



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Felipe da Silva Ferreira

**PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
SENTIDOS DE DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO
CEFET-RJ**

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

**CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Rio de Janeiro, 2021**

FELIPE DA SILVA FERREIRA

**PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
SENTIDOS DE DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO
CEFET-RJ**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz

RIO DE JANEIRO, 2021

CIP - Catalogação na Publicação

F315p Ferreira, Felipe da Silva
Professores não licenciados na Educação Básica:
sentidos de docência no Ensino Médio Integrado do
Cefet-RJ / Felipe da Silva Ferreira. -- Rio de
Janeiro, 2021.
273 f.

Orientadora: Giseli Barreto da Cruz.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2021.

1. Formação de Professores. 2. Educação
Profissional. 3. Professores não licenciados. 4.
Sentidos de Docência. 5. Ensino Médio Integrado. I.
Cruz, Giseli Barreto da, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Aos 06 dias do mês de abril de **2021**, às 14:00 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese intitulada "**Professores não licenciados na Educação Básica: sentidos de docência no Ensino Médio integrado do Cefet-RJ**", de autoria do(a) doutorando(a) **Felipe da Silva Ferreira** (participação por videoconferência), candidato(a) ao título de **Doutor em Educação**, turma **2017** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ - participação por videoconferência), Prof. Dr. Bruno Gawryszewski (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Maria Rita Neto Sales Oliveira (Cefet-MG - participação por videoconferência) e Prof(a). Dr(a). Hermengarda Alves Lüdke (PUC-Rio - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

Aprovado(a) Aprovado(a) com recomendações de reformulação
 Reprovado(a)

Eu, Giseli Barreto da Cruz, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

A Banca Examinadora da Tese considera o trabalho aprovado e ressalta a relevância da tese para as áreas da Formação de Professores e da Educação Profissional, o rigor teórico-metodológico da pesquisa e sua consistência analítico-interpretativa. Recomenda a sua publicação em forma de artigos em periódicos científicos e a sua apresentação em eventos acadêmicos.

Continuação da Ata de Defesa de Tese do(a) doutorando(a) Felipe da Silva Ferreira, realizada em 06 de abril de 2021.

Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Prof. Dr. Bruno Gawryszewski (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Maria Rita Neto Sales Oliveira (Cefet-MG)

Prof(a). Dr(a). Hermengarda Alves Lüdke (PUC-Rio)

Felipe da Silva Ferreira – candidato(a)


Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)
Presidente da Banca

Eu vim aqui hoje porque eu brigo pela boniteza e pela verdade que eu acho que eu tenho a dizer. Vim aqui hoje porque me acho no dever, na obrigação, de dizer coisas em que eu acredito e que, se postas em prática, podem contribuir, somadas a outras contribuições, para mudar um pouco a feiura da sociedade brasileira injusta. Se eu não estivesse convicto disso, o que me traria aqui? Nada!

Paulo Freire – 1996

AGRADECIMENTOS

Ainda que a conclusão de um percurso de doutoramento não signifique o término da caminhada de formação para um professor, este tempo-lugar traz em si uma característica própria, misturando alívio e saudade, satisfação e incompletude, cansaço e afeto. Porque me sinto constituído por minhas próprias histórias e pelas histórias que venho vivendo com outros, tantos outros, faz-se necessário agradecer.

É por me fazer de e com pessoas que não tenho uma história triste e de sofrimento para contar sobre meu percurso ao longo do doutorado. Vim sendo feliz pelo caminho, vivendo e colhendo da vida em toda sua amplitude, enquanto caminhava por esses quatro intensos anos.

Não caberiam nas páginas desta tese os nomes de todas as pessoas que me afetaram, em toda a boniteza desse termo, ao longo deste percurso, de minha trajetória professoral, da vida. Assim, selecionei alguns que acabam por representar muitas outras pessoas aí incluídas: entre os que amo, que admiro como pessoas e profissionais, colegas essenciais, amigos indispensáveis, gente que nem imagina que me serve de inspiração cotidiana.

Começo pela professora Dra. Giseli Barreto da Cruz, minha orientadora, profissional indescritível de tão grande, pessoa impossível de adjetivar de tão humana. A Giseli, além de agradecer infinitamente por sua acolhida, generosidade, profissionalismo, competência e tantas outras coisas, preciso registrar meu pedido de desculpas por ter sido um orientando do meu tipo. Giseli é a expressão mais inteira do que ela mesma nomeia de *gentetude*, e eu sou uma pessoa muito mais feliz por tê-la encontrado na vida.

Agradeço, também de maneira muito especial, à professora Dra. Menga Lüdke, que foi a primeira a acolher minhas ideias ainda muito imaturas e necessitadas de sustento sobre o que poderia vir a se tornar uma pesquisa e, posteriormente, uma tese. Pelas narrativas e convívio com Menga, passei a transitar por caminhos que eu absolutamente desconhecia.

Deixo anotados meus sinceros agradecimentos aos outros professores integrantes da banca examinadora desta tese por suas contribuições fundamentais a esta trajetória: Professora Dra. Maria Rita Neto Sales Oliveira, Professora Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Professor Dr. Bruno Gawryszewski e ainda a Professora Dra. Ana Teresa Correa de Carvalho Oliveira, que participou da banca examinadora do projeto de tese.

A Evelyne, pelo amor e companhia desde muito antes e para bem depois.

A mamãe, que nem mesmo faz ideia do que significa este trabalho, esta tese, por ser infinita em sua mãezice e também em sua professoralidade.

Ao meu sogro Joelson, cuja primeira “curtida” e sincero elogio não poderão ser físicos. No entanto, seria inaceitável não anotar seu nome sobre este percurso, já que sempre estive tão disponível a colaborar e a enaltecer todos os movimentos de estudo – coisa que ele mesmo teve tão pouco e que admirava tão sinceramente.

Agradeço a colegas e amigos professores que preencheram e inspiram minha professoragem, em muitas e angulares formas: as queridas Angela Ferreira e Sandra Bachini, com quem aprendi a viver pela defesa da Escola Pública; as admiráveis Geni Nader e Jean Beatriz, cujas vidas pessoais e professorais são indissociáveis e, por isso, tão inspiradoras; a querida Remilda Canto, que suave e firmemente me ajudou a ser um professor muito outro, e melhor; as queridas amigas Elisabeth Castilho e Fernanda Luz, companheiras de tantos trajetos, que generosamente contribuíram com este trabalho; a contagiante Anabelle Loivos, que nunca foi minha professora em sala de aula, mas me inspira, envolve e anima a cada passo professoral que dá; as irmãs Celma Calvão e Sania Cosmelli, por sua infinita obra na Educação.

O Geped – Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores – tem lugar especialíssimo neste meu percurso de doutoramento. Sendo um tempo-lugar que tanto instiga, motiva e desafia a movimentos acadêmicos, também se mostrou cheio de afetividades. Agradeço a todos os seus componentes com quem pude conviver, mas preciso destacar alguns nomes que, por razões diversas, acabaram por ficar negritados nesta trajetória: Angela Soares, em sua alegria e parceria inabaláveis; André Pedreira, com sua amizade e franqueza sempre disponíveis; Cecília Silvano, a bailarina das relações, que afeta a todos sempre delicada e profundamente; Elana Costa, aberta ao diálogo ameno, à motivação gratuita para o bem do outro; Letícia Oliveira, disponível e cuidadosa; Marilza Maia, que é daquelas pessoas a que a gente se apega por sua abertura e disponibilidade; Viviane Lontra, que congrega, sorri e anima a caminhar.

A minha amiga e parceira de percursos acadêmicos, Marcela Tavares de Mello, presente encontrado na caminhada da pós-graduação.

No Cefet-RJ, além de questões de pesquisa, venho encontrando diversas outras relações importantes – de amizade, de parceria, de construção de ideais. Tenho sido muito feliz por poder ser professor nesta instituição, muito antes e para além de todas as batalhas que compõem o cotidiano. Nesta tela, preciso agradecer destacadamente a algumas pessoas que seguem neste mesmo caminho: a minha amiga-irmã Daniela Frey, que me apoia e vibra com meus passos como fazem pouquíssimas outras pessoas; meus amigos Celso Braga Junior e Suzana Klôh, com quem divido tantas histórias e aprendo muitíssimo, sobre tudo quase; meu amigo Cristiano Moura, que se tornou uma pessoa de referência, inspiração em diversos sentidos; minha querida amiga e parceira de professoragens Alice Moraes, que tem acolhido meu jeito espalhado, com quem tenho caminhado com alegria, além de ter permitido que o Guilherme participasse ativamente desta tese; minha amiga Elisabeth Souza, que é uma professora “daquele jeito”, de coisas de escola e de vida, sempre com as duas mãos muito generosas estendidas; meu amigo Frederico Oliveira, que sem ter qualquer obrigação de fazê-lo, sempre facilita as circulações de que precisamos, desempenhando de forma profissional e bonita seu papel de diretor de nossa querida escola; meu amigo Felipe Henriques, com quem aprendi a ver outras formas de ser professor e, talvez sem saber, contribuiu grandemente para as reflexões que trago nesta pesquisa. Ainda no âmbito do Cefet-RJ, devo agradecimentos aos queridos colegas e amigos Alessandra Mitie Spallanzani, Alexandre Martinez, Mariane Amêndola e Marta Máximo, por sua parceria e contribuição indispensável à realização das entrevistas.

Por fim, mas não com menor importância, agradeço pela disponibilidade dos sujeitos narradores, que viabilizaram a criação do corpo deste trabalho.

A Deus, agradeço por tudo isso e pelo que certamente ainda tem guardado e que virá.

RESUMO

FERREIRA, Felipe da Silva. Professores não licenciados na Educação Básica: sentidos de Docência no Ensino Médio Integrado do Cefet-RJ. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 01-274, 2021.

Esta tese se assenta no campo da Formação de Professores e focaliza os sentidos de docência de professores não licenciados que atuam na Educação Básica atribuídos por eles mesmos à sua prática docente. O contexto de atuação desses professores é o dos cursos técnicos que se articulam em integração com a Educação Básica, constituindo o Ensino Médio Integrado, no âmbito do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ). Visto que esses docentes são responsáveis pelas disciplinas do campo técnico, seu percurso de formação inicial não é o das licenciaturas, que os habilitaria à docência no cenário da Educação Básica. A questão que orientou a pesquisa foi a seguinte: que sentidos de docência se inscrevem nas práticas narradas por professores não licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado do Cefet-RJ? Seu objetivo geral foi analisar os sentidos de docência apreendidos das narrativas feitas por esses professores a respeito de suas práticas, e os objetivos específicos foram interpretar os sentidos de docência narrados por professores não licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado do Cefet-RJ, compreender o que prevalece como prática docente de tais professores e analisar as fontes de saberes docentes mobilizados por eles na realização de sua docência. O percurso metodológico se deu por meio da pesquisa narrativa, à luz de Clandinin & Connelly e Galvão, uma vez que tal perspectiva metodológica compreende que as histórias de vida dos sujeitos participantes da pesquisa, ao serem organizadas em forma de textos verbais, revelam os significados por eles atribuídos às trajetórias por eles experienciadas. Dessa forma, foram entrevistados oito professores não licenciados, representantes de diferentes campi do Cefet-RJ, de acordo com a forma como os grupos de professores são organizados naquelas localidades. Para a realização das entrevistas narrativas, foram delineados eixos de abordagem, sendo eles os seguintes: escolha profissional e inserção como professor; formação para a docência; significado de ser professor; e prática docente. Para a análise interpretativa foram consideradas as seguintes categorias teóricas: práticas profissionais docentes, com base em Roldão e Formosinho; saberes docentes, em Tardif e Gauthier; profissionalização docente, com Lüdke & Boing, Roldão, Tardif, Formosinho e Nóvoa; e docência entre a formação técnica e a educação profissional, com aporte em Oliveira. A análise dos dados foi feita estabelecendo-se relações verticais e horizontais entre os eixos de organização das narrativas e o que emergiu dali e as categorias analíticas, tidas como lentes que perscrutaram todo o objeto a partir de diferentes perspectivas. Foi possível identificar que as principais fontes de saberes mobilizados pelos sujeitos remetem a experiências vividas por eles em diferentes momentos de sua história, seja como estudantes ou professores. Os sentidos de docência que atribuem à sua prática indicam, de forma geral, preocupação com o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e com a formação para a cidadania; necessidade de estabelecimento de vínculo afetivo com os estudantes; reconhecimento de possível diferencial da formação específica para a docência; e a percepção de que a prática docente contribui, por meio da experiência, para o aperfeiçoamento da atuação do professor. Defende-se, nesta tese, a formação específica para a docência, seja como percurso inicial e/ou de forma continuada, sendo estabelecida de forma sistematizada e institucional, de maneira que os aspectos tácitos e intuitivos, assim como a formação adquirida a partir da experiência, possam ser considerados partes integrantes do processo de formação, mas de maneira que o entendimento de que podem ser a única trajetória de formação e acesso à docência possa ser superado.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Profissional; Professores não licenciados; Sentidos de Docência; Ensino Médio Integrado; Cefet-RJ.

ABSTRACT

FERREIRA, Felipe da Silva. Non-licensed teachers in Basic Education: senses of Teaching in Integrated High School at Cefet-RJ. Doctoral Thesis in Education, Post-Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, p. 01-274, 2021.

This thesis is based on the field of Teacher Education and focuses on the teaching senses of non-licensed teachers who work in Basic Education attributed by themselves to their teaching practice. The context in which these teachers work is that of technical courses that are integrated with Basic Education, constituting Integrated High School, within the scope of the Federal Center for Technological Education Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ). Since these teachers are responsible for disciplines in the technical field, their initial formation path is not that of the licensure degrees, which would enable them to teach in the Basic Education scenario. The question that guided the research was the following: what teaching meanings are inscribed in the practices narrated by non-licensed teachers who work in the Integrated High School of Cefet-RJ? Its general objective was to analyze the senses of teaching derived from the narratives made by these teachers about their practices, and the specific objectives were to interpret the senses of teaching narrated by non-licensed teachers working in the Integrated High School of Cefet-RJ, to understand what prevails as the teaching practice of such teachers and to analyze the sources of teaching knowledge mobilized by them while carrying out their teaching. The methodological path took place through narrative research, in the light of Clandinin & Connelly and Galvão, since such methodological perspective understands that the life stories of the subjects participating in the research, when organized in the form of verbal texts, reveal the meanings attributed by them to the trajectories they experienced. Thus, eight non-licensed teachers, representatives of different campuses of Cefet-RJ, were interviewed, according to the way the groups of teachers are organized in those locations. To carry out the narrative interviews, axes of approach were outlined, which are the following: professional choice and insertion as a teacher; formation for teaching; meaning of being a teacher; and teaching practice. For the interpretative analysis, the following theoretical categories were considered: professional teaching practices, based on Roldão and Formosinho; teaching knowledge, in Tardif and Gauthier; teaching professionalization, with Lüdke & Boing, Roldão, Tardif, Formosinho and Nóvoa; and teaching between technical training and professional education, with input from Oliveira. Data analysis was carried out by establishing vertical and horizontal relationships between the axes of organization of the narratives and what emerged from there and the analytical categories, seen as lenses that scanned the entire object from different perspectives. It was possible to identify that the main sources of knowledge mobilized by the subjects refer to experiences lived by them at different moments in their history, whether as students or teachers. The teaching senses that they attribute to their practice indicate, in general, concern with knowledge of the content to be taught and with formation for citizenship; necessity to establish an affective bond with students; recognition of the possible differential of specific formation for teaching; and the perception that the teaching practice contributes, through experience, to the improvement of the teacher's performance. In this thesis, specific formation for teaching is advocated, either as an initial path and / or in a continuous way, being established in a systematic and institutional form, in a way that the tacit and intuitive aspects, as well as the formation acquired from the experience, can be considered integrating parts of the formation process, but also considering that the understanding that they may be the only formation path and access to teaching can be overcome.

Keywords: Teacher Education; Professional Education; Non-licensed teachers; Senses of Teaching; Integrated High School; Cefet-RJ.

RESUMEN

FERREIRA, Felipe da Silva. Profesores no licenciados en la Educación Básica: sentidos de Docencia en la Educación Secundaria Integrada a la Técnica del Cefet-RJ. Tesis doctoral en Educación, Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro, p. 01-274, 2021.

