tinham como característica principal o esforço para compreender os sentidos que alunos e professores atribuem as suas ações e ao próprio ensino. Foram diversas as influências que contribuíram para a constituição das bases teóricas desse grupo, destacando-se as contribuições da antropologia, da sociologia e da linguística. As pesquisas do tipo *Classroom Ecology* objetivavam compreender o ensino levando em consideração os diversos fatores que intervêm nas relações ensino-aprendizagem tais como os diferentes agentes envolvidos (professor, alunos, escola, comunidade) e as diversas situações a que estes agentes se veem expostos no ambiente da escola e da sala de aula.

Finalmente, o quinto programa de pesquisas identificado na classificação de Schulman era composto por estudos que tinham como foco principal o conhecimento dos professores. Sob forte influência da psicologia cognitiva, psicologia da informação e psicolinguística, as pesquisas *Sobre a Cognição*

dos Professores partiam do pressuposto de que o professor é dotado de razão, que faz escolhas e realiza julgamentos diante dos eventos que compõem o cenário complexo da sala de aula. Logo, os processos cognitivos que fazem com que os professores tomem decisões a respeito das melhores formas de conduzir o ensino, segundo a base teórica desses estudos, devem ser o principal objeto de análise para a compreensão da docência.

Ao final da classificação, identificados os cinco grupos diferentes de pesquisas sobre o ensino e os professores e suas principais características, Schulman propõem um sexto programa, baseado em seus próprios estudos e que, de acordo com o autor, dava ênfase ao que faltava nos demais estudos: a compreensão cognitiva do professor a respeito da matéria ensinada e a relação entre os conteúdos dessa matéria e o ensino. O importante, segundo Schulman, seria saber qual conhecimento a respeito da matéria ensinada os professores têm em sua mente por que, afinal, este seria o conhecimento mais específico dos docentes. A partir dessa ideia o autor atribui aos professores três saberes específicos: os saberes a respeito da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular. Os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa de Schulman, então, passaram a se desenvolver a partir de uma postura “compreensiva da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades, teorias implícitas e explícitas que eles utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo, e programa, etc” (BORGES, 2001, p. 66).

Na constatação de que os professores possuem um conjunto de saberes que lhes são específicos e que esses saberes, juntamente com suas concepções acerca do ensino, dos programas, dos currículos, dos alunos, etc, dão direção a sua prática pedagógica, reside a grande importância dos estudos de Schulman para a constituição do campo de pesquisas sobre os saberes docentes. De acordo com Borges, além de ter sido uma personalidade de grande influência no meio acadêmico, esse autor ainda foi muito respeitado no meio político e educacional, sendo que os resultados de seus estudos chegaram, inclusive, a embasar reformas no sistema de ensino norte-americano. Foi, então, a partir da grande repercussão dos estudos de Schulman que o campo de pesquisas sobre o conhecimento e os saberes dos professores aflorou e se expandiu internacionalmente.

As outras duas sínteses examinadas pela autora ao longo do referido artigo, ambas produzidas já na década de noventa, Martin (1992) e Gauthier et al (1998), já evidenciam um cenário em que as pesquisas sobre os saberes docentes encontrava-se em expansão e consolidação. O que pode ser observado de diferente entre os programas identificados por Schulman e as abordagens apontadas por Martin e Gauthier et al é que, diferentemente dos dados encontrados na síntese elaborada por Schulman, todas as linhas de estudo identificadas por Martin e Gauthier tem como foco central de análise o professor e seus conhecimentos. Esses estudos são um contraponto às pesquisas em que a figura do docente aparecia como coadjuvante em relação ao processo de aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, as pesquisas do tipo *Processo-Produto* e *Academic Learning Time*.

Martin (1992) realizou sua síntese ressaltando a pluralidade metodológica do campo e sugeriu um reagrupamento dos estudos sobre os saberes docentes. Nesse reagrupamento, o autor identificou quatro diferentes abordagens para a temática: *Psicognitiva*, *Subjetiva-Interpretativa*, *Curricular* e *Profissional*.

Os estudos identificados como pertencentes à abordagem *Psicognitiva* se ocupavam em compreender como os professores constroem e reconstróem as estruturas mentais que possibilitam seu aprendizado a respeito das atividades relacionadas ao exercício da docência. Para os autores que procuravam compreender as atividades dos professores a partir dessa perspectiva, o tempo de carreira se tornou uma variável determinante na condução das análises. De acordo com essas análises, a diferenciação entre professores experientes e novatos é evidente principalmente no que se refere ao repertório de ações e conhecimentos dos professores experientes que, por terem passado por um número maior de situações de conflito, experiências e rotinas, são possuidores de estruturas mentais mais sofisticadas, o que facilita o processo de tomada de decisão a respeito das novas situações surgidas a partir do trabalho cotidiano.

Na abordagem *Subjetiva-Interpretativa*, o que merecia a atenção dos pesquisadores era a relação subjetiva entre o docente e sua atividade profissional. Embasadas em um referencial teórico e metodológico que assumia a importância de se considerar elementos da subjetividade dos

professores, como suas histórias de vida pessoal e profissional e ainda sentimentos e valores morais e éticos, os estudos empreendidos de acordo com a lógica *Subjetiva-Interpretativa* defendiam que os saberes dos professores são construídos a partir das relações existentes entre a sua subjetividade e a objetividade dos eventos e tarefas inerentes à sua atividade profissional.

Para a abordagem *Curricular* eram os saberes ligados especificamente ao ensino que davam forma à atividade do professor. Ou seja, os conhecimentos dos professores a respeito dos programas, do currículo e da matéria a ser ensinada são, segundo essa perspectiva de análise, os que fornecem as ferramentas necessárias para que o professor decida qual a melhor forma de ensinar. A respeito da abordagem *Curricular* Borges destaca que para alguns estudiosos identificados como pertencentes à abordagem *Curricular* “se existe um saber docente, este é o curricular, afinal se existe um saber indispensável ao professor, trata-se do saber dos conteúdos que ele ensina, mesmo tomando-se em conta que um docente deve conhecer seus alunos e suas condições sociais”. (BORGES, 2001, p.68).

E, por fim, na abordagem *Profissional*, os professores são considerados como produtores de saberes que resultam de sua prática na profissão. De acordo com essa perspectiva, as situações imprevisíveis e ambíguas pelas quais passam os docentes ao longo de suas vidas funcionais fazem com que tenham que se adaptar e tomar suas decisões levando em conta que a escola e a sala de aula são espaços dinâmicos, em constante transformação. Segundo os estudos identificados como pertencentes à abordagem *Profissional*, ao longo do tempo e em constante interação com alunos, colegas e com o próprio espaço da escola, os professores constroem saberes e conhecimentos e adquirem os “macetes”, técnicas e táticas necessárias ao desenvolvimento de suas atividades como profissionais.

A tipologia proposta por Gauthier et al (1998), também incluiu as pesquisas *Processo-Produto* que, segundo os autores, consideram o professor apenas como um gestor de comportamentos e processos de ensino. De acordo com essa perspectiva de análise, o professor deve organizar as situações e as rotinas da sala de aula da melhor forma possível, a fim de atingir a maior eficácia dos processos de ensino.

Às pesquisas do tipo *Cognitivistas* Gauthier atribuiu a tentativa de compreender como os professores constroem seus conhecimentos ao longo da carreira. Fortemente influenciadas por estudos da psicologia cognitiva e sócio-cultural, tendo como principais referências Piaget e Vygotsky, essas pesquisas procuravam compreender as mudanças nas estruturas mentais dos professores a partir do seu envolvimento com as atividades profissionais. De acordo com os apontamentos de Gauthier et al, esses estudos são os que deram forma às chamadas *ciências da cognição*.

Nas pesquisas classificadas pelo autor como *Interacionistas-Subjetivistas* o ensino era concebido como uma forma de interação simbólica e os estudos realizados de acordo com essa perspectiva buscavam entender como os indivíduos dão sentido ao mundo e como realizam as suas ações cotidianas. Mais uma vez a subjetividade dos professores, sua história de vida e as especificidades de sua trajetória profissional aparecem como artefatos utilizados por eles para intervir nas situações de ensino.

A respeito do trabalho de Gauthier et al, é importante destacar que o seu objetivo principal não era sintetizar a produção a respeito do ensino e dos professores. Recapitular as diferentes concepções e interpretações tomadas pelas pesquisas realizadas a respeito dos professores e do seu fazer foi o caminho escolhido pelos autores para contribuir na sustentação de sua tese principal: os professores possuem um repertório de conhecimentos e cabe aos pesquisadores e estudiosos contribuírem para sua identificação, reconhecimento, divulgação e valorização. Assim se refere Cecília Borges ao trabalho destes autores:

Explorando uma literatura internacional sobre o tema, buscam enfatizar, inicialmente, os desafios de um ofício cujo *corpus* de saberes é de difícil apreensão; exploram os problemas relativamente à determinação de um repertório de conhecimentos específicos do ensino; procuram definir “a pedagogia” e apresentam um modelo de análise para a mesma; por fim, traçam um panorama da evolução das pesquisas sobre a eficácia no ensino, visando extrair elementos que possam contribuir para a edificação de um repertório de saberes. Antes de mergulharem nas pesquisas propriamente ditas, expõem os pilares de uma teoria da pedagogia; e, ainda, explicitam a concepção de saberes que defendem. (BORGES, 2001, p. 70).

Nota-se que as condições em que Gauthier et al produziram seus estudos é bastante específica em relação a de Schulman e a de Martin. Nesse contexto, final da década de noventa, já se trabalhava com a tese de que

efetivamente os docentes possuíam saberes específicos a sua prática profissional, o que se discutia, então, era a origem desses saberes, as formas de sua produção e a necessidade de sua legitimação para a construção de uma teoria do ensino: a pedagogia.

De acordo com a apresentação que fiz até o momento, tendo como base os estudos apresentados por Cecília Borges no artigo intitulado Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa percebe-se que, ao longo do tempo, as compreensões acerca da docência e dos professores foram se modificando. Essas modificações possibilitaram o desenvolvimento de diferentes estudos e o alcance de resultados que permitem que os professores sejam considerados profissionais do ensino, possuidores de conhecimentos e saberes exclusivos de quem tem o ensino como atividade profissional.

As modificações acerca da compreensão a respeito dos professores e de seu trabalho, características do processo de constituição do campo de pesquisa sobre os saberes docentes ao longo das últimas décadas, só foram possíveis a partir do momento em que a comunidade científica admitiu que os modelos de pesquisa vigentes já não eram suficientes para o estudo dos problemas de uma sociedade que se organiza e funciona de forma cada vez mais complexa. Assim, “a exclusividade dos métodos quantitativos esbateu-se e admitem-se análises diversificadas, complementares e/ou alternativas, da mesma realidade” (CAVACO, 1999, p. 159). No momento em que se ampliaram as possibilidades de pesquisa, principalmente no que se refere aos aspectos metodológicos, os estudos sobre a educação e o ensino diversificaram-se e a figura do professor e os aspectos relacionados ao seu fazer também passaram a ser observados e analisados a partir de novas óticas.

Mas, e no Brasil? Quando e como as pesquisas que consideram os saberes dos professores refletiram nas pesquisas nacionais sobre a docência?

A respeito do desenvolvimento do campo de pesquisas sobre os saberes docentes no Brasil, pode-se dizer que as primeiras pesquisas datam dos anos noventa e foram fortemente influenciadas pelos estudos internacionais desenvolvidos desde o início da década de oitenta. Essa influência torna-se evidente principalmente se tomarmos como base a forte tendência das

pesquisas brasileiras em defenderem a centralidade da figura do professor e a importância de que se procure compreender a prática pedagógica a partir de toda complexidade que a envolve, tanto no que diz respeito à própria atividade de ensinar quanto ao fato de que os agentes dessa atividade são pessoas, com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares. (NUNES, 2001; NUNES, 1999).

A partir dessa ideia central, que reconhece a complexidade da prática pedagógica dos professores, iniciam-se em âmbito nacional as discussões acerca da importância de mudanças significativas na política de formação docente. A esse respeito, os estudos empreendidos por grande parte dos pesquisadores brasileiros foram realizados levando em consideração o entendimento de que os professores são construtores e mobilizadores de saberes e que o fazem a partir da sua própria prática. Neste sentido, os cursos de formação de professores teriam como tarefa principal repensar a relação entre teoria e prática e procurar fazer com que o conhecimento produzido pelos professores experientes através de sua prática ocupasse um lugar central na formação dos novos professores. (BORGES, 2001; NUNES, 2001).

A valorização dos docentes, a importância de se reformularem as concepções subjacentes ao seu processo de formação inicial e o reconhecimento de que a compreensão da docência deve considerar a análise dos diversos fatores que interferem na constituição dos professores como profissionais – suas histórias de vida, trajetórias escolares, escolhas profissionais, etc – são, portanto, marcas do início da constituição do campo de pesquisa sobre a profissão docente no Brasil. A respeito, Nunes (2001), fazendo referência à “virada” que as pesquisas sobre a profissão deram ao longo da década de noventa, destaca:

Passou-se a considerar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, etc. Percebe-se, então, uma “virada” nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. (NUNES, 2001, p. 29).

Desde então, o campo de pesquisa sobre os saberes dos professores têm crescido nacionalmente, mesmo que ainda de forma lenta. Cada vez mais as pesquisas na área da educação, e especificamente as pesquisas sobre a profissão docente, têm se preocupado em entender a docência a partir do estudo sobre seus atores: os professores. Os processos de formação e auto-formação, a capacidade de produção de conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria prática, a relação existente entre a pessoa do professor e sua atividade profissional, as concepções dos docentes a respeito do ensino, da aprendizagem, da escola, do conhecimento, enfim, a figura do professor como sujeito, dono de um saber que é também um saber-fazer, originado fundamentalmente no seu fazer, figuram como centrais nas investigações sobre a docência desenvolvidas por pesquisadores brasileiros. (NUNES, 2001; NUNES, 1999).

Em estudo recente a respeito do desenvolvimento do campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil, Célia Nunes (2010)⁹ destaca que, nos últimos nove anos¹⁰, as investigações sobre essa temática figuram relacionadas principalmente à formação de professores e à valorização profissional do professor como produtor de conhecimento. Chama atenção para o fato de que, embora tenha crescido o número de pesquisas a respeito dos saberes docentes no Brasil, seus resultados não repercutiram de forma a contribuir efetivamente “na discussão política e no discurso e na prática da formação de professores” (NUNES, 2010, p.351).

Contudo as pesquisas sobre os saberes docentes ainda não terem logrado a repercussão necessária para que se produzam avanços significativos nas políticas de formação docente em nosso país, é fundamental que se considere que essas pesquisas têm se diversificado inclusive no que diz respeito à análise da profissão docente nas diferentes modalidades de ensino. Ainda segundo Nunes (2010), são incipientes, por exemplo, as pesquisas sobre os saberes dos professores que trabalham no ensino superior. A autora ainda

⁹ Estudo publicado na coletânea que resultou dos debates e apresentações realizadas no contexto do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado no ano de 2010.

¹⁰ A pesquisa realizada por Nunes analisou 21 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores nas últimas nove edições das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPed).

ressalta a necessidade de que, a exemplo dessas pesquisas, se desenvolvam estudos com o objetivo de compreender as especificidades da docência em cursos de Educação no campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, e, apesar de não terem sido citadas diretamente pela autora, incluem aqui a Educação Profissional e a Educação à Distância.

Internacionalmente, as pesquisas sobre os professores e seus saberes continuam em expansão, crescem em número e em diversidade teórica e metodológica. A esse respeito, Borges (2001) destaca uma preocupação. Ao mesmo tempo em que essa diversidade conceitual, metodológica e empírica e a pluralidade de enfoques que compõem as inúmeras pesquisas realizadas sobre os saberes docentes representam a complexidade e a maturidade atingida pelo campo de pesquisa, dificultam a realização de conceituações e análises mais refinadas a respeito deste objeto de estudo. O perigo, sublinha a autora, é que se importem conceitos, metodologias e categorias de análise sem avaliar o que destes conceitos, metodologias, categorias e das próprias ideias que permearam as pesquisas tomadas como referência se aplica à realidade das nossas escolas e dos nossos docentes.

Diante disso, mesmo utilizando como referências os estudos já realizados a respeito dos professores e seus saberes, tanto no campo internacional quanto nacional, se torna cada vez mais importante que as pesquisas sobre os saberes docentes se façam a partir da escuta dos professores, considerando as singularidades de cada contexto. É investigando o que pensam e o que dizem esses profissionais sobre seus saberes, e relacionando os resultados dessa escuta com os estudos já desenvolvidos a respeito da temática, que poderemos contribuir com a identificação de um repertório de conhecimentos específicos que nos permita legitimar a docência como uma atividade profissional, alcançando, dessa forma, um dos principais objetivos que motivaram o surgimento do campo de pesquisas sobre os saberes docentes na década de oitenta.

2.1. Alguns princípios teóricos para uma pesquisa sobre os saberes docentes

Ressaltei, na seção anterior, o quanto as pesquisas sobre os saberes dos professores têm se desenvolvido a partir de referenciais teóricos e metodológicos diversos. Reconstituí os caminhos percorridos pelos pesquisadores envolvidos com a compreensão da docência ao longo das últimas décadas e identifiquei como esses estudos inaugurais acabaram por apontar para a tese de que existe um conjunto de saberes que são específicos dos professores. Procurei, também, destacar o quanto o campo de pesquisa sobre a docência ainda precisa ser explorado no Brasil e qual a importância de se considerarem as peculiaridades do contexto nacional afim de que se possam produzir investigações a respeito dos conhecimentos e saberes dos professores que estão diariamente nas salas de aula de escolas brasileiras.

É evidente, no entanto, que, na tentativa de compreender os saberes dos professores respeitando as especificidades do cenário educacional do nosso país, não se pode deixar de considerar os resultados de estudos já desenvolvidos por pesquisadores que há décadas se ocupam em compreender os elementos que compõem a profissão docente. Os resultados desses estudos se constituem, dessa forma, o ponto de partida das investigações elaboradas com a motivação de compreender as singularidades do fazer dos professores das escolas de nosso país. De acordo com essas perspectivas, o que pretendo na sequência é esclarecer quais aspectos dos estudos já realizados a respeito dos saberes dos professores compuseram o quadro teórico desta investigação, ou seja, partindo de quais pressupostos busquei compreender os saberes dos professores que atuam na Educação Profissional.

Atualmente, diferentes autores têm se ocupado com a investigação acerca da profissão docente e, mais diretamente, sobre os saberes dos professores, suas condições de origem, suas principais características, bem como a relação que os próprios professores estabelecem com esses saberes. Para compor o referencial teórico desse estudo, foram adotados como referências principais os trabalhos desenvolvidos por Maurice Tardif (2002;

2011), Clermont Gauthier (2008) e seus colaboradores¹¹. Obviamente, outras investigações a respeito dos saberes docentes, construídas e desenvolvidas a partir das concepções que caracterizam os trabalhos desses autores também serviram de base para a realização do estudo. Entre essas investigações se destaca o estudo de Borges (2004), pesquisadora brasileira que, por meio de sua pesquisa de doutorado, buscou compreender o que pensam os professores da Educação Básica a respeito de seus saberes, principalmente no que se refere aos saberes disciplinares, presentes tanto no seu processo de formação quanto no cotidiano de seu trabalho¹².

No que se refere ao esclarecimento dos fundamentos teóricos desta investigação, cabe, em primeiro lugar, a discussão sobre o que seria o saber docente. Essa discussão pode iniciar com a substituição do termo saber docente pelo seu plural: saberes docentes. Essa substituição se torna válida a partir do momento que se identifica que um dos princípios que embasam as pesquisas sobre os saberes dos professores é que estes saberes são plurais, têm origens e características diversas e estão em constante relação entre si, seja essa relação estipulada pela hierarquia de uns sobre os outros ou por uma complementaridade que os faz, juntos, comporem uma espécie de *caixa de ferramentas* da qual o professor lança mão para solucionar os problemas relacionados às situações práticas de sua profissão (TARDIF, 2004, p. 65).

A respeito do conceito de saberes docentes, Maurice Tardif, em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, esclarece que, no âmbito dos estudos desenvolvidos por ele e sua equipe, a noção de saber é ampla e engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 60). Ainda desenvolvendo o conceito de saberes docentes, o autor esclarece que essa concepção ampla do saber como um conjunto de elementos relacionados ao “saber-fazer” e ao “saber-ser” dos professores é resultado de um processo de

¹¹ Destacam-se as produções do Grupo Interuniversitário de Pesquisa sobre os Saberes e a Escola da Faculdade de Educação da Universidade de Laval, no Canadá, cujos membros têm-se ocupado do desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos professores, seus saberes e sua profissão.

¹² BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor da Educação Básica e seus saberes Profissionais. 1ª edição, Araraquara: JM Editora, 2004.

escuta a respeito do que os próprios docentes dizem sobre seus saberes. São conhecimentos, talentos, capacidades, competências, etc., estreitamente relacionados aos fenômenos que compõem o cotidiano do trabalho desses profissionais na escola e na sala de aula.

A concepção de saber defendida por Tardif é também a que orienta o estudo de Cecília Borges (2004). Com o objetivo de analisar como os professores concebem seus próprios saberes e as relações existentes entre eles, a autora compartilha do mesmo conceito de saberes de Tardif, ressaltando que

Trata-se também de um conjunto de conhecimentos compostos, que só podem ser distinguidos uns dos outros de forma arbitrária e em função de razões analíticas. Diz respeito a um tipo de conhecimento caracterizado pela sua individualidade, uma vez que cada sujeito desenvolve um *corpus* de conhecimentos diferente do dos outros. (BORGES, 2004, p. 79).

O caminho percorrido por Gauthier et al até o conceito de saberes docentes é um tanto mais complexo. Em sua obra *Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*, mais especificamente na seção em que os autores se dedicam exclusivamente ao esclarecimento a respeito de qual noção de saber adotam em seus estudos, o conceito de saber docente aparece diretamente relacionado à questão da racionalidade.

Partindo da polissemia associada ao conceito de saber os autores apresentam três possíveis compreensões: o saber como certeza subjetiva, o saber como juízo verdadeiro e a argumentação como lugar de saber. No que se refere à primeira das três concepções, os autores ressaltam que “saber é deter uma certeza subjetiva racional; noutras palavras, o saber é o fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade”(Gauthier et al, 2006, p. 334). De acordo com essa ideia, então, o saber seria fruto de uma representação subjetiva baseada na capacidade que o sujeito tem de pensar as experiências vivenciadas. Ao contrário dessa primeira noção de saber e em se tratando do saber como juízo verdadeiro, destaca-se a compreensão de que o saber é o resultado da atividade intelectual e do juízo resultante de um processo de análise dos fatos que compõem determinada situação. A terceira e última possibilidade de entendimento para o conceito de saber, de acordo com a

exposição de Gauthier et al, o toma como a atividade discursiva por meio da qual o sujeito argumenta no sentido de validar uma proposição ou ação. Dessa forma, “saber alguma coisa não se reduz a simples atividade do juízo verdadeiro, mas implica também a capacidade de apresentar as razões dessa pretensa verdade de juízo” (Gauthier et al, 2006, p. 335).

As três noções de saber exploradas brevemente pelos autores trazem em comum a ideia de que a natureza do saber está sempre ligada à racionalidade e, segundo eles, é essa exigência de racionalidade que interessa, quando falamos de saberes docentes. Dessa forma, Gauthier et al destacam que, ao se referirem aos saberes dos professores, englobam “os argumentos, discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências da racionalidade” (2006, p. 336). Sendo assim, os saberes estariam diretamente relacionados à atividade racional do professor na direção de justificar os motivos que embasam suas ações.

Essa concepção acerca dos saberes dos professores implica algumas considerações complementares. A primeira delas seria relacionada à validade desses saberes que não teriam, segundo a lógica dos autores, as bases científicas que normalmente elevam os saberes à condição de legítimos. Mesmo não sendo um saber científico, embasado em modelo preconcebido de racionalidade, os saberes dos professores são racionais, por que resultam de um processo que envolve a razão, o julgamento e a produção de uma “certeza”, mesmo que temporária, a partir das situações eminentemente práticas, inéditas e adversas que caracterizam o cenário da sala de aula. Assim argumentam Gauthier et al, citando Gillet (1987):

a ciência, no caso as ciências da educação, não pode prescrever direta e imediatamente a ação, que o domínio de uma situação complexa como a do ensino não é totalmente garantida pela posse de um saber ou de saberes científicos. Em torno do prático implicado na ação, cria-se uma espécie de espaço pedagógico, um espaço de saberes e de decisões, um espaço de liberdade e de jogo também, um espaço para investir e para criar [...]. Nenhuma ciência pode representar totalmente, e sozinha, a ação pedagógica. Mais do que uma simples aplicação, trata-se de uma transcrição cuja chave não é dada pela ciência e que o pedagogo deve descobrir, inventar, fazer transitar entre possíveis sem saber com certeza, indubitavelmente, se sua decisão será a certa e quais serão os seus efeitos. (GAUTHIER et al, 2006, p. 337).

O espaço da sala de aula é, portanto, um espaço de dúvida, de experimento, de criação, de decisão do professor. Mais do que transpor conhecimentos e aplicar premissas adquiridas, por exemplo, nos cursos de formação inicial, os professores estão todo tempo expostos a situações singulares em que precisam dispor de outras ferramentas para agir. No âmbito do seu trabalho, o professor tem um objetivo principal (ele precisa ensinar), um espaço específico para realização desse objetivo (a escola), sujeitos para os quais direciona seu trabalho (os alunos). No contexto em que desenvolve esse trabalho o professor necessita a todo tempo tomar decisões e realizar julgamentos a fim de eleger a melhor escolha, o que faz com base nos seus saberes, isto é, nas razões que o levam a agir num sentido e não em outro. Dessa forma, o professor é, segundo Gauthier et al, um prático dotado de razão.

Nossa visão diante do saber comporta uma visão particular do agente social que, ao ser aplicada ao campo do ensino, leva-nos a ver o professor como um prático dotado de razão. Qual o significado dessa expressão? Vemos o ensino como uma tarefa complexa que obriga o professor a julgar, que o força a agir e, portanto, a tomar decisões, muitas vezes em situação de emergência, uma tarefa implica a elaboração e a aplicação de regras por parte dele, que exige reflexão. Noutras palavras, o professor age e sabe (ou pode saber) por que o faz: a sua ação se baseia em motivos justificáveis pela razão. (2008, p. 341)

A noção de saber apresentada por Tardif, e compartilhada por Borges, se refere mais às manifestações concretas dos saberes dos professores (conhecimentos, habilidades, competências, atitudes, valores, etc.). Contudo, ela pode se aproximar da definição alinhavada por Gauthier et al a partir do momento em que pensamos que essas manifestações se baseiam e interferem na razão dos professores e na sua capacidade de fazer escolhas. De tal forma, para esta investigação, os saberes dos professores compreendem os conhecimentos, atitudes, valores e pressupostos utilizados para, de forma racional, decidirem a respeito de sua prática. São, a partir dessa interpretação, instrumentos indispensáveis que o professor utiliza para fazer uma leitura da realidade e organizar e estruturar sua ação diante dessa realidade.

Outro importante aspecto a esclarecer sobre os saberes docentes diz respeito a sua relação com o trabalho dos professores. Mesmo que os estudos tomados como referência para o desenvolvimento desta investigação

apresentem certa diversidade em relação aos tipos de saberes dos professores, a sua origem e classificação¹³, o fato de que os saberes docentes só podem ser estudados em relação com as condições concretas de trabalho dos professores é unanimidade entre eles.

Compreender que os saberes dos professores somente ganham sentido se analisados a partir da relação do professor com seu trabalho significa admitir que os saberes dos professores são produzidos e mobilizados a partir da sua experiência e que, a partir dessa experiência, o próprio professor se produz como profissional. Admite-se, então, que “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.” (TARDIF, 2002, p. 56).

Dessa forma, para estudar a atividade docente, é indispensável ponderar que a profissão docente é uma profissão baseada em relações interativas e que o professor não se constitui profissionalmente somente por meio de em um processo solitário de reflexão sobre o seu fazer. A escola é um espaço de relações humanas e é nesse espaço e por meio dessas relações que o professor vai se tornando professor ao mesmo tempo em que tenta transformar os seus alunos por meio do ensino. Ao contrário dos profissionais que trabalham na indústria, por exemplo, onde seu objeto de seu trabalho é inerte, os professores trabalham com pessoas, a quem precisam ensinar alguma coisa. Seu objetivo é transformar, instruir, modificar essas pessoas. Assim, “ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor” (TARDIF, 2011, p. 14).

O fato de a profissão docente ser uma profissão de relações humanas implica o reconhecimento de que, além de serem construídos e mobilizados a partir da experiência, os saberes dos professores são saberes sociais. A respeito das razões para que se considere a condição social dos saberes docentes Tardif (2004; 2011) destaca que os saberes dos professores são sociais por que são partilhados por um grupo de agentes, que se organizam mais ou menos em torno dos mesmos objetivos e finalidades e que

¹³ No terceiro capítulo abordarei diferentes possibilidades de classificação dos saberes dos professores, de acordo com os estudos de Tardif (2004), Borges (2004) e Gauthier et al (2006).

desenvolvem as suas atividades no contexto de uma mesma organização institucional (a escola). Nessa direção, argumenta o autor que “precisamos lembrar aqui que a escola existe, sobretudo, por que milhares de professores e milhões de alunos fazem a cada dia *grosso modo* a mesma coisa, nas mesmas situações, com os mesmos recursos e em função dos mesmos fins” (TARDIF, 2011, p. 46, grifos do autor).

Em segundo lugar, aponta Tardif, os saberes dos professores são sociais por que dependem de reconhecimento social. Aquilo que um professor ensina ou aquilo que faz está baseado num conjunto de determinações legitimadas por um sistema do qual fazem parte instâncias administrativas superiores, tais como o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação; instituições identificadas como produtoras de conhecimento, como as universidades e os grupos científicos; organizações profissionais, como os sindicatos e associações de professores; e, ainda, as instituições nas quais os professores desenvolvem suas atividades. Sendo assim, a autonomia do professor pode ser considerada uma autonomia relativa, principalmente se compreendermos que o que ele faz e como ele faz, e até mesmo o que ele ensina, devem seguir minimamente um conjunto de determinações e construções sociais que, além de dinâmicas, são exteriores aos seus desejos e suas concepções.

Ainda como justificativa para que se compreenda a condição social dos saberes dos professores, Tardif indica que eles são adquiridos num contexto de socialização profissional. O professor não constrói sozinho os seus saberes, os constrói, reconstrói e os valida na relação com seus colegas de profissão no espaço da escola. No momento em que ingressa na profissão o professor inicia um processo de transformação que vai, ao longo da carreira, fazendo com que ele domine cada vez mais as rotinas e os processos de trabalho, tendo como referência, também, o fazer de seus colegas. (TARDIF, 2002, 2011; GAUTHIER et al, 2006; BORGES, 2004; CAVACO, 1999). A esse respeito, Maria Helena Cavaco (1999, p. 162), ao apresentar os resultados de um estudo que desenvolveu com o objetivo de compreender como os professores evoluem na sua carreira, argumenta:

a identidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e

valores que regulam a actividade e o desempenho do papel do professor.

De acordo com a caracterização apresentada por Tardif (2004) e compartilhada por Borges (2004), além de sociais e constituídos por meio da relação do professor com seu trabalho, os saberes dos professores também são saberes plurais, heterogêneos compostos, complementares, indivisíveis, hierárquicos e situacionais. Essas características estão relacionadas principalmente ao fato de que os saberes docentes, segundo a perspectiva desses autores, são provenientes de fontes diversas, construídos a partir de situações e de concepções variadas e ainda são utilizados pelo professor de acordo com objetivos e finalidades específicas de cada episódio ou evento. A existência e a pertinência de um saber não excluem a importância e o valor dos outros saberes, tudo depende do contexto em que sua utilização é exigida. Um não é sempre mais importante que o outro, eles se relacionam complementarmente de acordo com a necessidade do professor. O professor os mobiliza e os relaciona de acordo com o que identifica como pertinente para cada situação, isso porque os saberes docentes “se encontram amalgamados, porém se hierarquizam em função das diferentes demandas, e das exigências de uma dada situação. Os saberes se manifestam em situação. São contingentes”. (BORGES, 2004, p.205)

Outro aspecto importante em relação às características dos saberes docentes, que se constituiu central na elaboração da proposta metodológica dessa investigação¹⁴, diz respeito ao fato dos saberes docentes serem temporais. Isso significa que a relação estabelecida entre o tempo de exercício da profissão e a aquisição de saberes relacionados ao bem ensinar é direta. Ensinar depende de aprender a ensinar, de ir, ao longo da carreira, se apropriando de conhecimentos e vivenciando experiências que são decisivas na constituição do professor como profissional. Para Tardif, portanto, a carreira é um processo temporal no qual o professor constrói seus saberes profissionais. De acordo com o autor:

Esse tema da carreira profissional, por sua vez, incide sobre temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da

¹⁴ No capítulo cinco faço as considerações a respeito dos pressupostos teóricos adotados na construção da metodologia deste estudo e explico como a temporalidade dos saberes docentes interferiu na escolha dos sujeitos da pesquisa.

experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem. (TARDIF, 2004, p. 20).

A partir dessa concepção, a trajetória profissional dos professores pode ser compreendida em diferentes etapas. A etapa inicial é caracterizada principalmente por ser um momento de muitas dúvidas e incertezas, em que o professor questiona se está preparado adequadamente para a atividade docente e experimenta situações diante das quais, definitivamente, tem a sensação de não saber o que fazer. Entretanto, na medida em que o tempo passa, as situações vivenciadas pelo professor, a adaptação à rotina da escola, as relações com os colegas de profissão e também com os alunos, e, principalmente, a construção de uma base sólida de conhecimentos a respeito da sua prática profissional, ou seja, os seus saberes práticos, fazem com que o docente sinta maior segurança e estruture um maior número de “certezas” a respeito de como ensinar (TARDIF, 2002; CAVACO, 1999).

Conforme escrevi até o momento, no contexto desta investigação, os saberes dos professores da Educação Profissional foram considerados como as ferramentas (conhecimentos, atitudes, valores, pressupostos, concepções) utilizadas racionalmente por esses professores na interpretação das situações com as quais se deparam no cotidiano de seu trabalho e na decisão a respeito de qual o melhor direcionamento para suas ações, em relação a cada novo evento e experiência. Esses saberes serão considerados, ao mesmo tempo, como resultados das experiências práticas dos professores e das relações e interações sociais que caracterizam o seu cotidiano de trabalho. Na análise dos dados, busquei identificar, a partir desse “pré-conceito” de saber, em que elementos esses professores se fundamentam para decidirem a respeito de seu fazer em sala de aula.

Em relação à identificação das características dos saberes dos professores da Educação Profissional e das relações estabelecidas entre esses saberes, um dos meus objetivos específicos foi justamente compreender como os professores identificam seus saberes, que características atribuem aos mesmos e ainda como entendem que esses saberes relacionam-se entre si.

Partindo da compreensão de que as pesquisas na área da educação precisam deixar de versar sobre o que deveriam pensar e fazer os professores para tentar entender o que pensam e o que fazem os professores (TARDIF, 2004; 2011), ouvi o que os professores da Educação Profissional tinham a dizer sobre o seu trabalho e sobre os conhecimentos relacionados a ele. Os pressupostos teóricos explicitados até esse momento, portanto, serviram como fundamentos para a análise a respeito do que os professores sujeitos desta investigação pensam a respeito dos seus próprios saberes. Os resultados dessa análise, no que concerne aos saberes que meus depoentes apontaram como fundamentos para sua prática pedagógica, serão trabalhados no capítulo sexto deste relatório de pesquisa. No próximo capítulo discutirei os saberes profissionais dos professores de acordo com os estudos de Tardif (2002), Borges (2004) e Gauthier et al (2006).

3. Os saberes profissionais dos professores

A existência de saberes específicos dos professores foi reconhecida e legitimada por meio dos estudos que contribuíram para a constituição do campo de pesquisa sobre os saberes docentes. A partir desse momento, diferentes pesquisas têm sido formuladas no sentido de identificar quais seriam esses saberes e classificá-los de acordo com critérios diferenciados (origem, características, funções, etc).

Em referência a essa grande quantidade de investigações já desenvolvidas e as inúmeras tipologias apresentadas como sugestões de análise para a questão dos saberes profissionais dos professores, Tardif (2002) destaca que há duas questões primordiais que precisam ser consideradas no que diz respeito à realização desses estudos: a sua diversidade conceitual e a fragilidade dos critérios de comparação utilizados pelos diferentes autores para efetuar a classificação dos saberes dos professores. A principal consequência dessa diversidade conceitual e metodológica, em que são agrupados, comparados e classificados diferentes conhecimentos mobilizados pelos professores em suas atividades, de acordo com o autor, é que “simplesmente desloca o problema e torna impossível uma visão mais “compreensível” dos saberes dos professores como um todo” (TARDIF, 2002, p.62).

Compreender os saberes dos professores como um todo parece ter sido a preocupação de Tardif na realização de seus estudos. Na obra intitulada

Saberes Docentes e Formação Profissional¹⁵, o autor discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e, ainda, com o próprio exercício da docência. Destaca, a partir de pesquisas realizadas com o propósito de compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes, que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54). Partindo dessa ideia de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes.

Primeiramente, Tardif destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. No quadro a seguir demonstro o que autor entende que seja cada um dos saberes citados:

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2002):

SABER	DEFINIÇÃO
<p>Saberes da Formação Profissional</p>	<p>Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.</p>
<p>Saberes Disciplinares</p>	<p>São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.</p>

¹⁵ Ver bibliografia citada

<p>Saberes Curriculares</p>	<p>São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.</p>
<p>Saberes Experienciais</p>	<p>São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 39).</p>

Mesmo reconhecendo e desenvolvendo sua argumentação no sentido de afirmar que há diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, Tardif chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Essa posição de destaque se justifica principalmente pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes. Em se tratando dessa relação de exterioridade, exemplifica o autor, referindo-se aos saberes disciplinares e curriculares:

Os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2002, p. 40).

De acordo com essa perspectiva, os professores seriam, apenas, transmissores dos saberes socialmente definidos como importantes. Nesse sentido, os saberes disciplinares e os saberes curriculares são saberes institucionalizados e repassados aos professores no decorrer de seu processo de formação, para que sejam capazes de transferi-los aos seus alunos da forma socialmente esperada. Os saberes da formação profissional, por sua vez, estariam relacionados ao aprendizado, por parte do futuro professor, das formas adequadas de conduzir o processo de transmissão dos saberes disciplinares e curriculares. Não há, portanto, qualquer interferência dos

professores na produção, circulação e validação dos saberes curriculares, disciplinares e, tão pouco, dos saberes da formação pedagógica (que incluem os saberes das ciências da educação e os saberes pedagógicos).

A relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que os professores mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação. No exercício cotidiano de sua função os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessário habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico a sua profissão. Esse *habitus*, de acordo com Tardif, “pode transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da personalidade do professor”. (2002, p. 49).

Sendo assim, por mais que o autor especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif, um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que se considerem inúteis as tentativas no sentido de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou, ainda, as

suas condições de apropriação e construção. Há que se ponderar, segundo a lógica do autor, todos esses critérios em conjunto e problematizar principalmente as relações existentes entre eles para, somente dessa forma, produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos professores. No sentido, de propor esse modelo de análise, o autor apresenta o seguinte quadro

Quadro 2: Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

(TARDIF, 2002, p. 63)

Em relação ao quadro apresentado, observa-se que o autor procurou contemplar todos aqueles saberes que julga serem efetivamente utilizados pelos professores na sua atividade profissional e que, por sua vez, interferem diretamente na configuração das suas formas de fazer. Há referência aos saberes que seriam caracterizados por contribuírem na formulação das concepções dos docentes a respeito de sua atividade profissional, como, por exemplo, os saberes da formação profissional, os saberes da experiência e os seus saberes pessoais; e também referência àqueles saberes que poderiam

ser caracterizados como instrumentais (meios concretos de realização), a exemplo, os saberes referentes ao manuseio de ferramentas concretas de trabalho (livros, apostilas, fichas, programas de computador, etc.).

Em relação ao lugar de aquisição dos saberes profissionais dos professores o autor se preocupa em evidenciar que o processo de constituição do profissional professor não se restringe ao presente. Isso significa aceitar que as fontes de aquisição dos saberes dos professores se referem igualmente às experiências do presente e às do passado, e que conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional, justificando, portanto, a característica temporal dos saberes dos professores.

Outro aspecto importante a ser considerado, a partir do quadro construído por Tardif, é que o modo de integração dos saberes à prática profissional dos docentes, grande parte das vezes, acontece por processos de socialização. Seja pelas experiências de socialização pré-profissional (que antecedem o ingresso do professor na carreira) ou de socialização profissional (que se referem à trajetória profissional do professor), os saberes dos professores não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual. Por mais que consideremos que, em alguns momentos, o professor age sozinho, as relações que estabeleceu, ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação, interferem de nas decisões a respeito de suas ações.

Os saberes profissionais, para Tardif, têm, portanto, origens diversas e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos. Para o autor,

o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando esses saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (TARDIF, 2002, p. 64).

A complexidade que envolve a identificação dos saberes que servem como base para a atividade docente também foi reafirmada por meio do estudo

realizado por Cecília Borges (2004). Ao entrevistar os 23 professores que fizeram parte de sua pesquisa de doutorado, todos docentes das séries finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a autora percebeu que, até mesmo para os docentes, é difícil falar de forma isolada a respeito dos seus saberes. Na tentativa de criar uma classificação que fosse resultado dos depoimentos dos professores analisados, Borges propôs que tentassem listar os saberes que serviam de base para a sua atividade profissional e, depois, que os relacionassem de forma hierárquica, destacando os que se constituem fundamentais na atividade docente.

Muito semelhantes aos resultados encontrados por Tardif (2002), os achados do estudo de Borges (2004) apontaram que, para os professores, são muitos os saberes que embasam sua atividade profissional. Esses saberes, diversos, heterogêneos, compostos, se relacionam entre si e, desta relação, resulta o saber profissional dos professores. Não basta, portanto, apenas saber o conteúdo ou ter familiaridade com os programas, possuir conhecimentos relativos às ciências da educação, se relacionar bem com os alunos, ter criatividade, postura, ou, ainda, domínio de classe. O saber necessário ao exercício da atividade profissional dos professores, de acordo com interpretação dos próprios professores, provém da relação estabelecida entre todos esses conhecimentos, habilidades, condutas, comportamentos, capacidades, etc. A seguir, apresento o quadro elaborado por Cecília Borges a partir dos saberes listados pelos professores participantes de sua investigação.

Quadro 3: Os tipos de saberes que estão na base da profissão de acordo com Borges (2004)

Conhecimento da matéria ensinada	Conhecimento do conteúdo específico relativamente à disciplina ensinada.
Conhecimento das Ciências Humanas e sociais	Conhecimentos que servem de ferramenta para ler a realidade social como um todo e intervir mais eficazmente nos processos de ensino. Conhecimentos da realidade social da clientela, conhecimentos que ajudam a compreender a subjetividade e a individualidade de cada um e os processos de aprendizagem. Conhecimentos psicológicos, pedagógicos, sociológicos e antropológicos.
Saber ensinar	Saber explicar; saber transmitir; saber atrair os alunos; saber sintetizar, selecionar e estruturar os conteúdos; ter capacidade de síntese e de organização; conteúdos, ser

	criativo, etc. Mas também ter metodologias, técnicas , didática etc. Conhecimentos sobre como ensinar a sua disciplina.
Saberes das finalidades educativas	Visão ampla do processo de ensino, da educação, do papel da escola e do professor.
Conhecimentos gerais e de outros campos científicos	Cultura geral, conhecimentos da atualidade e de temas de interesse dos jovens, conhecimentos de outros campos científicos e de outras áreas de estudo visando a relacionar com a sua matéria de ensino. Conhecimentos das novas tecnologias da comunicação e da informação. Conhecimento das novas descobertas científicas e do emprego das novas tecnologias da comunicação.
As posturas, o saber ser, saber fazer, o saber agir, os valores	Saberes que contribuem para os julgamentos do professor em sala de aula e, ao mesmo tempo, constituem os fundamentos que servem de referência para a sua intervenção junto aos alunos como: valores, regras e princípios morais (práticas solidárias, respeito mútuo etc) que devem valer para o professor na sua prática e ser repassados aos alunos. Envolvem também posturas e saberes relacionais, o saber agir, saber ser, o saber fazer em situações diversas, as quais exigem jogo de cintura, flexibilidade, tato, capacidade de negociação, de expressão, autoridade, etc. Autoconhecimento, conhecer os seus limites e as limitações dos alunos.

(BORGES, 2004, p. 182)

Os saberes identificados pelos professores participantes da investigação de Cecília Borges dizem respeito, conforme pode ser observado no quadro, a um número diverso de conhecimentos, habilidades, concepções, características referentes à personalidade, e até aos valores morais e éticos do professor. São, portanto, elementos relacionados tanto ao saber-fazer quanto ao saber-ser dos professores. Todos esses elementos, entretanto, não figuram de forma isolada na prática dos professores, se articulam, se sobrepõem e se relacionam conforme a necessidade específica de cada situação.

Analisando os depoimentos dos sujeitos de sua pesquisa a respeito das relações hierárquicas estabelecidas entre os saberes docentes, Borges concluiu que os saberes disciplinares e curriculares, ou seja, aqueles relacionados diretamente com a matéria ensinada pelos professores, são muito importantes. Contudo, fica evidente por meio dos dados apresentados pela autora, que esses saberes, tão específicos da atividade do professor, precisam estar articulados e relacionados com todos os outros saberes que compõem a

base de sua profissão. Examinando a fala dos seus depoentes a respeito dessa relação de complementação entre todos os saberes e ao fato de que, por vezes, um se sobrepõem ao outro, Borges destaca:

seus saberes profissionais estão organicamente vinculados uns aos outros; seus conhecimentos disciplinares, assim como qualquer dos outros saberes, não são tomados isoladamente; ao contrário, eles estão sempre em relação uns com os outros. Às vezes, um ou outro (ou até mesmo mais de um) é posto em evidência por motivos explicativos. (BORGES, 2004, p. 191).

Em relação ao quadro apresentado por Tardif como proposta de classificação para os saberes dos professores, em que considerou as origens dos saberes, lugares de aquisição e formas de incorporação à prática dos professores, pode-se perceber que existem aproximações em relação ao quadro apresentado por Cecília. Figuram nos dois quadros, mesmo que descritos de forma diferenciada: os saberes referentes ao conhecimento que será objeto da atividade do professor; os saberes relacionados ao saber-ensinar, na forma do conhecimento que o professor possui a respeito da teoria pedagógica e dos métodos e técnicas de ensino bem como àquelas habilidades e estratégias de ensino que aprendeu no contexto da sua atividade em sala de aula.

Contudo, os professores entrevistados por Cecília Borges dão ênfase a alguns conhecimentos, habilidades e modos de saber-ser que não aparecem explicitamente na classificação de Tardif; apesar de poderem ser compreendidos como elementos do que o autor nomeia como “saberes pessoais dos professores” ou, ainda, identifica como sendo saberes adquiridos pela prática. Percebe-se, na tabela apresentada pela autora, que os professores identificam como sendo atitudes e modos de fazer necessários a sua prática ter uma postura adequada ao ambiente da escola e da sala de aula, ser moral, ético, solidário, ter uma conduta exemplar, flexibilidade (jogo de cintura), saber agir frente às situações adversas, ser organizado e organizar o ambiente da sala de aula (ter domínio de classe).

Destaca-se também, entre os dados apresentados por Borges, os saberes a respeito das finalidades educativas. Segundo os professores participantes de seu estudo, é necessário que se tenha clareza a respeito do papel social da escola e também da importância da atuação do próprio professor no sentido de

alcançar esses objetivos que são também sociais. No contexto específico de sua prática, o professor deve se perguntar constantemente “qual o objetivo da escola?”, “qual o papel do professor dentro da escola?”, “em que podem contribuir os conhecimentos da minha disciplina?”.

Outro ponto interessante da classificação apresentada por Borges é a menção feita pelos professores ao fato de que precisam estar “atualizados” no que diz respeito a outras áreas de conhecimento. Essas áreas não estariam diretamente relacionadas às suas áreas de atuação, mas com elas guardam semelhanças. Essa necessidade de “atualização” diz respeito tanto aos conhecimentos gerais e dos fatos que estão acontecendo no mundo (eventos sociais e políticos, avanços científicos e tecnológicos, etc) quanto à compreensão do mundo dos seus alunos (internet, músicas, programas de televisão, namoro, sexo, drogas, etc.). A partir dos dados resultantes dos depoimentos, Borges apresenta uma síntese mais detalhada a respeito desses saberes:

O professor, então, precisa estar atento também às novas tecnologias da comunicação e da informação. E, por fim, tem que estar de olho nos avanços da Ciência, em geral, assim como nos acontecimentos recentes no seu campo e nas áreas afins e nas outras áreas...bioética, biotecnologia, genoma humano, história crítica e fim da História, leitura de imagens e re-leitura, educação sonora e musicalização, geopolítica, biodiversidade, produção textual, semiótica, entre outros assuntos mencionados por meus informantes. (BORGES, 2004, p. 178).

As aproximações possíveis entre os dados encontrados por Tardif e os resultados da pesquisa de Borges não se restringem à compreensão de quais seriam os saberes profissionais dos professores. Os autores concordam também nos aspectos relacionados às origens variadas desses saberes e, principalmente, no que diz respeito a sua condição social. Em sua análise, assim como Tardif, Borges encontra que os saberes dos professores são provenientes da sua vida pessoal e convivência familiar; da sua experiência como discentes; da formação profissional, tanto inicial quanto continuada; e da experiência profissional.

Nota-se a partir das origens identificadas por Borges, que os professores desenvolvem suas atividades profissionais tendo como base os conhecimentos e as aprendizagens relacionadas ao tempo presente e também ao passado. Os ensinamentos recebidos de sua família e dos demais ambientes de convivência

social, as aprendizagens referentes à sua condição de aluno, durante a trajetória escolar anterior à formação para docência, os saberes construídos e compartilhados na sua trajetória de formação e também no exercício da profissão, por meio das interações com alunos, colegas de profissão e com os demais agentes escolares, todos são elementos que, juntos, contribuem para que o professor se constitua como profissional, portanto, ao longo de toda a sua vida.

Para Tardif (2002) e Borges (2004), portanto, os saberes dos professores se caracterizam principalmente por serem diversos, plurais. Essa diversidade e pluralidade podem ser identificadas nos aspectos relacionados à sua natureza, finalidade, formas e lugares de aquisição e de meios de incorporação ao fazer dos professores. São conhecimentos, competências, habilidades, aptidões, atitudes, talentos, concepções, que, articulados e relacionados entre si resultam no saber profissional dos professores.

Essa forma plural de entender a existência dos saberes docentes e a relação existente entre eles é reafirmada por Gauthier (2006), quando esclarece que

é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (p. 28).

A existência de um “reservatório” no qual o professor se “abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” é uma das teses defendidas no estudo intitulado *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Gauthier et al (2006). No decorrer do texto, os autores destacam que durante muito tempo as pesquisas que tinham como foco principal a compreensão dos motivos que faziam com que os alunos tivessem sucesso ou não na sua vida escolar, esqueceram-se de considerar o fazer dos professores em sala de aula. As causas do sucesso ou do insucesso foram durante décadas relacionadas a fatores externos à escola ou à sala de aula.

Uma das prováveis causas para esse esquecimento a respeito da ação decisiva do professor no processo de ensino, ainda de acordo com Gauthier e seus colaboradores, é o não reconhecimento da docência como uma profissão, dotada de características e saberes específicos, o que torna o professor

responsável diretamente pelo resultado do seu fazer em sala de aula. Nesse sentido, lembram os autores:

Uma das condições essenciais a toda a profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo (GAUTHIER et al, 2006, P.20).

Enquanto historicamente os professores calaram sobre os saberes específicos de sua profissão, destinando tudo o que sabem ao segredo da sala de aula, o senso comum tratou de produzir ideias a respeito de quais poderiam ser então os saberes necessários para alguém ensinar a outro alguém. Esses saberes, ou melhor, pré-requisitos, também são apontados no texto de Gauthier et al que destaca que, de acordo com o senso comum, para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. Como essas premissas poderiam ser aplicadas a qualquer outra profissão e nenhuma delas consegue abranger a complexidade que envolve a ação de um professor, a docência seria, a partir dessa perspectiva, um “ofício sem saberes” (p. 25).

Em contrapartida, a necessidade de se determinar cientificamente que saber específico está relacionado à tarefa de ensinar acabou produzindo outra situação que, de acordo com Gauthier et al, em nada contribui para a formalização de um saber específico da profissão professor. Durante décadas houve um esforço, por parte de pesquisadores de diferentes lugares do mundo, no sentido de transformar a pedagogia numa ciência aplicada e alicerçada nas descobertas de outras ciências. Dessa forma, o professor, ou o pedagogo, para ensinar, deveria ter o conhecimento dos princípios dessa ciência e aplicá-los em sala de aula, visando à solução dos problemas que encontra no seu cotidiano. O grande equívoco desse processo, segundo esses autores, é que essas pesquisas não consideraram a situação real do professor em sala de aula.