Esta tesis se asienta en el campo de la Formación de Profesores y enfoca los sentidos de docencia que profesores no licenciados actuantes en la Educación Básica brasileña se atribuyen a sí mismos. El contexto de actuación de dichos profesores son los cursos técnicos que se articulan en integración con la Educación Básica, constituyendo lo que, en Brasil, se convino llamar Enseñanza Secundaria Integrada a la Técnica, en el ámbito del Centro Federal de Educación Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ). Visto que tales docentes son responsables de las asignaturas del campo técnico, su camino de formación inicial no incluye formación para actuación docente en el escenario de la Educación Básica – formación que, en Brasil, se promueve específicamente por cursos superiores de Licenciatura. La cuestión que orientó la investigación fue: ¿qué sentidos de docencia se inscriben en las prácticas narradas por profesores no licenciados que actúan en la Enseñanza Secundaria Integrada a la Técnica del Cefet-RJ? Su objetivo general fue analizar los sentidos de docencia comprendidos en las narrativas hechas por esos profesores respecto de sus prácticas, y los objetivos específicos fueron interpretar los sentidos de docencia narrados por profesores no licenciados que actúan en la Enseñanza Secundaria Integrada a la Técnica del Cefet-RJ, comprender lo que prevalece como práctica docente de tales profesores y analizar las fuentes de saberes docentes movilizadas por ellos en la realización de su docencia. El camino metodológico se construyó bajo el marco de la investigación narrativa, en la perspectiva de Clandinin & Connelly y Galvão, una vez que tal punto de vista metodológico comprende que las historias de vida de los sujetos participantes de la investigación, cuando organizadas en forma de textos verbales, revelan los significados por ellos atribuidos a sus trayectorias experimentadas. De esa forma, se entrevistaron ocho profesores no licenciados, representantes de diferentes *campi* del Cefet-RJ, de acuerdo a la forma como los grupos de profesores se organizan en aquellas localidades. Para la realización de las entrevistas narrativas, se estructuraron los siguientes ejes de abordaje: elección profesional e inserción como profesor; formación para la docencia; significado de ser profesor; y práctica docente. Para el análisis interpretativo se consideraron las siguientes categorías teóricas: prácticas profesionales docentes, según Roldão y Formosinho; saberes docentes, conforme a Tardif e Gauthier; profesionalización docente, con Lüdke & Boing, Roldão, Tardif, Formosinho y Nóvoa; y docencia entre la formación técnica y la educación profesional, con base en Oliveira. El análisis de los datos se hizo estableciéndose relaciones verticales y horizontales entre los ejes de organización de las narrativas y lo que de allí emergió y las categorías analíticas, comprendidas como lentes que escrutaron todo el objeto a partir de diferentes perspectivas. Fue posible identificar que las principales fuentes de saberes movilizados por los sujetos apuntan para experiencias vividas por ellos en diferentes momentos de su historia, sea como estudiantes o como profesores. Los sentidos de docencia que atribuyen a su propia práctica indican, de manera general, preocupación con el conocimiento del contenido a enseñarse y con la formación para la ciudadanía; necesidad de establecimiento de vínculo afectivo con los estudiantes; reconocimiento de posible diferencial de la formación específica para la docencia; y la percepción de que la práctica docente contribuye, por medio de la experiencia, para el perfeccionamiento de la actuación del profesor. Se defiende, en esta tesis, la formación específica para la docencia, sea como trayectoria inicial y/o de manera continua, estableciéndose de forma sistematizada e institucional, de modo que los aspectos

tácitos e intuitivos, bien como la formación adquirida a partir de la experiencia, puedan ser considerados parte integrante del proceso de formación, pero superando el entendimiento de que pueden ser la única trayectoria de formación y acceso a la docencia.

Palabras-clave: Formación de Profesores; Profesores no licenciados; Sentidos de Docencia; Enseñanza Secundaria Integrada a la Técnica; Educación Profesional; Cefet-RJ.

RÉSUMÉ

FERREIRA, Felipe da Silva. Les enseignants non diplômés en Éducation de base: les sens de l'enseignement secondaire intégré du Cefet-RJ. Thèse de Doctorat en Éducation, Programme de Post-Graduation (Troisième cycle) en Education, Faculté d'Education de l'Université Fédéral de Rio de Janeiro, p. 01-274, 2021.

Cette thèse se fonde sur le domaine de la Formation des Enseignants et met l'accent sur les sens de l'enseignement des enseignants non diplômés qui travaillent dans l'Éducation de Base qu'ils attribuent eux-mêmes à leur pratique d'enseignement. Le contexte d'action de ces enseignants est celui des cours techniques qui s'articulent en intégration avec l'Éducation de Base, l'enseignement secondaire intégré constituant dans le cadre du Centre Fédéral d'Éducation Technologique Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ). Puisque ces enseignants sont les responsables par les disciplines du domaine technique, leur parcours de formation initiale n'est pas celui des diplômés ce qui leur permettrait à enseigner dans le cadre de l'Éducation de Base. La question qui a guidé la recherche était la suivante : quels sens de l'enseignement s'inscrivent dans les pratiques rapportées par des enseignants non diplômés qui travaillent à l'enseignement Intégré du Cefet-RJ ? Son objectif général était d'analyser les sens de l'enseignement dépeints des narratives faites par ces enseignants au sujet de leurs pratiques et les objectifs spécifiques ont été d'interpréter les sens de l'enseignement racontés par des enseignants non diplômés qui travaillent dans l'enseignement secondaire intégré du Cefet-RJ , comprendre ce qui prévaut comme pratique enseignante de ces enseignants et analyser les sources de savoirs d'enseignement mobilisés par eux dans la réalisation de leur enseignement. Le parcours méthodologique s'est fait à travers la recherche narrative, à la lumière de Clandinin & Connelly e Galvão , car cette perspective méthodologique comprend que les histoires de vie des participants de la recherche, étant organisées sous forme de textes verbaux, révèlent les significations qu'ils attribuent aux trajectoires qu'ils ont expérimentées. Ainsi , huit enseignants non diplômés, représentants de différents campi du Cefet-RJ, ont été interviewés en fonction de la manière dont les groupes d'enseignants sont organisés à ces endroits. Pour la réalisation des entretiens narratifs, des axes d'approche ont été esquissés, comme les suivants : le choix professionnel et l'insertion comme enseignant ; la formation à l'enseignement ; le sens d'être enseignant ; et la pratique enseignante. Pour l'analyse interprétative les catégories théoriques suivantes ont été prises en compte : les pratiques professionnelles d'enseignement , sur la base de Roldão e Formosinho ; des savoirs d'enseignement , en Tardiff et Gauthier ; la professionnalisation de l'enseignement, avec Lüdke & Boing, Roldão, Tardif, Formosinho e Növoa ; et l'enseignement entre la formation technique et l'éducation professionnelle avec la contribution d'Oliveira. L'analyse de données a été faite en établissant des relations verticales et horizontales entre les axes d'organisation des narratives et ce qui en est ressorti et les catégories analytiques considérées comme des lentilles qui analysent l'ensemble de l'objet à partir de différentes perspectives. Il a été possible d'identifier que les principales sources de savoirs mobilisés par les sujets renvoient à des expériences vécues par eux dans les différents moments de leur histoire, soit comme étudiants soit comme enseignants. Les sens de l'enseignement qu'ils attribuent à leur pratique indiquent de manière générale la préoccupation quant à la connaissance du contenu à enseigner et à la formation pour la citoyenneté ; la nécessité d'établir un lien affectif avec les étudiants ; la reconnaissance d'un différentiel possible de la formation spécifique à l'enseignement et la perception que la pratique d'enseignement contribue, par l'expérience, au perfectionnement de l'action de l'enseignant. Cette thèse défend la formation spécifique à l'enseignement soit comme itinéraire initial et / ou de façon continue, en étant établie de façon systématique et institutionnelle , de façon que les

aspects tacites et intuitifs ainsi que la formation acquise à partir de l'expérience, peuvent être considérés comme des parties intégrantes du processus de formation mais de manière à ce que la prise de conscience qu'ils peuvent être la seule voie de formation et d'accès à l'enseignement puisse être surmontée.

Mots-clés: Formation des Enseignants; Éducation Professionnelle ; Enseignants non diplômés; Sens de l'Enseignement; Enseignement Secondaire Intégré; Cefet-RJ.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Notório Saber e Didática.....	72
Imagem 2. Registro de procedimento de análise.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação dos campi do Cefet-RJ quanto à fundação e estrutura de ensino.....	45
Quadro 2 – Distribuição dos docentes do Cefet-RJ por campus, considerando sua lotação oficial e carreira	48
Quadro 3 – Consulta a todas as teses defendidas no PPGE da UFRJ, período de 1986 a 2017.....	51
Quadro 4 – Teses e dissertações encontradas no banco de trabalhos de pesquisa da Capes, considerando-se o período de 2004 a 2017, com o descritor Educação Profissional.....	53
Quadro 5 – Teses selecionadas para aprofundamento e estudo dentre as encontradas no banco de trabalhos de pesquisa da Capes, considerando-se o período de 2004 a 2017, com o descritor Educação Profissional.....	53
Quadro 6 – Teses e dissertações encontradas no banco de trabalhos de pesquisa da Capes com o descritor Ensino Técnico.....	56
Quadro 7 – Teses e dissertações encontradas no banco de trabalhos de pesquisa da Capes com o descritor Ensino Médio Integrado.....	58
Quadro 8 – Teses e dissertações encontradas no banco de trabalhos de pesquisa da Capes com os descritores Sentidos de Docência e Concepções de Docência.....	59
Quadro 9 – Resultados de levantamento de literatura obtidos a partir de descritores específicos.....	60
Quadro 10 – Legislação brasileira referente à Educação Profissional em seu entrecruzamento com a Educação Básica.....	62
Quadro 11 – Apresentação dos campi Maracanã, Nova Iguaçu e Nova Friburgo do Cefet-RJ quanto à oferta de Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio	81
Quadro 12 – Respondentes e sujeitos em potencial dos campi Maracanã, Nova Iguaçu e Nova Friburgo do Cefet-RJ	86
Quadro 13 – Quantitativo de respostas validadas do questionário para a identificação de sujeitos da pesquisa.....	90
Quadro 14 – Apresentação dos sujeitos participantes das entrevistas narrativas	96
Quadro 15 – Síntese dos elementos em destaque nas narrativas	116
Quadro 16 – Excertos de fala – Escolha profissional e inserção como professor	132
Quadro 17 – Excertos de fala – Formação para a docência.....	141
Quadro 18 – Excertos de fala – Compreensão sobre o significado de ser professor	160
Quadro 19 – Excertos de fala – Prática Docente.....	175
Quadro 20 – Exemplos de intervenções e considerações quanto à prática docente dos sujeitos narradores	186

Quadro 21 – Registro de identificação profissional dos entrevistados	195
Quadro 22 – Docência entre a formação técnica e a Educação Profissional – aspectos didáticos do cotidiano	221
Quadro 23 – Docência entre a formação técnica e a Educação Profissional – visões sobre os estudantes	224
Quadro 24 – Docência entre a formação técnica e a Educação Profissional – formação técnica e formação para a cidadania.....	227
Quadro 25 – Docência entre a formação técnica e a Educação Profissional – a questão da integração	231

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DF – Docente do campus Nova Friburgo

DI – Docente do campus Nova Iguaçu

DM – Docente do campus Maracanã

EBTT – Ensino Básico Técnico e Tecnológico

EMI – Ensino Médio Integrado

EP – Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FE – Faculdade de Educação

Forprofep – Formação de Professores para e Educação Profissional

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

IFF – Instituto Federal Fluminense

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MBA – Master in Business Administration

MS – Magistério Superior

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RJ – Rio de Janeiro

STEAM – Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

TER CONHECIMENTOS PARA ENRIQUECER OS CAMINHOS TRANSITADOS – POR QUE VIM	25
1. QUANDO ENTRE O IDEAL E O PROFESSOR SE ABREM ENORMES PRECIPÍCIOS – POR QUE ISSO IMPORTA	38
1.1 O Ensino Médio Integrado ao Técnico no Cefet-RJ – ideais, desafios e <i>modus operandi</i>	39
1.2 O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet-RJ – sua estrutura, tradição e sujeitos	44
1.3 Os precipícios já vasculhados e o ideal deste professor pesquisador: a revisão de literatura e outras pertinências	49
1.4 Educação Profissional no Brasil: a procura de um rumo para a vida	61
1.4.1 Lei número 5692 de 1971 – as indicações do mercado para a organização da Educação e o interesse pela formação, inclusive pedagógica, dos professores	63
1.4.2 Lei número 7044 de 1982 – quando se percebeu que a formação integral da pessoa é fundamental e se dá, prioritariamente, na escola	65
1.4.3 Projeto de lei número 1603 de 1996 – dos sentidos de “profissional” e “tecnológica” na seara da Educação	66
1.4.4 Lei de número 9394 de 1996 – a lei de diretrizes de bases da Educação Brasileira e o entendimento da Educação Profissional como matéria desarticulada dos núcleos básicos	66
1.4.5 Decreto de número 2208 de 1997 – Arremates para a Educação Profissional no âmbito da LDB	68
1.4.6 Decreto de número 5154 de 2004 – a possibilidade da integração entre Educação Básica e Educação Profissional: o fortalecimento da busca de rumos consistentes para a vida	69
1.4.7 Lei de número 11741 de 2008 – A Educação Profissional Técnica de Nível Médio evidenciada	69
1.4.8 Lei de número 13145 de 2017 – A lei da desintegração e da desprofissionalização da atividade docente	70

2. SABER IR E VIR EM REDOR DESSE MISTÉRIO QUE EXISTE EM CADA CRIATURA – PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO EM NARRATIVA	74
2.1 A opção pela pesquisa narrativa – anotações epistemológicas.....	74
2.2 O campo empírico e o caminho até os sujeitos e suas narrativas	78
2.3 Estratégias metodológicas para construção e análise dos dados	82
2.3.1 A identificação dos sujeitos: o recurso do questionário	83
2.3.2 Para chegar às narrativas: a organização das entrevistas	91
2.4 Os sujeitos em narrativa: uma apresentação a partir de suas contações sobre si.....	98
2.5 Para analisar os dados – o percurso de interpretação das narrativas e a busca pelos sentidos de docência	113
3. SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS: CAMINHOS PERCORRIDOS POR PROFESSORES NÃO LICENCIADOS E SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	119
3.1 Teorizações de base.....	119
3.2 Escolha profissional e inserção como professor	131
3.3 Formação para a docência	140
4. SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	159
4.1 Compreensão sobre o que significa ser professor	159
4.2 Prática Docente	174
5. PROFISSIONALIZAÇÃO E DOCÊNCIA ENTRE A FORMAÇÃO TÉCNICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA PRÁTICA À FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	192
5.1 Profissionalização Docente	192
5.1.1 Formação inicial para a docência	198
5.1.2 A formação no campo técnico	202
5.1.3 A visão da sociedade sobre a profissão docente.....	204

5.1.4	Elementos do senso comum e o enfraquecimento da profissionalidade docente.....	207
5.1.5	A formação profissional advinda da prática.....	209
5.1.6	A especificidade da profissão docente é o ensino	214
5.1.7	Elementos de profissionalização docente na tela de Da Vinci.....	217
5.2	Docência entre a Formação Técnica e a Educação Profissional.....	218
5.2.1	Aspectos didáticos do cotidiano	221
5.2.2	Quem são os estudantes.....	224
5.2.3	Formação Técnica e Formação para a Cidadania.....	226
5.2.4	A questão da integração.....	231

CONCLUSÕES: É, CERTAMENTE, UMA GRANDE OBRA CHEGAR A CONSOLIDAR-SE NUMA PERSONALIDADE ASSIM: OS PROFESSORES NÃO LICENCIADOS E SEUS SENTIDOS DE DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....237

REFERÊNCIAS245

APÊNDICES 254

Apêndice I: Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa.....	254
Apêndice II: Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.....	255
Apêndice III: Questionário.....	257
Apêndice IV: Roteiro de Entrevista.....	261
Apêndice V: Transcrição de uma entrevista narrativa.....	263

TER CONHECIMENTOS PARA ENRIQUECER OS CAMINHOS TRANSITADOS¹ – POR QUE VIM

Para começar a narrativa de um percurso que visa a identificar sentidos de docência atribuídos por sujeitos professores à sua própria trajetória, entendo ser relevante estabelecer o lugar de onde escrevo, lugar móvel, em construção, também pertencente a muitos outros pares, de disputa, de causa, de luta – a nossa seara.

Quando ainda realizador de uma prática docente bem menos cheia de reflexões, circunstância típica da inexperiência no campo e na vida, posso dizer que teria respondido, a alguém que me perguntasse, então, sobre o que seria a docência para mim, algo como “dar aula”.