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e

impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de uma mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER et al, 2006, p.27).

De um “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício” em direção a um “ofício feito de saberes”, essa é a posição de Gauthier et al (2006) quando destacam a característica plural do saber docente. Nesse sentido, o autor apresenta uma classificação para os saberes docentes, em muitos aspectos, semelhante àquela apontada inicialmente por Tardif (2002). Contudo, o autor acrescenta a essa classificação alguns elementos importantes para a defesa de sua tese central, que se refere à existência de um saber efetivamente específico à classe profissional dos professores, que é o saber da ação pedagógica, resultado da relação de complementação estabelecida entre os demais saberes do professor, que o direcionam a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula.

Abaixo, apresento o quadro em que se encontram, segundo os estudos de Gauthier et al, os saberes que fazem parte do reservatório de saberes dos professores:

Quadro 4: o reservatório de saberes

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
disciplinares (a matéria)	curriculares (o programa)	das ciências da educação	da tradição pedagógica (o uso)	experenciais	da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

(GAUTHIER ET AL, 2006, p. 29)

Os saberes disciplinares, de acordo com a interpretação do autor, são aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Sendo assim, apesar de não se encontrarem envolvidos no processo de produção dos saberes disciplinares os professores têm como uma das suas funções principais extrair desses saberes aquilo que é importante ser ensinado. Para

ensinar algo a alguém é preciso entender, conhecer o assunto profundamente. Do ponto de vista de Gauthier et al, o fato de conhecer profundamente a matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica bem como os métodos, técnicas, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino é o que diferencia o professor de qualquer outro leigo que entende e se interessa pelo assunto objeto do seu ensino.

Por saberes curriculares, o autor compreende os conhecimentos a respeito dos programas escolares. Em relação aos programas, Gauthier et al (2006) esclarece que, apesar dos professores não exercerem influência sobre a criação dos programas escolares, o conhecimento a respeito deles também faz parte dos seus saberes. Na constituição dos programas os conhecimentos e saberes produzidos e legitimados socialmente devem ser selecionados e transformados em conhecimentos escolares. Essa transformação é realizada por instâncias administrativas superiores ou ainda por especialistas nas diversas áreas de conhecimento. Os programas são implementados, posteriormente, por meio de diretrizes oficiais e, ainda, pelos livros e materiais didáticos produzidos tendo como base essas diretrizes. Reside nesse aspecto a necessidade dos professores terem um conhecimento mínimo a respeito dos programas de ensino.

Os saberes das Ciências da Educação se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente. Esses saberes são adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional e são, também, os que os diferenciam de qualquer outra pessoa que saiba apenas o que é uma escola. O professor deve conhecer profundamente a instituição escolar. A respeito, esclarece Gauthier et al:

Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (2006, p.31).

Outro conjunto de saberes identificados por Gauthier et al como pertencentes ao reservatório de saberes da profissão docente são os saberes da tradição pedagógica. Eles referem-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc. Essas representações foram construídas, segundo argumentação dos autores, em etapas anteriores ao ingresso na carreira, ou seja, antes mesmo de o professor decidir ser professor e ingressar num curso de formação inicial.

Os saberes experienciais, por sua vez, correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. A forma como Gauthier et al se refere ao saber experiencial dos professores é bem específica, no sentido de trazer novos elementos para a reflexão a respeito da importância da experiência prática na constituição dos professores. O trecho transcrito a seguir esclarece os argumentos iniciais do autor em relação ao fato de que os saberes experienciais e a relação que os professores mantêm com esses saberes acabam contribuindo para o não reconhecimento da docência como uma profissão:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER, 2006, p.33).

Na perspectiva de Tardif (2002; 2011) e também de acordo com os estudos de Borges (2004) os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Nesse sentido, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico. Para Gauthier et al (2006), entretanto, esse processo não parece suficiente no sentido de garantir que a sociedade reconheça que os professores possuem um saber que lhes é característico. É preciso, segundo esses autores, que os saberes experienciais

dos professores sejam verificados por meio de métodos científicos e, então, divulgados e reconhecidos como o saber profissional dos professores.

Os saberes da ação pedagógica, de acordo com Gauthier et al (2006), seriam, então, os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula. A ideia apresentada por Gauthier et al, a respeito da necessidade de que se validem e se tornem públicos os saberes experienciais dos professores é, nesse sentido, o que possibilitaria a construção de uma teoria da pedagogia.

Os saberes da ação pedagógica, bases de uma pretensa Teoria de Pedagogia, portanto, seriam o resultado da relação de complementação estabelecida entre os saberes disciplinares (sobre a matéria a ser ensinada), os saberes curriculares (sobre o programa de ensino), os saberes das ciências da educação (resultado do processo de formação inicial dos professores), os saberes da tradição pedagógica (elementos do ser professor provenientes de uma representação específica de escola e de atividade docente, relacionada com sua vivência de aluno) e os saberes experienciais (resultado das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva de sua validade). Seria esse saber, de acordo com os autores, que direcionaria o professor a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula.

A grande questão em relação aos saberes da ação pedagógica é que são saberes que têm origem na relação entre todos os saberes que o professor utiliza na atividade de ensinar, e que ficam guardados, escondidos, condenados a serem uma espécie de segredo dividido só entre aqueles que compartilham da mesma atividade. O processo que resulta no escamoteamento dos conhecimentos que os professores produzem a partir de sua ação é facilitado, também, pela própria organização da escola. Essa condição é ressaltada por Tardif e Lessard (2011) que, ao analisar a escola como lugar de organização do trabalho docente, destacam que quanto mais complexa a escola foi se tornando, ao longo do tempo, mais os professores se tornaram isolados e confinados ao espaço de suas salas de aula.

O segredo a respeito do fazer dos professores é colocado por Tardif e Lessard (2011) e também Gauthier et al (2006) como um empecilho à profissionalização do ensino. Faz-se necessário, então, que o saber dos

professores, esse saber que é da prática e produzido e resignificado por meio da prática, seja estudado, divulgado e validado pelos pesquisadores das ciências da educação e também pelos próprios professores.

Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. (Gauthier et al, 2006, p.34).

Percebe-se, a partir do exposto até aqui, que os estudos empreendidos por Gauthier et al (2006) não anulam os resultados apresentados por Tardif (2002) e por Borges (2004). Entretanto, a preocupação desse autor não se limita à compreensão, identificação, classificação e caracterização dos saberes relacionados à atividade profissional dos professores. O objetivo principal dos estudos desenvolvidos por Gauthier et al é argumentar no sentido de que a profissionalização da docência está estreitamente relacionada à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores que, a partir desse processo, passariam a controlar a utilização e a reprodução desses saberes pelas instituições destinadas à formação de novos docentes.

Mesmo que possam ser identificadas algumas divergências entre os estudos apresentados pelos três autores trabalhados no decorrer deste capítulo há, entre eles, muitos pontos de convergência. A partir dos resultados e análises apresentadas por Tardif (2002), Borges (2004) e Gauthier et al (2006) pode-se afirmar que o processo que torna um professor o que ele é e que permite a aquisição e a construção dos saberes necessários à sua prática profissional é complexo e marcado por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências.

Os cursos de formação inicial não são, portanto, as únicas fontes de saber dos professores. A prática profissional de um docente é resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes, adquiridos não somente na sua preparação profissional, cursada em instituições destinadas à formação de professores. Os saberes dos professores são, da mesma forma, resultantes

dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos na sua vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Essas conclusões se tornam fundamentais se considerarmos os professores da Educação Profissional. Se a formação inicial fosse a única possibilidade de aprendizado da profissão docente, nenhum dos professores sujeitos dessa pesquisa seria professor. No entanto, todos eles exercem a docência, alguns há vários anos. A partir do referencial teórico apresentado até este momento foi possível identificar elementos que permitiram a análise do processo de constituição desses professores, considerando que as fontes de seus saberes vão muito além das instâncias de formação.

4. Princípios Metodológicos e o desenvolvimento da pesquisa

Tardif e Lessard (2011), ao escreverem sobre os elementos para um quadro de análise da profissão docente¹⁶, destacam alguns aspectos metodológicos que precisam ser considerados pelos pesquisadores que a tomam como objeto de análise. Nessa direção, os autores ressaltam que ao longo da história a profissão docente foi considerada apenas como um “ofício moral, que não é necessário estudar e compreender, mas simplesmente investir e manipular em favor das crenças dominantes do momento” (p. 37). Na interpretação dos autores, essa afirmação se justifica pelo fato de que os professores sempre foram vistos como instrumentos a serviço de uma ou de outra doutrina ou posição ideológica. Independentemente de quais forças estavam no “comando” (a igreja, o Estado, etc.) os professores sempre deveriam, e essa era a sua função, obedecer.

Ao contrário das análises que entendem a profissão docente apenas a partir de seus aspectos éticos e morais, nas quais são frequentes os

¹⁶ O primeiro capítulo da obra *O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* é dedicado para os esclarecimentos a respeito das perspectivas metodológicas adotadas no estudo empreendido por Tardif e Lessard. Ao longo do texto, os autores fazem considerações a respeito das diferentes abordagens já utilizadas para a análise da profissão docente e as principais limitações dessas abordagens, sublinham que características do trabalho docente devem ser ponderadas para a realização de pesquisas que o considerem como uma profissão de interações humanas, e, finalmente, apresentam as dimensões de seu modelo de análise.

juízos a respeito do fazer dos professores, os autores propõem um modelo de análise que pretende contribuir para a compreensão do trabalho desses profissionais. Segundo Tardif e Lessard (2011, p. 37):

A análise que aqui fazemos vai de encontro a essas visões e propõe, portanto, que sejam colocados entre parênteses os julgamentos de valor sobre a docência, a fim de compreender melhor qual é a obra dos professores nas suas diferentes tarefas cotidianas. Esta *epokhé metodológica* permite, como veremos, registrar os componentes normativos e éticos do ofício de professor, pois há muito deles, mas também exige, ao mesmo tempo, não reduzi-la a eles. Como qualquer trabalho humano e, sem dúvida, como a maioria das outras ocupações, também a docência carrega necessariamente um *peso de normatividade*, e igualmente outras coisas que se precisa conhecer: saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo... (grifos dos autores).

A respeito do *peso da normatividade* da profissão dos professores os autores destacam que o fazer dos docentes se encontra regido por normas que lhes são externas. Os professores, de fato, exercitam sua atividade em consonância com diretrizes oficiais, programas escolares, normas internas que regulam o funcionamento da escola, convenções e representações da sociedade e dos grupos a que pertencem, entre outras. Contudo, há outros aspectos de sua profissão que podem e devem ser analisados considerando que os professores não são somente agentes que exercem a função de cumprir o que é determinado pelas normas institucionalizadas. Os professores são produzidos pelo seu trabalho, mas também o produzem. Produzem conhecimentos, saberes, práticas, normas de conduta, formas de ser e de fazer. Dão sentido às experiências advindas do exercício de sua profissão e à convivência com os outros que fazem parte do seu cotidiano de trabalho. Dessa forma,

os professores são também *atores* que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 38).

Essa visão a respeito da profissão docente é de extrema importância para que se possam traçar novas diretrizes para as pesquisas sobre os professores. É uma visão que exige uma abordagem metodológica que vá além

da análise da estrutura dos sistemas de ensino, das instituições e normas que regem o trabalho dos professores; dos agentes externos que interferem na sua prática; dos fatores sociais e globais que, muitas vezes, determinam o seu fazer. Para ser coerente, é preciso não desconsiderar as perspectivas teóricas que abordam o ensino “pelo alto”, mas complementá-las com perspectivas que analisem a escola, os professores e seu trabalho “por baixo”, ou seja, a partir da aproximação entre o pesquisador e a escola, o pesquisador e os professores, que são, de fato, os atores dos processos de ensino, que atuam diariamente nas salas de aula de todo o mundo. (TARDIF e LESSARD, 2011).

A respeito das implicações da concepção que identifica os professores como atores do processo de ensino, como profissionais cuja prática é constituída por saberes que, em grande parte, são mobilizados e construídos no contexto de sua ação, Tardif (2004) defende que é necessário uma mudança radical nas práticas de pesquisa vigentes. De acordo com o autor, as instituições universitárias, por excelência produtoras de conhecimentos, precisam transformar suas abordagens de investigação, deixando de ver os professores como objetos de pesquisa, cobaias ou estatísticas numéricas. É urgente que os pesquisadores e as instituições de pesquisa reconheçam os professores como sujeitos do conhecimento. Isso significa que a produção de saberes sobre a escola e sobre o ensino não pode continuar restrita às pesquisas acadêmicas. É preciso promover uma aproximação entre os professores e as instituições de pesquisa, estabelecer parcerias de tal forma que os saberes produzidos pelos professores também sejam reconhecidos como legítimos pelas pesquisas acadêmicas e que os professores participem efetivamente desse processo, não somente na condição de investigados, mas também como investigadores e produtores de conhecimento. De acordo com a argumentação de Tardif, é o momento de pensar e de começar a produzir pesquisas “não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores” (2004, p. 239).

A posição de Tardif e Lessard (2011) e de Tardif (2004) também é compartilhada por Gauthier et al (2006). No terceiro capítulo desta escrita ressaltai que a posição defendida pelos autores é que o saber dos professores, o saber da ação pedagógica, não pode e nem deve permanecer como um segredo de sala de aula, conhecido somente entre aqueles que compartilham

da mesma atividade profissional, nesse caso, o ensino. É de extrema importância para a profissionalização da docência que o saber da ação pedagógica, saber esse produzido pelos professores a partir das relações estabelecidas entre todos os seus saberes, em ação, no ato pedagógico, seja validado e divulgado pelas pesquisas científicas.

A validação e divulgação do saber da ação pedagógica por meios científicos exige, entretanto, mais do que uma aproximação entre os pesquisadores e os professores. Exige uma mudança de postura dos mesmos. Aos professores, cabe enxergar nas instituições de pesquisa uma possibilidade de legitimação e de consolidação de um repertório de conhecimentos que os permita obter um controle maior, por exemplo, a respeito dos processos de formação de novos professores. Aos pesquisadores, cabe reconhecer os docentes como produtores de saberes legítimos, apesar de não necessariamente científicos. Dessa forma, as pesquisas científicas sobre ensino estarão, ao mesmo tempo, valorizando os professores como profissionais, dando visibilidade ao conjunto de saberes produzidos por esses profissionais no exercício de sua profissão e colaborando para que os próprios docentes possam pensar e discutir a respeito de seus saberes, sem tomá-los como verdades imutáveis e absolutas. A esse respeito, destacam Gauthier et al (2006, p. 400):

A pesquisa sobre o ensino dá, portanto, uma importância primordial aos professores, sem entretanto lhe dar sempre razão (nem ao pesquisador, aliás). O que foi dito deixa entrever como a pesquisa na área do ensino pode modificar as representações da prática docente e, conseqüentemente, a própria prática [...]. É nisso que ela serve não de norma, mas de base para a discussão. Assim, a pesquisa não decide sobre o que deve ser, mas ajuda os atores envolvidos a formalizar e a validar seus saberes a respeito da ação. Ela faz com que os professores possam tomar a palavra no campo dos saberes pedagógicos; ela pode contribuir para o reconhecimento da legitimidade do discurso dos professores sobre a pedagogia. Finalmente, a pesquisa na área do ensino (tal como a percebemos), pelo fato de legitimar o discurso do professor sobre sua própria prática, provoca uma mudança na forma de definição da atividade docente.

Foi a partir da lógica apresentada até esse momento, que ressalta a importância de considerar os professores como atores de sua prática, produtores de conhecimentos e de saberes e prováveis parceiros dos pesquisadores do ensino na tarefa de compreender as características e

especificidades da profissão docente, que a proposta metodológica desta investigação foi estruturada. Para compreender como os professores da Educação Profissional constituem sua docência, que saberes mobilizam e constroem durante esse processo, que características e origens têm os saberes construídos por eles e quais fatores interferem nessa construção, utilizei a entrevista como estratégia metodológica.

A escolha pela entrevista se justifica pelo fato desta estratégia possibilitar uma aproximação e uma interação bastante significativa entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa. De acordo com que indica Bardin (2011) a entrevista possibilita ao pesquisador entrar em contato com a subjetividade do entrevistado, pois ao falar sobre a temática central da entrevista esse expõe suas opiniões, seus pensamentos, seus sentimentos e suas vivências em relação ao assunto tratado. Nesse sentido, ressalta Bardin (p. 93):

A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “Eu”, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração de seu inconsciente.

A possibilidade de contato com a subjetividade do entrevistado pressupõe que entre ele e o entrevistador exista uma atmosfera de confiança e tranquilidade. No caso da realização das entrevistas previstas no contexto desta investigação, a relação de convivência, possível pelo fato de os entrevistados e eu compartilharmos o mesmo espaço de trabalho, contribuiu de forma significativa para que essa atmosfera ideal fosse alcançada. Quando propus aos meus sujeitos a participação na pesquisa procurei esclarecê-los em relação aos objetivos do estudo e também a respeito das estratégias metodológicas que fariam parte da coleta dos dados. Cada professor escolheu o dia e o horário da entrevista de acordo com sua disponibilidade. Também estive atenta para que os encontros fossem realizados com a maior privacidade possível, para que pudéssemos ficar a vontade, confortáveis e concentrados.

O resultado do cuidado com o esclarecimento dos sujeitos em relação ao projeto de que estavam participando, com a marcação das entrevistas, com a escolha dos lugares e com a criação de uma atmosfera tranquila durante os encontros foi que cada uma das entrevistas constitui-se num momento bastante proveitoso e significativo, tanto para os professores quanto para mim.

Durante cada entrevista mostrei aos participantes que estava atenta e interessada em tudo o que tinham a me dizer sobre sua trajetória profissional e sobre seus saberes. Escutei suas histórias e suas lembranças com respeito, sem interrupções. Nos momentos em que minha intervenção se tornava necessária, para retomar algum aspecto ou pedir algum esclarecimento, o fiz sempre no sentido de obter a aprovação do entrevistado, para que ficasse seguro de que foi entendido em relação ao que desejou expor.

Em relação ao processo de construção metodológica e de realização deste trabalho de pesquisa é importante destacar que a contribuição dos estudos tomados como referência no campo dos saberes docentes foi fundamental, pois serviram como ponto de partida para as diversas etapas desse processo. A contribuição desses estudos foi decisiva desde a elaboração do instrumento de pesquisa¹⁷ até a realização das entrevistas e a efetivação da análise. Foi a partir dos pressupostos teóricos que orientaram esta investigação que decidi quais seriam as perguntas pertinentes, que selecionei os sujeitos e que conduzi as entrevistas. Sem a pretensão de julgar ou classificar as experiências e as ações dos professores sujeitos como adequadas ou inadequadas, válidas ou inválidas, fui a campo e escutei, acompanhei e registrei os depoimentos e as reflexões desses profissionais sobre sua condição de professores.

No momento de análise das entrevistas não busquei trabalhar como os dados não como se estivesse procurando elementos que me permitissem reafirmar as teses dos autores utilizados como referência em meu estudo. Durante todo o período de análise procurei manter sempre presente a noção de que haveriam semelhanças, pois o trabalho docente não é composto somente por contingências, surpresas e incertezas, como defendem Tardif e Lessard (2011) e Gauthier (2006). A trajetória, o caminho que permite que um professor se construa, se transforme, assuma as suas características e desenvolva a sua identidade profissional pode guardar muitos pontos de semelhança, independente de qual for a realidade a que estivermos nos referindo. Entretanto, há muito de singular em cada um desses caminhos, o que reafirma a necessidade que o pesquisador esteja atento em sua análise.

¹⁷ Instrumento de pesquisa: Apêndice A

Ciente de que era provável encontrar nos dados conclusões muito próximas as que resultaram dos estudos de Tardif (2002), Borges (2004) e Gauthier (2006), em relação aos saberes docentes e ao processo de constituição profissional dos professores, procurei nos dados resultantes das entrevistas elementos que me permitissem analisar o processo dos professores depoentes a partir dos elementos teóricos de que dispunha, mas considerando sobremaneira os elementos novos e as especificidades apontadas por eles em relação à docência na Educação Profissional. Procurei perceber em que medida se tornar professor de uma modalidade tão específica e assumir uma sala de aula sem ter tido uma preparação inicial tornou o processo dos sujeitos desta investigação diferente do processo dos sujeitos estudados pelos autores que tomei como base teórica, por exemplo.

Como os sujeitos dessa pesquisa se tornaram professores? Por que escolheram a carreira? Onde buscaram as referências iniciais para atuar em sala de aula? Como foram as suas primeiras experiências? Que lembranças guardam do início de suas carreiras? O que pensam que são saberes essenciais para a atuação na docência? Defendem que existe saberes específicos dos professores que atuam na Educação Profissional? Percebem como foram se constituindo como professores e o que contribuiu para essa constituição? A conversa que tive com cada um dos professores entrevistados objetivou compreender esses aspectos.

Para além dessa compreensão e do processo de coleta de dados de uma investigação científica, pude presenciar e contribuir para um processo de reflexão e de envolvimento dos entrevistados com as temáticas das questões contidas no instrumento de coleta. Todos estreates como sujeitos de uma pesquisa acadêmica, os professores valorizaram o momento da realização da entrevista e se dispuseram a pensar e a falar sobre seu processo, sobre sua carreira, sobre como aprenderam a ser professores e sobre como enfrentam o dia-a-dia da profissão. Como pesquisadora e como coordenadora pedagógica, conversar com eles foi uma oportunidade de conhecer, de aprender e de reforçar vínculos que, no nosso caso, não são só acadêmicos, são também profissionais.

4.1. Os sujeitos

Na seção anterior esclareci alguns aspectos metodológicos que, segundo o referencial teórico que fundamenta o presente estudo, precisam ser observados na realização de investigações sobre os professores e seus saberes. Fundamentei a escolha metodológica, ressaltando que a entrevista foi a estratégia mais adequada e mais condizente com a intenção desta investigação, que foi a de compreender e de valorizar o que pensam e o que dizem os professores da Educação Profissional sobre sua profissão, sobre o processo que os constituiu como docentes, sobre os conhecimentos e saberes que adquiriram, desenvolveram e mobilizaram ao longo de sua trajetória como docentes. Mas, quem foram esses professores? Como foram escolhidos?

A escolha dos professores participantes deste estudo não foi aleatória, ou seja, não bastava simplesmente ser professor de uma das disciplinas técnicas dos sete cursos profissionalizantes oferecidos pelo IFRS campus Rio Grande para participar como sujeito desta investigação. A escolha dos sujeitos foi realizada utilizando como principal critério o tempo de exercício da profissão.

De acordo com o referencial teórico que fundamenta esta investigação, os professores se constituem como profissionais ao longo de um processo no qual interferem tanto as experiências, aprendizagens e vivências pré-profissionais (relacionadas à trajetória escolar, à convivência familiar, à formação moral, ao processo de formação inicial para a docência, etc.), quanto às experiências relacionadas diretamente ao exercício da atividade de ensinar (relacionamento com os alunos e responsáveis, colegas de profissão, gestão da classe, contato com normas de funcionamento da escola e do sistema de ensino, etc.). Nesse sentido, é preciso que se compreenda a dimensão histórica e temporal dos saberes dos professores e a forma como são incorporados ao seu fazer por meio dos processos de socialização profissional, permitindo que se fundamente “a prática do professor – o que ele é e faz – em sua história profissional” (TARDIF, 2004, p. 81).

Além de ponderar que os saberes dos professores não são todos adquiridos de forma contemporânea e nem possuem as mesmas origens, há ainda que se levar em conta que a literatura sobre os saberes docentes indica a importância de que se estudem as diferentes etapas da carreira dos

professores (TARDIF, 2004; 2011; CAVACO, 1999). De acordo com os autores que compartilham a perspectiva teórica que considera a importância do tempo na constituição profissional dos professores, a carreira desses profissionais possui diferentes etapas nas quais os indivíduos experimentam sensações e situações que contribuem para que, ao longo do exercício da atividade de ensinar, o professor se torne professor.

As experiências relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor e as condições em que este profissional vivencia essas experiências (emprego formal e estável *versus* emprego informal e instável; boas condições materiais e de infraestrutura *versus* condições precárias de trabalho, etc.) são bastante significativas na análise do processo de constituição da identidade profissional dos professores. De acordo com Tardif (2004) o início da carreira é identificado pelos estudiosos como um momento bastante crítico da trajetória dos professores, em que, em contato com a realidade da escola e da sala de aula, precisam se reorganizar conceitualmente, reconhecer seus limites e capacidades e, a partir de então, começar a estruturar modos de ser e de fazer capazes de trazer sucesso no seu objetivo, que é ensinar.

A delimitação das etapas da carreira que orientaram a escolha dos sujeitos foi pensada levando em consideração os aspectos apontados por Tardif (2004) em relação ao processo de desenvolvimento profissional dos professores. Apesar de não apresentar uma divisão de toda a carreira dos professores por etapas, o autor ressalta a importância dos primeiros cinco anos como decisivos no processo de constituição da docência. A partir dos cinco anos, segundo a perspectiva deste autor, o professor inicia um processo de criação e de desenvolvimento de características próprias, conhecimentos e saberes que passarão a constituí-lo como professor. Desta forma, a título de análise, consideramos três períodos: 0-5 anos; 5-15 anos e mais de 15 anos. Os dois últimos períodos são compreendidos no contexto deste estudo como etapas de continuação no processo de constituição da docência dos professores da Educação Profissional. Para cada período previsto foram selecionados três profissionais, totalizando nove professores entrevistados.

Na época em que os sujeitos desta investigação foram selecionados havia 62 professores efetivos atuando no campus Rio Grande¹⁸. Isso determinou que fossem criados mais critérios além do tempo de carreira para que a escolha pudesse ser realizada. Dessa forma, podem ser apontados como critérios complementares:

- ❖ estabilidade: todos os professores selecionados são professores efetivos, visto que a estabilidade profissional é considerada fator determinante no desenvolvimento e no aprendizado profissional dos professores ao longo de suas carreiras;
- ❖ atuação em relação aos cursos oferecidos pela instituição: escolhi professores que atuam em cursos diferentes, ou seja, em cada uma das três etapas de carreira, os professores escolhidos não atuam no mesmo curso ou atuam em mais de um curso ao mesmo tempo;
- ❖ gênero: apesar do número restrito de professoras, principalmente nas etapas finais da carreira, fiz o possível para que em cada um dos períodos previstos houvesse a representação de pelo menos uma mulher. A única etapa em que isso não foi possível foi a de 5-15 anos.

A seguir apresento o quadro que esclarece a quantidade de professores participantes para cada período estipulado e a etapa da carreira em que se encontram. Os professores são identificados por letras do alfabeto¹⁹, organizadas em ordem crescente, de acordo com sua antiguidade na profissão:

¹⁸ O processo de expansão do Câmpus Rio Grande, destacado na introdução deste relatório de pesquisa, continua em andamento. Depois da pré-seleção realizada quando iniciei o processo de escolha dos sujeitos, aconteceram mais contratações e o número de docentes que atuam na instituição atualmente não é mais o mesmo.

¹⁹ A escolha pelas letras do alfabeto, mesmo em se tratando da identificação de pessoas, foi a mais condizente com a minha proposta de organização dos dados. Dessa forma, quando transcrevo alguma fala ou me refiro a algum professor, fica claro, tanto para o leitor quanto para mim, que se o sujeito em questão estiver próximo da letra A, por exemplo, possui menos tempo de experiência profissional. Ao contrário, quanto mais próximo estiver da letra I, mais tempo possui de profissão.

Quadro 5: Sujeitos participantes de acordo com as etapas da carreira

PERÍODO	PROFESSOR SUJEITO	TEMPO DE CARREIRA
0-5 ANOS	A	1 ANO
	B	3 ANOS
	C	5 ANOS
5-15 ANOS	D	6 ANOS
	E	8 ANOS
	F	12 ANOS
+ DE 15 ANOS	G	16 ANOS
	H	23 ANOS
	I	32 ANOS

Em relação à distribuição dos docentes dentro do período pré-estabelecido, tive o cuidado para que houvesse um professor com tempo de carreira mais próximo ao limite inicial do período, um que se situasse próximo à metade e um com tempo de carreira próximo ao final do período. Esse critério pode ser considerado como mais um critério complementar, apesar de também estar relacionado ao tempo de exercício da profissão. A intenção que tive ao organizar os professores desta forma foi escutar docentes que estivessem em momentos diversos, com maior distância possível um do outro, mesmo que pertencentes à mesma etapa (0-5; 5-15; + de 15).

4.2. A análise dos dados

Ao defender que a entrevista constitui-se em um momento privilegiado, em que o pesquisador pode ter acesso a subjetividade do entrevistado e conseguir dados a respeito do que este pensa em relação à temática do estudo, Bardin (2011) também destaca as dificuldades que o pesquisador pode encontrar na análise dos dados provenientes da realização do estudo.

Segundo a autora, ao mesmo tempo em que o acesso à subjetividade do entrevistado pode ser uma vantagem da entrevista em relação a outros métodos de coleta, ela exige um esforço do pesquisador no sentido de compreender que cada um de seus depoentes traz singularidades a respeito da temática investigada, mas que é preciso também considerar o que se manifesta nas falas do conjunto dos participantes da investigação proposta. Cada entrevista é única e precisa ser vista pelo pesquisador como um momento

inédito, sem que se leve para esse momento elementos ou conceitos pré-formulados a partir da realização das entrevistas anteriores.

Nesse sentido, de posse do material resultante das entrevistas, o pesquisador tem a difícil tarefa de realizar a análise do que foi dito, como foi dito, por quem foi dito, o que está implícito, o que foi omitido, que motivos podem ser apontados como motivadores dessa omissão, ou seja, primeiramente realizar a decifração estrutural de cada uma de suas entrevistas (BARDIN, 2011, p.95).

A proposta de organização da análise do material apresentada por esta autora segue três diferentes etapas:

- a) a pré-análise, em que o pesquisador identifica o material de que dispõe e, por meio de uma primeira leitura, organiza o seu processo de análise, identificando seus objetivos, formulando hipóteses, etc. ;
- b) a exploração do material, que se refere ao momento em que o pesquisador aplica as decisões tomadas na fase de pré-análise, ou seja, procura identificar no material a confirmação ou negação de suas hipóteses iniciais, realizando a síntese dos elementos presentes em seus dados, a inferência a partir desses elementos e as possíveis interpretações decorrentes do material encontrado;
- c) no momento de codificação o pesquisador faz o exercício de organizar o material bruto resultante de suas entrevistas em um conjunto em que é possível identificar representações comuns a respeito da temática, identificando elementos presentes em diversas falas, a frequência com que se fazem presentes, agregando-os em unidades de análise.

Tomando como referência o modelo de análise apresentado por Bardin (2011), os dados resultantes das entrevistas com os docentes participantes desta investigação foram analisados em três diferentes momentos:

- a) leitura do material resultante da entrevista de cada um dos sujeitos participantes do estudo;
- b) leitura do conjunto dos materiais das entrevistas e agrupamento dos trechos significativos dos depoimentos de acordo com quatro categorias pré-estabelecidas;

- c) reorganização dos depoimentos de acordo com as subcategorias emergentes do material analisado.

A leitura individual das entrevistas de cada um dos sujeitos permitiu que fossem destacados elementos para análise do perfil dos entrevistados e de sua trajetória profissional. Esses elementos foram essenciais, por exemplo, para a compreensão dos motivos que levaram os professores sujeitos à docência e também para análise do que destacaram como significativo no período inicial de suas carreiras (primeira aula, principais dificuldades, estratégias e referências utilizadas, etc.).

Após o destaque dos dados referentes ao perfil dos docentes e ao início de suas carreiras, uma segunda leitura foi realizada com o intuito de destacar os trechos dos depoimentos que fossem significativos no que diz respeito aos objetivos específicos dessa investigação. Os trechos destacados nos depoimentos dos sujeitos entrevistados foram agrupados de acordo com quatro categorias iniciais: motivos que levaram os engenheiros à docência; o processo de constituição da carreira; saberes docentes e saberes específicos dos professores da Educação Profissional. A partir da leitura do material foram identificadas as subcategorias e os depoimentos foram, mais uma vez, reorganizados.

Abaixo apresento o quadro referente às categorias e subcategorias utilizadas no processo de análise dos depoimentos dos professores sujeitos desta investigação.

Quadro 6: Categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p>Motivos que levaram os engenheiros à docência</p>	<ul style="list-style-type: none"> - influência da família e de pessoas significativas; - medo; decepção; insatisfação ou dificuldade com o trabalho na indústria; - missão social - experimentação; - condições financeiras; oportunidades. - características pessoais.

<p>O processo de constituição da carreira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a primeira aula; - quando o conhecimento específico fez falta; - vivências e experiências pessoais; - vivências e experiências com alunos e colegas; - vivências e experiências práticas da profissão; - os espelhos, as referências; - com o tempo a gente vai aprendendo.
<p>Saberes docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - prender a atenção, motivar, cativar; - ter vontade, saber o que é a profissão; - conhecimento sobre o que tem que ensinar; - formação, conhecimento específico na área da educação; - ter atuação política, ser crítico; - observação, compreensão, sensibilidade, paciência, perspicácia, bom senso; - metodologia, jeito para ensinar, jogo de cintura, capacidade para comunicar; - domínio da turma
<p>Saberes específicos dos docentes da Educação Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento técnico; - vivência no mercado de trabalho/ indústria; - conhecimento tecnológico/ constante atualização - comprometimento e responsabilidade com a formação dos profissionais; <p>Preocupação com a formação humana, dar exemplo de caráter, de conduta.</p>

Os resultados da investigação serão apresentados nos próximos dois capítulos, sendo que o primeiro trata especificamente do processo de construção da docência pelos professores da Educação Profissional e o seguinte discorre sobre a questão dos saberes docentes.

5. O processo de constituição da docência na Educação Profissional

Conforme ressaltai no primeiro capítulo, as pesquisas sobre Educação Profissional muito pouco têm se preocupado em analisar os docentes que atuam nessa modalidade de ensino. Compreender seu trabalho, suas singularidades e o processo que faz com que, mesmo aqueles que atuam sem formação específica para docência, se tornem professores. Em relação aos trabalhos já realizados, esses parecem ainda não ter alcançado projeção suficiente para obter resultados no que se refere à retomada da discussão sobre a necessidade de políticas públicas destinadas à formação inicial e continuada desses docentes, iniciadas e não concluídas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Com o objetivo de verificar a produção de trabalhos acadêmicos a respeito da docência na Educação Profissional realizei uma pesquisa nas publicações do Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 08) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período compreendido entre os anos de 2002 e 2011. A justificativa para escolha da ANPEd como órgão referência para realização dessa investigação se sustenta no fato de que essa associação realiza reuniões anuais onde são publicados e discutidos artigos que refletem a produção de pesquisadores de todas as regiões do país.

Os trabalhos de pesquisa publicados no GT 08, no período investigado, discorrem principalmente sobre formação de professores, tanto a inicial quanto

a continuada; e sobre o processo de desenvolvimento da identidade profissional, relações entre teoria e prática, concepções a respeito da docência, etc. As publicações, em sua maioria, relacionam-se aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo que a docência no Ensino Superior é investigada em menor escala, assim como os temas relacionados aos professores da Educação Profissional e Educação à Distância.

No período consultado, o GT publicou um total de duzentos e vinte e nove trabalhos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 7: Publicações do GT 08 da ANPEd (2002-2011)

ANO	EDIÇÃO	Nº DE PUBLICAÇÕES
2002	25 ^a	10
2003	26 ^a	12
2004	27 ^a	22
		45
2005	28 ^a	
2006	29 ^a	28
2007	30 ^a	31
2008	31 ^a	18
2009	32 ^a	20
2010	33 ^a	21
2011	34 ^a	22
TOTAL:		229 publicações

A busca por publicações que tratassem sobre a docência na Educação Profissional foi realizada em duas etapas. Na primeira, privilegiei os títulos em que figurassem termos, expressões ou palavras que pudessem ser relacionadas a essa modalidade e seus professores (educação profissional, ensino profissionalizante, escolas técnicas, engenheiros/professores, professores/engenheiros, escolas profissionais, etc.). Encontrei cinco publicações. A segunda etapa caracterizou-se pela leitura das publicações encontradas com o objetivo de averiguar quais efetivamente tratavam da temática em análise. O resultado foi que entre duzentos e vinte e nove artigos publicados pelo grupo de trabalho apenas três tratam da docência na

Educação Profissional. Os dois artigos eliminados nessa última etapa da busca foram excluídos por não se adequarem à temática (um deles tratava da docência no ensino superior e outro da gestão pedagógica em escolas técnicas profissionalizantes). As edições do evento e o ano de publicação dos artigos encontrados podem ser identificados no quadro a seguir:

Quadro 08: Publicações sobre os professores da Educação Profissional no GT 08 da ANPEd

ANO	EDIÇÃO	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO
2008	31 ^a	Aproximações e distanciamentos entre o trabalho na indústria e na escola: uma análise dos sentidos da docência produzidos por professores de Educação Profissional
2006	29 ^a	A docência na Educação Profissional
2004	27 ^a	Formando professores para a Educação Profissional

Após a seleção dos artigos, iniciei o processo de leitura e análise. Os três trabalhos encontrados discorrem sobre a docência na Educação Profissional, dando ênfase às especificidades do ensino nessa modalidade de educação. As discussões trazidas por esses trabalhos têm como fio condutor o processo de constituição da docência por professores que atuam sem formação específica, a importância da formação continuada para esses profissionais, os objetivos e finalidades de sua prática e as suas condições de trabalho.

O resultado da pesquisa realizada, apesar de não poder ser considerado um panorama a respeito da produção nacional sobre a temática, visto que não incluí na pesquisa a análise de periódicos e das publicações dos encontros regionais da ANPEd, por exemplo, pode demonstrar, mesmo que parcialmente, a lacuna existente no campo de pesquisa sobre a docência no Brasil, que não apresenta número relevante de estudos que tratem do ser professor nas diversas modalidades de ensino existentes em nosso país. Nesse sentido, esta investigação teve como intenção principal contribuir para o preenchimento dessa lacuna, exclusivamente no que diz respeito ao estudo sobre os professores da Educação Profissional e a especificidade da docência nessa modalidade de ensino.

Para defender que essa especificidade existe e que os professores da Educação Profissional se diferenciam dos professores de outras modalidades de ensino como, por exemplo, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental ou a

Educação de Jovens e Adultos, não se pode negligenciar que, de certa forma, todas as modalidades de ensino guardam suas singularidades, o que faz com que a docência seja algo específico em cada uma delas. O professor que atua na Educação Infantil precisa ter um amplo conhecimento a respeito do desenvolvimento da criança, principalmente no que se refere às primeiras etapas da infância. Necessita pensar estratégias que contribuam para desenvolvimento da fala, da afetividade, das habilidades motoras e cognitivas essenciais para que a criança possa explorar o mundo e aprender com ele. Esses conhecimentos não estão mais presentes ou pelo menos não têm mais tanta ênfase se estivermos nos referindo ao professor do Ensino Fundamental. Esse professor, assim como o professor que atua na Educação de Jovens e Adultos, trabalha com outros objetivos, precisa desenvolver outras estratégias, para as quais necessita de outros tipos de conhecimentos. Os professores da Educação Profissional, por sua vez, exercem a docência com pelo menos um propósito bastante diferenciado: possibilitar que seus alunos adquiram conhecimentos, capacidades e habilidades que os permitam desenvolver atividades profissionais relativas a uma determinada área. Nesse grupo, estão incluídos tanto os professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que é o caso dos participantes deste estudo, quanto àqueles que atuam no Ensino Superior ou ainda em cursos de formação profissional de nível fundamental.

Diante dessa formulação, parece aceitável que o que diferencia os professores da Educação Profissional dos demais professores que atuam em outras modalidades de ensino está diretamente relacionado ao objetivo da sua atividade. Cada uma das modalidades de ensino existentes, independente do contexto a que estivermos nos referindo, guardam entre si diferenças que fazem com que os professores que trabalham em cada uma delas necessitem de saberes distintos, de habilidades e conhecimentos relacionados diretamente ao objetivo e às características de sua atividade profissional. De certa forma sim. Se a análise dessa questão considerar exclusivamente os aspectos relacionados ao exercício da profissão, as diferenças entre os docentes residem principalmente nas finalidades de sua atividade profissional. Mas, e se pensarmos a respeito das condições preliminares para o exercício da docência?

Os estudos desenvolvidos no campo de pesquisa sobre os saberes docentes defendem que os professores, ao longo de suas carreiras, aprendem a profissão. Conforme as situações vivenciadas, as experiências do cotidiano de escola e da sala de aula adquirem conhecimentos, mobilizam saberes, desenvolvem habilidades e adquirem capacidades que os legitimam como profissionais. Nesse sentido, Tardif (2002), Gauthier (2006), Tardif e Borges (2004), principais referências desta investigação, defendem que o efetivo exercício da profissão desencadeia nos professores um processo de releitura, resignificação e readequação dos saberes adquiridos no período de preparação profissional.

Um dos principais resultados desse processo é que os saberes experienciais são, de acordo com Tardif, os saberes resultantes da própria atividade profissional dos professores, assumem um *status* de superioridade em relação aos demais saberes. Dessa forma, paralelo ao processo de aprendizagem da atividade profissional, que acontece a partir do encontro dos professores com a prática docente, ocorre um processo de inferiorização dos saberes da formação profissional, transmitidos aos docentes durante os cursos de formação inicial e/ou continuada, que, na visão dos professores, pouco ou nada contribuem para a solução dos problemas reais do seu fazer cotidiano. Acontece, então, um processo de hierarquização dos saberes. Os professores priorizam aqueles que são mais úteis sob o ponto de vista prático. Em relação a esse processo, Tardif (2002) destaca alguns dos resultados dos seus estudos:

Os professores que encontrei e observei não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parece constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. (p. 21).

Algo muito semelhante parece ter acontecido com os professores que participaram do estudo de Cecília Borges. Os resultados apresentados pela autora, que destacou como um dos objetivos da sua investigação identificar o peso dos saberes adquiridos na formação inicial em relação ao aprendizado da docência, é que a utilidade dos saberes adquiridos no período de preparação

profissional não é reconhecida ou é reconhecida apenas parcialmente por muitos dos docentes entrevistados pela pesquisadora. De acordo com Borges (2004, p. 123):

Fazendo um balanço das respostas apresentadas pelos professores entrevistados, é possível identificar três níveis de apreciação da formação. O primeiro corresponde a uma avaliação positiva; assim eles se expressam dizendo que a formação foi muito útil; o segundo corresponde a uma negação da formação: para esse grupo a formação não serviu em nada e o aprendizado do ofício se deu na prática; e o terceiro corresponde a uma análise marcada por nuances, como: ela serviu um pouco ou em parte. Dos vinte e três professores entrevistados, treze se incluem nessa terceira categoria, e consideram que a formação inicial em parte, que foi útil em alguns aspectos e ineficaz em outros. Dos demais, cinco destacaram o quanto a formação inicial foi útil e contribuiu para o desenvolvimento profissional. Os outros cinco, ao contrário, avaliaram que o curso de Licenciatura que frequentaram não serviu. Foi fraco e tiveram que recorrer a outros expedientes, logo que começaram a trabalhar. É importante ressaltar que, mesmo entre os professores que avaliaram positivamente a formação inicial, houve quem apontasse diversos aspectos problemáticos, presentes aqui e ali nos cursos de licenciatura.

Os professores estudados por Tardif e Borges, mesmo que atuantes em contextos diferentes, pois se trata de um conjunto de estudos realizados no Canadá e de um estudo realizado no Brasil, fizeram da experiência prática da profissão um espaço de releitura dos saberes adquiridos no período de formação profissional. Preparam-se para atuar como professores em cursos de Licenciatura ou equivalentes, tiveram contato com os saberes das Ciências da Educação, adquiriram conhecimentos relativos ao ser professor e, no momento em que entraram pela primeira vez em uma sala de aula, identificaram que era necessário reorganizar os seus saberes, relativizar os seus conhecimentos, experimentar, criar, aprender a ser professor. E os professores da Educação Profissional?

De forma geral, pode-se afirmar que as condições em que os professores da Educação Profissional iniciam as suas carreiras como docentes são bastante singulares. Conforme ressaltei anteriormente, não existe no Brasil uma política de formação que possibilite que esses profissionais, ao escolherem a docência, tenham acesso a uma preparação mínima para exercê-la. Em relação aos professores sujeitos dos estudos de Tardif e Borges, talvez essa seja uma das suas principais especificidades: não há como existir um processo de negação, ressignificação ou relativização dos saberes

adquiridos durante o período de formação inicial para os professores da Educação Profissional. Esses professores iniciam-se na docência sem disporem dos conhecimentos considerados como essenciais para o exercício da profissão. Entram na escola e na sala de aula na condição de profissionais que possuem um conhecimento técnico específico de uma determinada área e precisam, a partir de então, ensinar o que sabem a respeito da profissão aos seus alunos.

Os dados provenientes do presente estudo permitem afirmar que o fato de não ter acesso à formação inicial e nem tão pouco aos conhecimentos e saberes considerados necessários ao exercício da docência faz com que os professores da Educação Profissional busquem primeiramente nas suas experiências como alunos as referências iniciais para o enfrentamento das situações contingentes da escola e da sala de aula. Essa afirmação não significa que essa postura seja considerada como uma exclusividade dos professores que atuam na Educação Profissional. Os estudos empreendidos por Tardif (2002) e também a pesquisa realizada por Borges (2004) também destacam que essa é uma prática dos professores entrevistados por eles. O que observamos, no entanto, é que, de acordo com a fala dos nossos depoentes, esta não é uma de suas alternativas. Ela é a única alternativa, pelo menos inicialmente.

A seguir, destaco algumas características dos professores sujeitos desta investigação e que dados obtive acerca dos motivos que os levaram a seguir a carreira do magistério, como foram as suas primeiras experiências na profissão e como entendem que aprenderam a ser professores. A análise desses dados constitui-se como fundamental para a compreensão dos aspectos relacionados a questão que orientou a realização dessa investigação, que foi compreender como os professores da Educação Profissional constroem a sua docência.

5.1. Professores, por acaso

Conforme esclareci no capítulo anterior, o grupo de professores que participaram como sujeitos desta investigação é formado por nove docentes. A seguir apresento o quadro em que organizei as informações referentes ao gênero, formação acadêmica, atuação profissional anterior à docência e primeira experiência na carreira. Cabe lembrar que as letras do alfabeto que

identificam cada um dos docentes foram atribuídas de acordo com o tempo de exercício da profissão, sendo que a professora representada pela letra A é o sujeito com menos experiência docente (um ano) e o professor a quem atribuímos a letra I é o professor mais antigo na carreira (trinta e dois anos de sala de aula).

Quadro 9: Os professores sujeitos da investigação

PROFESSOR	GÊNERO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ANTERIOR À DOCÊNCIA	PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE
A	FEMININO	Fez ensino médio não profissionalizante, é Tecnóloga em Automação e Especialista em Eventos e Hotelaria. Está cursando Licenciatura para a Educação Profissional.	Teve uma empresa de eventos e trabalhou na indústria, na área de projetos de automação.	Atuou como professora de teatro, dança e de inglês em projetos destinados a crianças em situação de risco social.
B	FEMININO	Técnica em Eletrotécnica, Engenheira de Alimentos, Mestre e Doutora em Engenharia de Alimentos. Está cursando Licenciatura para a Educação Profissional	Não trabalhou	Substituta na Educação Profissional
C	MASCULINO	Técnico em Refrigeração, Engenheiro Mecânico, Mestre em Engenharia Oceânica.	Trabalhou na indústria como técnico em Refrigeração e também como Engenheiro Mecânico.	Substituto no Ensino Superior
D	MASCULINO	Técnico em Eletrônica e Informática, Engenheiro Mecânico, Especialista em Gestão Empresarial. Está cursando	Trabalhou na indústria na área da Engenharia e como administrador em empresa familiar.	Foi professor de informática em uma escola de ensino fundamental.

		Licenciatura para a Educação Profissional		
E	MASCULINO	Técnico em Refrigeração, Engenheiro Civil, Mestre em Eficiência Energética. Possui curso de formação pedagógica.	Trabalhou na indústria como técnico e também como Engenheiro	Professor do SENAI
F	MASCULINO	Técnico em Refrigeração, Engenheiro Eletrônico, Mestre em Engenharia Oceânica e Doutor em Engenharia Mecânica. Possui curso de formação pedagógica.	Trabalhou na indústria como técnico e também como Engenheiro	Professor Substituto na Educação Profissional
G	FEMININO	Técnica em Eletrônica, Engenheira Eletricista, Especialista em Segurança do Trabalho e Mestre em Engenharia de Produção.	Não trabalhou	Substituta na Educação Profissional
H	MASCULINO	Técnico em Eletrotécnica, Engenheiro Mecânico, Mestre e Doutor em Engenharia Elétrica, com ênfase em Automação.	Nunca trabalhou	Substituto na Educação Profissional
I	MASCULINO	Eletricista pelo SENAI, Técnico em Eletrotécnica, Graduado em Administração de	Trabalhou na indústria como eletricista e como técnico	Professor do SENAI

		Empresas e Especialista em Metodologia do Ensino Superior.		
--	--	--	--	--

A questão de gênero, eleita como um dos critérios complementares para a escolha dos professores participantes do estudo, mereceu destaque na tabela por ter sido um diferencial significativo no que diz respeito aos motivos que levaram esses profissionais, com formação quase que exclusivamente técnica, a se tornarem professores. Antecipo, entretanto, que este foi o único aspecto analisado no contexto deste estudo em que é possível fazer uma distinção clara entre homens e mulheres. Nos demais aspectos, esse fator não apresentou importância significativa.

Observa-se que a maioria dos professores sujeitos desta investigação trabalhou na indústria, exercendo a profissão relativa à sua formação inicial, antes de ingressar na carreira docente. Das três mulheres participantes deste estudo, no entanto, apenas uma trabalhou na área industrial. Quando falaram a respeito dos motivos que as levaram a atuar em sala de aula, as professoras identificadas pelas letras B e G destacaram a dificuldade de exercer a atividade profissional a que se dedicaram inicialmente, pelo fato da engenharia encaminhar os seus egressos ao trabalho em uma área de tradição essencialmente masculina. Dessa forma, a condição mulher e o desejo de se tornar independente foram fatores decisivos para o ingresso no magistério.

Era uma engenheira formada e pra poder pegar o meu ônibus e vir ficar aqui das 8 da manhã às 6 da tarde, para tirar os meus Xerox, o meu marido me dava dinheiro, por que eu não tinha um centavo. Primeiro era o meu pai, depois o meu marido. Então aquilo era uma coisa que me machucava [...]. Aí, dentro da indústria eu não tinha muito que realizado aquilo ali. Na realidade eu ia terminar o doutorado e ia fazer o quê? Eu ia dar aula? Eu ia tentar ir pra indústria? Doutora na área acadêmica? Muito pouco provável que alguém ia me querer dentro de uma indústria a não ser num centro de pesquisa. (B).

Profissionalmente sair e atuar (como engenheira), praticamente eu nunca consegui, é por causa disso. O fator mulher é bem complicante, hoje não, hoje eu acho que a abertura está sendo maravilhosa, cada vez mais, entendeu? Mas, na época, isso aí tem o que, quinze, dezesseis anos, imagina, uma mulher saindo. Eu fui pra área da educação por causa disso, uma delas foi isso, entendeu? Eu pensei assim: meu pai já me sustentou com tanto sacrifício, minha irmã me ajudou, eu preciso de um emprego. (G).

A “*abertura maravilhosa*” a que se referiu a professora em sua fala parece indicar uma mudança no que se refere à aceitação das mulheres como atuantes na área engenharia. Exemplo disso pode ser o fato da única professora que atuou ter tido a oportunidade de ser funcionária de uma multinacional referência mundial na área metal-mecânica. Em seu depoimento essa professora destaca a grande importância dessa experiência para sua vida profissional e as aprendizagens que obteve no trabalho com a automação. Em contrapartida, argumenta que mesmo recebendo um salário muito superior à remuneração de professora, foram as condições do trabalho na indústria que acabaram encaminhando-a para a o exercício da docência.

Eu estava ganhando muito bem na época, eu ganhava mais do que eu ganho hoje [...] mas não tinha satisfação em ir trabalhar. Eu percebi que na indústria eu estava lá para quê, para deixar um cara mais rico, uma família mais rica, e eu não estava fazendo a diferença na vida das pessoas. (A).

Outros professores também apontaram a dificuldade ou a decepção com o trabalho nas suas áreas iniciais de formação como determinantes para o ingresso na carreira de professor. Somado a isso, aparecem como motivos para o ingresso na carreira: o incentivo da família e de pessoas que foram significativas na história de vida desses professores; a visão da docência como uma missão social; a percepção de características pessoais adequadas e fundamentais ao ato de ensinar; o gosto pela profissão, possibilitado pela oportunidade de experimentar a docência e, por fim, as oportunidades e os “acasos”.