Era 07 de fevereiro de 2000 quando entrei em uma sala de aula como professor de Inglês – ou instrutor, como a carteira de trabalho registraria pouco depois – contratado por uma escola de idiomas. Às oito da manhã conhecia meus primeiros estudantes, todos adultos e mais velhos que eu, que tinha 17 anos de idade. Eram dez horas antes de minha primeira aula como aluno da faculdade de Letras, curso de licenciatura que comecei também naquele dia. Vivenciar a licenciatura ao mesmo tempo que alguns cenários de docência já iam se dando como experiência transformou ambos os contextos: as salas de aula em que eu era o professor e as salas de aula em que eu era estudante. Experimentar as incoerências entre o regularmente indicado e a vida se fazendo real foi pujante, é possível analisar agora, a certa distância espaço-temporal. Essa relação entre teoria e prática, talvez possa dizer hoje, me era nebulosa, sendo eu o sujeito em cena, em fase imatura e de ansiedade da vida nos âmbitos profissional e pessoal. Além do curso de idiomas e suas peculiaridades, passaram a fazer parte de minha atuação professoral ainda como licenciando as aulas de Língua Inglesa para o Ensino Médio e Fundamental, nesta sequência, de escolas da rede privada de minha cidade. Fazia-se o trajeto docente que comecei a percorrer desse modo, com toda sua amplitude, para muito além de dar aulas – o que eu começava a perceber.

Os diferentes pares que passam por nossos trajetos, ou que passam por eles conosco, entendem suas verdades, sendo aqui as da docência que nos interessam, e tendem inconsciente ou propositalmente a divulgá-las. Foi por uma desobediência a uma professora muito marcante de meu percurso que adentrei – para ficar – a escola regular de Educação Básica. É bastante

¹ Frase proveniente de “Qualidades do professor”, de Cecília Meireles, texto publicado no Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 10 de agosto de 1930. Disponível em <https://www.revistapazes.com/professor-cecilia/>. Último acesso em 28/09/2019.

comum que professores de Língua Inglesa comecem suas carreiras em cursos de idioma, inclusive porque aquela esfera não demanda que se tenha a habilitação do curso de Letras, e que muitos optem por somente atuar ali. Entre as justificativas comumente apresentadas para isso estão questões bastante típicas da realidade escolar do Brasil – turmas grandes, salários pouco atraentes, demanda vasta de trabalho – além de aspectos mais diretamente ligados ao ensino mais técnico do idioma, como o desenvolvimento de habilidades de escuta, de fala, que podem ser realizadas na escola regular, mas não costumam ser o objetivo principal das disciplinas de línguas estrangeiras naquele contexto. Esse aposto alongado serve para explicar a desobediência à professora que tanto me foi importante para a definição de minha escolha profissional: ela me dizia sempre e veementemente que não me aconselhava a assumir “turmas de inglês de colégio”. Ela havia tido experiências desgastantes e não se sentia contemplada. No entanto, por questões diversas – do desejo de aproveitar oportunidades de trabalho, incremento salarial, até a curiosidade de averiguar como eu me sairia no ofício – fui para o tal contexto, primeiro como substituto em escolas privadas, ainda como licenciando em Letras, à altura da metade do curso, depois com contrato regular e, tendo entendido que minha circulação como professor se tornava mais cheia de sentidos na abominada Escola. Na Escola Básica.

Dentro de pouco tempo, aprovado em concurso para a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, passei a viver a experiência docente com ainda mais intensa radicalidade. Atuei por cerca de nove anos como professor de Língua Inglesa, original do meu concurso, e de Língua Portuguesa e Literatura. Minha docência ia se espraiando e, ao mesmo tempo, se tornando menos rarefeita. A minha realidade escolar, em que “dar aulas” é apenas uma das funções inerentes às feitura do professor, foi sendo feita à medida que eu tramava e destramava os fios do cotidiano. Aprender a perguntar, a ler as respostas, a desenvolver um curso de maneira autônoma e não seguidora do livro didático, o trabalho de dentro da escola que a transcende, a gestão da sala de aula e do que eu poderia autorizar a fazer parte dela e, se não estivesse previsto, o que deveria promover lá. Agir de forma conjunta com a família. Mudar a linguagem. Estudar os circuitos, prever a comunidade em que se insere a escola. Gerir outras pessoas e suas ações pedagógicas – tendo atuado como coordenador de professores na rede privada. Promover ou reprovar estudantes, discutindo com os pares que a nota numérica é apenas um dos itens a serem considerados. Realizar a docência à medida que ela se dava, se dá. Vale sublinhar: foi a Escola Básica que me clareou a vista para essa docência que consigo enxergar. Foi a Escola Pública que me colocou com convicções e entendimentos à prova e que me fez querer ficar e buscar suspendê-la ao alto e estendê-la a todos, tanto e sempre que possível.

Percorrendo um itinerário bastante repleto de tarefas e funções de professor, acabei vivendo um período razoavelmente longo em que as semanas tinham muito mais horas em que eu me encontrava em alguma realidade de trabalho nas escolas e, em muitas outras vezes, naquele trabalho alongado que irrompe os limites do prédio. Atuava como professor no curso de idiomas, em duas escolas privadas – como professor em ambas e também como coordenador em uma delas –, na rede estadual e ainda em uma ou duas faculdades privadas, dependendo do ano que se escolha para esta descrição. Não há dúvidas e não tenho vaidade que pudesse me impedir de afirmar: não dava tempo. O tamanho da docência e todas as suas demandas não cabiam confortavelmente em uma semana de trabalho que em muitas ocasiões ultrapassava as 60 horas. As aulas, planejamentos, projetos e trabalhos seguiam, mas certamente um tanto ficava para trás sem ser visto, percebido ou refletido.

Da Escola para a Universidade

Foram os incômodos advindos da escola, os enfrentamentos de desafios que lá se davam, as relações didáticas do cotidiano, as reflexões que nem sempre ganhavam espaço de serem vistas e ouvidas, que me moveram a buscar registrá-los e refletir a seu respeito no ambiente universitário, na esfera da pós-graduação *stricto sensu*. Aqui está um ponto de meu trajeto professoral que certamente não é exclusivo da minha história, mas é diferente de muitos colegas que encontro no cenário escolar onde atuo hoje – contexto particular a que poderei retornar mais adiante – e que merece espaço nesta narrativa: a circulação escolar por que tenho passado há mais de 20 anos me conduziu à universidade, na busca de uma certa sistematização, ou ainda de um embasamento com autoridade, quem sabe organização de um conhecimento tácito que se pretende tornar científico; movimento este que segue em sentido oposto, mas não se confronta, pelo contrário, se encontra com o dos pares que fizeram uma trajetória acadêmica mais extensa antes de chegar à escola em cheio, tendo o conhecimento sobre a escola a ser ainda experimentado em sentidos mais concretos.

Levar as inquietações da escola para a universidade, dentro de uma mochila cheia, contendo objetos pesquisáveis tão vivos e pungentes, fez com que em diversos momentos de meu poroso e ainda curto caminho acadêmico eu entendesse que não cabia dedicar todas as minhas energias, por muito tempo, ou por toda uma carreira a um só ponto de dentro do vastíssimo e vívido campo da Educação. Certamente que meu temperamento e modo de agir pela vida, de forma geral, já me fazem não fincar bandeiras muito definitivas em diversos âmbitos que me constituem. Assim, quando de minha chegada à pós-graduação *stricto sensu*, com diversas interrogações que foram geradas na escola, acabei por me adaptar ao cenário que

estava posto: bastante se falava sobre Educação Integral em Tempo Integral; minha experiência desde a formação inicial não era uma de inclinação para a pesquisa; o gênero “aula no mestrado” me era totalmente desconhecido; fui aprovado tendo me saído bastante bem em uma prova escrita e um pouco menos bem na entrevista, parte do processo seletivo; não conhecia e nem circulava entre as produções de minha potencial orientadora; no entanto, vislumbrava possibilidades de estudar por aquelas vias as questões que me faziam querer mexer no que estava estabelecido nos contextos escolares em que eu me inseria.

Para as questões ligadas a tecnologias e meios digitais como um todo, que começavam a me chamar a atenção, encontrei espaço entre os estudos da Educação Integral em Tempo Integral. Desenvolvi uma pesquisa junto a uma rede pública, por opção e preferência, da qual eu não fazia parte e, o que hoje é bastante claro em meu entendimento, pude cumprir um tanto da inesperada sistematização e aprofundamento de saberes escolares que carregava em minha mochila ao chegar à pós-graduação.

Se me fosse pedido que espalhasse sobre a mesa, naquela ocasião, algumas das questões mais incandescentes que eu tinha, poderia, não lá, mas hoje, com as condições que tenho, já um pouco mais nutrido pelos frutos da pesquisa, da vivência acadêmica, das trocas estabelecidas, anotar que meus incômodos eram ligados ao currículo e aos saberes pedagógicos que me revelavam não serem tão consistentes como eu sentia precisar que fossem. Todavia, já com alguma distância de espaço e de tempo, posso perceber e afirmar que a concentração dos meus esforços esteve sempre, de uma forma ou de outra, assentada sobre o professor ele mesmo – sua formação infindável, sua atuação, seus saberes, seu fazer.

Seguindo essa linha, retomo a ideia de que do meu fazer docente extravasou a necessidade de encontrar-lhe um lugar e explicações para o que eu desde bastante cedo na carreira e na escola regular percebia. Nas diversas esferas, como professor de Língua Inglesa, percebia o que muito frequentemente estava posto: segundo o que afirmavam, por suas práticas e discursos, muitos coordenadores e colegas professores, a minha não era uma disciplina relevante e por isso esperava-se de mim, ainda que não de forma declarada, posicionamentos e práticas docentes e de feitura de currículo típicas de alguém que trabalha com um campo de segundas grandezas, como o consideram muitos e o senso comum. Essa é certamente a maneira que percebo ser possível transcrever como hoje analiso o que via e vivia então. Porém, a percepção de que os conhecimentos com que sempre trabalhei e todas as decorrências dos atos pedagógicos empreendidos por mim, na troca intensa e continuada com meus estudantes, tinham sentidos tão pertinentes à constituição do processo educacional quanto aqueles associados aos campos reconhecidamente relevantes era o que me fazia assumir posições

vigorosas e a buscar desenvolver movimentos para o que julgava necessário. Os conselhos de classe, feiras pedagógicas, discussões e encontros, reuniões com familiares, tudo passava a ter, desde que me percebi convicto do que eu faço profissionalmente, posição acerca do que era de minha responsabilidade e, porque entendo que não existe caminho individual na escola, tudo se dá em um entremeio coletivo e as ações de todos os sujeitos modificam a trama e seu resultado, trazer luz às conversas ou aos embates que podem se dar entre meus sentidos de docência e os dos outros pares também tem sido habitual em meu trajeto. O que entendem sobre aspectos que partilhamos os meus pares professores? Em que sentido seus entendimentos dialogam ou se confrontam com os meus? Sendo nossos estudantes o centro de nossa ação professoral, como nos associamos ou nos afastamos com relação ao que fazemos? Temos um trajeto que conduz ao mesmo destino ou nos impedimos mutuamente pelo caminho?

É no aprofundamento de questões como essas que se assenta e se desenvolve esta pesquisa. Segue a busca de entendimento a respeito dos sentidos de docência de professores outros: em relação a mim, de diferentes campos de conhecimento e disciplinas, com distintas histórias de formação e rumos de atuação profissional.

O enredo segue com a chegada de novos personagens e cenários. Depois de 14 anos completos como professor de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa, em cursos livres, escolas de Educação Básica, da rede pública e privada, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além do Ensino Superior – segmento no qual se incluiu em meu circuito de docência a formação de outros professores, no curso de Letras – prestei concursos para a rede federal de ensino, tendo sido aprovado para uma vaga de professor substituto e para o cargo de professor efetivo do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ). Assumi primeira e concomitantemente aos outros trabalhos que já tinha a vaga de substituto, quando passei a conhecer a instituição, ocasião em que atuei somente no Ensino Superior, lecionando Língua Inglesa e disciplinas do campo da Língua Portuguesa (Produção Textual e Expressão Oral e Escrita). A partir de 2015, quando da assunção da vaga de professor efetivo na instituição, função que desempenho até hoje, passei a ser prioritariamente, por preferência e lotação da vaga para a qual prestei o concurso, professor de Língua Inglesa de um curso de Ensino Médio Integrado (EMI), no cenário de um curso técnico em Telecomunicações, modalidade sobre a qual me demoro neste texto, além de assumir uma série de disciplinas em diferentes cursos do Ensino Superior e de desenvolver uma gama de outras atividades pertinentes à docência: orientação de estudantes no desenvolvimento de trabalhos cotidianos e de conclusão de curso, projetos e cursos de extensão, construção de textos científicos, participação em comissões e

conselhos de organização e deliberativos acerca da estruturação como um todo da instituição e para além dela, em sua relação com a sociedade – a constituição diária de minha docência.

O cenário *Ensino Médio Integrado* passou a ser minha realidade escolar. Trouxe consigo um jeito novo de organização, assim como sujeitos que se me apresentaram como representantes de um perfil novo de professor de Escola Básica, ensinantes de conhecimentos e disciplinas novos, para mim, na vida da escola regular. O convívio e a dinâmica de fazeres docentes tão diversos do que me parecia comum gerou um desajuste de considerações que eu talvez já houvesse estabelecido sobre a docência, sobre a Educação Básica e, a partir disso, passei a traçar outros caminhos investigativos, dando origem ao processo que narro aqui.

#SomosTodosProfessores (?)

O novo contexto de desenvolvimento do meu trabalho docente me foi surpreendendo desde as primeiras páginas do capítulo que narra nosso convívio.

Tendo obtido boa nota na prova escrita, correspondente à primeira fase do concurso público a que me referi, passei à fase da prova didática, quando deveria apresentar uma aula sobre o tema sorteado a uma banca de professores da instituição. A primeira interrogação surgiu quando do sorteio do tema, situação em que, ao selecionar a tirinha de papel que continha as instruções e temática para tal aula, li: estrutura e formação de palavras (ou em termos semelhantes) para uma turma de Ensino Médio Integrado em Telecomunicações – modalidade que eu desconhecia por completo. Partindo do fato de que não haveria condições de, em 24 horas, tempo a decorrer entre o sorteio do tema para a aula e sua apresentação, buscar estudar tal modalidade de ensino além de preparar as atividades, planos e tudo o que era demandado, desenvolvi uma aula que abordava a temática indicada, respeitava o nível escolar e que foi dada totalmente em Língua Inglesa, cumprindo todos os requisitos.

Ao analisar aquela cena hoje, fica possível constatar alguns aspectos, como a questão de que a modalidade Ensino Médio Integrado não era uma novidade desafiadora apenas para mim ou apenas naquele contexto – dado o fato de ela, da maneira como é realizada hoje, ser bastante recente no Brasil e, em 2015, muito mais recente no Cefet-RJ, que a havia colocado em funcionamento no ano anterior, tratava-se de um circuito novo no país, na instituição e para a banca examinadora, que somente tinha a experiência de, no máximo, um ano letivo atuando com esse formato de curso.

Trago esses registros ao enlace desta narrativa, pois tudo isso tem a ver com o principal estranhamento do novo trecho de meu caminho, no percurso do Ensino Médio Integrado: os professores que passei a conhecer, com quem passei a conviver e estabelecer circuitos de troca,

de docência. Refiro-me aos tipos que representam, não às pessoas que se tornaram colegas e amigos.

Meu contexto de atuação como professor é constituído por professores licenciados nas diferentes disciplinas que compõem os cursos de Ensino Médio regular no Brasil, grupo que integra parte deste corpo que passei a conhecer e que geralmente é a totalidade dos docentes das escolas de Educação Básica das diferentes redes que oferecem o Ensino Médio em seu formato mais tradicional. Além desses, são membros do mesmo corpo docente profissionais que têm trajetórias de formação inicial em outras áreas, às quais se afiliam as disciplinas técnicas, fundamentais no currículo de um curso que é técnico e que se integra ao Ensino Médio.

O fazer docente com esses profissionais advindos de outras áreas de formação inicial que não as licenciaturas se apresentou com características peculiares por ser nosso campo de atuação a Educação Básica. Atividades próprias da área, como a realização de conselhos de classe, atendimento a familiares e a organização do cotidiano escolar em que, por exemplo, a ausência de um professor implica diretamente em uma série de providências a serem tomadas – diferente do Ensino Superior, em que os estudantes seriam dispensados – passaram a se apresentar com sentidos outros, pois trata-se, nesses contextos, de um corpo docente atuante em um curso que apresenta tais demandas que é formado por profissionais que bastante comumente não trazem em suas bagagens os traquejos da escola, seja por experiência ou por entendimentos fundados em seu trajeto de graduação universitária.

Tal cenário e especialmente o fazer de seus personagens geraram minhas questões motivadoras de investigação. Antes de se tornarem perguntas de uma pesquisa propriamente dita, as indagações me surgiam em formas como as seguintes: “como será possível a realidade escolar de Educação Básica com a atuação de professores que não têm licenciatura?”; “alguma legislação autoriza isso?”; “será que esses colegas percebem que aqui no Ensino Médio há características diferentes das do Ensino Superior?”.

Já com certa distância temporal de quando as primeiras inquietações surgiram, analiso que meu posicionamento frente a tal conjuntura foi sendo suavizado. Não apenas pelo fato de que à medida que o caminho da recente modalidade de ensino foi sendo feita na instituição todos os seus atores foram-na conhecendo melhor, mas também porque com a experiência de sua feitura e entendimentos que me foram possíveis no decorrer da investigação e dos estudos realizados, percebi que meu posicionamento inicial com relação às questões que eu apresentava e defendia eram pouco amadurecidos e tendiam a contribuir para a cisão entre as áreas que compõem um curso de Ensino Médio Integrado, muito mais do que promoviam a esperada integração. Um exemplo disso é um capítulo escrito por mim que veio a integrar a obra “Ensino

Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios” (FERREIRA, 2017) que avalio como imaturo e de pouca ou nenhuma contribuição para o campo, efetivamente – a não ser pelas reflexões acerca de algumas cenas cotidianas expostas por mim no texto. Há erros conceituais ali, inclusive. É o caminho que se ajeita, ainda bem, à medida que se caminha.

Em determinada ocasião, uma professora pesquisadora, colega de caminhadas investigativas, tendo me percebido discursar a esse respeito com ênfases distintas, fez a brincadeira significativa que eu trouxe para o subtítulo desta seção: ela registrou que, tendo me visto criticar veementemente a presença de professores não licenciados em um contexto de Educação Básica e, em outro tempo, tendo presenciado minhas condições e determinadas defesas disso, poderia prever que ao final do desenvolvimento da pesquisa eu passaria a usar a congregativa *hashtag* #SomosTodosProfessores – sobre o que não é conveniente lançar prenúncios a esta altura do texto.

Vibratilidades ardentes² – as questões e alguns porquês

Apresentada a trama que deu origem a esta investigação, torna-se relevante elucidar em que aspectos estão concentradas as motivações deste movimento de pesquisa e para quais questões busquei respostas, assim como em que sentido há uma contribuição relevante neste estudo.

Como já registrado, partindo de minhas escolhas e prioridades quanto aos contextos de atuação por que tenho passado no exercício da docência, as questões e cenas sob análise nesta pesquisa são da Educação Básica. Os sujeitos, suas práticas, seus entendimentos se dão todos nesta seara. O surgimento de atores outros neste campo, oriundos de percursos formativos distintos, com percepções, modos e saberes que poderiam ser entendidos como estranhos frente ao que se pode prever para essa realidade causou o estranhamento sobre o qual apresento reflexões, fazendo com que empreendesse os esforços necessários no rastreamento de respostas.

Situados no vasto campo da Educação Básica, especifico o cenário, tendo como foco o Ensino Médio e, ainda mais especificamente, a modalidade Ensino Médio Integrado, que prevê a integração dos currículos do campo técnico e do Ensino Médio tradicional, assim como trazem para a mesma cena os convencionais professores licenciados e os profissionais das diversas áreas técnicas que passaram à atuação como docentes. A relevância está na análise dessa

² Expressão proveniente de “Qualidades do professor”, de Cecília Meireles, texto publicado no Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 10 de agosto de 1930. Disponível em <https://www.revistapazes.com/professor-cecilia/>. Último acesso em 28/09/2019.

docência que se dá pelo contexto de atuação profissional, fundada especialmente na prática e contando com outros processos de formação que não a licenciatura, visto que os profissionais que a exercem são oriundos de caminhos de formação que não licenciaturas.

Não apenas a perspectiva legal que rege a formação dos professores que atuam na Educação Básica, como também as razões originais para que se tenha a licenciatura como requisito legal mínimo para o trabalho nesse segmento educacional sublinham as indagações. Retomando o princípio das inquietações já apresentadas, se agitavam perguntas como as seguintes: não há, então, conhecimento próprio do professor licenciado? A docência é inerente a profissionais de quaisquer áreas, bastando que desejem ensinar aquilo que conhecem?

Um dos entendimentos nos quais se baseiam pressupostos que trago à cena, na exaltação da docência e de seus sentidos como temática central, é apresentado por Cruz (2017, p. 1170), quando da afirmação de que “na atividade docente, há inúmeros fatores implicados, inclusive a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido”. Isso permite destacar que a ação docente, que se destina essencialmente ao ensino, é específica, planejada e intencional. Os atores sobre os quais se concentra a pesquisa são, neste contexto, esses profissionais que passaram a atuar como docentes na Educação Básica por meio da integração com os cursos técnicos, sem que tenham vivido, em sua formação inicial, percursos oficiais e institucionalizados de formação para a docência, mas que atribuem sentidos ao seu trabalho docente, constituído a partir de e durante sua realização.

O contraste frequente que tenho feito nesta narrativa entre os elementos característicos da Educação Básica e da Educação Profissional, campo de origem dos cursos técnicos, é necessário, pois os sujeitos cujo percurso, atuação e entendimento de docência procuro analisar surgem exatamente na cena da integração entre uma e outra modalidade educacional. Se, por um lado, a Educação Profissional merece atenção por suas especificidades, o Ensino Médio também é um segmento da Educação Básica sobre o qual não se tem tantas certezas e definições quanto a seu verdadeiro papel – de expandir conhecimentos em áreas diversas, de especificar e aprofundar saberes em campos mais específicos, de formar para um possível mercado, de fazer-se como preparação elementar em um esquema de pré-universidade...? (OLIVEIRA, 2001; NOSELLA, 2015).

Alguns aspectos fazem dessa uma questão delicada, como os seguintes: a) os professores do Ensino Médio tradicional são docentes oriundos de licenciaturas diversas, sendo esses os que, a rigor, são docentes “profissionais” – optando aqui pelas aspas, como em Lüdke (1988, p. 64) –, autorizados por legislação, em sua *licença* a atuar em segmentos específicos da

Educação Básica; b) no mesmo âmbito, atuam os professores das disciplinas chamadas “técnicas”, oriundos de graduações específicas que, diferentemente das licenciaturas, não os habilitam à docência; c) é justamente a inclusão das disciplinas técnicas no currículo desses cursos que os fazem distintos; d) todos os profissionais, nesse contexto, são docentes, embora nem todos sejam docentes “profissionais” – mas o são de forma legítima, via sua atuação e matrícula de docente, por exemplo, na rede federal de ensino com a carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT).

Isso posto, esta tese trata dos sentidos de docência de professores não licenciados com atuação no Ensino Médio Integrado. Trato a temática dos sentidos na perspectiva de suas práticas narradas, objetivando interpretar tais sentidos, compreender o que prevalece como prática desses professores e analisar as fontes dos saberes mobilizados por eles para a realização dessa sua docência. Os dados são oriundos de suas narrativas, uma vez que a metodologia da pesquisa narrativa orienta o desenvolvimento do trabalho. Esse percurso se torna possível à luz dos estudos referentes à Educação Profissional, como grande campo, e como se dão ali as questões referentes à formação de tais professores e como ela se relaciona com as pesquisas do âmbito dos saberes, das práticas profissionais e da profissionalização docente, bem como quanto à docência realizada entre a formação técnica desses professores e o desenvolvimento da Educação Profissional.

Considero apropriado sublinhar que opto por assentar esta tese no campo da Formação de Professores. Entendo que, a partir desse lugar, pesquiso e discuto relações e problemáticas que se dão, nesse âmbito, em cenários de Educação Profissional, afetando e fazendo reagirem seus atores.

Nesse sentido, sintetizo que este relato apresenta os caminhos e análises da investigação acerca de quais são os sentidos de docência que emergem das e nas práticas narradas por esses professores não-licenciados, vislumbrando que, apesar de não terem experimentado caminhos oficiais de formação para a docência em sua formação inicial, por sua prática e desempenho da função eles vêm percorrendo “diferentes percursos de formação docente, com sentidos diversos” (CRUZ, 2017, p. 1171), dando novo destaque ao fato de que assumo o pressuposto de que o trabalho docente demanda conhecimento profissional específico, que tem por objetivo viabilizar o ensino, e que extrapola a técnica, se alinha pelo fio do conteúdo, perfila o currículo, se avoluma com a experiência, tal como defende Cruz (2017).

Tendo como objeto as narrativas sobre as práticas que realizam os professores não-licenciados que atuam na Educação Básica no contexto apresentado, interpreto os sentidos de docência que ali se revelam, estabelecendo uma conversa com pesquisadores que são

referências no campo da Formação de Professores e da Didática, anoto o que percebo prevalecer como prática docente desses professores, isso ao passo que analiso as fontes de saberes docentes mobilizados por eles na realização de sua docência.

Vale ainda destacar o fato de que a conclusão deste trabalho se deu em pleno período da pandemia ocasionada pela chegada e espalhamento do novo coronavírus, causador da Covid-19. Isso gerou uma série de demandas e adaptações específicas, visto que nenhum dos envolvidos era, antes de março de 2020, conhecedor de modos e práticas de pesquisa ou de qualquer comportamento da vida em situação de isolamento social e outros cuidados peculiares com a saúde. Entre tantos outros aspectos, entrevistas, exame de qualificação e orientações precisaram ser realizadas por vias remotas, o que, por si só, já confere especificidade ao processo. Não avalio ter sido, por isso, mais difícil ou mais fácil terminar o percurso, mas, certamente, foi inusitado e possibilitou aprendizados inimagináveis.

Registro ainda que a pesquisa foi devidamente autorizada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), por meio da Plataforma Brasil, com o cumprimento dos procedimentos de submissão do projeto solicitados, como pode ser visto no apêndice I.

Tendo sido entrelaçados os fios das indagações, perspectivas, considerações de partida e alinhavo geral, apresento a trama que se estabeleceu. É importante fazer o registro de que grande parte das frases utilizadas como títulos e subtítulos das seções são oriundas do texto “Qualidades do Professor”³, de Cecília Meireles, trazendo sentidos ampliados às discussões que intitulam.

- No capítulo I, “Quando entre o ideal e o professor se abrem enormes precipícios – por que isso importa”, estão aprofundamentos necessários sobre o cenário analisado, as questões que ali se apresentam como relevantes de serem tratadas. Aspectos referentes à docência, à especificidade desse trabalho e os atores que o desenvolvem em um contexto de proposta de integração entre duas searas educacionais, a da Educação Profissional e a da Educação Básica são trazidos para o estabelecimento do contexto em que a investigação se desenvolve. O trecho do texto “Qualidades do professor” que utilizo como título para o capítulo deve ser entendido no sentido de que o “ideal” é o para onde seguimos, no exercício de nossa docência, com as melhores expectativas até que se abram os “enormes precipícios”, que representam aqui o que é surpreendente e

³ “Qualidades do professor”, de Cecília Meireles, texto publicado no Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 10 de agosto de 1930. Disponível em <https://www.revistapazes.com/professor-cecilia/>. Último acesso em 28/09/2019.

demanda contornos e enfiamentos no trajeto para que seja possível fazer a travessia: novos personagens – professores não-licenciados que atuam na Educação Básica, novas maneiras de se realizar os processos educacionais – por exemplo, a busca por uma efetiva integração entre Educação Básica e Profissional, promovendo um Ensino Médio Integrado que nutra seus estudantes das condições de que necessitam para sua plena liberdade e autonomia. Este capítulo traz ainda um panorama, especialmente de legislação, sobre a Educação Profissional no Brasil, contexto em que busco apresentar aspectos gerais sobre esse campo, bem como mostrar algumas conjunturas em que ela tem sido realizada, buscando enveredar a narrativa para quando sua trajetória se entrelaça de maneira bastante arraigada com a da Educação Básica. É quando desse entrelaçamento que surgem as questões às quais esta pesquisa se empenha. A defesa da Educação Profissional se une à intenção de promover relevo ao Ensino Médio Integrado, uma vez que ela integra, de maneira indispensável a modalidade e realização da Educação Básica que defendo, por perceber ser esta uma saída bastante frutífera para dilemas educacionais enfrentados no país – é nesse sentido que aproveito a ideia da “procura de um rumo para vida”, conteúdo do mesmo “Qualidades do Professor”, frase que compõe o título da seção.

- O capítulo II, “Saber ir e vir em redor desse mistério que existe em cada criatura – percursos da investigação em narrativa”, apresenta um estudo sobre a metodologia da pesquisa narrativa e por que esse modo de transitar pela pesquisa foi o escolhido, estabelecendo uma relação de coerência com a guisa por meio da qual esta tese se desenvolve. Os caminhos de identificação dos sujeitos que narraram suas práticas, a partir das quais analisei acepções que se revelaram também são apresentados nesta seção, assim como consta desse bloco uma apresentação dos narradores a partir do meu olhar sobre suas declarações. A definição das categorias de análise – práticas profissionais docentes, saberes docentes, profissionalização docente e docência entre a formação técnica e a educação profissional – e como foi possível chegar a elas encerra o capítulo.
- No capítulo III, “Saberes docentes e práticas profissionais: caminhos percorridos por professores não licenciados e sua atuação na Educação Básica”, encontra-se uma articulação entre os principais referenciais teóricos que sustentam a pesquisa, que serve como base para os capítulos seguintes que também trazem considerações analíticas.

Além disso, ali está a tessitura feita a partir da análise dos dados no que diz respeito à escolha profissional e à inserção como professor e à formação para docência – nessa seção sob as lentes dos saberes docentes e das práticas profissionais.

- O capítulo IV, intitulado “Saberes docentes e práticas profissionais: concepções e práticas docentes de professores não licenciados na Educação Básica”, traz a análise das narrativas dos sujeitos participantes também sob as lentes das categorias Saberes Docentes e Práticas Profissionais, mas dessa vez quanto ao “significado de ser professor” e à “prática docente”, que foram eixos constituintes dos percursos das entrevistas.
- No capítulo V, “Profissionalização e Docência entre a formação técnica e a Educação Profissional: da prática à formação para atuação de professores não licenciados na Educação Básica”, trago a análise dos dados nas perspectivas das categorias profissionalização docente e docência entre a formação técnica e a educação profissional. Nesse capítulo, os quatro eixos constituintes da entrevista narrativa – escolha profissional e inserção como professor, formação para a docência, significado de ser professor e prática docente – são atravessados, horizontalmente, pelos aspectos concernentes à profissionalização docente e pelos aspectos que dizem respeito à formação técnica dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado.
- Finalmente, trago um desfecho para a trama em “É, certamente, uma grande obra chegar a consolidar-se numa personalidade assim: os professores não licenciados e seus sentidos de docência no Ensino Médio Integrado”, retomando, com esse título, as “Qualidades do Professor”, de Cecília Meireles. Na seção conclusiva, apresento os elementos que busquei ao longo do percurso dessa investigação para responder às questões elencadas quando do estabelecimento da problemática que deu origem à pesquisa.

Capítulo I

QUANDO ENTRE O IDEAL E O PROFESSOR SE ABREM ENORMES PRECIPÍCIOS – POR QUE ISSO IMPORTA

Desejando sublinhar a questão central motivadora do desenvolvimento desta pesquisa, volto a apontar a questão do contexto abordado e seus protagonistas – estudantes e docentes, aqueles como centro de todos os processos, esses pelo viés de sua formação para este trabalho. Uma vez que as práticas docentes de professores não licenciados e as narrativas sobre como ocorrem são a matéria de construção dos dados a partir dos quais este trabalho se desenvolve, é de fundamental importância conhecer o contexto situacional e histórico da instituição em que as ações estudadas são realizadas, seus atores, as especificidades da modalidade de ensino em questão, assim como que outros movimentos de pesquisa vêm sendo realizados no mesmo sentido, sem quem tenham tocado as mesmas instâncias, ou da mesma maneira, a que dou ênfase neste estudo.

O fato de escolas de Ensino Técnico (em integração com o Ensino Médio) serem parte integrante da Educação Básica já chama a atenção para o quesito da formação dos estudantes: uma série de questionamentos e debates se fazem possíveis, uma vez que, em sua origem, considera-se que o objetivo da ação dessas instituições é, de maneira bem geral, oferecer mão-de-obra qualificada com habilidades específicas para o mercado, de acordo com as requisições típicas de um certo tempo. Essencialmente, a preparação para o caminho universitário não é (ou não seria) primordial nesse contexto.

Algo que cabe discutir é a experiência brasileira, nos idos das décadas de 1960 e 1970, quando foi possível observar um exagero tecnicista que extrapolou as exigências e necessidades do mercado, gerando ainda, para muitos estudantes, um contexto escolar não-libertador, visto que as possibilidades de prosseguimento acadêmico e profissional ficaram, em muitos casos, estancadas.

O Cefet-RJ, lócus desta pesquisa, completou um centenário de existência em 2017 e, ao longo desse percurso, teve desenvolvidos em seu campo de atuação e contribuição para a sociedade diferentes processos de educação, que se deram à medida e à maneira que as diferentes demandas de cada época se apresentavam. Nessa perspectiva, na própria história institucional há lições que devem ter sido aprendidas para que permaneçam ou não se repitam.