Dos nove professores depoentes, apenas uma mencionou que pensou em ser professora quando ainda era criança. Filha de uma família de professoras (avó, mãe, tias), chegou a imaginar seguir carreira na docência, ideia abandonada por influência do pai que afirmava “*que professor era pobre, e que eu ia ser pobre; que não era para mim ser professora*”.(A). Na sequência, a professora refere-se que, quando percebeu que os Institutos Federais eram uma possibilidade de voltar a pensar na carreira como professora sem, necessariamente, “*ser pobre*”, começou a participar dos concursos até que, no ano de dois mil e onze, obteve aprovação. Essa professora, então, foi a única para quem a docência foi, de certa forma, planejada.

Se voltarmos ao quadro em que destacamos as principais características dos depoentes desta investigação poderemos observar que, exceto a professora A, a quem nos referimos anteriormente, todos os demais sujeitos mencionaram que o primeiro contato com a profissão foi em uma atuação formal como professores. Seja como substitutos em instituições federais, professores contratados em escolas de educação básica ou instrutores do SENAI, quase a totalidade dos sujeitos dessa investigação mencionou o fato de terem tido uma oportunidade de experimentar a docência antes de ingressar definitivamente na carreira. A partir de então, o processo de ser professor foi acontecendo, ganhando importância, conforme destaque a seguir:

A gente acaba sendo professor. Não sendo...é um processo que tu vai adicionando coisas e tal e que não para nunca [...] as coisas vão começando a tomar rumo dentro da tua vida. Então uma hora é uma experiência muito singela, pouquinha. Daqui a pouco tu pega um pouco mais. Daqui a pouco te indicam mais uma instituição. Quando tu vê tu já está dentro de uma instituição. Não é só uma disciplina, daqui a pouco começa a tomar conta da tua vida, fazer parte da tua vida.(E).

O depoimento que transcrevi acima é apenas um entre os muitos que recebi no mesmo sentido. Os professores participantes deste estudo têm uma história semelhante em relação ao ingresso na carreira. A grande maioria nunca imaginou a docência, nunca se viu como professor e, quando teve a oportunidade de experimentar, de dar aula pela primeira vez, decidiu que essa seria a sua profissão. Mesmo as duas professoras que relataram que a docência aconteceu em suas vidas principalmente porque, por serem mulheres, não conseguiriam atuar como engenheiras, sublinham que a experimentação, a oportunidade de descobrir a sala de aula, foi decisiva no seu processo de iniciação:

Vim dá um ano de aula no que era o CTI antes e aí eu gostei também daquilo que eu vi, por mais que fosse um choque...que eu digo, assim: aquilo lá é um golpe de misericórdia, ou tu é ou tu não é [...] ou tu ama ou tu odeia. (B)

Eu fui testar pra ver se ia me adaptar ou não, se realmente aquilo era o que eu queria ou não. Na realidade eu estava experimentando e foi bem isso [...] Eu fui no osso, mas eu fui pra tentar, se eu não gostasse eu sairia fora. Eu nunca coloquei para mim assim “eu vou ser professora”. Nunca, pelo contrário, eu sempre fugi disso. Por que eu achava que aquilo nunca ia ser pra mim. (G)

Apesar de ter sido lembrada como um aspecto positivo, a possibilidade de experimentar a profissão também trouxe à lembrança dos professores depoentes as dificuldades do início da carreira. Por mais que tenham relatado as primeiras experiências como evidências de que aquele era o caminho, que era aquela a atividade profissional que queriam exercer, a primeira aula traz mais a imagem da insegurança, da improvisação e do sentimento de falta do que de prazer e satisfação. Nos trechos que transcrevo a seguir os professores falaram de suas primeiras aulas e mencionaram explicitamente o sentimento da falta do preparo para a docência, do não saber como e o que fazer, da incerteza e da sensação de desconforto:

Por que a minha primeira aula que eu dei, eles me deram uma turma com todos os repetentes de física 3, que não é uma coisa muito simples para a gurizada com a idade que tem, colocaram em uma turma e me deram. Então eu não peguei assim, eu peguei todos os alunos que eram completamente fora de tudo aquilo que uma estrutura pedagógica, do que um livro de educação diz que teria que ser.(B)

A gente sente quando vai para a primeira aula. Eu me lembro até hoje da minha primeira aula. Não de laboratório, mas o que me marcou realmente foi a primeira aula em sala de aula, com os alunos, aquela coisa de quadro negro e tudo mais. Eu me lembro do momento ao qual eu fiquei imaginando na porta para mim poder entrar. Aí eu me lembrei que eu tive que pensar que todo mundo tava pelado todo tempo, então eu ficava mais tranqüilo. Então eu sentia falta, não sei se da licenciatura, mas acho que daquele conforto de estar palestrando diante de alunos. (C);

É estranho, eu não consigo definir isso, como é... o que me ajudou a entrar na sala de aula [...] eu entrei na sala de aula, me disseram assim: "Teu horário é esse, tu vai dar aula de manhã e tu vai dar aula de noite. A tua aula de manhã, são alunos de treze, quatorze anos" E eu tenho que dar sistemas de imagem para treze, quatorze anos. "E a aula de noite vai variar dos dezesseis, dezessete, aos cinqüenta." Que é o que eu também me deparo aqui hoje. E eu: "Uhum." Aí entrei. Eu olhei assim: Só uma risada, vou dar só uma risada. Apareceram coisas que às vezes eu não sei lidar com isso. Eu olho está um menino sentado, e a menina sentada no colo dele. Aí eu assim: "o que eu faço? Eu digo para sair?" Por que não é uma postura ideal de tu estar em sala de aula, como é que eu vou estar sentada no colo de um menino. E para eles aquilo era a coisa mais normal, natural do mundo. Aí eu olhei assim, eu digo: "Tá gente vamos sentar." E eles permaneceram, sentados do mesmo jeito. Aí eu olhei, eu acho que eles viram e eu: "Pá!" "Pô" E eu: "vamos sair daí?" fiz assim, "cada um na sua cadeira." Mas eu não sabia se aquilo era postura correta minha ou não. Eu não sabia se eu deixava eles daquele jeito, realmente eu não sabia o que fazer. (G)

Mais uma vez os sentimentos expressos por esses três professores podem ser generalizados. A totalidade dos entrevistados no contexto dessa investigação relatou que sentimentos como insegurança, incerteza, desafio, despreparo, medo e sensação de incapacidade foram seus acompanhantes nos primeiros momentos de sala de aula. Esses dados evidenciam que o processo de iniciação na profissão foi, para todos, uma espécie de provação. Transpor esse momento, “sobreviver” às primeiras aulas, parece ter reafirmado nesses professores a vontade de continuar. Esse processo é destacado por Tardif (2002) quando se refere ao período de iniciação na carreira. Além de ser um período em que os professores precisam ressignificar e reorganizar os saberes adquiridos no período de preparação profissional é também uma espécie de rito de confirmação imprescindível para que o professor assuma definitivamente sua identidade profissional. De acordo com o autor, a identidade profissional vai sendo, aos poucos experimentada, construída, em um processo misto de “elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério” (TARDIF, 2002, p. 108).

Mesmo que a maioria dos professores entrevistados não tenha conseguido precisar exatamente do que mais sentiu falta quando se viu pela primeira vez dentro de uma sala de aula, ou seja, o que poderia ser considerado uma preparação para aquele momento, alguns deles se referem à utilidade que teria tido um conhecimento mais específico sobre como tratar os alunos, sobre o que é estar em uma sala de aula, por onde deveriam começar. Nesse sentido, a principal dificuldade apontada por nossos depoentes refere-se ao trato com os alunos. Conforme relatou a professora G, o fato de ter alunos de diversas idades, de trabalhar ao mesmo tempo com adolescentes, jovens e adultos, com comportamentos tão diferentes daquilo que ela considerava como *“uma postura ideal de tu estar em sala de aula”*, ou ainda, como relatou a professora B, *“com alunos que eram completamente fora de tudo aquilo que uma estrutura pedagógica, do que um livro de educação diz que teria que ser”* tornaram os momentos iniciais ainda mais difíceis.

Nesse sentido, transcrevo o depoimento do professor I, que, na sua fala, conseguiu identificar que sentiu falta de um conhecimento que geralmente está

presente nos cursos de formação inicial para a docência. No momento em que relatou o início da sua carreira, no SENAI, esse professor destacou o quanto era difícil trabalhar com os alunos dessa instituição que, naquela época, eram crianças e adolescentes com problemas graves e que já haviam sido expulsos de boa parte das escolas regulares da cidade. Percebe-se que a dificuldade desse professor aparece relacionada principalmente ao fato de ter que ensinar a um grupo de alunos em que a maioria estava, novamente, muito distante da imagem de aluno ideal.

Então era difícil, a gente não é da parte de Psicologia, entendesse? De lidar com os alunos é difícil, entendesse? Porque era difícil. Aqueles guris eram difíceis [...] A maior dificuldade que a gente tem no começo é na parte de lidar, na parte psicológica, com o aluno. Tentar entender que alguns tem que enfrentar quinhentos problemas familiares, pai e a mãe separados, que brigam, e não se dão com os outros, aquela confusão. Que não tem dinheiro, falta dinheiro, e aqueles que a gente tentava recuperar. (1).

Além das dificuldades relacionadas ao trato com os alunos, os professores também se referiram com frequência às dificuldades relacionadas ao planejamento e à gestão do conteúdo a ser ensinado. Relataram que, ao receberem pela primeira vez a ementa de uma disciplina, não faziam ideia do que deveriam fazer a partir de então. Essas dificuldades, ligadas à falta de habilidade para organizar o conhecimento objeto de ensino, principalmente no que diz respeito a sua distribuição nos períodos letivos e no tempo de duração de cada aula, estão ligadas ao que Gauthier (2006) e Tardif (2002) denominam de “saberes curriculares” e Borges (2004) relaciona ao “saber ensinar”. Esses saberes, de acordo com os autores citados, dizem respeito à forma como o professor opera os programas escolares, como realiza a seleção e estruturação dos conteúdos previstos em unidades que apresentem uma sequência e distribuição que facilite a aprendizagem dos estudantes.

Os dados analisados nos mostram que os professores participantes deste estudo tornaram-se professores “por acaso”, sem nunca antes ter pensado em seguir carreira no magistério. Só uma professora fez referência a um desejo que se manifestou enquanto ainda era criança. Em relação às primeiras experiências na carreira, o primeiro contato com a sala de aula é lembrado como uma espécie de confirmação, ou seja, um momento a partir do qual a docência passou a ser uma certeza na vida dos meus depoentes. Ao mesmo tempo, as falas dos entrevistados evidenciam que o período inicial foi

caracterizado por muitas dificuldades e pelos sentimentos de despreparo, insegurança, desconforto e dúvida. Em relação às dificuldades, certamente o trato com os alunos foi a maior delas, seguida pelas relacionadas às atividades práticas da profissão, como, por exemplo, o manejo dos programas curriculares.

Contudo mesmo tendo existido dificuldades, todos os professores entrevistados seguiram na carreira e hoje se reconhecem como professores. Conseguiram transpor as dificuldades iniciais e foram, aos poucos, construindo saberes a respeito do seu fazer. Diante disso, tendo em vista que um dos objetivos deste estudo é identificar os fatores que contribuíram para a construção desses saberes, passo agora a analisar em que os sujeitos dessa investigação se basearam para superar essas primeiras dificuldades e como entendem que foram aprendendo a ser professores, apesar de todas as faltas sentidas no início da carreira.

5.2. Ex alunos, por sorte!

A motivação central desta investigação situa-se principalmente na valorização e no reconhecimento do trabalho dos professores da Educação Profissional. Entender como acontece o processo que os torna professores é o meu objetivo. Imersa nos dados, percebi que, para os sujeitos da minha investigação, as dificuldades do início desse processo fizeram com que eles transformassem as suas vivências como alunos na referência inicial para compor a sua identidade como professores.

Esse indício reforça meu argumento de que a especificidade dos professores da Educação Profissional encontra-se, sobretudo, nas condições presentes no início de suas carreiras. Um professor que teve acesso à formação inicial e a todos os conhecimentos que compõem o universo teórico do ensinar, diante da situação real da sala de aula, vê-se direcionado a repensar-se, reorganizar-se, recolocar em ordem os saberes e conhecimentos que dispõe sobre a profissão para poder agir. Esses conhecimento e saberes são também advindos do período de socialização pré-profissional, da sua vida familiar, das suas experiências nos bancos da sala de aula. Há, conforme me referi anteriormente, um processo em que os saberes que esse professor adquiriu na sua formação inicial são revalidados, selecionados, colocados em

relação com os saberes pré-profissionais, o que resulta em elementos que apoiam o professor para que possa decidir como agir. No caso dos professores sujeitos dessa pesquisa, professores por acaso, a sua condição de alunos foi o que os possibilitou iniciar. São ex-alunos por sorte!

A análise dos depoimentos desses professores mostrou que a primeira vez que entraram em uma sala de aula tinham o entendimento do que era um professor, como deveriam ser seus alunos e como acontecia uma aula. As dificuldades vieram quando perceberam que a realidade da escola e da sala de aula é dinâmica e que raramente se assemelha ao que, na maioria das vezes, os professores iniciantes pensam como ideal (GAUTHIER et al, 2006). Diante dessas dificuldades os professores sujeitos desta pesquisa buscaram nos seus professores e nas experiências vividas como estudantes elementos que pudessem auxiliá-los no enfrentamento das situações adversas. Quando questionados sobre o seu processo de constituição como professores (segunda etapa da entrevista, questão dois), ao tentarem organizar esse processo em uma linha do tempo, a grande maioria indicou as experiências escolares como marco inicial. De acordo com os depoimentos, os antigos professores são referências de conhecimento, mas o que realmente se sobressai nas falas dos entrevistados são os exemplos de postura, de comportamento, de organização das aulas e de relacionamento com a turma como grupo e com os alunos individualmente. Nesse sentido, destaco os depoimentos a seguir:

Então eu fui olhando quais aulas eu achava que eram legais ou quais aulas eu achava que eram cansativas, não vou fazer aquelas que eu achava que não eram legais então, baseada na minha opinião sobre os meus professores, professores que me formaram (A).

Bom, como eu não sabia muito bem o que eu estava fazendo, se é que eu sei o que estou fazendo hoje, quando a gente vai dar aula, a gente molda o Frank Stain, daquilo que serve e daquilo que não serve [...] (B).

A minha orientadora mesmo e o professor que era o titular da disciplina que eu estou hoje, são exemplos daquilo que tu tem que todo profissional deveria lidar com a sua parte técnica, porque dominavam o assunto acima de qualquer suspeita, mas é tudo aquilo que tu não pode ser como pessoa, então não dá (B).

Na época eu que nunca tinha dado aula, o que eu estava fazendo, estava reproduzindo as aulas que eu tive, onde é que eu ia buscar material para preparar a aula daquelas disciplinas? No meu caderno de aluno (C).

Eu acho que assim, eu acho que eu aprendi a ser professor com os bons professores que eu tive, eu acho que isso sim. Aqueles que foram maus professores eu descartei, coloquei aqui na minha cabeça que se um dia aquela coisa, “se um dia eu for professor, eu nunca vou ser um professor assim”; e coisas boas eu tive experiências com professores ótimos no curso técnico, na engenharia e aí tu vai pegando aquilo as maneiras, acho que isso é que vai moldando...é uma colcha de retalhos (D).

Olha Aliana, assim, na verdade eu acho que uma das melhores características do ser humano é a observação. A gente consegue observar, então eu fui aluno até bem pouco tempo atrás, então tu vem nessa caminhada [...] (F).

Ah, certamente foram exemplos que a gente segue, muitos no curso técnico [...]são exemplos que com o tempo só passei a admirar mais. Tive outros professores certamente já aposentados, já falecidos, pela forma que lidavam com a gente, sempre tratavam a gente como se estivessem tratando com amigos apesar de crianças, quatorze, dezessete anos, então sempre exigiu muita maturidade. Tive vários exemplos, pessoas com uma postura ética, uma coisa que na verdade sempre se espera de um professor que é cumpridor das suas obrigações, justo no tratar com os alunos, mas sempre professores muito rigorosos e rígidos (H).

I- O melhor professor que eu tive foi no SENAI, isso aí eu digo. Acho que, não sei se ele tinha o segundo grau, não sei, mas era um professor excelente! Ele não dava só os conteúdos, ele chamava a gente em particular e falava sobre a vida, falava sobre tudo e mandava a gente copiar no caderno as atitudes que a gente tinha que tomar no dia a dia em relação ao pai, em relação à mãe (I).

A leitura dos depoimentos destacados, que mais uma vez são apenas uma seleção dos vários que obtive no mesmo sentido, demonstra que os seus antigos professores ajudaram meus depoentes na seleção daquilo que se deve e daquilo que não deve fazer como professor. Ajudaram a pensar e a escolher quais as características e as posturas mais condizentes com a profissão, mostraram o que é uma boa aula e uma aula ruim, como os conteúdos devem ser organizados.

Analisando o conjunto dos dados das entrevistas percebi que os professores da fase inicial da escolarização são citados por apenas um professor, que ressalta principalmente a forma carinhosa, terna e compreensiva com que foi tratado no início de sua jornada como aluno. Os demais sujeitos citam os professores do curso técnico, da graduação e dos cursos de pós-graduação, que estão presentes em etapas mais recentes da sua vida escolar. Outro ponto ganha importância se considerarmos o depoimento do professor F, que se refere à importância da observação e ao fato de ter sido aluno há até

bem pouco tempo. Todos os docentes entrevistados, em alguma etapa das suas carreiras como professores, estiveram, de forma concomitante, na condição de alunos, a grande maioria em cursos de pós-graduação, mas alguns também durante a graduação. Em relação a essa situação, todos falaram sobre a importância da observação e destacaram que mesmo que estivessem ali como alunos esses foram momentos em que também aprenderam a ser professores.

Dessa forma, meus depoentes mostram que pela observação e análise dos seus professores foram selecionando as peças e montando seus *Frank Stains*, costurando as suas *colchas de retalhos*, buscando elementos que os permitissem iniciar em uma profissão para a qual não estavam preparados formalmente. Uma interpretação apressada dos dados que destaquei até aqui pode nos conduzir a ideia de que, por não terem uma formação que os habilite para exercer a profissão docente, os professores da Educação Profissional imitam os seus professores, repetem aquilo que viram de válido nas suas experiências como alunos e se transformam em réplicas daquilo que julgam ser um bom professor. Os dados desta pesquisa mostram que essas referências são importantes no início, até porque são as únicas alternativas, e que há, de fato, uma imitação. Contudo, conforme as suas vivências profissionais, o passar do tempo, a convivência com os alunos, com os colegas de profissão, as tentativas, os acertos, os erros, esses professores vão se construindo e, aos poucos, o fazer dos professores antigos vai perdendo a sua importância central. Eles permanecem como exemplos a serem seguidos, mas passam a dividir espaço com um saber que vai sendo construído pelos professores na sua relação direta com o trabalho, com a escola e com a sala de aula.

Exemplo desse processo de construção é o fato de que a maioria dos docentes entrevistados fez questão de destacar na sua fala que a imitação acontecia, mas era no início. Durante a nossa conversa sublinharam que, a partir de determinado momento passaram a fazer a leitura da sala de aula com seus próprios olhos e se permitiram, inclusive, questionar posturas e encaminhamentos dos seus antigos professores. A título de exemplo, transcrevo o depoimento da professora B, que mesmo com apenas três anos de sala de aula, descreve como as referências positivas e, nesse caso,

negativas, passam a servir como base para a reflexão e para a construção de um fazer que lhe é próprio:

eu tive um exemplo, por exemplo, de um professor que deu uma aula para gente, a gente estava no quarto ano, estava quase se formando e era um seminário, cada um tinha um assunto e uma colega pegou, como era de praxe, sempre fazendo as coisas de qualquer jeito, sempre colando, e era de grupo que tinha que fiscalizar. Pegou e simplesmente, não sei se ela copiou de um livro aquilo, esse não era o problema, o problema é que ela simplesmente foi para ler os slides e ele pegou e disse assim: “Ah! Pode parar” ele era meio, falava um pouquinho meio portunhol, e disse: “Se tu vai ler, ler nós lemos em casa”. Eu acho que ele tinha que ter deixado ela ler até o final dado um zero bem redondo para ela e não ter feito aquilo. Aí no final a guria não sabia se continuava, ele fez as perguntas, ela meio que continuou lendo igual. Ele não precisava ter feito aquilo, aquilo foi totalmente desnecessário e eu já assisti seminários, hoje dos meus alunos, que nem slides eles não fizeram, eles não fizeram o trabalho, muito pior do que aquilo que ela fez e eu deixei eles apresenta e depois eu fui lá e usei a arma que eu tinha que era o que? A nota, não tem outra arma que tu vá usar, não fez agora vai levar a nota pelo o que ele fez, do jeito que fez (B).

Como professora, ao passar pela mesma situação que o seu professor, B defende um posicionamento diferente. Como professora, aponta a atitude do seu professor como *desnecessária* e conta como encontrou uma solução alternativa para a situação. Em sua opinião, foi mais justa, afinal, os seus alunos receberiam a nota pelo o que fizeram, mas tiveram a oportunidade de concluir a sua exposição. No mesmo sentido de B, os demais professores entrevistados neste estudo demonstraram que se no início os seus professores foram importantes, foram seus espelhos, conforme foram adquirindo experiência prática de sala de aula essa importância passou a ser relativa. Outros elementos foram compondo o cenário e os permitindo ter mais autonomia, segurança e decidir com certa propriedade a respeito de como ser e o que fazer em relação à docência.

Apesar de não aparecerem com frequência no depoimento dos professores, os conhecimentos pedagógicos adquiridos nos cursos de formação para a docência, concluídos ou ainda em andamento, também são apontados como elementos do processo de aprendizagem da profissão. Conforme pode ser observado no quadro nove, do total dos professores depoentes, três estão cursando Licenciatura para a Educação Profissional e três concluíram cursos de formação pedagógica oferecidos com o intuito de habilitar professores da Educação Profissional para o exercício da docência.

Segundo os professores que estão cursando a licenciatura, e que se encontram na etapa inicial de suas carreiras (1, 3 e 6 anos de profissão), os conhecimentos adquiridos nesse espaço de formação interferem principalmente nas suas decisões metodológicas. De acordo com eles, as discussões da licenciatura ajudam a montar as aulas e a perceber que precisam diversificar, criar, aproximar os conteúdos trabalhados das vivências que os alunos trazem para a sala de aula. Os professores que já concluíram o curso e que já se encontram em etapas mais avançadas da carreira (8, 12 e 32 anos) enxergam essa formação como complementar a sua formação inicial e argumentam que o acesso aos conhecimentos pedagógicos foi fundamental principalmente na sua relação com os alunos, visto que a engenharia não os habilitou para trabalhar numa profissão que exige uma interação constante com outras pessoas.

As referências a respeito de como se relacionar com as pessoas, no caso específico do professor com seus alunos, também foram colocadas por meus depoentes como uma herança dos mais velhos, como uma aprendizagem relacionada diretamente aos valores e ao convívio familiares. Assim como as aprendizagens relacionadas aos cursos de formação pedagógica, as aprendizagens relacionadas a esse período de socialização pré-profissional (TARDIF, 2002) não foram destacadas com frequência nos depoimentos. Apesar disso, os dois professores que fizeram referência direta a esse momento de suas vidas falam da importância dos ensinamentos dos seus pais, dos seus avós, do convívio com os amigos de infância e como isso tudo contribuiu para a sua constituição como professores. O depoimento do professor E é ilustrativo em relação a esse aspecto, pois explica que há uma forma de ensinar também presente na família e que está diretamente ligada ao cuidado:

nas experiências que tu tem com a tua família, seja um pai, seja um avô que está te ensinando alguma coisa, da forma como te ensina, da forma quando te “poda”, da preocupação como ele tem para te ver uma segurança [...] Então é uma visão que se tu tiver uma concepção, é uma visão de cuidado, é uma visão de ensinamento.(E)

Na sequência, perguntei ao professor se o que ele estava me dizendo é que a sua linha do tempo começaria antes mesmo do início da sua vida escolar, ou seja, que esse cuidado, esse convívio com a família também

contribuiu para que ele se tornasse o professor que é. Com toda a segurança o professor reafirmou, complementando que essas experiências foram fundamentais e que o ajudaram a aprender a *abordar as pessoas* e a escolher o jeito certo de *chegar a diferentes pessoas de diferentes formas*:

Isso mesmo! Eu acho que está muito antes da própria trajetória escolar. Por exemplo, antes da escola, em relação a isso, do convívio, a aprendizagem que a gente tinha quando tinha turma social, que é a turma da quadra, da rua, que a gente via que os amigos são filhos dos amigos dos teus pais, assim... é uma aprendizagem. Como é que tu vai abordar a pessoa? Tem pessoas que desde criança já com a personalidade, então tem que ter cuidado pra chegar na pessoa de determinada maneira e tal. Então eu acho que às vezes, até um pouco assim, talvez essa percepção seja mais natural para cada pessoa, individualidade ou particular. Eu sempre tive muito acesso, eu sempre tive muita chegada nas pessoas, assim sabe, saber chegar em diferentes pessoas de diferentes formas. Então isso é uma vantagem, eu acho que isso é uma vantagem. Saber trabalhar isso assim com as pessoas. Isso eu aprendi (E).

Além dos elementos já destacados, que foram as aprendizagens obtidas durante a vida de estudantes a respeito do que é ser um professor, os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação para a docência e as experiências vivenciadas antes mesmo do início da trajetória escolar, ainda na primeira infância, outro elemento foi apontado pelos depoentes como fundamental para a sua constituição como professores: a convivência com os colegas de profissão. Repetidas vezes os professores citam em seus depoimentos que a convivência com professores mais experientes os auxiliou a administrar situações práticas e urgentes para as quais não visualizavam solução. Esse auxílio aparece relacionado ao trato com os alunos, mas principalmente a forma como lidar com os conteúdos, com os cadernos de chamada, com os planos de ensino, com as atividades da rotina do trabalho que não estão, necessariamente, relacionadas com ao ato de ensinar propriamente dito. A socialização profissional (TARDIF, 2002), portanto, aparece como responsável por um aprendizado que não está diretamente ligado ao como fazer da sala de aula e sim ao como fazer da escola como um todo. De acordo com os dados disponíveis, é na relação com os outros professores que os professores iniciantes aprendem sobre o seu lugar de trabalho, sobre a estrutura administrativa da instituição escola, sobre que lugar ocupam, sobre qual é o seu papel dentro dessa organização tão complexa.