Nessa linha de entendimento, é possível afirmar que são bastante peculiares e relevantes as questões sobre as quais se estende esta investigação, visto que a instituição onde se dão os processos que motivam essas reflexões é o Cefet-RJ, escola reconhecida como técnica, tradicional em cursos superiores e de pós-graduação em áreas específicas; considerando também que é sobre a Educação Básica de nível médio, realizado na instituição de forma integrada com cursos técnicos, que ficarão mantidos os holofotes deste texto.

O contexto educacional que aqui dá origem às reflexões e formas de considerar seu funcionamento demanda estabelecer as especificidades que apresenta hoje, assim como exige que se leve em conta alguns aspectos de sua história.

1.1 O Ensino Médio Integrado ao Técnico no Cefet-RJ – ideais, desafios e *modus operandi*

A responsabilidade de se promover tal discussão a partir e de dentro de uma instituição como o Cefet-RJ é enorme. Trata-se de um comprometimento social desenvolver uma forma de educação que promova a libertação de seus sujeitos. Moura, Lima Filho e Silva (2015) apontam essa questão no âmbito das instituições federais e, apesar de não mencionarem o Cefet-RJ de maneira específica, o colocam também nesse centro responsável pelo avanço da sociedade:

O movimento de expansão da rede federal, já apresentado, precisa ser destacado. É a presença do Estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Isso significa a ampliação das possibilidades de muitos brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade, posto que, atualmente, são poucas as redes estaduais com condições para garantir esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos estados a universalização do acesso ao Ensino Médio (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1074).

Carrego o entendimento de que, em consonância com a democratização e ampliação do acesso a essa oportunidade de formação na Educação Básica, é também necessário buscar garantir a inteireza da realização do processo. Cabe aos diferentes sujeitos envolvidos na trama zelarem pela manutenção dos pressupostos identitários das diferentes realidades em que atuam. O que desejo, com esses apontamentos, é destacar o fato de que uma modalidade de ensino que integra a Educação Básica brasileira, neste caso o Ensino Médio Integrado, traz consigo pressupostos que, uma vez deixados de lado, podem desconfigurar o percurso em sua base mais essencial. A título de exemplo pode-se trazer à cena os itinerários formativos do Ensino Médio pós-reforma educacional de 2017, que trazem os cursos técnicos de forma isolada, como apenas um dos caminhos de formação possíveis de serem seguidos, enfraquecendo uma das principais

potencialidades do Ensino Médio oferecido nos moldes da integração – a de formação politécnica, integral, múltipla de seus estudantes.

É nesse sentido que trago também para mim, além de perceber a necessidade de uma contínua conclamação dos pares, a responsabilidade de apontar e buscar modificar questões como a da não existência da previsão do Ensino Médio Integrado, no que diz respeito ao seu fazer pedagógico, em documentos institucionais do Cefet-RJ. Entendo, aliando-me a autores do campo, que qualquer ato de ensinar alguma coisa a alguém é, por natureza, um ato pedagógico. Tendo esse comprometimento, faz-se necessário assumir que atos pedagógicos trazem problematizações, dificuldades e facilidades, tudo típico dos atores que possam estar envolvidos no processo de ensinar, de aprender, de ensinar de modo que se aprenda. Com Franco (2016), sigo o entendimento de que os atos pedagógicos não são exclusivos dos professores, uma vez que o colocar-se intencionalmente a ensinar se dá em variados outros espaços que não a escola. No entanto, acreditamos e defendemos a prática docente que seja pedagógica, que preveja a feitura do humano para além de um funcionamento de ações mecânicas. Nesse sentido, Franco traz uma pergunta comum quando de uma discussão a esse respeito, assim como sua resposta:

toda prática docente é prática pedagógica? Nem sempre! A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2016, p. 541).

Ainda com objetivos de salientar os espaçamentos, muitas vezes abismos, existentes entre o que se poderia considerar ideal para o desenvolvimento de um percurso de educação e a realidade que se apresenta, faz-se necessário destacar alguns pontos que são base para o entendimento da problemática que aqui se estabelece.

Dentre as possibilidades de funcionamento de cursos de Ensino Médio no sistema educacional brasileiro está o Ensino Médio integrado ao técnico. Nele, uma especificidade a ser evidenciada é a que diz respeito à formação dos profissionais que atuam conjuntamente neste segmento da Educação Básica – professores licenciados nas mais diversas disciplinas, as do campo propedêutico; e os professores que são, considerando sua formação, profissionais oriundos de outras áreas que não as típicas de licenciaturas.

A balança que equilibra a seara técnica e a seara propedêutica, que também pode ser observada pelo viés da formação de seus profissionais, sendo eles profissionais de áreas

diversas que atuam como professores ou professores licenciados por formação, entre outras formas de se olhar, apresenta-se frequentemente desajustada. É exatamente esse desajuste que dificulta a plena *integração*, pressuposto elementar para um curso de Ensino Médio *integrado* ao técnico.

O Ensino Médio Integrado surge como uma possibilidade de realização mais inteira de um processo educacional, neste nível e âmbito, visto que busca cumprir o papel do desenvolvimento da capacidade de reflexão ampla, de cultura geral, de visão ampliada de mundo e, nem antes ou depois, mas ao mesmo tempo, desenvolver habilidades específicas para o trabalho – que, dessa forma, não é cego ou alienado, é um trabalho oriundo de reflexão crítica. Isso pode ser compreendido da seguinte forma:

A análise desenvolvida nos permite responder afirmativamente e afirmar que na educação brasileira atual essa perspectiva formativa existe como possibilidade teórica e ético-política no ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentada na concepção de formação humana integral, onilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura e, a partir dessa mesma base, também oferecer, como possibilidade, o ensino médio integrado (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1071).

Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1070) trazem ainda o Ensino Médio Integrado como saída e possibilidade de transformação social por meio da educação: “...como o sistema capital e as relações sociais burguesas continuam hegemônicos, ... atualmente a discussão sobre a politecnicidade e a escola unitária, em seus sentidos plenos e para todos, ocorre em uma perspectiva de futuro. Nesse caso, o ensino médio integrado pode ser a gênese dessa formação”.

Também Nosella (2015, p.123) afirma que “o ensino médio é a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação”. Com esse autor, entendo e concordo que muito comumente mostra-se esse segmento da Educação Básica como impreciso e sem caminhos e objetivos claramente definidos. No entanto, como se vem apresentando, interessa-me afirmar que muitas possibilidades residem nessa fase da educação, especialmente na modalidade aqui defendida e abordada que é o Ensino Médio Integrado, que deve se dar na perspectiva da politecnicidade, que habilita e liberta seus sujeitos. É uma releitura do Ensino Médio o que aqui ofereço, visto que o segmento perdeu um tanto de sua constituição e existência autônoma, sua identidade conceitual, ao longo de diversos processos, passando a exercer o já conhecido papel de preparar as elites para o caminho universitário e os cidadãos menos privilegiados para o trabalho não refletido.

Também Frigotto (2012) entende, quanto ao Ensino Médio, especialmente em sua forma articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, configura-se um direito social que está vinculado a todos os âmbitos da vida. Para ele, trata-se do seguinte:

uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível esses dois âmbitos é condição prévia para constituir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo (FRIGOTTO, 2012, p. 76).

Seguindo esse modo de compreensão, no que se refere à função e papel indispensável do Ensino Médio para a formação do cidadão e transformação construtiva da sociedade, cabe retomar Nosella (2015), com sua percepção de que

a função estratégica do ensino médio justifica-se também pela função estratégica do setor médio da estrutura social da nação. Existe uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar (NOSELLA, 2015, p. 124).

Vale, nesta contextualização sobre o Ensino Técnico, sua articulação com o Ensino Médio e seus docentes e estudantes, trazer à cena algum apontamento sobre a questão da *politecnia*. Como em Saviani (2003), a leitura desse termo se dá no sentido de unir o trabalho técnico com o intelectual, não como uma variedade de técnicas. O entendimento sobre o aspecto politécnico se aproxima bastante daquele de uma educação integral, que habilita o sujeito socialmente, para o desenvolvimento de sua autonomia, pelas vias da reflexão, do conhecimento de uma cultura ampla e geral, mas também de sua capacitação para o trabalho com técnicas específicas, refletidas e não alienadas.

Ciavatta (2012) apresenta e defende o aspecto integrado do Ensino Médio da seguinte forma:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Um curso que se dá nessa modalidade tem por objetivo uma formação única e inteira, com a promoção do desenvolvimento de habilidades intelectuais, específicas e gerais, de aplicação objetiva e de amplitude de reflexão, interpessoais, com vistas à preparação adequada para um novo segmento educacional (o Ensino Superior), assim como para realização do trabalho desde a conclusão do segmento de nível médio. No entanto, essa geração de um curso de caule único com ramos diversos nem sempre é bem sucedida. Historicamente a formação para o trabalho é entendida como menor, destinada àqueles que cumprirão um papel de base da insistente pirâmide social, ao passo em que a formação intelectual cabe(ria) para aqueles que desenvolverão as teorias, as regulações, mantendo a relação de domínio sobre os outros considerados menores. Moura e seus colaboradores (2015) apontam:

A divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1059).

Nosella (2015), retoma o final do século XIX, lembrando que a criação de escolas profissionais e técnicas ao lado dos tradicionais ginásios e liceus, clássicos e científicos já criou, desde então, o debate sobre esses dois lados dos princípios, objetivos e modos de desenvolver a educação. Sobre aquele contexto e o que se desenvolveu em seguida, esse autor anota:

Com efeito, a existência de dois sistemas escolares, de cultura geral “desinteressada” para os futuros dirigentes da sociedade e de preparação técnica e profissional para os quadros do trabalho, levou corações e mentes sinceramente humanistas, entre os quais muitos educadores marxistas, a defenderem um sistema escolar unitário de educação básica, considerando essa dualidade expressão da injustiça social (NOSELLA, 2015, p. 126).

É coerente observar que aspectos semânticos e linguísticos contribuem para o entendimento dessa questão. A partir dessa nomenclatura – Ensino Médio integrado ao ensino técnico – pode-se evidenciar o seguinte: o aspecto integrado, que é justamente o que diferencia outras modalidades de oferta de curso técnico associado ao nível básico da educação brasileira. Os cursos técnicos concomitantes ou subsequentes têm objetivos muito semelhantes aos do Ensino Médio Integrado. No entanto, seus *modi operandi* os diferenciam bastante, visto que o cotidiano escolar em que se insere esse curso técnico quando integrado a um curso de Ensino

Médio revela diversas questões, disputas, realizações pedagógicas e coloca em foco uma série de fatores que merecem ser analisados.

Sobre isso, Moura, Lima Filho e Silva (2015) nos lembram que políticas educacionais dos anos 1990 se desenvolveram no sentido de separar de forma bem definida o ensino médio e a educação profissional, enfatizando os currículos na linha da pedagogia das competências, fazendo com que, especialmente a educação profissional assumisse um caráter muito ou apenas instrumental. Apenas em 2004 o decreto de número 5.154/2004 passou a possibilitar a integração, tal como vem sendo realizada, entre esses dois campos, o que, apesar de manter ainda marcada uma linha que os divide e demarca, trouxe expectativa de avanço em direção à politecnia. As formas subsequente e concomitante, no entanto, colaboram com a perpetuação dessa oposição entre ensino médio e educação profissional, entre habilidade de reflexão ampla e habilidade técnica para o trabalho.

Em 2007 foi estabelecida a legislação de funcionamento dos cursos de Ensino Médio Integrado. O documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, de dezembro de 2007 e a lei 11741/2008, que traz ajustes a leis anteriores, podem ser considerados os documentos oficiais que constituem a certidão de nascimento do Ensino Médio Integrado. Uma das mudanças promovidas a partir daí se deu justamente na possibilidade de se buscar neutralizar, via nomenclatura e forma de desenvolvimento, a disparidade observada ao longo da história entre os cursos/estudantes/objetivos da formação técnica – que liberaria mão-de-obra para o mercado, muitas vezes sem perspectiva outra; e os cursos/estudantes/objetivos da formação regular de nível médio, que teriam suas habilidades intelectuais, reflexivas inclinadas para a continuidade em novos segmentos de educação, de maneira que as relações de poder/trabalho/controle sempre se mantivessem hegemônicas e não-libertadoras. O formato integrado suaviza e busca eliminar a demarcação entre os dois campos e, conseqüentemente, eliminar também as relações de poder e opressão entre um e outro tipo de formação. É nesse sentido que insisto de forma veemente na realização plena da *integração*, em seu sentido mais amplo.

1.2 O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet-RJ – sua estrutura, tradição e sujeitos

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) teve sua origem em 1917 sob a denominação de Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás. Destinava-se, então, à formação de profissionais que atuariam no ensino profissional – professores, mestres e contramestres.

Dentre os principais acontecimentos da primeira metade do século XX que marcam a história da instituição estão os fatos de que em 1919 ela passou a ser regida pelo governo federal e que em 1937, dada a reformulação estrutural do Ministério da Educação, a Escola Normal foi transformada em um liceu que tinha como finalidade o ensino profissional de diversas áreas e em todos os graus.

O nome de Celso Suckow da Fonseca foi atribuído à Escola Técnica Federal, denominação de então, em 1967, como homenagem póstuma ao primeiro diretor escolhido por votos dos docentes. Em 1978, com a implementação da lei nº 6.545, de 30 de junho, assumiu a denominação que tem até hoje, como Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, passando a ter objetivos da natureza de instituições de educação superior e a estar vinculado ao Ministério da Educação e da Cultura, tendo, assim, autonomia nos campos administrativo, patrimonial, financeiro, didático e disciplinar. Além da oferta de cursos técnicos, e da modalidade destes em integração com o Ensino Médio, há a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, atividades de extensão e de pesquisa, especialmente na área tecnológica.

A expansão do Cefet-RJ com a criação de outros campi, além do campus-sede, situado no Maracanã, cidade do Rio de Janeiro, se deu a partir do ano de 2003, com a criação do campus de Nova Iguaçu.

O quadro a seguir apresenta os dados referentes a cada campus no que se refere a seu ano de criação e cursos oferecidos no presente.

Quadro 1: Apresentação dos campi do Cefet-RJ quanto à fundação e estrutura de ensino

Campus	Ano de Fundação	Estrutura de Ensino
Angra dos Reis	2010	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico <ul style="list-style-type: none"> ○ Curso técnico em Mecânica • Graduação <ul style="list-style-type: none"> ○ Bacharelado em Engenharia Elétrica - Energias Elétricas ○ Bacharelado em Engenharia Mecânica ○ Bacharelado em Engenharia Metalúrgica • Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Engenharia Mecânica com Ênfase em Eficiência Energética
Itaguaí	2010	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Médio Integrado <ul style="list-style-type: none"> ○ Curso técnico em Mecânica • Técnico subsequente <ul style="list-style-type: none"> ○ Curso técnico em Portos • Graduação <ul style="list-style-type: none"> ○ Bacharelado em Engenharia de Produção ○ Bacharelado em Engenharia Mecânica
Maracanã (sede)	1917	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Médio Integrado <ul style="list-style-type: none"> ○ Curso técnico em Administração ○ Curso técnico em Edificações

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Curso técnico em Eletrônica ○ Curso técnico em Eletrotécnica ○ Curso técnico em Estradas ○ Curso técnico em Informática ○ Curso técnico em Mecânica ○ Curso técnico em Meteorologia ○ Curso técnico em Segurança do Trabalho ○ Curso técnico em Telecomunicações ○ Curso técnico em Turismo ● Técnico subsequente <ul style="list-style-type: none"> ○ Curso técnico em Administração ○ Curso técnico em Edificações ○ Curso técnico em Eletrônica ○ Curso técnico em Eletrotécnica ○ Curso técnico em Mecânica ○ Curso técnico em Redes e Telecomunicações ○ Curso técnico em Segurança do Trabalho ○ Curso técnico em Suporte e Manutenção em Informática ● Graduação <ul style="list-style-type: none"> ○ Bacharelado em Administração ○ Bacharelado em Ciência da Computação ○ Bacharelado em Engenharia Civil ○ Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação Industrial ○ Bacharelado em Engenharia de Produção ○ Bacharelado em Engenharia de Telecomunicações ○ Bacharelado em Engenharia Elétrica ○ Bacharelado em Engenharia Eletrônica ○ Bacharelado em Engenharia Mecânica ○ Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais ○ Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental ○ Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet ● Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação ○ Mestrado em Ciência da Computação ○ Mestrado em Engenharia Elétrica ○ Mestrado em Engenharia Mecânica e Tecnologia de Materiais ○ Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas ○ Mestrado em Relações Étnico-Raciais ○ Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino ○ Doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação ○ Doutorado em Engenharia Mecânica e Tecnologia de Materiais ○ Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas ○ Doutorado em Instrumentação e Óptica Aplicada ● Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ensino de Filosofia com Ênfase na Prática Docente ○ Ensino de Línguas Adicionais ○ Relações Étnico-Raciais e Educação ○ Educação, Tecnologia e suas Relações
Maria da Graça	2006	<ul style="list-style-type: none"> ● Ensino Médio Integrado <ul style="list-style-type: none"> ○ Curso técnico em Automação Industrial ○ Curso técnico em Manutenção Automotiva ○ Curso técnico em Segurança do Trabalho
Nova Friburgo	2008	<ul style="list-style-type: none"> ● Ensino Médio Integrado <ul style="list-style-type: none"> ○ Curso técnico em Informática ● Graduação <ul style="list-style-type: none"> ○ Bacharelado em Engenharia Elétrica

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Bacharelado em Sistemas de Informação ○ Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo ○ Licenciatura em Física • Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Modelagem Matemática na Educação ○ Turismo Sustentável
Nova Iguaçu	2003	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Médio Integrado <ul style="list-style-type: none"> ○ Curso técnico em Automação Industrial ○ Curso técnico em Eletromecânica (em descontinuidade) ○ Curso técnico em Enfermagem ○ Curso técnico em Informática ○ Curso técnico em Telecomunicações • Graduação <ul style="list-style-type: none"> ○ Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação ○ Bacharelado em Engenharia de Produção ○ Bacharelado em Engenharia Mecânica
Petrópolis	2008	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Médio Integrado <ul style="list-style-type: none"> ○ Curso técnico em Telecomunicações • Graduação <ul style="list-style-type: none"> ○ Bacharelado em Engenharia de Computação ○ Bacharelado em Turismo ○ Licenciatura em Física ○ Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo* • Curso em descontinuidade, ofertado até o segundo semestre de 2014. • Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Matemática Computacional Aplicada
Valença	2010	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Médio Integrado <ul style="list-style-type: none"> ○ Curso técnico em Alimentos ○ Curso técnico em Química • Graduação <ul style="list-style-type: none"> ○ Bacharelado em Administração ○ Bacharelado em Engenharia de Alimentos • Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Temas e Perspectivas Contemporâneas em Educação e Ensino

Fonte: www.cefet-rj.br⁴

Atualmente o Cefet-RJ conta com 877 docentes e 632 servidores técnico-administrativos. Desse quantitativo de docentes, 784 têm a carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) e 93 são da carreira de Magistério Superior (MS), embora possam desenvolver as mesmas atividades docentes na instituição, nos âmbitos da Educação Básica, graduação e pós-graduação⁵.

Considerando a especificidade desta pesquisa, torna-se relevante concentrar o foco no quantitativo de docentes e registrar sua distribuição pelos campi, levando em conta sua lotação, pois há aqueles que desempenham atividades de docência em níveis e unidades da instituição distintos. Isso será apresentado no quadro a seguir.

⁴ Acesso em junho de 2018.

⁵ Dados de quantitativo obtidos junto ao Departamento de Recursos Humanos do CEFET-RJ em junho de 2018.

Quadro 2: Distribuição dos docentes do Cefet-RJ por campus, considerando sua lotação oficial e carreira

Campus	Número de docentes	
	Carreira EBTT	Carreira MS
Angra dos Reis	51	0
Itaguaí	64	0
Maracanã	367	79
Maria da Graça	45	0
Nova Friburgo	61	0
Nova Iguaçu	84	13
Petrópolis	65	1
Valença	47	0

Fonte: Elaboração própria

Torna-se importante realçar alguns dados apresentados nos quadros 1 e 2, considerando o foco da investigação proposta e a consequente seleção de recorte e participação na pesquisa. O fato de que o campus Angra dos Reis do Cefet-RJ não oferece atualmente nenhum curso de Ensino Médio Integrado indica que nenhum de seus 51 docentes se enquadra no perfil de professor não licenciado que atua na Educação Básica, indicando sua não participação no grupo com quem se realizaram as interferências investigativas. Destacam-se ainda os campi Maracanã e Nova Iguaçu não apenas pelo quantitativo de docentes com lotação de matrícula nessas unidades, mas também por oferecerem um número vasto de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, também variados no que se refere às áreas de que fazem parte.

É também importante anotar algo que ainda não foi apresentado entre esses dados e que toca o aspecto identitário que permeia esse estudo e os atores nele envolvidos: a organização dos professores em colegiados. Não apenas pelas questões referentes ao aprendizado e ao desenvolvimento da docência na prática e com os pares (TARDIF, 2002), mas também por isso, deixaremos registrados os diferentes modos de organização e coordenação dos professores no campus sede, Maracanã e nas outras unidades.

No campus sede, devido ao fato de que são muito professores, estudantes, turmas, variação entre as áreas, campos de atuação para os docentes, a organização se dá por área e disciplina – áreas, no caso das matérias técnicas, que nem sempre se configuram disciplinas específicas, e disciplinas para a perspectiva escolar mais tradicional. Nessa realidade, também há coordenações distintas, entre as áreas técnicas e propedêuticas. Assim, por exemplo, um curso de Ensino Médio Integrado em Administração tem os dois núcleos principais – áreas técnica e propedêutica – com coordenadores distintos, sendo esses núcleos compostos por professores que estão alocados originalmente em colegiados/coordenações específicos (coordenação de língua estrangeira, coordenação de história, coordenação de artes...) e que

atendem os diferentes cursos. No campus de Nova Iguaçu, os professores com lotação no Ensino Médio Integrado pertencem a um dos dois blocos possíveis: coordenação do Ensino Médio ou coordenação do Curso Técnico, estando naquela os professores das disciplinas propedêuticas, atendendo os diferentes cursos, e, nesta, que é subdividida de acordo com as áreas dos cursos oferecidos, os professores das disciplinas técnicas. Nos outros campi, os professores do/dos curso/s de Ensino Médio Integrado oferecido/s compõem colegiados do curso, como, por exemplo, o curso técnico em Telecomunicações integrado ao Ensino Médio do campus Petrópolis tem um colegiado constituído pelos professores de Biologia, Matemática, Redes, Software e Hardware, Geografia etc, sendo essa também sua coordenação de lotação, única. Tal organização será retomada posteriormente.

Estabelecido esse cenário, apresento o Cefet-RJ como lócus da pesquisa trazendo não apenas uma justificativa pessoal – uma vez que foi aí que tomei conhecimento da modalidade de ensino e formas de realização do trabalho docente que me coloquei a estudar – mas também pela relevância no âmbito nacional que a instituição tem. Além disso, cabe destacar que os *campi* Maracanã, Nova Iguaçu e Nova Friburgo foram selecionados para que fosse possível acessar os sujeitos por razão da organização dos professores em coordenações e colegiados que cada um apresenta, além de sua maior ou menor oferta de cursos da modalidade Ensino Médio Integrado.

1.3 Os precipícios já vasculhados e o ideal deste professor pesquisador: a revisão de literatura e outras pertinências

É possível afirmar que esta pesquisa se justifica como relevante partindo-se de pelo menos três premissas iniciais: a de ordem pessoal, a social e a acadêmica.

Este trabalho está intimamente ligado à minha trajetória de formação e de desenvolvimento profissional. O Cefet-RJ é o lócus de realização da pesquisa e é não apenas minha instituição de trabalho como é também o campo em que toda a problematização que originou o interesse/a necessidade da pesquisa vem se dando.

Nessa mesma perspectiva, é possível apresentar o cunho social de que pode vir a dar conta, ou pelo menos insinuar-se a isso, esta tese. Identificadas questões importantes no que diz respeito ao desenvolvimento da Educação pública do país, e de aspectos estreitamente ligados ao seu avanço, ou, ao contrário disso, sua possível estagnação, cabe pesquisar a formação e os caminhos de desenvolvimento de práticas educativas quem vêm sendo/ possam ser realizadas pelos diferentes sujeitos presentes e atuante no processo.

Também o crescimento do número de escolas de ensino técnico-profissional nos últimos anos, a partir de 2003 especialmente, é dado que integra a justificativa quanto à relevância da proposta deste trabalho de pesquisa. De 1909, ano da criação da primeira escola de ensino técnico no Brasil, até 2002, contavam-se 140 institutos dessa natureza no país, atendendo a 120 municípios. De 2003 a 2010 foram criados 214, o que passava a totalizar 354 unidades, possibilitando o atendimento de 321 municípios. Até o final de 2014 já se contabilizavam mais de 400 unidades, com estimativa de 8 milhões de vagas oferecidas. Apesar de esses números não representarem, em totalidade, a modalidade de ensino que é o foco deste trabalho⁶, não se pode descartar o quanto significativo é estudar aspectos relacionados à educação profissional no Brasil.

Por fim, mas sem que esse seja um item menos importante, é relevante apresentar a inserção acadêmica que este trabalho busca e pode ter. Feito o levantamento e a revisão de literatura que dialogue, represente, visite o campo aqui apresentado como de interesse da pesquisa, é possível perceber que se trata de uma seara sobre a qual há interesse de pesquisa, há estudos realizados ou sendo encaminhados, mas ainda se faz necessário explorar, propor, problematizar algumas questões que aparentemente estão postas. Dados demonstram que a especificidade do professor não-licenciado e sua atuação na Educação Básica e potencial influência no desenvolvimento do estudante deste segmento escolar ainda é um campo que demanda aprofundamento. E, como já foi registrado, também a perspectiva de analisar esses caminhos tendo por base a perspectiva desse sujeito pesquisado parece ser uma maneira bastante original de abordar a questão – não é de um local de julgamento, de observação externa, de análise sobre o outro; é, em lugar disso, a busca da percepção deste sujeito sobre sua própria ação e, aí sim, como podemos pensar em entendê-lo, analisá-lo, desenvolver o estudo.

Passo à apresentação de alguns dados obtidos com a feitura do levantamento de literatura⁷. Para a realização deste trabalho, selecionei os descritores *Educação Profissional*, *Ensino Técnico* e *Ensino Médio Integrado*.

Educação Profissional é um ponto de partida fundamental, pois esta é a grande seara para a qual se estabelece a discussão aqui proposta sobre a Formação de Professores. Ao se discutir a formação e atuação de um docente não licenciado na Educação Básica, encontra-se um campo muito específico que somente existe por motivo desse modo de realizar a Educação

⁶ Ao final de 2014, havia 1.741.528 estudantes matriculados em cursos da educação profissional de nível médio, nas modalidades integrada, concomitante e subsequente. Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/11-educacao-profissional/indicadores> último acesso em 29 de maio de 2018.

⁷ O acesso a todos os trabalhos indicados foi feito entre agosto e outubro de 2017.

Profissional – por meio do *Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico*. A última expressão destacada, por sua vez, justifica os outros descritores – *Ensino Técnico* e *Ensino Médio Integrado*, forma assumida por estudiosos do campo.

Vale destacar, desde já, que essa pesquisa revisional buscou a ocorrência desses descritores em títulos e palavras-chave, em primeira instância, que estivesse de maneira específica associados à docência, prática docente, formação de professores, identidade de professores ou tópicos desse mesmo âmbito.

Um primeiro movimento foi o de buscar pela ocorrência desses termos com essas inclinações específicas entre as teses defendidas no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, programa ao qual se afilia este trabalho de pesquisa. Esse primeiro passo da revisão em busca de produções que dialogassem e iluminassem a pesquisa apresentou os seguintes resultados:

Quadro 3 – Consulta a todas as teses defendidas no PPGE da UFRJ, período de 1986 a 2017

Descritor <i>Educação Profissional</i>	Descritor <i>Ensino Técnico</i>	Descritor <i>Ensino Médio Integrado</i>
2 teses Dessas, uma se afina ao campo da formação de professores, mas pela via das tecnologias da informação e sua contribuição nesse campo: GUERRA, Oldênia Fonseca. <i>Tecnologias de informação e comunicação e a interface com a educação profissional: da formação às práticas pedagógicas</i> . Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira. Tese defendida em 19/06/2015.	1 tese – não associada ao campo aqui estudado.	---

Fonte: Elaboração própria

Com sua pesquisa, Guerra (2015) coloca em cena a formação de professores em contexto de Educação Profissional, considerando associações com as tecnologias de informação e comunicação. Questões referentes à formação de professores que vêm atravessando décadas são apresentadas e discutidas, assim como em que sentidos tais tecnologias afetam o percurso docente e outros âmbitos da sociedade. A orientação metodológica da pesquisa é a do trabalho com grupo focal. Conhecer essa perspectiva de análise certamente contribuiu para o desenvolvimento de meu trabalho, dada alguma proximidade quanto à temática base. No entanto, os encaminhamentos e objetivos são bastante distintos, o que permite diálogo enriquecedor para o campo, sem que haja sobreposição de discussões.

Uma vez que, para este trabalho, a perspectiva dos sujeitos pesquisados é a que mais concentrará dedicação e atenção do movimento de pesquisa, tornou-se relevante agregar outros dois descritores ao trabalho de revisão de literatura: *concepções de docência* e, semelhante a esse, com o objetivo de ampliar o campo de busca, *sentidos de docência*. Essa escolha se justifica no sentido de que os sujeitos investigados deveriam fazer seus registros acerca das concepções/dos sentidos que atribuem ao trabalho que desenvolvem, a docência. Assim, interessa-me averiguar a existência de estudos realizados nesse campo, sempre e desde que estejam ligados aos docentes da Educação Profissional e, mais especificamente, da Educação Profissional que se dá integrada a movimentos de Educação Básica.

Dentre as teses defendidas até o momento no PPGE da UFRJ, encontra-se ocorrência de *sentidos de docência*, em uma pesquisa⁸ ligada a profissionais que atuam na educação à distância; e nenhuma ocorrência para o termo *concepções de docência*.

Passando a uma fase seguinte deste levantamento de dados, o banco de teses e dissertações da Capes⁹ passou a ser o local e instrumento de pesquisa. Para fins de registro e distribuição nos quadros explicativos dos resultados, há que se tomar por base as mesmas justificativas apresentadas inicialmente para os descritores selecionados.

Para *Educação Profissional*, considerou-se o período de 2004 a 2017. A escolha do ano de 2004 como ponto inicial se deu pelo fato de ter sido então a promulgação do decreto 5154/04, que passou a possibilitar a integração da Educação Profissional à Educação Básica. Antes, o decreto 2208/97, ocasião em que se considerou haver a “reforma da Educação Profissional”, separava veementemente a Educação Profissional da Educação Básica. Assim, como os esforços deste estudo estão dedicados ao docente não licenciado que atua na Educação Básica por ser ele um professor de alguma disciplina típica dos cursos técnicos, agora em integração com o Ensino Médio, entendemos que apenas os trabalhos realizados a partir do momento em que se começou a unir esses dois campos poderiam ser interessantes para o diálogo.

Ainda no sentido de especificar a pesquisa, optou-se aqui por fazer o levantamento geral da ocorrência dos termos. No entanto, o trabalho mais específico de leitura dos títulos e palavras-chave foi feito especialmente entre as teses encontradas.

⁸ MEDEIROS, Leila Lopes de. *Sentidos de docência em tempos de EAD: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia - LIPEAD na UNIRIO*. Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. Tese defendida em 28/04/2016.

⁹ <http://catalogodeteses.capes.gov.br> último acesso em 16 de setembro de 2017.

Quadro 4 – Teses e dissertações encontradas no banco de trabalhos de pesquisa da Capes, considerando-se o período de 2004 a 2017, com o descritor *Educação Profissional*

Descritor	Total de trabalhos encontrados	Dissertações de Mestrado, Mestrado Profissional e Cursos Profissionalizantes	Teses de Doutorado
<i>Educação Profissional</i>	3120 ao todo, desconsiderando o período utilizado no filtro.	2650 ao todo, desconsiderando o período utilizado no filtro.	470, sendo 426 correspondentes ao período delimitado

Fonte: Elaboração própria

A partir dos resultados apresentados no quadro 4, foi feita a leitura dos títulos dos 426 trabalhos encontrados, de acordo com os critérios estabelecidos. Dentre esses, 19 (dezenove) ocorrências indicavam que os textos estavam ligados ao campo que é foco desta pesquisa, trazendo a questão da docência, ou da formação docente, ou das práticas dos professores, ou ainda da identidade profissional do professor. Dos 19, foi possível selecionar 6 (seis) para o estabelecimento de um diálogo mais específico, entendendo-se que seus títulos, palavras-chave e resumos indicavam a necessidade de um estudo mais aprofundado dos resultados das pesquisas que trazem, conforme indica o quadro 5.