A esse respeito, Tardif e Lessard (2011) defendem a tese de que profissão docente é uma profissão de interações humanas. Para além do fato de que o seu objeto de trabalho é de natureza humana, os docentes exercem a sua profissão em uma instituição caracterizada por ser também um lugar onde acontecem interações entre diversas pessoas. Os professores se constroem como profissionais na sua relação com os alunos, com os demais professores, com os diretores, secretários, merendeiros e tantos outros profissionais envolvidos com o funcionamento da escola e com o cumprimento de sua finalidade social. Ao mesmo tempo em que essas interações possibilitam a construção desses profissionais, que adquirem saberes referentes a sua profissão, aprendem comportamentos, práticas e rotinas consideradas como adequadas a sua função, também garantem a manutenção das principais características da escola como instituição social e historicamente construída.

No caso dos professores sujeitos desta investigação, a figura dos colegas de trabalho, professores mais experientes, se destaca. O fato de esses professores, supostamente, em algum momento de suas carreiras, terem experimentado as mesmas dificuldades ou enfrentado as mesmas situações, os coloca em uma posição de vantagem em relação aos professores iniciantes. Essa vantagem, para os meus depoentes, os torna referência. Diversas entrevistas trazem episódios em que, no momento de dúvida, de insegurança, a experiência de um colega professor foi fundamental. Um plano de ensino emprestado, dicas a respeito de uma determinada disciplina ou de um conteúdo, de como preencher um formulário ou documento, qual a melhor forma de distribuir as atividades de permanência e de atendimento²⁰, como resolver problemas de atraso dos alunos, de ausência nos momentos de atividades avaliadas, etc.

Quando questionados a respeito da forma como se constituíram como professores, a experiência prática da profissão ganha destaque. Os

²⁰ Os professores do Câmpus Rio Grande precisam apresentar à Direção de Ensino, no início de cada período letivo, a distribuição da sua carga horária. Essa distribuição contempla os horários que os docentes estarão em sala de aula, os horários em que se encontrarão disponíveis para atendimento individual dos alunos e os horários previstos para o planejamento didático e as atividades de pesquisa ou extensão. Ao total, os docentes precisam cumprir trinta e duas horas semanais de atividades, sendo que há um mínimo estipulado para os horários de atendimento, que é calculado de acordo com a carga horária de sala de aula de cada professor.

professores antigos foram as referências iniciais, os cursos de formação ajudaram, os ensinamentos dos pais, avós, amigos de infância, a convivência com os colegas de trabalho, com os alunos, tudo isso foi importante. Contudo, para meus depoentes, é ensinando que se aprende a ensinar. É sendo professor que se aprende a ser professor. Os dados trazem muito forte a importância da experiência prática da profissão no processo de constituição da docência desses professores da Educação Profissional. Todas as contribuições foram válidas, mas esse processo aparece, acima de tudo, como um processo de cada professor que, ao longo do tempo, foi se transformando, foi adquirindo características, criando estratégias, aprendendo a ser professor e a agir como um professor.

Experiência prática de sala de aula e tempo aparecem relacionados nos depoimentos dos professores que ouvi. Esses fatores são centrais no processo de constituição da docência, de acordo com meus entrevistados. A prática de sala de aula, aliada ao tempo de exercício da profissão, permite que o professor reveja seus posicionamentos, avalie a sua prática, crie e descarte estratégias, experimente e, a partir da experiência, se torne diferente. Quando questionados a respeito dos ensinamentos que o tempo e a prática trouxeram, os professores refletiram a respeito do que eram e do que são e, mesmo aqueles que ainda têm pouco tempo de sala de aula, conseguem listar os aspectos que foram aperfeiçoados em sua prática desde que iniciaram como docentes:

Eu aprendi que tu tem várias maneiras de chegar em um objetivo. E o pessoal sempre tenta por um método agressivo. O método agressivo tu não vai conseguir de boa, tu vai conseguir agressão, então agora, hoje, eu concordo é mais simples, mais fácil com o riso, com a brincadeira, eu consigo chegar nos meus objetivos (C).

O que eu acho assim de diferente eu acho que hoje eu sou menos daquele meu início lá para cá, eu sou menos conteudista e eu acho que o conteúdo está ali e mesmo que a gente não consiga cumprir, que antes era assim: se eu não conseguir cumprir o conteúdo, para mim era um martírio, eu vou ter que fazer horas extras com os alunos, de alguma forma a gente vai ter que fazer isso; e hoje eu não tenho essa preocupação, minha preocupação é isso, é ver como é que o aluno se desenvolveu, como ele estava antes e como ele está agora, como é que ele cresceu (D).

É porque tu vai adquirindo experiência, e a experiência não é só tu saber como escrever no quadro, tu saber. Não experiência é realmente tu saber assim, existi uma grande diferença entre o tu fala e o que os alunos escutam, então essa é a experiência. Tu saber

como conseguir chegar nos ouvidos deles, tu tentar aproximar eles de ti sem ser assim, um bicho papão, sem ser o cara que reprova e sem ser principalmente o cara que passa todo mundo, é tu conseguir além disso, além de ser amigo deles deixar claro assim, cada um faz o seu papel, entendeu? [...] Hoje eu posso dizer isso sabe. Eu entro em uma sala de aula com um objetivo e o objetivo daquela aula é tal, eles tem que sair dali com todo o conhecimento, mas eles tem que ter absorvido, não é o conteúdo, mas tal tema, entendeu? [...] Então aí eu acho que isso só quem trás é o tempo vivido, é a experiência docente mesmo (F).

Então é, tu vai aprendendo isso, tu vai vendo que para alguns serve e para outros não serve [...] Tu não podes agir sempre da mesma maneira, em tudo que ela faz, então aí tu vai dosando, tu vai, a turma vai pedindo o que de os limites, que tu estabeleça isso. Se tu deixa muito solto infelizmente as pessoas não sabem trabalhar com isso, elas abusam, passam por cima e quando abusam eu não gosto, então eu comecei a dar esses limites para não deixar (G).

Eu era muito certinho, muito rígido em cima do programa, em cima da aula, da preparação da aula, procurar seguir aquele roteiro melhor possível, eu estava muito assim, outra coisa também na época eu que nunca tinha dado aula, o que eu estava fazendo, estava reproduzindo as aulas que eu tive [...] então pouco a pouco a gente vai agregando nossas características, buscando coisas novas, até fazendo dinâmicas, as disciplinas não são as mesmas a forma de dar também não é a mesma (H).

Naquela época eu era muito mais novo. Então a gente explodia mais com os alunos. Hoje eu tenho muito mais paciência, para lidar com o aluno. E não só pela vivência, mas domina a parte psicológica dos alunos. Então as coisas vão mudando, os alunos são diferentes, muitas vezes esses daqui do IFRS é diferente dos alunos do SENAI agora. Os próprios alunos do SENAI hoje são diferentes dos daquela época (I).

A análise das falas transcritas demonstra que a prática de sala de aula, diretamente relacionada ao tempo de exercício da profissão, ajuda os professores no relacionamento com os alunos, na gestão da turma, na eleição das prioridades de sua ação (cumprir o conteúdo ou ensinar?), no entendimento de qual o seu papel como professor e como deve se comportar em relação aos alunos e também ajuda a entender que as turmas são inéditas, que os alunos são diferentes e que perceber isso faz com que o professor tenha mais elementos para decidir a respeito de como agir (explodir ou ter paciência?).

No que diz respeito à relação entre tempo e experiência de sala de aula, merece destaque o fato de que os professores mais antigos na profissão afirmam que, mesmo eles, continuam aprendendo. O trecho do depoimento do professor H, que transcrevi acima, diz que pouco a pouco “a gente vai

agregando nossas características, buscando coisas novas”. Mesmo com vinte e três anos de sala de aula esse professor, assim como os outros dois professores que tem mais de quinze anos de docência, reafirma que cada ano é diferente do outro, cada turma é única e cada disciplina é nova e que se aprende cada mais. Uma nova experiência agrega novos elementos a sua prática como professor. Os dados que obtive, demonstram, então, que a importância do tempo não é percebida e citada somente pelos professores iniciantes. Os professores mais antigos, que poderiam entender que a larga experiência profissional os legitima de uma forma tão decisiva que não haveria mais nada a aprender, entendem que a sua constituição como professores é um processo que não termina quando se atinge determinada etapa da carreira.

A sensação de incompletude é unanimidade entre meus depoentes. Para eles, *“com o tempo e a gente vai aprendendo”* e com o tempo a gente não para de aprender. As respostas que obtive quando perguntei aos professores onde e quando aprenderam a ensinar (terceira etapa da entrevista, questão cinco) demonstram que o sentimento que possuem é de que ainda estão aprendendo e que sempre estarão. Na sala de aula, com os alunos, com os colegas, com as situações vivenciadas na escola, estão a todo o tempo se transformando e adquirindo novos conhecimentos e saberes relacionados a sua profissão. Mais uma vez a quantidade de depoimentos em relação a esse aspecto é bastante significativa. Todos os professores entrevistados destacaram esse aspecto em suas falas. Demonstro a seguir alguns trechos pertencentes à categoria de análise *com o tempo a gente vai aprendendo*:

Se eu te disser: onde? foi em Rio Grande, hoje! Quando? Agora! Com quem? Todo dia e com todo mundo! Mas não que eu seja “o professor”. Eu acho que isso todo dia ele está se transformando [...]Eu to formando este professor! Por acaso hoje eu estou aqui. Por acaso é hoje, amanhã vai ser diferente. Talvez hoje eu seja melhor do que no mês passado. Então... mas talvez não tão bom quanto pode ser na manhã seguinte (E)

Essa trajetória acrescenta muito na gente, acrescenta, e todos os dias é uma vivência diferente, assim, todos os dias, sabe. Eu acho que daqui a dez anos a minha concepção de ensino, de docência, ela vai ser outra completamente diferente do que a de hoje. A gente vai conseguir mudar, a gente vai conseguir enxergar as coisas de uma outra forma (F).

Até por falta de digamos de formação pedagógica na área tu vai te fazendo no tempo, essa questão de ir aprendendo na prática, ir

fazendo a tua experiência nos exemplos que tu teve, isso é cem por cento e é interessante que quando a gente começa a se ver professor, custa uns anos, demora um pouquinho, continua inseguro, continua assim: “imagina eu professor, tanta coisa eu tenho para aprender”, que assim, se eu usasse esse critério eu diria que eu ainda não sou professor, por que a gente começa a ver a coisa de outra forma, está sempre aprendendo (H).

Os trechos dos depoimentos transcritos acima encaminham o final desse capítulo que teve como objetivo discutir o processo de constituição da docência pelos professores da Educação Profissional. Ao longo dessa escrita apresentei dados referentes a esse processo e argumentei na direção de que a especificidade dos professores que atuam na Educação Profissional em relação aos demais professores está principalmente na forma como iniciam suas carreiras. Na falta de uma formação inicial que os habilite para a docência esses professores buscam nas suas vivências como alunos e nos seus antigos professores as referências para superar as situações adversas que caracterizam a sua estreia na profissão. Conhecimentos adquiridos em cursos de formação pedagógica, valores e ensinamentos obtidos por meio da convivência com a família e em outros espaços de socialização, a convivência com outros professores, com os alunos, todos foram, segundo meus depoentes, elementos importantes para a aprendizagem da profissão. A experiência prática de sala de aula e o tempo de carreira são, contudo, centrais nesse processo.

Por mais que a discussão sobre os saberes dos professores da Educação Profissional não tenha sido central nesse capítulo, os dados apresentados evidenciam que o processo de constituição da docência na Educação Profissional é um processo de construção de saberes que, por terem na experiência prática a sua fonte principal, são saberes do trabalho adquiridos pelo trabalho. Dessa forma, os professores sujeitos desta investigação tornaram-se professores sendo professores. A sua identidade docente foi e é uma construção que acontece “*todo dia e com todo o mundo*” (E).

Os resultados que obtive nesse sentido reafirmam que a construção dos saberes dos professores está diretamente relacionada ao tempo e à experiência profissional. O tempo, nesse caso, não significa unicamente um dado objetivo, que se mede pela duração das horas, dos dias e dos anos de trabalho. De acordo com o que defende Tardif (2002, p. 108) o tempo é

“também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador”. Ainda de acordo com esse autor é apenas “ao cabo de certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o Eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um Eu profissional” (idem).

Ainda em relação à importância e à interferência do tempo na construção da carreira dos professores que entrevistei, esse foi um dado bastante significativo no contexto desta investigação. Quando dividi os professores por períodos da carreira, com base nos escritos de Tardif (2002) a respeito do aperfeiçoamento profissional dos professores e da consolidação de seus saberes em relação à docência, esperava que meus resultados me indicassem uma diferença significativa entre o posicionamento e as colocações dos professores com mais e com menos experiência. Diante dos dados, no entanto, essa diferenciação perdeu sua importância central. O tempo, para todos os meus depoentes, está relacionado às experiências da docência e significa oportunidade de aprendizagem. Os professores iniciantes e os antigos referem-se da mesma forma ao seu processo, insistindo que cada ano letivo, cada experiência, cada turma, cada obstáculo traz consigo elementos novos que os modificam e oportunizam a aquisição de saberes em relação à sua profissão. Dessa maneira, os professores que entrevistei, mesmo sendo professores “por acaso”, tornaram-se profissionais da docência, aprenderam e estão aprendendo a profissão com o tempo e na prática e se reconhecem como professores, independente do período da carreira em que se encontram. Entre os meus sujeitos, portanto, não existem mais professores (com mais tempo de docência) ou menos professores (com menos tempo de docência). Todos são professores da Educação Profissional e donos de um conjunto de saberes que os identifica como tal, conforme trabalharei no capítulo a seguir.

6. Os saberes que fundamentam a docência na Educação Profissional

No segundo capítulo escrevi sobre o desenvolvimento do campo de pesquisa sobre os saberes docentes e destaquei alguns princípios teóricos que julgo como importantes quando se trata da realização de investigações em torno desta temática. Uma das minhas primeiras preocupações nesse sentido foi esclarecer qual o conceito de saber docente considerei para a análise dos dados referentes ao estudo sobre os saberes dos professores da Educação Profissional. Construí esse conceito e o defendi a partir dos elementos teóricos presentes nas contribuições de Tardif (2002), Borges (2004) e Gauthier et al (2006).

Dessa forma, considerei e explicitiei, em vários momentos da minha escrita, que o saber docente está diretamente relacionado à razão dos professores. Essa constatação é ainda recente do ponto de vista científico, pois foi a partir dos estudos desenvolvidos na década de oitenta, no contexto do movimento pela profissionalização do ensino, que se passou a aceitar que os professores pensam a respeito do seu fazer e que a razão é parte fundamental da sua atividade profissional. Sendo assim, esses profissionais, no exercício da docência, estruturam formas de ser e de fazer resultantes de um julgamento, de uma decisão tomada a partir de uma avaliação das situações de sala de aula, das suas vivências e experiências profissionais e pré-profissionais. Os saberes docentes são, então, construídos e mobilizados a partir da prática, da atividade do professor e são também resultado do seu pensamento, do seu julgamento que, pouco a pouco, os vai transformando em fundamentos que

servem como base para o julgamento de novas situações, semelhantes as que possibilitaram a sua origem.

Abaixo, transcrevo o trecho de um depoimento da professora A. A partir dele exemplificarei o processo que, a meu ver, possibilita que a ação de um professor, tomada a partir de uma decisão, de um julgamento, se transforme em um saber:

E na primeira vez que eu dei aula eu não tinha nem noção. E outra, eu sou muito mais flexível com os alunos hoje. Por que antes eu entrava com aquela cabeça de que, "Ah, eu tenho que botar respeito", eu tinha medo, eu tinha muito medo da parte da disciplina na sala de aula, então eu tinha medo de não conseguir colocar eles em uma certa posição de respeito a mim e com o tempo fui vendo que não, que eu consigo, a minha postura hoje é até mais flexível e eles respeitam igual ou até mais. Eu era mais rispida, eu queria botar aquilo meio que "goela abaixo" e agora não, continua tudo tranqüilo eu estou aprendendo mais a ter "jogo de cintura" assim, eu vou levando na brincadeira, mas vou falando as coisas ao invés de ter que botar "goela abaixo". Eu acho que mudei muito também, não só a minha postura; analisando a minha postura que não deu certo, mas também com os alunos. A gente aprende com eles, eu fui aprendendo com eles (A).

O depoimento da professora, que tem apenas um ano de prática de sala de aula, torna claro um processo de construção e de validação de um saber. Ela apresenta uma postura inicial, resultado de um medo, de um receio de não ser respeitada. Esse sentimento gerou na professora uma forma de ser com os alunos, caracterizada pela rigidez. Com a observação e avaliação da situação, possibilitada pelo tempo de experimentação e pelo retorno dado pelos alunos, a professora A percebeu que aquela postura inicial não era necessária e que poderia ser mais flexível, poderia "*falar as coisas ao invés de ter que botar goela a baixo*". Essa nova postura e os resultados que obteve quando tentou mudar sua estratégia, acabou possibilitando a construção de um saber, um saber lidar, saber agir, que certamente passará a ser aplicado pela professora A até que uma nova situação a faça relativizar e aprender mais. Obviamente esse foi somente um exemplo possível, e minha intenção não foi a de analisar o processo de aprendizagem da professora levando em consideração seus processos cognitivos e as estruturas biológicas envolvidas na sua aprendizagem em relação a essa situação em específico, o que é

perfeitamente possível²¹. Minha intenção foi mostrar como há um processo de avaliação da situação e de pensamento do professor a respeito do episódio, e que nessa avaliação interferem o tempo, a experiência e, nesse caso o retorno dado pelos alunos.

Posso afirmar que não somente o depoimento que transcrevi acima, como os demais dados resultantes das entrevistas realizadas no contexto deste estudo, reafirmam que a prática da profissão e o tempo de experiência permitem aos professores adquirir uma série de saberes e de certezas a respeito da docência. Ao mesmo tempo, os professores entrevistados por mim destacam que essas certezas são relativas. Nesse sentido, a análise dos depoimentos que obtive me permite inferir que essa relatividade diz respeito principalmente à inconstância e à contingência que caracterizam o fazer dos professores. Meus sujeitos contaram que, ao longo de suas trajetórias profissionais, foram aprendendo sobre a gestão da sala de aula, sobre o que é e como é ensinar, sobre como se comportar e interagir com os alunos, sobre os diversos elementos que compõem o seu trabalho, sobre a escola, enfim, sobre o ser professor. Contudo, ao mesmo tempo em que identificam com clareza que no decorrer de sua carreira foram criando estratégias e adquirindo algumas características que hoje os identificam como professores ressaltam que cada turma, cada momento e cada situação são únicos e que, a cada novo começo, a cada nova etapa letiva, precisam readequar as suas práticas. A esse fator atribuem que a sua constituição profissional é um processo e que estão, a todo tempo, aprendendo.

Os trechos que transcrevo a seguir trazem elementos importantes para a discussão a respeito da relatividade que meus depoentes apontam como sendo característica dos seus saberes:

Depende de qual é o teu "cliente", se são alunos do Ensino Médio, se são alunos do Ensino Fundamental, são perfis diferentes. Se é escola pública, se é escola particular. Eu já tive oportunidade de dar aula em

²¹ Quando afirmo que isso seria perfeitamente possível, refiro-me, por exemplo, ao conjunto de pesquisas denominadas por Martin (1992) como abordagens *Psicognitivas*. Conforme trabalhei no segundo capítulo, com base nas escritas de Borges (2001), esses pesquisadores procuravam compreender o processo de aprendizagem dos professores a partir de um viés cognitivo e biológico. Cada novo obstáculo, cada situação vivida, cada conflito, ativaría nos professores um processo de reconstrução e de revisão de suas estruturas mentais e, por conseguinte, o surgimento de novas estruturas, que possibilitariam aos professores a repetição daquele comportamento de sucesso em contextos semelhantes.

duas escolas, uma escola pública e uma particular e são públicos totalmente diferentes. Então isso é uma coisa que muda muito, por exemplo, eu trabalhei em uma escola particular e, por pagarem, tu tem que ser muito rígido, às vezes essa rigidez se transforma até em aspereza, pra mostrar que tu tem a liderança da turma [...] uma escola pública como essa eu acho diferente, aqui eu percebo que os alunos, apesar de inéditos todo o ano, mas eu noto assim que os alunos estão aqui por que querem, de uma certa forma [...] então lidar com esses alunos é bem diferente [...] A gente tem que ser meio camaleão (D).

Então é, tu vai aprendendo isso, tu vai vendo que para alguns serve e para outros não serve [...]Tu não podes agir sempre da mesma maneira, em tudo que faz, então aí tu vai dosando, tu vai, cada turma vai pedindo que dê os limites, que tu estabeleça isso (G).

Na verdade cada dia, cada vez que tu pega uma disciplina nova, cada vez que tem uma turma nova tudo isso pesa muito na tua formação, te ajuda a rever tua prática e embora eu aprecie muito mais o ensino do que a administração, a administração também é algo enriquecedor para isso, até para ti valorizar as horas de aula, que são horas muito boas (H).

Se a escola é pública ou privada, se os alunos são crianças, jovens ou adultos, se é uma disciplina ou outra, uma turma ou outra; todos esses elementos interferem na decisão do professor a respeito de como agir. Ser “*meio camaleão*”, conforme destaca o professor D, parece ser, então, uma metáfora bastante adequada no que diz respeito ao fazer dos professores. Em relação à fala do professor H, é importante perceber que ele se refere a sua atuação como administrador²² também como uma fonte de aquisição de saberes que contribuem para sua formação como professor e a revisão constante de suas práticas docentes.

No que tange a relação entre os saberes que os professores adquirem ao longo de suas carreiras e ao fato de que a sua atividade profissional é também composta por elementos imprevisíveis, a fala dos meus depoentes deixa claro que há saberes que são fundamentais para o exercício da docência e que, adquiridos ao longo do tempo, auxiliam no processo de discernimento a respeito de como ser e como fazer. À medida que avançam na carreira, o sentimento de insegurança que os acompanhou nos primeiros momentos vai dando lugar a um sentimento de conforto, pois vão se sentindo cada vez mais capazes de cumprir as atividades inerentes à função de professor. Esse

²² O professor H ocupa, atualmente, um cargo de direção. A sua atuação em sala de aula, dessa forma, divide espaço com os afazeres relacionados à gestão da instituição.

sentimento de capacidade é resultado de um aprendizado construído no exercício da atividade profissional, na relação com os alunos, com os colegas, na experimentação, na vivência das situações reais da escola e da sala de aula.

Os saberes resultantes desse processo de aprendizagem na visão de meus depoentes não parecem ser absolutos. A relatividade que citei anteriormente mostra que o professor precisa estar, a todo tempo, questionando as suas práticas e atitudes. Precisa interpretar se uma determinada situação merece o mesmo tratamento de outra, identificar as suas semelhanças e ponderar a respeito do que fazer, do que dizer, de como proceder. Pensar, avaliar, decidir e agir, tudo isso, na maioria das vezes, em um tempo restrito. Nesse sentido torna-se importante considerar a posição de Gauthier et al (2006) a respeito dos saberes dos professores. Para esse autor e seus colaboradores, mais importante do que tentar uma classificação que consiga agrupar os saberes dos professores para que, dessa forma, se tornem mais compreensíveis aos olhos dos pesquisadores, é ter em mente que esses saberes são base do pensamento do professor e que esse pensamento é o que o conduz à decisão. O professor está condenado a decidir e os seus saberes são fundamentos para suas decisões.

Dessa forma, meus dados reafirmam em muitos dos aspectos os resultados dos estudos desenvolvidos por Tardif (2002), Borges (2004) e Gauthier et al (2006) a respeito dos saberes docentes. A análise dos depoimentos dos professores que entrevistei expressa que há uma diversidade de saberes que compõem a docência e que esses saberes, além de plurais e originados de fontes diversas, encontram-se relacionados entre si. Não basta que o professor possua, por exemplo, um conhecimento técnico e teórico importante se ele não consegue relacionar esse conhecimento com o mundo do trabalho e mostrar aos seus alunos como acontece a aplicação daquele conhecimento em uma situação real. E se ele consegue fazer essas relações, precisa também agir e organizar a sala de aula de modo que seja possível que seus alunos aprendam, e assim por diante. Nesse sentido, quando questionados a respeito da existência de uma hierarquia, onde um saber seria mais importante que o outro, meus sujeitos sentiram bastante dificuldade em responder. Por mais que tenham citado os saberes em uma ordem, não

atribuem a essa ordem o fato de um ser mais importante que o outro. Os colocam em relação de dependência e, quando falam de um, imediatamente se referem a outro citado anteriormente.

Além de estarem relacionados e de serem dependentes entre si, meus dados também mostram que os saberes dos docentes da Educação Profissional são temporais, sociais e, sobretudo, relacionados ao seu trabalho. Isso significa que, mesmo que meus depoentes indiquem a importância dos conhecimentos adquiridos no período de socialização pré-profissional (relativos às vivências pessoais e profissionais que antecedem o seu ingresso na carreira docente) e no período de socialização profissional (que se refere aos ensinamentos possibilitados pela convivência com seus professores, com os colegas de profissão e de instituição e com seus alunos) é na prática de sala de aula que esses saberes ganham sentido e que passam a ser fundamentais para sua atividade profissional. Sendo assim, por mais que alguns dos saberes apontados por meus depoentes sejam comuns a outras pessoas e até a outros profissionais, é na forma como interferem no seu fazer como professores que eles adquirem valor no contexto de sua profissão e, portanto, tornam-se saberes profissionais. A esse respeito, ressalta Gauthier et al (2006, p. 344):

Essa distinção entre saberes docentes e saberes “culturais e pessoais” é evidentemente bastante abstrata, mas, a nosso ver, permite que a pesquisa sobre os saberes docentes não se perca na imensidão dos saberes possuídos por cada indivíduo. Entra, concentra a sua atenção sobre um tipo particular de saberes: aquele adquirido para e ou no trabalho e mobilizado tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino.

Essa forma de interpretar os saberes dos professores permite admitir que mesmo aqueles relacionados, por exemplo, à forma mais adequada de se relacionar com as pessoas, apontada pelos meus professores sujeitos como um ensinamento dos seus pais, avós, professores antigos, entre outros, são saberes profissionais porque, mesmo tendo sua origem em um momento de socialização pré-profissional, são mobilizados no contexto de seu trabalho. No caso específico do professor, a partir do momento em que ingressa na carreira, as outras pessoas com as quais precisa saber lidar, ter habilidade para tratar e conviver bem são, principalmente, os seus alunos. Esse parece ser o processo que permite incluir esses saberes no conjunto dos saberes profissionais dos professores.