Quadro 5 – Teses selecionadas para aprofundamento e estudo dentre as encontradas no banco de trabalhos de pesquisa da Capes, considerando-se o período de 2004 a 2017, com o descritor *Educação Profissional*

Instituição	Autoria e título	Palavras-chave	Defesa
UFBA	SANTOS, Adriana Paula Quixabeira Rosa e Silva Oliveira. <i>Itinerâncias rizoéticas: saberes e formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)</i>	Itinerância. Rizoética. Saber. Formação. Docente	2012
UFMG	PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. <i>Docência na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal</i>	Docência. Educação Profissional e Tecnológica. Cursos Técnicos.	2014
UFSC	SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. <i>Identidade profissional dos professores da Educação Profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para sua formação</i>	Formação de professores. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Identidade profissional.	2014
UFRGS	SILVA, Carla Odete Balestro. <i>A atividade do docente da Educação Profissional dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: prescrição, significado e sentido na construção de um novo gênero profissional</i>	Docência na educação profissional. Atividade. Atividade de ensino. Educação profissional. Clínica da atividade.	2016
UFPI	COSTA, Claudia Maria Lima da. <i>Modos de ser professor na Educação Profissional: narrativas de vida.</i>	Ser professor. Educação Profissional. Narrativas.	2016
UFRN	BARROS, Rejane Bezerra. <i>Formação e Docência de Professores Bacharéis na Educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória</i>	Formação docente. Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Formação continuada. Identidade docente. Desenvolvimento profissional.	2016

Fonte: Elaboração própria

Santos (2012) traz em sua pesquisa alguns conceitos e olhares que também se fazem presentes nesta tese. O interesse pelos saberes docentes e pelo conhecimento de como agir para mobilizar conhecimentos para o desenvolvimento de sua docência são exemplos disso. No entanto, a perspectiva filosófica (no que se refere à rizoética – que, em palavras muito simplórias, é um conceito específico que faz referência ao alongamento de sentidos a partir de uma raiz, como se dá em uma árvore) e o encaminhamento metodológico, que previu interação entre a pesquisadora e os sujeitos de sua pesquisa em diversos momentos, assentam tal trabalho em um cenário distinto do que aquele que escrevo. Trata-se de mais um texto a ser considerado para colocação em diálogo e promover o fortalecimento dessa vertente de discussão.

Pena (2014) promoveu uma discussão com grandes contribuições à formação de professores no campo da Educação Profissional brasileira. Seu trabalho se aproxima em diversos sentidos desta tese: considera as especificidades do trabalho docente no âmbito técnico da Educação Profissional, traz para a discussão alguns teóricos em quem também me apoio, como Shulman (1987), Oliveira (2010) e Kuenzer (2010), além do fato de que os sujeitos daquela pesquisa apresentam perfil semelhante aos desta. No entanto, seu percurso metodológico indica para uma trilha distinta da que proponho, uma vez que envolveu, por exemplo, observação das práticas. Há possibilidades de conversa muito íntima entre esse trabalho e as discussões desta tese, assim como é relevante afirmar que conhecer tal texto contribuiu amplamente com as reflexões que desenvolvi ao longo de minha pesquisa. Avalio que minha visão a partir da Educação Básica faz com que o sentido por meio do qual decorre o texto também o faz diferenciar-se bastante do que propôs Pena (2014).

Em sua tese, Silva (2014) sintetizou eixos de saberes que devem compor a formação de professores, considerando sua atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Seu trabalho contribui de forma contundente não apenas para o campo, como um todo, como também ao destacar determinados aspectos nos quais preciso tocar, mas, por estar seguindo por uma via distinta, no sentido teórico-metodológico da questão, não faço aprofundar. Sua perspectiva marxista de educação e trabalho é um exemplo disso, configurando um entendimento que procuro seguir, mas não discuto no texto. Algumas das respostas que oferece em sua tese também respondem a perguntas que fiz quando do início da minha pesquisa, como o fato de que Silva (2014) aponta que a identidade profissional dos docentes que atuam na EPTNM está bastante vinculada a interesses do mercado. Como já mencionado em relação a outros trabalhos, também percebo diálogo profícuo com este, além de suas contribuições proveitosas para o cenário geral da Educação Profissional no Brasil.

Em sua tese, Silva (2016) analisa de modo específico o professor do campo técnico Informática, atuante em contextos de Educação Profissional e Tecnológica. A autora se interessa pelos percursos de formação desses professores, inclusive se aprofunda na busca da compreensão das relações entre a formação inicial desses docentes, em seus campos profissionais, e as demandas da docência. Nessa perspectiva, há pontos de intercessão entre seus interesses e os meus. A orientação metodológica, no entanto, é muito distinta, e se afilia à Psicologia. Silva (2016) entende que há a geração de um novo gênero de docência, por meio da confluência dos que já existiam, com a atuação dos professores nesse contexto que analisa.

Costa (2016) apresenta uma tese que também se baseia em narrativas dos sujeitos na busca de possíveis respostas para suas questões. A autora traz modos de ser dos professores de um contexto da Educação Profissional, concluindo que os aspectos preponderantes dessa docência estão vinculados ao campo técnico das disciplinas que lecionam. Na perspectiva teórica, há alguma aproximação entre seu trabalho e o que proponho – (Tardif, 2002, 2009), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) –, assim como a perspectiva metodológica, no campo das narrativas, indica um mesmo sentido, apesar de Costa (2016) se aliar mais a Passeggi (2008), ao passo que me alio a Clandinin e Connely (2015), como descreverei mais adiante. As histórias de vida de cada sujeito participante da pesquisa de Costa (2016) estão diretamente ligadas aos resultados que obtive, assim como os sentidos de docência apreendidos das narrativas dos sujeitos desta tese surgem de perspectivas individuais, encontrando eco a partir da análise que faço.

Barros (2016) busca compreender, em sua tese, em que medida os professores bacharéis – a quem me refiro, em meu texto, como não licenciados – respondem às demandas da docência, no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, a partir de sua formação específica no campo técnico. Ela concentra seu estudo na visão desses professores sobre a profissionalidade da docência, que afeta a identidade docente e a profissionalização do exercício. Os professores sujeitos de seu trabalho, em sua maioria, identificam a necessidade dessa formação específica para a docência. Os percursos teórico-metodológicos de Barros (2016) são bastante distintos daqueles que proponho, à exceção de Nóvoa (2009) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). De toda forma, há pontos de convergência entre seu trabalho e o meu, o que me permite identificar contribuições nítidas para as considerações que teço.

O levantamento feito, também na plataforma onde se encontram as teses e dissertações da Capes, a partir do descritor *Ensino Técnico* seguiu os mesmos procedimentos e técnicas descritos anteriormente. No entanto, não foi delimitado um período específico de tempo, uma vez que me pareceu relevante perceber se seria possível encontrar interesse nesse campo de

estudo marcado por esse descritor com foco na formação de seus professores, independentemente da ligação com a Educação Básica, que só se tornaria legal depois de 2004. Assim, foi possível encontrar o seguinte:

Quadro 6 – Teses e dissertações encontradas no banco de trabalhos de pesquisa da Capes com o descritor *Ensino Técnico*

Descritor	Total de trabalhos encontrados	Teses de Doutorado
<i>Ensino Técnico</i>	1047	<p>131, sendo 04 correspondentes a alguma das inclinações desta pesquisa: formação de professores, Educação Básica, Ensino Médio e semelhantes:</p> <p>ALBUQUERQUE, Stela Lima de. A Reforma da Educação Profissional: implicações na prática pedagógica dos professores do ensino técnico.' 01/02/2008 Instituição de Ensino: UFBA</p> <p>FLORENTINO, José Augusto Ayres. A formação continuada de professores no ensino técnico profissionalizante: a (re)construção da profissionalidade em tempos de paradigma emergente. 18/01/2013 Instituição de Ensino: PUC-RS</p> <p>SILVA, Marcio Carvalho da. Necessidade de formação docente na Educação Profissional: um estudo de caso no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no IFPB – Campus João Pessoa. 22/02/2017 Instituição de Ensino: UFRN</p> <p>SIMIONATO, Margareth Fadanelli. A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente. 01/03/2011 Instituição de Ensino: UFRGS</p>

Fonte: Elaboração própria

A tese de Albuquerque (2008) não se encontra disponível on-line. Dessa maneira, os marcadores ficaram evidenciados apenas no título do trabalho, não tendo havido a possibilidade de acesso ao conteúdo do texto.

Florentino (2013) tem foco na formação continuada de professores em sua tese. Por meio da metodologia de estudo de caso, o autor busca conhecer a que formas os professores recorrem para dar conta das demandas cotidianas da docência. Seus sujeitos foram professores de escola técnica e houve observação de aulas, assim como entrevistas semiestruturadas como parte do percurso metodológico. Dentre os aspectos encontrados, está certa desconfiança dos participantes quanto à potência da escola como espaço de construção coletiva e, por conseguinte, de formação para a docência. Conhecer os possíveis pontos de vista acerca da docência realizada no âmbito da Educação Profissional foi o principal aspecto que veio a contribuir com minha apreciação da temática.

Silva (2017) trata da importância da formação continuada para os professores como um todo, referindo-se também àqueles que percorreram o trajeto da formação inicial para a docência. Seu objeto de estudo é a análise de necessidade de formação, e o autor parte do pressuposto de que uma vez que o professor conhece suas próprias necessidades de formação torna-se possível pensar um programa específico para sua formação. O campo da Educação Profissional é tangenciado no sentido de que a metodologia utilizada foi a de estudo de caso para a investigação da necessidade de formação docente de professores do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) do Instituto Federal da Paraíba, considerando-se uma disciplina específica. Os eixos centrais da pesquisa foram a Formação Continuada – a que também me refiro, em certa medida; a análise de necessidade de formação; e a Educação Profissional. Assim, é possível afirmar que podem ser estabelecidas conversas entre esse trabalho e outros levantados, além de salientar que a tese de Silva (2017) tem inclinação específica e relevante para o campo da formação continuada.

Simionato (2011) trata de forma específica sobre a cultura docente de professores do Ensino Técnico, buscando compreender até que ponto essa cultura interfere na qualificação para a docência desses docentes. A linha de pesquisa que orientou a pesquisa é a de Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Ainda que o desenvolvimento profissional docente seja um alvo comum da pesquisa de Simionato (2011) e desta, a orientação teórico-metodológica é bastante distinta. Foram utilizados grupos focais e a análise documental para obtenção e organização dos dados. A pesquisa revela a existência de uma cultura de colaboração entre docentes de certa forma frágil e indica também a prevalência do domínio da técnica e da experiência com o campo específico de formação dos docentes sobre os possíveis conhecimentos pedagógicos. Em diversos sentidos esse trabalho contribui para a pavimentação não apenas de meu percurso de reflexão e conhecimento da área, como também para o campo como um todo.

Os procedimentos de busca para o descritor *Ensino Médio Integrado* foram idênticos aos adotados para *Ensino Técnico*. Do total de 379 trabalhos, 49 eram teses de doutoramento. Dessas, apenas 2 (dois) se associavam a esta pesquisa ou apresentavam possibilidade de diálogo, de acordo com os interesses já justificados.

Quadro 7 – Teses e dissertações encontradas no banco de trabalhos de pesquisa da Capes com o descritor *Ensino Médio Integrado*

Descritor	Total de trabalhos encontrados	Teses de Doutorado
<i>Ensino Médio Integrado</i>	379	<p>49, sendo 02 correspondentes a alguma das inclinações desta pesquisa: formação de professores, Educação Básica, Ensino Médio e semelhantes:</p> <p>MALDANER, Jair José. <i>O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil – período 2003-2015: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores</i>. 29/04/2016. UnB.</p> <p>SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. <i>Identidade profissional dos professores da Educação Profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para sua formação</i>. 11/06/2014 UFSC</p>

Fonte: Elaboração própria

Maldaner (2016) coloca a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como elemento central desse contexto. O pesquisador analisa distintos momentos das políticas de EPT e das concepções de sociedade e relação entre trabalho e educação atreladas a cada um deles, sendo o primeiro de 2003 a 2009, quando se poderia notar a perspectiva do trabalho como princípio educativo, contexto de fundação da ideia do Ensino Médio Integrado, e o segundo a partir de 2009, cenário de ênfase no Pronatec, sendo esse um período em que o trabalho passa a ser entendido como emprego. Essa pesquisa teve fundamental relevância para a clareza de meu posicionamento como interessado e pesquisador desse contexto vasto e repleto de perspectivas e modos de entender. Com relação à formação de professores, Maldaner (2016) a considera crucial no processo de articulação das políticas públicas de EPT, embora identifique que a política para essa formação não tenha vindo acompanhando a implementação dos processos, fato a que o autor associa o comprometimento de sua efetividade.

A pesquisa de Silva (2014) já foi relatada, uma vez que também integrou o quadro 5. Da mesma maneira que se deu no momento inicial dessa revisão de literatura, quando da pesquisa entre as produções do PPGE da UFRJ, fez-se a consulta no banco de teses e dissertações da Capes acerca dos descritores *Sentidos de Docência* e *Concepções de Docência*, pelos motivos já expostos. O quadro seguinte apresenta esses resultados:

Quadro 8 – Teses e dissertações encontradas no banco de trabalhos de pesquisa da Capes com os descritores *Sentidos de Docência e Concepções de Docência*

Descritor	Total de trabalhos encontrados	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado	Identificação dos Trabalhos
<i>Sentidos de Docência</i>	10	4	6	Nenhum trabalho associado aos interesses dessa pesquisa
<i>Concepções de docência</i>	24	21	3	1(um) trabalho associado à formação continuada de professores para a Educação Profissional de nível médio: VILAS BOAS, Maria Erinete Reis. <i>Saberes Docentes Necessários Na Formação Continuada de Professores Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio</i> . INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. Dissertação de Mestrado defendida em 30/03/2017.

Fonte: Elaboração própria

Vilas Boas (2017) também coloca ênfase na formação continuada e dedica-se ao estudo dos saberes docentes nessa perspectiva. A autora concentra seus estudos no âmbito da EPTNM, tendo como lócus de desenvolvimento da pesquisa um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Seus sujeitos, assim como os de minha pesquisa, eram professores das áreas técnicas não licenciados. A partir de entrevistas realizadas com eles, a autora buscou perceber suas concepções de docência e constatou que os participantes sinalizavam perceber que o saber pedagógico lhes era necessário para subsidiar seus percursos de formação continuada. A partir das constatações da pesquisa, Vilas Boas (2017) elaborou um produto: um guia pedagógico para os professores da EPTNM e para outros atores daquele contexto. É possível estabelecer diálogo bastante próximo entre esse trabalho e o meu, especialmente no sentido de que ambos visam a depreender as concepções/sentidos de docência junto aos participantes da pesquisa. No entanto, são percursos e objetivos bastantes distintos, o que, pode-se afirmar, faz o campo de pesquisa ficar enriquecido por uma diversidade de pontos de vista.

Tendo finalizado esse levantamento, vale também registrar que alguns trabalhos se repetem dentro dos quantitativos apresentados, pois contemplam mais de um dos descritores selecionados.

A partir do que foi estabelecido ao final desse percurso que foi apresentado, optei por *testar* alguns outros descritores que nos pareceram potenciais geradores de trabalhos acadêmicos que pudessem contribuir com esta pesquisa. Um exemplo disso é o descritor *Médio-*

Técnico, escolhido por ser uma expressão que muitos sujeitos que atuam no Ensino Médio Integrado utilizam para se referir ao seu campo de atuação. O quadro seguinte traz alguns resultados oriundos desse *teste*, que teve por objetivo principal complementar a atividade de revisão anterior.

Quadro 9 – Resultados de levantamento de literatura obtidos a partir de descritores específicos

Descritor	Razão para a escolha	Ocorrências	Textos que dialogam com esta pesquisa
Médio-Técnico	Forma como muitos sujeitos que atuam no campo se referem a essa modalidade	171, entre teses e dissertações	---
CEFET-RJ ou CEFET/RJ	Lócus de realização desta pesquisa	6 teses	---
Professores do Ensino Médio Integrado	Associação de dois descritores importantes para esta pesquisa	2 dissertações e uma tese	---
Docentes do Ensino Médio Integrado	Associação de dois descritores importantes para esta pesquisa	1 dissertação de mestrado profissional	---
Práticas docentes na Educação Profissional	Associação de dois descritores importantes para esta pesquisa	1 dissertação de mestrado	Não há associação direta com os interesses desta pesquisa, mas o título do trabalho encontrado faz referência aos <i>sentidos de ensinar</i> (artes visuais)
Docência na Educação Profissional	Associação de dois descritores importantes para esta pesquisa	29 trabalhos, sendo 9 teses, 17 dissertações de mestrado e 3 de mestrado profissional	14 trabalhos possibilitam diálogos com esta pesquisa, sendo 9 teses. Como já anunciado anteriormente, alguns desses trabalhos aparecerem quando da pesquisa com outros descritores.