Ainda na tentativa de esclarecer a questão abstrata que distingue os saberes culturais e pessoais dos saberes profissionais dos docentes, Gauthier et al (2006) listam algumas características dos saberes docentes. Para esse autor e sua equipe, os saberes profissionais dos professores: a) são adquiridos, em parte, em cursos de formação específica para a docência; b) a aquisição desses saberes está relacionada à socialização profissional e à prática docente; c) são mobilizados em uma instituição específica, a escola, e, por isso, estão ligados ao contexto dessa instituição; d) são utilizados no âmbito do trabalho dos professores, que é ensinar; e) têm como pano de fundo a tradição pedagógica, ou seja, os conhecimentos a respeito do como ensinar também tem a ver com o fato de que todos os professores já viram alguém ensinando antes de se tornarem docentes.

Em relação aos saberes apontados por meus depoentes, essas são, quase todas, características aplicáveis, exceto a primeira delas. A esse respeito, percebe-se, conforme apontei no capítulo cinco, que o fato dos professores da Educação Profissional não terem tido acesso aos conhecimentos normalmente adquiridos por professores que cursam a formação inicial, ou seja, que estudam os fundamentos da docência antes de se tornarem professores, faz com que os seus saberes sejam caracterizados fundamentalmente pela sua relação com o trabalho. Eles são, de acordo com meus dados, originados e mobilizados em função das necessidades e das dificuldades dos professores em relação a sua atividade profissional.

Conforme expus até aqui, os dados desta investigação corroboram para a interpretação de que os saberes dos professores são base de sua atividade profissional. É a partir desses saberes, que são plurais, complementares, de origens diversas e, principalmente, ligados ao fazer profissional dos docentes, pois sua existência apenas adquire sentido a partir do exercício da profissão, que o professor se instrumentaliza para julgar e decidir diante dos episódios que vivencia em sala de aula. Na próxima seção tratarei especificamente dos saberes identificados por meus depoentes como saberes essenciais ao exercício da docência na Educação profissional.

6.1. Professores? Sim! Os saberes dos professores da Educação Profissional

As questões um e três da terceira etapa do instrumento que orientou as entrevistas que realizei com meus sujeitos tiveram como objetivo fazer com que os professores pensassem a respeito dos saberes essenciais para o exercício da docência na Educação Profissional. Propositadamente, a primeira pergunta versava sobre os saberes necessários à docência de uma forma mais genérica, ou seja, o que precisaria saber um professor para atuar em qualquer nível ou modalidade de ensino. A terceira questão, por sua vez, pedia que os professores fizessem o exercício de pensar especificamente na Educação Profissional listando, dessa forma, que saberes seriam necessários para a atuação profissional nessa modalidade de ensino. Fazer com que meus sujeitos tentassem pensar nessas duas questões em separado, a meu ver, poderia ajudar no processo de reflexão sobre as suas especificidades. Foi essa a intenção por de trás dessas duas perguntas.

Surpreendentemente essa tarefa de separar a figura do professor da figura do professor da Educação Profissional foi muito difícil para a maioria dos meus entrevistados. Mesmo que estivessem falando de um saber que, na sua visão, seria aplicável ao ensino em qualquer modalidade de educação, o exemplo que usaram para demonstrar concretamente o que estavam falando foi sempre relativo à sua prática. De forma geral posso afirmar que, para meus depoentes, o que os distingue dos demais professores é apenas a especificidade do conhecimento objeto de seu ensino, que é ligado a uma atividade profissional. Dessa especificidade provêm algumas outras ligadas às responsabilidades do professor que atua na formação de trabalhadores na indústria, conforme trabalharei adiante. Entretanto, excluída essa questão, meus professores se veem tão professores como qualquer outro colega de profissão e se reconhecem como possuidores dos saberes que identificam como necessários ao exercício da profissão docente. O depoimento da professora G é esclarecedor nesse sentido. Quando tentei possibilitar que ela fizesse o exercício de perceber que especificidades têm a sua prática e os seus saberes em relação à prática e os saberes de outros professores ela ressaltou:

Ai, eu acho que não vou conseguir responder essa pergunta. Eu acho que nenhuma, não sei. Eu penso na realidade, nenhuma. Por que assim professor de geografia ele vai ensinar geografia, tecnicamente

a geografia. Ele vai enxergar o aluno como se ele estivesse especializando esse aluno em geografia, ele vai transmitir todo o conhecimento do conteúdo proposto em geografia. Então eu acho que entre eu e ele, não temos diferença nenhuma (G).

Adiante a professora encontrou uma especificidade, relacionada diretamente à responsabilidade que considera ter por ser professora de uma disciplina relacionada à segurança do trabalho:

É na realidade assim, eu sou responsável por ser uma pessoa formadora tecnicamente, se eu der alguma informação errada, erronia, por exemplo, se eu formar o meu aluno erradamente ele pode causar um acidente, ele pode se causar um acidente, e eu não posso com isso. Eu me considero assim, duplamente responsável por aquilo que eu estou ensinando e eu não posso em hipótese nenhuma ensinar errado para esse aluno. Se eu ensinar errado, ele não vai ser um bom profissional e tudo que eu quero é que os meus alunos sejam excelentes profissionais (G).

Quando concluímos esta parte da conversa a professora fez questão de destacar que todos são importantes no que diz respeito à formação dos alunos. O professor que trabalha com uma disciplina técnica não conseguiria trabalhar a sua disciplina se os alunos não tivessem acesso aos conhecimentos trabalhados nas aulas das disciplinas relativas ao currículo do Ensino Médio: *“sem essa base eu não consigo passar as minhas coisas, os alunos não conseguem entender isso, sem essa base do conhecimento em matemática, português, entendeu? Sem física, eu não consigo” (G).*

É interessante o fato de essa professora ter o cuidado de reafirmar a importância dos colegas que trabalham nas disciplinas da área comum, como se quisesse destacar que todos são professores da mesma forma. A professora G se preocupa em deixar muito claro que ela estava dizendo que pelo fato de ministrar aulas de uma disciplina técnica, mais valorizada naquele espaço institucional, não é mais importante do que seu colega que trabalha, por exemplo, a disciplina de língua portuguesa. O que eu esperava dos meus entrevistados era exatamente o contrário. Pela falta de formação para a docência, seria compreensível que os sujeitos da minha pesquisa enxergassem os demais colegas licenciados como mais habilitados ou mais autorizados a carregarem o “título” de professores. Sua condição seria, então, a de profissionais que exercem a docência e não exatamente a de professores. Entretanto, a experiência prática da profissão e os saberes que construíram e estão construindo ao longo de sua trajetória como docentes, aliado a algumas

características específicas do contexto institucional a que me refiro, no caso o fato de ser uma instituição onde o saber técnico é supervalorizado, parecem fazer com que, mesmo aqueles ainda iniciantes na profissão, se sintam professores e falem de si como tal. Conforme mencionei anteriormente, meus entrevistados se sentem tão professores que veem as suas práticas como exemplos pertinentes quando se referem aos saberes necessários à docência.

Retomo aqui as considerações de Tardif (2002) a respeito da relação entre a experiência profissional dos professores, o tempo de carreira e a construção de uma identidade que os faz sentirem-se professores e comportarem-se como professores. Conforme esse autor, (TARDIF, 2002, p. 108):

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva com um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.

Como professores e pensando a respeito do que é necessário para que alguém seja professor, meus depoentes falaram sobre uma série de saberes. Mesmo que, durante as entrevistas, os professores tenham apresentado dificuldade para separar os saberes que distinguiriam os professores da Educação Profissional dos demais professores, minha análise tratará desses saberes separados, pelo menos em um primeiro momento. Assim, foram apontados como saberes, conhecimentos, habilidades e capacidades inerentes à atividade profissional de qualquer professor:

- ❖ prender a atenção, motivar, cativar os alunos, tornar os conteúdos e a aula interessantes;
- ❖ ter vontade e clareza a respeito do que é a profissão, do que é ser professor;
- ❖ ter um conhecimento aprofundado a respeito do que vai ensinar;
- ❖ possuir um conhecimento específico que o embasa para o ensino, ter formação para a docência;

- ❖ atuar política e criticamente, se questionar e questionar o mundo, desenvolvendo nos seus alunos o hábito de fazer o mesmo;
- ❖ observar, ter sensibilidade e perspicácia para identificar as especificidades de cada situação e decidir a respeito de como agir;
- ❖ ser paciente, persistente, compreensivo e ter bom senso em relação às atitudes que dizem respeito ao trato com os alunos;
- ❖ criar uma metodologia eficiente em relação à aprendizagem dos alunos, ter jeito para ensinar, capacidade para comunicar, “jogo de cintura” para improvisar, inventar, sair de situações imprevistas;
- ❖ dominar a turma e obter respeito dos alunos, respeito esse que se origine do reconhecimento da competência do professor por parte dos alunos e não do medo.

Dessa forma, para meus depoentes, assim como para os professores entrevistados no contexto dos estudos desenvolvidos por Tardif (2002) e Borges (2004), os saberes necessários ao exercício da docência não dizem respeito apenas a um saber relacionado ao conhecer. Os saberes dos professores abrangem habilidades e capacidades relativas ao ensinar (metodologia adequada, domínio da turma, sensibilidade para a diferença, etc.); atitudes e comportamentos relacionados ao ser e agir, tanto na sala de aula como em relação ao mundo (ser paciente, persistente, compreensivo, ter bom senso, posicionamento político e crítico) e ao conhecimento, que, no caso dos meus depoentes, aparece tanto relacionado ao conhecimento da matéria a ser ensinada quanto ao conhecimento pertinente às finalidades da profissão e aos seus fundamentos teóricos.

Os dados referentes ao que pensam os meus sujeitos a respeito dos saberes necessários ao exercício da docência incluem, conforme pode ser visto no quarto item, a necessidade de uma formação, de um conhecimento específico que embase o professor para o exercício de sua atividade profissional. A seguir destaco trechos dos dois professores que citaram essa necessidade em suas falas:

Na educação, no geral, ele tem que ter tido uma formação para ser professor, digamos, ou ele tem que ter tido um magistério ou ele tem que ter um curso de licenciatura, de formação pedagógica, alguma coisa que dê embasamento pra ele, para ele entender o que está fazendo ali (A).

É fundamental! (ter cursos de formação inicial ou continuada na área da educação) Por que tem coisas que eu fazia empiricamente assim, entendesse? Chamava o aluno em separado, tentava conversar, conversava com o pai, conversava com a mãe e tal. Entendesse? Agora, se eu tivesse alguma noção básica de psicologia, de pedagogia, sei lá!Acho que ia ser menos difícil (1).

A presença desse elemento nos depoimentos de professores que, mesmo sem terem tido acesso à formação inicial e, conseqüentemente, a esse conhecimento que apontam como essencial, se reconhecem como professores, pode estar relacionada às dificuldades enfrentadas por esses profissionais no início de suas carreiras. Conforme apresentei no capítulo cinco, os momentos de estreia na profissão são lembrados por meus depoentes, ao mesmo tempo, como um momento de confirmação de sua escolha profissional e de ansiedade, dificuldade, insegurança, sentimento de incapacidade. O fato de os professores terem acesso a essa formação e aos conhecimentos teóricos relacionados à atividade docente pode ser entendido por meus depoentes como um facilitador desse começo, o que o tornaria, talvez, mais tranquilo. Nesse sentido, o depoimento do professor I torna bastante evidente que ele considera de extrema importância que o professor tenha acesso à formação para que não tome iniciativas baseadas apenas em fatos empíricos. A professora A, por sua vez, destaca que a formação é fundamental para que o professor entenda as finalidades de sua ação pedagógica, para que “*entenda o que está fazendo ali*”.

No que diz respeito aos saberes que seriam, na visão dos meus depoentes, especificamente relacionados à docência na Educação Profissional eles seriam, além de todos os citados anteriormente:

- ❖ ter conhecimento técnico;
- ❖ ter tido alguma vivência ou, de preferência, experiência profissional na área da indústria²³.
- ❖ manter-se atualizado e em contato com o mundo do trabalho, percebendo e, na medida do possível, se apoderando dos avanços tecnológicos da sua área específica;

²³ O IFRS campus Rio Grande oferece atualmente cursos situados em três diferentes eixos dos previstos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos: eixo Controle e Processos Industriais; Ambiente, Saúde e Segurança e Infraestrutura. Pelo fato do eixo relacionado à indústria ser predominante na instituição, todos os professores entrevistados atuam em pelo menos um desses cursos.

- ❖ comprometer-se e responsabilizar-se com a formação profissional dos alunos, zelando para que, quando formados, tenham capacidade para exercer a profissão com competência e segurança;
- ❖ preocupar-se com a formação humana e social dos alunos, sendo exemplo de caráter, de conduta e de boas práticas profissionais.

O segundo bloco de saberes apontados pelos professores entrevistados aparece relacionado ao ato de ensinar uma profissão. Na visão dos meus depoentes, além dos saberes citados no primeiro bloco, que estão relacionados ao ensinar de uma forma geral, um professor da Educação Profissional necessita de conhecimentos e experiências específicas da área profissional para a qual pretende preparar seus alunos e também do mundo do trabalho, do ambiente em que seus alunos irão trabalhar depois de formados. Além disso, o conhecimento a respeito do que é ser um bom profissional e do que a indústria e as empresas exigem atualmente de seus trabalhadores também são fundamentais.

A minha prioridade nesta pesquisa não esteve relacionada à criação de uma nova tipologia, de uma classificação que complemente àquelas apresentadas por meu referencial teórico no que diz respeito a quais seriam os saberes profissionais dos professores. A esse respeito, tenho clareza de que toda e qualquer classificação elaborada será, apenas, uma tentativa de compreensão, uma ferramenta de análise utilizada intencionalmente pelo pesquisador com o propósito de sistematizar seus achados. Nesse sentido, cruzei os dados referentes ao primeiro e ao segundo bloco de saberes listados por meus depoentes e elaborei um novo bloco, que, segundo minha interpretação, diz respeito aos saberes que fundamentam a atividade profissional do professor que atua na Educação Profissional. A seguir apresento o quadro com esses saberes, as habilidades, capacidades, conhecimentos e características que podem ser relacionadas a cada um deles e, mais adiante, detalho a forma como meus depoentes fizeram referência a eles em suas falas.

Quadro 10: os saberes dos professores da Educação Profissional

SABERES	CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, HABILIDADES E/OU CARACTERÍSTICAS RELACIONADOS
Saberes relativos ao ensinar	Prender a atenção; motivar; cativar; tornar a aula e os conteúdos interessantes; criar e usar metodologias eficientes; fazer relações entre os conhecimentos; ter sensibilidade; perspicácia; jeito para ensinar; “jogo de cintura”; improvisar; inventar.
Saberes relativos ao ser e ao agir	Posicionar-se política e criticamente; questionar-se; ser exemplo; ter paciência; persistência; bom senso; boa conduta; respeitar e conquistar respeito; ser competente; comprometido; cativante; compreensivo.
Saberes relativos às finalidades da ação educativa	Ter vontade de ensinar; enxergar com clareza o que é a profissão e qual a responsabilidade e o papel do professor na formação dos alunos; estar sempre aprendendo; ter compromisso com a formação humana; preocupar-se com sua própria formação.
Saberes relativos à área técnica e ao mundo do trabalho	Ter conhecimento a respeito do que vai ensinar; habilidade técnica; vivência e experiência na área profissional relacionada às suas disciplinas; ter noção da realidade do mercado e das empresas; estar atualizado técnica e tecnologicamente; aproximar a sala de aula e os alunos do mundo do trabalho.

Conforme detalhei no quadro, meus depoentes compreendem que são saberes relativos ao ensinar todos os conhecimentos, capacidades, habilidades e características que permitem que o professor faça com que um determinado conteúdo ou conhecimento seja aprendido da melhor forma por seus alunos. Dizem respeito principalmente aos aspectos metodológicos e à gestão da classe e dos conteúdos. É preciso considerar, de acordo com suas falas, a modalidade de ensino (integrado, subsequente, tecnólogo ou PROEJA), as características dos estudantes, as condições que eles têm para aprender, tudo isso para que o professor possa se comunicar, chegar até os alunos, perceber seus interesses, provocar, motivar. As falas que transcrevo abaixo trazem aspectos importantes desses *saberes relativos ao ensinar*:

Dinâmica, as minhas aulas são bem diferentes, bem dinâmicas. É importante. Obviamente que depende de qual curso nós estamos falando, por que tem cursos em que eu tenho quatro alunos, tem

curso que eu tenho quarenta e tantos e não sendo da mesma disciplina, então depende (A).

também tem o fato de conhecer a realidade do aluno, isso eu acho que também faz parte, é imprescindível que ele tenha essa sensibilidade, esse bom senso, porque é muito fácil chegar ali e dar uma boa e se ele não entender o problema é dele, então, tentar entender, que tipo de aluno a gente tem aqui. Precisa entender pra poder ensinar (A).

O mínimo de comunicação. A gente sempre enxerga o professor como uma pessoa que tem o mínimo de comunicação [...] ele tem que ter essa capacidade de fazer a transferência, se ele não vai conseguir pelo menos ensinar que ele consiga passar a informação [...] comunicar a informação pelo menos já é alguma coisa, mas tem gente que nem isso consegue (B).

É legal ser professor. Mas assim, é muito, muito cansativo e também toma muito tempo, não é brincadeira. E é aquilo, eu estou sempre buscando maneiras de chegar e tornar o conteúdo mais acessível ao aluno. Materiais, estratégias diferentes (C).

Não podemos tratar todos da mesma maneira, então a gente tem que ter ferramentas pra lidar com as diferentes situações. Alunos que aprendem mais rápido, alunos que aprendem mais devagar, alunos que desenvolvem melhor questões de raciocínio e outros não, alunos extrovertidos, alunos introvertidos, lideranças positivas e negativas. Então são vários e a gente tem que conseguir lidar com eles no dia-a-dia, para que daqui a pouco alguns não saiam prejudicados, então é difícil (D).

E habilidade! E habilidade eu posso significar assim, de criar meios pra passar, pra tentar passar o conhecimento. Tem que buscar estratégias, tem que buscar maneiras para aquela pessoa poder enxergar determinados pontos de vista assim, sabe? (E)

Assim como eu sei que lá determinada pessoa é muito extrovertida, mas naquele dia ela está caidinha e tal, eu sei que se eu não provocar, se eu não for mais em cima, mas com o máximo de cuidado, talvez ela não dê o máximo dela naquele dia. Então eu acho que isso é um exercício que todos nós, nós devemos ter. Não chegar em aula assim e sair escrevendo. Fazer uma leitura, dar uma scanniada geral, passar um scanner no grupo pra saber como é que tá a coisa (E).

Eu sei que a realidade o mercado tem a exigência de conteúdo, de disciplinas, mas por outro lado a gente tem uma lacuna muito grande, no pessoal da noite não tem tanto, mas no pessoal do dia, o pessoal nem sabe o que é uma empresa, então às vezes eles não conseguem enxergar o que é uma empresa, como é que funciona. E aí eu acho que é fazendo atividades diferentes, atividades múltiplas, vendo como é que é, tentar achar um elo de ligação, que foi, por exemplo, a experiência que eu fiz no primeiro dia de gestão, eu estou montando uma mini empresa com os alunos. Aí eles vão aprender. Vão poder saber como funciona (D).

Os saberes relativos ao ensinar dizem respeito, segundo a visão dos meus depoentes, aos instrumentos que permitem que o professor faça a leitura

da sala de aula e, a partir dessa leitura, saiba o que deve fazer para alcançar seus objetivos em relação aquele determinado conhecimento ou conteúdo. Dizem respeito ao ser dinâmico, saber adaptar, adequar, buscar meios e materiais diferentes, perceber a necessidade de um aluno e identificar se aquela necessidade é específica daquele momento ou se é uma característica permanente, identificar quando um conteúdo precisa ser trabalhado de uma forma alternativa para ser melhor compreendido, como foi o caso do professor de gestão quando teve a ideia de criar uma miniempresa com os alunos do integrado. “*É difícil*”. Mas é preciso. É preciso que o professor disponha desses saberes, habilidades, características e conhecimentos relativos ao ensinar, para que possa, inclusive, identificar se seus alunos estão ou não aprendendo. Conforme coloca a professora em seu depoimento “*ele tem que ter essa capacidade de fazer a transferência, se ele não vai conseguir pelo menos ensinar que ele consiga passar a informação*” (B).

Além de saber ensinar é preciso que o professor tenha uma série de características que dizem respeito principalmente ao seu relacionamento com os alunos e com as pessoas de uma forma geral. É preciso ser exemplo, ser admirado, ser respeitado, ter sua competência reconhecida, ser ético, ser humano, ser humilde, enfim, para ser professor também é preciso ser. Ser e agir de acordo com uma série de preceitos relacionados a aspectos que podem ser considerados como positivos na personalidade e no caráter de uma pessoa.

Se questionar e gerar questionamento nos alunos [...] Sabe, meio que motivar o aluno a se questionar, por que ele está aqui? Que curso é esse? Onde eu quero chegar? Por que estou aprendendo isso aqui? [...] Então eu acho que tem que ter essa conscientização do social, ajudar eles a perceberem por que estão no mundo. Todo o professor tem que ter (A).

A minha orientadora mesmo e o professor que era o titular da disciplina que eu estou hoje, são exemplos daquilo que tu tem que todo profissional deveria lidar com a sua parte técnica, porque dominavam o assunto acima de qualquer suspeita, mas é tudo aquilo que tu não pode ser como pessoa, então não dá. Então de repente se for o caso tu ser uma pessoa que tenha menos conhecimento técnico que eventualmente tem e ser uma pessoa de uma forma diferente é muito complicado conviver com uma pessoa assim, tu olhar para pessoa e tu não saber se tu pode dar um simples bom dia para ela. E eles conviveram, fizeram todo nome, estão praticamente se aposentando, ela já está até aposentada, trabalhando assim desse jeito, terrível (B).

Domínio que eu falo é assim é o respeito dos alunos e do profissional. Eu sou teu professor, sou teu mestre. Eu tenho uma bagagem de conhecimento, eu não sei tudo. Um aluno pode saber de uma coisa específica muito mais que o professor, e hoje os alunos sabem muito mais por causa da internet. Então assim, o aluno te testa muito pra ver se tu vai errar. Então tem que respirar e contar até dez e às vezes, quando tu está errado, ou e não sabe alguma coisa, não tenta mostrar que tu sabe: bom, não sei desse assunto, vou pesquisar, na próxima aula eu te dou um retorno. Aí vem a tal da humildade (C).

Ser um espelho. Eu acho que é isso (F).

Uma coisa que eu também acho importante e eu também falo pra eles: tem que aprender a conviver entre os colegas, a formar grupos de estudos, se não tu não vai conseguir te formar. Tu pode até conseguir, mas tu vai sofrer muito para chegar no final do curso se tu quiser fazer tudo sozinho. Tem que aprender a ser grupo, a não ser individualista. A se ajudar. Isso é importante pra vida e tem que mostrar pra eles (C).

Se tiver paciência, se conseguir criar um bom ambiente em sala de aula, conseguir se aproximar dos alunos mantendo a distância do respeito que é necessária, lembrar as diferenças, mas aproximando o suficiente para também não intimidar o aluno, tu não pode intimidar, tu tem que ser parceiro, mas até certo ponto (H).

Eu procurei sempre ser muito correto na questão do cumprimento de horários, cumprimento de conteúdo (H).

A gente não é professor só da parte técnica. É por isso que tem que dar bons exemplos. Não pode chegar atrasado, procurar não chegar atrasado. Não tem que ser melhor que ninguém, mas tem que ser profissional (I).

Os trechos que transcrevi acima, que são alguns dos muitos depoimentos que recebi nesse sentido, mostram que os saberes relativos ao ser e ao agir extrapolam aquilo que o professor precisa ser e fazer, tanto como pessoa como quanto profissional. Estão relacionados também ao que o professor precisa ensinar aos seus alunos a respeito do que é importante ser e fazer. As figuras do exemplo e do espelho demonstram que, na visão dos professores entrevistados por mim, o profissional professor precisa ter um cuidado minucioso para que, pela convivência, possa mostrar aos seus alunos, como “mestre”, que é fundamental ser humilde, correto, agradável, paciente, compreensivo, saber reconhecer que não é absoluto, que erra, que não sabe tudo, que é preciso ser solidário, aprender a conviver e a trabalhar em grupo, ser um profissional cumpridor de suas obrigações e de seus horários. Os saberes relativos ao ser e ao fazer, portanto, aparecem com uma dupla função:

a de facilitar e humanizar o relacionamento do docente com seus alunos, que precisam ver no seu professor alguém para quem eles possam “*dar um bom dia*”, e a de ensinar, pelo exemplo, hábitos, condutas e características desejáveis nas pessoas e nos profissionais que serão seus alunos futuramente.

O compromisso com a formação dos alunos também aparece relacionada aos saberes relativos às finalidades da ação educativa. De acordo com os professores que entrevistei, o professor precisa ter clareza a respeito da profissão que assumiu, precisa saber que a docência implica uma série de responsabilidades sociais e profissionais e que ele precisa instrumentalizar-se para cumprir essas responsabilidades. Conforme meus depoentes, escolher ser professor é reconhecer que se incluem em meio às atribuições da profissão continuar estudando, buscar sempre o melhor para os alunos, preocupar-se com o tipo de pessoa e de profissional está sendo formado, ter noção de que, com a docência o professor está de certa forma, devolvendo à sociedade algo que ele também recebeu. De acordo com meus sujeitos:

Tem a parte filosófica, se tu for olhar lá, no que contempla lá os nossos cursos, o que são, do que são formados, eu não sei como é...[proposta pedagógica da instituição?]. É.Diz que tem o filosófico, que tem o humano. As disciplinas que a gente tem, agora vamos olhar o subseqente, por que no integrado tu até consegue por que tu tem filosofia, sociologia, mas no subseqente? Como é que tu vai colocar no subseqente? [...] Eu, por exemplo, na disciplina de informática eu boto o debate sobre a postura do Bill Gates, a postura do Steve Jobs, se tu acha que ele foi correto, que ele foi humano [...] eu fico meio assim, que tipo de ser humano a gente tá formando? A gente não está formando técnicos, a gente deveria estar formando cidadãos com uma bagagem técnica (A).

Se o cara vai sair daqui e não vai trabalhar na indústria, como técnico, bom é um direito dele e isso não nos compete. Agora a gente tem que dar todo o subsídio pra ele fazer isso. E não é imaginando no quadro que tu vai conseguir fazer isso, é discutindo, é ensinando (B).

A gente tem que ver que o aluno tem toda uma vida por trás. Tudo bem, mas eu tratar ele com respeito e já estou considerando isso, que ele tem uma vida por trás. Eu também não posso estar pensando que ele é coitadinho, que ele é pobrezinho, por que ele está passando por uma dificuldade, por que formação ele vai sair daqui?Eu vou fazer ele ter uma formação diferente da dos outros? E quando ele for lá fora? Na hora que passar por uma entrevista, por uma coisa assim, vão lembrar que ele tem uma vida lá atrás, que ele não tinha isso ou que ele não tinha aquilo?(B).

Acho que o que realmente me direcionou foi, eu sempre, eu acho, eu acredito que o pessoal da área técnica depois que se aposenta ele tem que voltar pra instituição pra cumprir o dever. E eu sempre pensei nisto. Eu gostaria de ficar mais tempo na indústria, pra depois

ser professor. [...] Ser professor, transmitir o que eu adquiri, graças às instituições. Estudei na escola pública gratuita, na Universidade gratuita, meu mestrado foi gratuito. Então eu acho que eu tenho que, por obrigação, não só ir para o mercado de trabalho, mas também tem que ter um retorno (C).

A gente tem que ter essa preocupação de simplesmente não pegar e seguir somente o que está ali [na ementa], mas realmente a gente tem que ter o compromisso de preparar a pessoa para o mundo ali, para o mundo do trabalho, para o mundo profissional (D).

Em primeiro lugar, acho que não tem outra, seja que motivo for, ele tem que querer. No meu caso, eu queria um emprego, o emprego era aquele, mas eu não estava preparada para aquilo ali. A Universidade não prepara a gente [...] Eu acho que qualquer profissão, eu acho que se tu escolheu ela é por que tu queres ela, tu gosta dela. [...] eu acho que tu tem que gostar, por que a tua profissão é o que tu convive mais, o teu tempo maior é com a tua profissão, a tua família, ela fica em segundo plano, é nos espaços dos intervalos. Mesmo que tu esforce pra isso, é nos intervalos. Então eu acho que tu tem que gostar, por que aí tu não sofre, aí tu ama o que tu faz. Eu acho que pra ti ser professora tu tem que amar (G).

Hoje o que realmente é valorizado nos profissionais é isso: a capacidade de seguir aprendendo e as características relacionadas ao caráter e à ética, então se tu conseguir dar uma formação geral nisso, independente da tecnologia, está formando um bom profissional. É isso que a gente tem compromisso (H).

Para meus depoentes, que se tornaram professores “por acaso” os saberes relativos à finalidade da ação educativa carregam muito de uma espécie de missão. Eles se tornaram professores e defendem que para conseguir isso o profissional precisa ter comprometimento com a docência e reconhecer todos os elementos que trouxeram para sua vida quando decidiram ser professores. É preciso gostar, é preciso zelar para que os alunos se formem “*cidadãos com uma bagagem técnica*”, que sejam humanos, competentes, éticos, técnicos, capazes. E, para isso, o professor precisa se dedicar e enxergar o quanto tem de responsabilidade nessa formação. Tem que entender que forma para o mundo e que precisa ser capaz disso.

Ainda no que se refere aos saberes relativos à finalidade da ação educativa os professores sujeitos desta investigação também falam de um saber que diz respeito às finalidades específicas da Educação Profissional de uma forma geral e não apenas da sua ação como professores. Os docentes que entrevistei, principalmente aqueles que atuam há mais de quinze anos com o ensino profissionalizante, defendem que o professor precisa estar atento para o fato de que o objetivo da Educação Profissional foi mudando ao longo dos

anos. Se houve um tempo em que os alunos precisavam sair do curso tendo apenas algumas noções básicas a respeito de sua atividade profissional, hoje eles precisam muito mais do que isso. Atualmente o professor que atua na Educação Profissional precisa dar acesso a tudo o que há de mais novo, o profissional formado por uma escola de ensino profissionalizante precisa saber sobre o funcionamento da empresa em que trabalha, precisa conhecer as normas e regras de segurança, precisa perceber seu papel dentro de um contexto, ou seja, precisa ter a visão do seu trabalho como um todo.

Hoje o técnico não é mais que nem era, praticamente analfabeto, hoje nós estamos formando aqui um técnico que sabe pensar, um técnico que sabe analisar, é um técnico que resolve problemas, não só troca peça (G).

Na educação Profissional a gente tem que ter essa sensibilidade de ver o que está no mercado, ir vendo o que é, quais são as necessidades, colocar conteúdo, por exemplo, agora na Feira do Polo Naval que a gente foi eu estava conversando, a gente estava conversando sobre uma norma nova que é importantíssima e não está na ementa. Então saí de lá da visita e no outro dia já fui ver qual é a disciplina que a gente vai incluir essa norma e aí é isso (D).

Os depoimentos acima trazem dois aspectos importantes no que se refere ao sentido da Educação Profissional atualmente, de acordo com os dados que obtive. No primeiro a professora G sublinha que a atuação de um técnico no mundo do trabalho hoje é muito mais complexa e que, por isso, sua formação não pode ser simples e limitada. Em seguida, destaquei um trecho do depoimento do professor D, que fala a respeito da inclusão de conteúdos em um plano de curso. Se aquele conhecimento, se aquela “norma nova” está em evidência, se está sendo discutida, se é importante, ela precisa fazer parte da formação do técnico que, atualmente, sai das instituições de Educação Profissional para atuar no mercado de trabalho. A noção de que a Educação Profissional hoje é muito mais complexa e abrangente do que já foi um dia é, segundo meus depoentes, também um saber necessário aos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Por fim, os saberes relativos à área técnica e ao mundo do trabalho dizem respeito ao próprio conhecimento do professor da Educação Profissional, aquele saber que o torna professor dessa modalidade e não de qualquer outra. Nesse aspecto destaca-se a importância que meus depoentes dão ao fato do professor ter vivido pelo menos alguma experiência profissional

na área da indústria. É fundamental que o professor da Educação Profissional consiga aproximar seus alunos, que muitas vezes não têm nem ideia do que é um ambiente profissional, da realidade da fábrica, da empresa, da realidade do trabalhador. Para isso ele também não pode perder o contato com esse mundo, precisa manter-se sempre atualizado, buscando conhecimentos na área técnica e tecnológica. A esse respeito é interessante o depoimento do professor I que, na ocasião de nossa conversa, defendeu, inclusive, que a pós-graduação não seria, no seu ponto de vista, a formação ideal para o professor da Educação Profissional:

Eu acho que tem que estar sempre atualizado na área técnica e tem que estar dentro de empresas [...] Não é que eu seja contra o mestrado, é que eu acho assim: quem dá aula na área técnica é preferível que o cara, a cada seis meses, ficar dentro de uma empresa. Eu vou ter mais lucro com relação aquilo que eu sei do que fazendo um mestrado [...] Pra dar aula pros alunos eu acho que é mais vantagem eu estar numa empresa seis meses, aí volto. Daí um ano ou dois, vou pra outra empresa, fico seis meses, sei lá qual tempo for [...] a área técnica evolui muito rápido e é difícil as coisas chegarem no colégio.

No mesmo sentido, a professora A conta uma situação que passou em sala de aula para tentar ilustrar como é importante que o professor se mantenha atualizado, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos técnicos e tecnológicos da área em que exerce a docência. Os alunos da Educação Profissional, exceto aqueles que cursam o integrado, em muitos casos, já são trabalhadores e, em consequência disso, estão em contato direto com o desenvolvimento tecnológico. A escola e o professor precisam ter esse cuidado de tentar acompanhar esse desenvolvimento:

Já cheguei na sala de aula, e isso que eu sou nova, isso que eu parei de trabalhar em 2009 são dois anos só, e eu cheguei e falei sobre um cabo e um aluno meu disse: “professora, esse cabo nem existe mais, não se usa mais isso”. Em questão de dois anos, quem dirá os que estão aqui há mais de trinta anos. Então é isso que eu digo, muda muito a área tecnológica, principalmente a nossa área aqui, técnica, muda, renova, tá toda hora mudando.

Aproximar os alunos do mundo do trabalho e tentar fazer com que eles tenham pelo menos uma noção mínima do que é ser um profissional é outro aspecto importante que meus depoentes ligam aos saberes relativos à área técnica e ao mundo do trabalho. No que diz respeito a esse aspecto, o professor precisa utilizar a sua própria bagagem profissional para mostrar aos

alunos que responsabilidades ele terão e que consequências poderão ocasionar se não observarem essas responsabilidades. Essa ideia refere-se tanto àquelas relacionadas ao conhecimento e à competência técnica quanto às que dizem respeito à sua segurança e a segurança das outras pessoas. É importante, segundo meus sujeitos, que todos os alunos já sejam tratados como profissionais e que, desde cedo, conversem a respeito do que precisam saber e de como precisam ser para se tornarem profissionais:

Ter uma visão profissional! Estar em contato com o mercado de trabalho, estar em contato com o panorama econômico, social, estar atualizado, pra poder inserir, pelo menos, se não naquele momento, a pessoa no mercado, mas pelo menos mentalmente pra ele começar a visualizar onde pode se inserir, qual é o papel dele profissionalmente, que ele vai compor na sociedade. Eu acho que aí está um contexto importante de se trabalhar na educação técnica (E).

Então uma das coisas que sou quando vou para a sala de aula... eu sou tipo assim: tudo o que eu falo numa sala de aula, eu to falando do profissional. Eu não to falando do pessoal, a pessoa. Eu to falando do profissional. Então: “minha relação profissional com vocês”. Por que eu quero o que? Eu quero que vocês já tenham postura profissional. “Ah... professor, mas eu tenho 16, tenho 15 anos eu posso, um pouquinho.” Mas tu tem que pensar que tu estas em um curso profissional, pensar que eu to te preparando pra tu sair do curso e encarar o mercado de trabalho. Se tu vai fazer uma faculdade: beleza! Show de bola! Legal! Mas eu tenho. A minha responsabilidade é te preparar para o mercado de trabalho. Tudo é profissional. Se eu te faço uma chamada, é profissional. Se eu te faço uma crítica, é profissional e não é pessoal (C).

É uma coisa assim, a gente trabalha em um ambiente profissional, entendeu? Na minha área de refrigeração fazer uma “burrada”, tu mata dez, quinze, entendeu? Que nem o pessoal fala, a diferença de um médico para um engenheiro é que o médico só mata um por vez e um engenheiro é capaz de matar dez, quinze, vinte [...] E a gente aqui como professores, a gente tem que dar um pouco de cultura do mercado de trabalho, que não existe isso. Não é o não existe isso que o cara vai ser demitido, mas não existe isso por que o cara pode se matar, pode cair dentro de um tanque de ácido, ele pode sabe, é muito perigoso. E a gente tem que preparar eles, para terem essa maturidade e ver que se eu não fizer o meu trabalho hoje, o fulano não vai sentar do meu lado e dizer assim: “Fulano, podes ir para casa hoje que eu vou trabalhar pra ti”. Isso não existe (F).

Ensinar aos alunos sobre ser responsável, fazer com que tenham noção correta de suas atribuições e de tudo o que está implicado em sua escolha por ser um técnico trabalhador da área da indústria, desenvolver habilidades e dar acesso a conhecimentos que serão fundamentais para o desempenho de sua atividade profissional. Todas essas funções são compreendidas pelos professores sujeitos desta investigação como inerentes à atividade do

professor da Educação Profissional. Ele precisa saber, precisa ter uma visão do que o mundo do trabalho exige dos profissionais, precisa ter clareza a respeito de que atividades seus alunos precisarão desenvolver futuramente e a que precisa dar mais atenção no que diz respeito à formação desses alunos. Os excertos que trago a seguir são exemplos dados por meus depoentes no sentido de que o professor precisa estar atento especialmente ao desenvolvimento de determinadas capacidades e habilidades em seus alunos:

o profissional do nível técnico é o profissional que faz, é o profissional que não basta tu dizer para ele como é que cria um plano pra concertar um microfone, precisa fazer ele abrir o microfone e mostrar como é que concerta (F).

entender que se buscam profissionais não que tenham muito conhecimento, mas profissionais que tenham muita capacidade de aprender, a evolução tecnológica é muito rápida, não adianta tu ensinar um manual de instruções, por exemplo, desse computador. Entendeu? Por que daqui a dois meses vai ser lançado um novo modelo completamente diferente. O nosso produto final daqui de dentro tem que ser capaz de pegar aquele manual e interpretar, de aprender em cima do manual (F).

Eu puxo muito a questão da responsabilidade que eu acho que eles tem que ter, tento simular o que seria uma empresa, sabe, para eles terem. Que nem o pessoal do integrado, senta, se atira, fica com as pernas pra cima, eu digo assim pra eles: garanto que na casa de vocês, vocês não fazem isso. “Então sentem, deixem as ferramentas do lado, entendeu?”[...] na hora de chamar a responsabilidade eu chamo, que eles tem que respeitar os mais velhos, respeitar quem tem mais conhecimento (G).

Se manter atualizado e não perder a capacidade de aprender[...] procurar “estar antenado”, participar de congressos, buscar indústria, a parte de visitas técnicas eu acho importante, cursos de atualização de curta duração. E a gente também tem que mostrar para aos alunos que isso é importante (H).

Dessa forma, os saberes relativos à área técnica e ao mundo do trabalho são aqueles que, no conjunto identificado por meus depoentes, relacionam-se mais estreitamente com os objetivos específicos da docência na Educação Profissional. Entretanto, nenhum dos saberes que identifiquei como parte do conjunto dos saberes profissionais dos professores que atuam nessa modalidade de ensino foi colocado em destaque por meus depoentes. Os dados reafirmam que todos esses saberes relacionam-se entre si e se constituem em fundamentos que alicerçam a atividade profissional desses professores. Não tem sentido, conforme trabalhei anteriormente, que o

professor tenha um conhecimento técnico e uma vivência profissional significativa se ele não entende a finalidade e não conhece os objetivos da Educação Profissional; se não consegue ensinar aos seus alunos; se não se torna uma referência, um exemplo; se não consegue fazer com que eles relacionem os conteúdos aprendidos com o mundo do trabalho; se não consegue efetivamente possibilitar que tenham uma formação adequada.

Tendo em vista o objetivo geral desta investigação, que foi analisar que saberes os professores da Educação Profissional mobilizam ao longo do exercício da docência, esse capítulo foi central neste relatório. Ao longo desta etapa da escrita, busquei esclarecer ao leitor o conceito de saber docente que embasou a análise dos dados, sublinhando que a questão dos saberes docentes não pode ser trabalhada sem que se considere que a atividade profissional do professor exige que ele tome decisões, que pense, que reflita, que reveja, e que os seus saberes são base para que esse processo aconteça. Destaquei também as características dos saberes docentes, e defendi que esses saberes só adquirem sentido no contexto do trabalho dos professores. É isso que os diferencia dos saberes que qualquer outra pessoa possui sobre a escola ou até mesmo dos saberes pessoais e culturais do próprio professor.

Em relação à diferenciação necessária entre o que são os saberes profissionais do professor e o que são os seus demais saberes, destaco que, no momento final desta dissertação e diante dos dados analisados no seu contexto, opto pelo uso de três termos diferentes no que diz respeito à relação entre os professores e seus saberes. No objetivo geral apontei que minha intenção seria analisar que saberes os professores mobilizam ao longo de sua carreira. Contudo, ao final desse percurso essa forma de escrita não está mais adequada, pois há sim saberes que são mobilizados pelos professores, mas há também os que são adquiridos e há os que são construídos. Mas qual a justificativa para o uso desses três verbos? Defendo essa forma de referência por entender, a partir dos dados deste estudo, que há saberes que o professor traz de outros momentos de sua vida e que de alguma forma se tornaram úteis na sua profissão, que seriam os saberes mobilizados na sua atividade profissional; há saberes que os professores aprendem no contato com o seu contexto profissional, com os colegas, principalmente os que se referem ao funcionamento da escola e às atividades administrativas da docência, que

seriam os saberes adquiridos pela atividade profissional; e, por fim, há os saberes que os professores constroem na prática, experimentando, testando, criando e modificando estratégias, que seriam os saberes construídos por meio de sua atividade profissional. Todos esses saberes são saberes profissionais por que só têm sentido se relacionados à atividade profissional dos professores.

Por fim, apresentei que saberes foram apontados por meus depoentes como sendo saberes inerentes à docência na Educação Profissional, destacando o fato de que os professores entrevistados por mim, apesar de não possuírem uma formação profissional que os identifique e os habilite ao exercício da docência, se veem como professores e se identificam como possuidores de conjunto de saberes a respeito da docência nessa modalidade de ensino. Esse conjunto de saberes, ou esse repertório de conhecimentos ou ainda esse reservatório de saberes (GAUTHIER et al, 2006), que serve de base para o exercício da docência na Educação Profissional, de acordo com os dados desta investigação, diz respeito a quatro grupo diferentes de saberes, conhecimentos, habilidades, capacidades e características: os saberes relativos ao ensinar; saberes relativos ao ser e ao agir; os saberes relativos às finalidades da ação educativa e os saberes relativos à área técnica e ao mundo do trabalho. Esses saberes foram adquiridos, construídos e mobilizados por meus depoentes ao longo de suas trajetórias como professores, tendo no tempo e na experiência prática da profissão suas principais origens.

7. Considerações Finais

Argumentei, em vários momentos desse relatório, que um dos possíveis caminhos para a valorização dos professores da Educação Profissional e a efetivação de políticas públicas no sentido de oportunizar melhores condições de formação para esse conjunto de professores é a realização de investigações que se ocupem em compreender as suas especificidades e entender os fins e as condições em que exercem a sua docência, enfim, que coloquem esse tema em debate. Defendi que, como pesquisadores, precisamos ouvir esses professores, principalmente no que diz respeito às suas trajetórias profissionais e aos seus saberes. Em complementação a essa ideia, destaquei ainda que, além de ouvi-los, precisamos usar o lugar importante que a Universidade e as instâncias de pesquisa científica ainda ocupam em nossa sociedade para levar adiante questões que, surgidas de nossas investigações, possam, de alguma maneira, contribuir para que o poder público passe a se ocupar com a qualidade da Educação Profissional em nosso país e não apenas com a sua expansão. Essa qualidade, sem dúvida, passa pela elaboração de políticas de formação inicial e continuada e de valorização dos profissionais que atuam como docentes nessa modalidade de ensino.

Ao final desse caminho e diante dos meus resultados, continuo sustentando todas as ideias que expus em relação à importância da realização de estudos que, como o que desenvolvi, tratem especificamente da questão da docência na Educação Profissional. Entretanto, acrescentaram-se às minhas preocupações iniciais, questões específicas em relação ao desenvolvimento do trabalho dos professores dentro das instituições de Educação Profissional e Tecnológica. Os sujeitos desta investigação me oportunizaram ver que, além

das dificuldades que enfrentaram no início de suas carreiras, algumas ocasionadas pela falta de uma formação específica que os habilitasse para o exercício da docência, existem ainda outros tantos aspectos que precisam ser observados e problematizados em relação às condições em que desenvolvem sua docência.

Nesse sentido, meus dados evidenciaram que existe um conjunto de saberes que é específico dos professores da Educação Profissional, um conjunto de saberes que, por mais que se relacione com os demais de forma complementar, é o que diferencia esses professores dos professores que atuam em outras modalidades de ensino. Esse conjunto, que denominei de saberes relativos à área técnica e ao mundo do trabalho, dizem respeito ao conhecimento que o professor possui a respeito da área profissional em que exerce a docência. Esse conhecimento engloba, além do conhecimento técnico e prático, a vivência profissional desse professor que, segundo a grande maioria dos meus depoentes, precisa ter vivenciado a realidade do mundo do trabalho para que, assim, possa oportunizar aos seus alunos acesso aos conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades e características necessárias e específicas da área em que pretendem atuar.

Ainda em relação aos saberes relativos à área técnica e ao mundo do trabalho meus depoentes destacam como fundamental que o professor da Educação Profissional mantenha-se atualizado no que diz respeito aos avanços tecnológicos da área que ensina. Desse ponto de vista, fica evidente que o contato do professor com a área profissional objeto de seu ensino, no caso dos meus entrevistados a indústria, deve ser constante. Todos os professores fizeram referência à importância da participação em cursos de atualização, projetos, visitas técnicas, tanto com o objetivo de contribuir na formação dos alunos quanto no que diz respeito a sua própria formação. Em relação a esse aspecto, retomo algumas questões levantadas por um dos professores que entrevistei a respeito das condições exigidas para que o professor da Educação Profissional faça progressão na carreira. De acordo com esse professor seria muito mais adequado com os objetivos específicos da Educação Profissional que os professores tivessem a oportunidade de, periodicamente, retornar à indústria. Esse professor questiona em que, efetivamente, os cursos de mestrado e doutorado contribuem para a sua

atuação em sala de aula Questiona ele: de que adianta um professor doutor com um conhecimento profissional defasado?

Obviamente não encontrei respostas para essas questões e nem é esse o meu objetivo quando as retomo nesse momento. Não é meu foco defender que os professores da Educação Profissional não ingressem nos programas de pós-graduação, que não prossigam seus estudos, que não se formem pesquisadores. Isso é de extrema importância para a qualidade de seu trabalho. Minha intenção quando trago novamente as questões apontadas por meus professores é que possamos pensar de que forma, como instituições de Educação Profissional, estamos valorizando, possibilitando e fomentando a manutenção do que seria um dos principais saberes entre todos os saberes dos professores que atuam na Educação Profissional: os saberes relativos à área técnica e ao mundo do trabalho. Hoje, esse saber é valorizado/priorizado? Nossos professores têm condições concretas de participar e propor projetos de pesquisa e extensão que possam aproximá-los e aproximar também os seus alunos do mundo do trabalho? Os professores mais antigos, que iniciaram suas carreiras em um momento em que as instituições de Educação Profissional não estavam organizadas de acordo com a proposta atual, que prioriza a relação ensino-pesquisa-extensão, recebem da instituição alguma espécie de formação ou incentivo que os possibilite perceber que esse “tripé” deve ser o elo entre a escola e o mundo do trabalho? Nós, como instituição, em algum momento entendemos que esses professores têm essa necessidade específica?

Essas são, sem dúvida, questões importantíssimas que permeiam o trabalho com a Educação Profissional e que podem fazer com que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica olhem para dentro de si buscando perceber de que forma estão tratando e formando seus professores. Foram questões que surgiram das entrevistas, das conversas que tive com os professores sujeitos dessa investigação e que me convenceram ainda mais que o processo de fazer uma pesquisa deve oportunizar muito mais do que obter possíveis respostas para os nossos questionamentos iniciais. A realização de uma pesquisa deve oportunizar o pensamento e a reflexão e, talvez, no plano do ideal, a ação e a mudança. Entretanto, seu valor fundamental consiste na formulação de novas perguntas. Está aí uma razão para continuar.

8. Referências Bibliográficas

ANDRADE, Francisca Rejane Pereira Andrade. **A nova realidade no mundo do trabalho e o desafio da articulação do ensino médio com a educação profissional no Brasil e no Ceará.** Anais da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GT Trabalho e Educação, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa.** Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Documento Base.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, agosto, 2007.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior em debate: formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.** Vol. 8. Brasília: MEC/INEP, 2008.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 2.208/1997,** regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 5.154/2004,** regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício do Professor: o tempo e as mudanças.** In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor.** 2ª edição, Porto Editora: Portugal, 1999, p. 157-191.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. **A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio integrado: tendências e riscos.** Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GT Trabalho e Educação, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro, Editora Lamparina, 2007, 3ª Ed., pág. 103-128

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro, Editora Lamparina, 2007, 3ª ed.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro, Editora Lamparina, 2007, 2ªed.

COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. JÚNIOR, Manoel José Porto. **A produção da exclusão escolar e a contra-reforma da Educação Profissional: um estudo de caso sobre a implantação do decreto 2.208/97.** Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GT Trabalho e Educação, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso.** Revista Educação e Sociedade [online]. 2005, vol.26, n.92, p. 1087-1113.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GOTARDO, Renata Cristina da Costa. VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Integração Curricular: o Ensino Médio Integrado e o PROEJA.** Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GT Trabalho e Educação, 2009.

KUENZER, Acácia. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica.** In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Livro 3. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010

MACHADO, Lucília. **Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília: MEC, SETEC, 2008, páginas 8 – 22.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração.** Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GT Trabalho e Educação, 2007.

NUNES, Celia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

NUNES, Celia Maria Fernandes. **O professor e os Saberes Docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas.** In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Livro 4. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **O Ensino Médio ao longo do Século XX: um projeto inacabado.** In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e Memórias da Educação no Brasil – VOL III – Séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 229-242.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. **O Ensino Industrial: memória e história.** In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e Memórias da Educação no Brasil – VOL III – Séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p.209-228.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da Educação Profissional.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de Faria. VEIGA, Cintia Greive. 500 Anos de Educação no Brasil. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 205-224.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

Apêndices

APÊNDICE A: Instrumento de Pesquisa

ENTREVISTA

- FORMAÇÃO

1. Qual tua formação inicial? És técnico(a) na área que lecionas? És graduado (a) em que área?
2. Tens pós-graduação? Em que área?
3. Que motivos te levaram a realizar os estudos de pós-graduação nessa área?
4. Fizeste algum curso de formação complementar direcionado ao exercício da docência (curso de formação pedagógica)? Com que motivação?
5. Como foi esse curso? Qual duração? Em que modalidade (EAD? Presencial? Pós-graduação?)

- EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE/ DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

6. Trabalhaste em alguma outra área antes de se tornar docente da Educação Profissional? Qual?
7. Quanto tempo tens de experiência como docente na Educação Profissional?
8. Tiveste alguma experiência anterior como docente? De qual duração? Em que modalidade de ensino?
9. Em que instituições de Educação Profissional já trabalhaste?

Segunda etapa – (OBJETIVO GERAL)

COMPREENSÃO DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

1. Que motivos te levaram a escolher a carreira de professor, mesmo tendo formação em outra área?
2. Consegues me descrever, como se fosse uma espécie de “linha do tempo”, o processo que levou o(a)..... aluno (a) a se tornar o(a)..... professor? Que fatores, pessoas, situações foram importantes nesse processo?

Terceira etapa: (OBJETIVOS ESPECÍFICOS)

1. Na tua opinião, o que um professor precisa saber para ser um bom professor? Que conhecimentos, características, habilidades precisa ter?
2. Entre essas características, conhecimentos, habilidades que citaste, há alg destaca como sendo mais importante que as outras? Qual a relação existentes entre elas?
3. Há alguma diferença entre o que o professor que trabalha com Educação Profissional precisa saber em relação aos professores que trabalham com outras áreas da educação (educação básica, ensino superior, ed. Infantil?). Que diferenças são essas? Por que elas existem?

4. Que características te identificam como professor? O que apontarias como sendo a tua "marca registrada"?
5. Onde e quando pensas que aprendeu a ser professor?
6. Com quem pensas que aprendestes a ser professor?
7. Se fosses fazer uma comparação entre o professor(a)..... do primeiro dia de aula com o professor(a)..... de hoje, que diferenças há?
8. A que fatores atribues essas diferenças?