Fonte: Elaboração própria

Depois de concluída a revisão de literatura quando do início do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, foi possível perceber que a preocupação com relação ao trabalho docente e a formação dos profissionais que o realizam tem sido uma constante, assim como tem sido com o campo da Educação Profissional e suas formas de existência. No entanto, a originalidade deste trabalho se dá em algumas perspectivas: quanto ao lócus de realização da pesquisa, quanto à forma de escolha dos grupos para acesso aos sujeitos da pesquisa, quanto ao fato de ser um diferencial de base a questão de o grande *panot* no qual se desenha este estudo ser a Educação Básica, quanto à metodologia da pesquisa narrativa, que busca identificar nas falas dos próprios sujeitos os recursos e percursos de que lançam mão para realizarem seu trabalho.

Ainda cabe destacar o espaço, demonstrativo de necessidade de reflexão e estudo a respeito, concedido à Educação Profissional no Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2014-2024. A meta 11 do plano indica o objetivo de “triplicar as matrículas da educação

profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”¹⁰. A previsão do aumento da procura por cursos desse segmento e a necessidade de formação de trabalhadores para o mercado por meio de uma educação de qualidade estão previstas no documento publicado em 2013.

Considerando os dados apresentados, é possível afirmar que esta pesquisa se apresenta como relevante no campo da Formação de Professores, em um cenário da Educação Profissional, no recorte de sua integração com a Educação Básica, uma vez que, ao mesmo tempo, há um número considerável de estudos realizados para que se estabeleçam diálogos e esquemas comparativos e também persistem questões a serem examinadas e entendidas, ainda não contempladas a partir da perspectiva que nos propomos a adotar. A ampliação do número de vagas para estudantes na modalidade de Ensino Médio Integrado a partir de programas e políticas públicas, a demanda por professores e profissionais de áreas diversas para atuarem como docentes nesses cursos e a dinamização de uma modalidade de ensino diferente das mais tradicionalmente conhecidas suscita uma gama de motivações para pesquisa e, dessa forma, partimos do princípio de que seja oportuno nos dedicarmos a algumas delas.

1.4 Educação Profissional no Brasil: a procura de um rumo para a vida

Nesta seção, aspectos relacionados à legislação do Brasil, em uma breve perspectiva histórica, serão apresentados, assim como alguns traços das diferentes maneiras de realização das modalidades de ensino que, ao longo do tempo, previam o ensino técnico dentro ou ao lado da Educação Básica. Isso se faz relevante para que, ao se observar o cenário atual, para o qual dirijo o foco de minha análise, ele seja entendido como fruto de processos que já se experimentaram, tenham sido respeitados os elos de coesão entre uma história e outra, tenham sido levadas em conta experiências adquiridas com políticas anteriores, ou não.

O enredo que se organiza na busca dos sentidos de docência atribuídos à sua própria prática docente por professores que não são licenciados se dá em um determinado cenário. Afinal, esses profissionais oriundos de trajetórias de formação inicial distintas das licenciaturas atuam na Educação Básica em um recorte específico: nas circunstâncias em que ela e a Educação Profissional, de que eles são representantes, se atravessam e se misturam.

Assim, é imprescindível considerar os quadros e modos como a Educação Profissional tem se dado no Brasil, mas especialmente nesses cenários de entrecruzamento com a Educação Básica. Para ilustrar a atualidade, o Ensino Médio Integrado recebe destaque. No entanto, outros

¹⁰ Fonte disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf último acesso em 03 de novembro de 2018

trechos desse percurso histórico precisam ser revisitados. Para tal finalidade, documentos e registros da legislação brasileira são os fios de alinhavo.

“A procura de um rumo para a vida”, frase que compõe o título desta seção, também integrante de “Qualidades do professor”, de Cecília Meireles, representa, aqui, o que considero coerente afirmar: a Educação Profissional, em algumas de suas manifestações no Brasil, ao longo da história, tem se revelado justamente a alternativa possível e/ou desejada para muitos. O “rumo para a vida” se dá seja no sentido da significação mais concreta dos aspectos abstratos do Ensino Médio regular, ou na potencialidade mais imediata de entrada no mercado de trabalho oferecida aos egressos de alguns cursos técnicos, independentemente da modalidade em que são feitos, ou ainda pelo próprio acesso a uma Educação de boa qualidade, pública, gratuita, garantida para bastante mais pessoas como resultado da política de ampliação e interiorização da rede de Educação Profissional e Tecnológica de governos progressistas dos últimos anos.

Passo a uma breve análise de itens da legislação que são fundamentais para o entendimento do cenário atual da Educação Profissional no Brasil em suas interseções e articulação com a Educação Básica, procurando concentrar o foco de observação no movimento de ressignificação de conceitos e entendimentos ao longo do processo. O quadro 10, a seguir, traz um apanhado desses itens.

Quadro 10 – Legislação brasileira referente à Educação Profissional em seu entrecruzamento com a Educação Básica

Tipo	Número e Ano	Assunto
Lei	5692/1971	Diretrizes e bases para o ensino em primeiro e segundo graus. Aponta a Educação Profissional como um percurso de atendimento ao mercado de trabalho. A qualificação para o trabalho é central.
Lei	7044/1982	Modificar artigos da lei 5692 de 1971, especialmente no que se refere à profissionalização do ensino de 2º grau. A qualificação para o trabalho passa a ser denominada preparação, conceitos como “exercício consciente da cidadania” aparecem.
Projeto de Lei	1603/1996	Fazer reduzir o entendimento de Educação Tecnológica, que prevê a reflexão, a formação integral do sujeito, à Educação Profissional, em um sentido reprodutivista.
Lei	9394/1996	Estabelecer diretrizes e bases para a Educação nacional, trazendo a Educação Profissional como área específica, não articulada com a Educação Básica.
Decreto	2208/1997	Apresentar a Educação Profissional de nível técnico com organização curricular independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de maneira concomitante ou sequencial a este.
Decreto	5154/2004	Revogar o decreto 2208/1997, apresentando a possibilidade da oferta da Educação Profissional de nível técnico na modalidade integrada ao Ensino Médio, com matrícula única para cada estudante.
Lei	11741/2008	Alterar, a partir da lei 9394/1996, aspectos referentes à Educação Profissional. Trata de integração de ações, considera as especificidades da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
Lei	13415/2017	Transformar a educação técnica e profissional em um dos itinerários possíveis de serem percorridos pelos estudantes do Ensino Médio, além de tornar legal a atuação, na Educação Básica, de profissionais com notório saber em áreas diversas.

Fonte: Elaboração própria.

Analisar os *modi operandi* da Educação Profissional no Brasil, concentrando a narrativa dos registros de um percurso de cerca de 50 anos – a partir da legislação de 1971 até a atualidade –, enfatizando a inclinação deste estudo para o que se refere à formação e atuação do sujeito professor desta seara nos cenários em que se cruzam esses trilhos e os da Educação Básica, permite perceber não apenas como vem sendo percorrido o trajeto, mas também os relevantes entendimentos atribuídos ao campo em cada época. Com essa perspectiva, perfilou as indicações de cada item de legislação apresentados no quadro 10, buscando, à exceção dos itens de legislação que ainda se relacionam diretamente com o quadro atual de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado, oferecer uma apresentação pragmática para fins de contextualização.

1.4.1 Lei número 5692 de 1971 – as indicações do mercado para a organização da Educação e o interesse pela formação, inclusive pedagógica, dos professores

A lei 5692/1971, quanto ao segmento então chamado segundo grau, indicava uma divisão entre formação geral e formação específica. Para cada um desses blocos, ficou indicado que deveria haver um currículo com um núcleo comum obrigatório a ser implementado nacionalmente – a parte comum –, além da parte diversificada que deveria atender peculiaridades locais e especificidades dos alunos, podendo as instituições, a partir desse pressuposto, selecionar algumas disciplinas. Para o segundo grau, já nesse mesmo documento também referido como Ensino Médio, havia um mínimo de exigências a serem cumpridas, afixadas pelo Conselho Federal de Educação, para cada habilitação profissional desenvolvida.

Considerava-se esta organização: o primeiro grau privilegiaria a formação geral do estudante, sendo o objetivo fundamental da “parte especial” do currículo a sondagem referente às aptidões para o trabalho. O segundo grau, conseqüentemente, privilegiaria a formação especial, tendo o objetivo final de habilitar o sujeito profissionalmente.

Entendia-se que deveria ser o mercado de trabalho local ou regional o parâmetro para a afixação da parte especial do currículo. A análise das indicações quanto às demandas por parte do mercado deveria ser periódica, de maneira que os devidos ajustes na organização da estrutura e funcionamento das escolas pudessem ser feitos. Vale destacar, nesse sentido, que a lei previa que a habilitação profissional poderia ser feita em regime de cooperação com empresas.

Ao tratar do segundo grau, ainda que destaque a habilitação profissional do estudante, com vistas ao atendimento de necessidades e indicações do mercado, há menção à formação integral dos sujeitos.

No que diz respeito à formação dos professores, fica evidenciada a exigência de habilitação específica correspondente à licenciatura plena para os diferentes níveis. No caso

das primeiras séries do primeiro grau, a formação de professores em nível de segundo grau já era prevista.

Cabe sublinhar que a lei indica que os diferentes sistemas de ensino ficavam responsabilizados por promover oportunidades sistematizadas de formação para seus professores, fosse no sentido de formação continuada ou mesmo inicial.

A lei especificava também que caso houvesse a falta de professores com a formação específica para cada um dos níveis de atuação, seria permitido lecionar no nível imediatamente superior ao que a habilitação possuía permitisse, mas nos termos de “caráter suplementar e a título precário”. No caso da falta de licenciados, seria permitido que pessoas diplomadas em outros cursos superiores fossem registradas junto ao Ministério da Educação e da Cultura, desde que garantida a complementação dos estudos na mesma área e em áreas afins, estando incluída aí a formação pedagógica. Também nesses casos caberia aos sistemas de ensino a oferta de programas de formação adequada para os professores que estivessem atuando sem as devidas habilitações.

Em breve análise, anoto a leitura que faço a respeito de ser o mercado de trabalho existente o indicador das áreas de formação a serem desenvolvidas na esfera educacional. Parece-me ter sido aquele um movimento que fazia a sequência do amplo para o específico, como se o processo educacional não pudesse levar seus sujeitos a pensarem e a desenvolverem prisma outros para a sociedade em que viviam, para além do que já estava estabelecido.

O entendimento de trabalho, assim como o de formação para o trabalho, precisa ser observado ao longo desse percurso histórico. É uma orientação sociológica, em uma trajetória bastante repleta de meandros: quando um tipo de trabalho demandava formações específicas – que não abriam os horizontes dos sujeitos a outras perspectivas; quando há formações diversas disponíveis, mas não há perspectiva de trabalho; quando a formação escolar se torna diversa, garante a possibilidade de estudo em níveis mais avançados, mas não habilita para um campo de trabalho imediato, que pode ser a demanda de um estudante, representante de um possível tipo social.

A previsão da formação integral dos estudantes, em sua breve menção no texto da lei 5692/1971, certamente ficava fora dos primeiros planos, especialmente no segundo grau, quando a habilitação profissional para áreas específicas deveria ter destaque. Junto disso, a formação profissional realizada junto a empresas, aquelas que indicavam as áreas de qualificação a serem desenvolvidas nas escolas para atendimento às demandas de trabalho, acabou por revelar, em um cenário que se deu como conclusão do próprio processo, que o excessivo destaque para um tipo de trabalho ao longo da formação escolar básica estava

tendendo a apresentar à sociedade sujeitos menos adaptáveis do que talvez se esperasse. Não demorou mais do que cerca de dez anos para que se fizessem modificações consideráveis nesse sentido.

1.4.2 Lei número 7044 de 1982 – quando se percebeu que a formação integral da pessoa é fundamental e se dá, prioritariamente, na escola

A lei 7044/1982 trouxe alterações sobre a lei 5692/1971 com referência a questões ligadas à profissionalização do ensino de segundo grau.

Os termos que passaram a ser utilizados para a reformulação indicam uma mudança de entendimento sobre “formação para o trabalho”, como anotei anteriormente. Os sentidos de qualificação, ou habilitação para o trabalho foram substituídos pela concepção de “preparação para o trabalho”.

Em minha leitura, cabem bastantes mais circulações de formação do sujeito em um currículo que prevê a preparação para o trabalho do que em um que visa a, majoritariamente, capacitar o estudante para o desempenho de uma função específica – e, muitas vezes, única.

A noção de “desenvolvimento de potencialidades”, a de “auto-realização” e a de “exercício consciente da cidadania” surgem no texto desta lei, conferindo-lhe caráter bastante diverso do anterior. O sujeito cidadão parece ter feito falta na construção da sociedade de então. A escola, leio dessa forma, estava entregando às empresas e âmbitos sociais diversos sujeitos (talvez) bastante capazes de desempenhar uma função profissional, mas pouco hábeis a adaptarem-se às vivacidades que a vida real, bastante mais complexa que a empresarial ou mercadológica, demanda.

Com relação ao currículo, na parte diversificada, passou-se a considerar também o atendimento aos planos dos estabelecimentos de ensino – que deveriam prever a “preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno” – além das especificidades pessoais e regionais. É possível enxergar uma responsabilização maior da escola pelo processo de formação educacional, nesse sentido.

De forma mais específica, no que diz respeito à preparação para o trabalho, o texto da lei deixa bastante demarcada a diferença semântica entre “preparação” e “habilitação”, apontando que, dada a obrigatoriedade da preparação, ficava a critério do estabelecimento de ensino conduzir o formato de habilitação para uma função específica. Se fosse o caso, essa parte poderia prever a cooperação não apenas com empresas, mas também com outras entidades públicas e privadas.

1.4.3 Projeto de lei número 1603 de 1996 – dos sentidos de “profissional” e “tecnológica” na seara da Educação

Embora o projeto de lei 1603/1996 tenha sido retirado de circulação pela câmara dos deputados depois de uma série de tramitações, entre elas 292 emendas apresentadas para alteração do texto, ele é um documento que revela mais uma forma de percepção do lugar, importância e funcionamento da Educação Profissional que compõem o campo, desde há muito evidenciando tensões político-sociais.

Entre outros aspectos relevantes, o texto original versava na perspectiva que já havia sido abolida sobre qualificação para o mercado de trabalho, seguia a linha da produção não refletida de bens e serviços que constituíam demandas de um tempo específico, reforçava, em diversos sentidos, a dicotomia entre trabalho intelectual (educação das elites) e trabalho manual (educação para os trabalhadores).

Em uma perspectiva política, indicava objetivos neoliberais, como a desoneração do Estado, seu não compromisso com políticas públicas de longo alcance e o perigo do repasse de verbas públicas a instituições privadas.

Lima e Santos (1996, p. 46) apresentaram uma apreciação sobre o texto do projeto de lei, indicando que, caso fosse aprovado, poderia comprometer “irreversivelmente a produção de conhecimento tecnológico no Brasil”. É nessa linha que as autoras destacam a relevante diferença entre Educação Tecnológica – que prevê criação, poder de decisão, capacidade reflexiva – e o modo como a formação profissional era trazida no projeto, demonstrando qual concepção estava à espreita – seguindo uma lógica taylorista-fordista, de manipulação de pacotes importados, apenas.

Em linhas gerais, a formação profissional do projeto de lei 1603/1996 inviabilizaria a formação cidadã, de dimensões científicas, humanísticas e tecnológicas do conhecimento (LIMA e SANTOS, 1996) perseguidas desde sempre no sentido do estabelecimento de um projeto de Educação Profissional libertador dos seus sujeitos.

1.4.4 Lei de número 9394 de 1996 – a lei de diretrizes de bases da Educação Brasileira e o entendimento da Educação Profissional como matéria desarticulada dos núcleos básicos

A lei 9394 de 1996 estabeleceu as diretrizes e bases da Educação brasileira. Até os dias atuais, fundamentalmente, apesar dos inúmeros acréscimos e alterações feitas sobre o texto original, é o documento a que se faz referência para tomada de rumos e decisões no campo educacional.

Escaneando o texto em busca de referências e indicativos sobre o que poderia ser aquilo em que acredito em termos de Educação, é possível encontrar anotações como, entre os princípios básicos, o respeito à liberdade, tolerância, valorização da cultura, da arte, do saber. Tudo isso tem força de lei, há que ser realizado.

Há também uma vinculação explícita entre a Educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Em defesa de uma política abrangente e democrática de Educação Profissional para um trabalho refletido e libertador, podemos também recorrer à nossa lei de diretrizes e bases (LDB) em vigor. Pode-se fazer a leitura de que todo o processo educacional deve apontar com preocupação saudável para a preparação para o trabalho, nos moldes já registrados que representam aquilo que defendo, em que acredito.

O artigo 22, a título de exemplo, versa sobre a necessidade de se assegurar a formação comum, constituída pelos elementos indispensáveis lá apresentados, buscando o desenvolvimento da cidadania, garantindo também que se ofereçam meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Nesse sentido, identifico com nitidez uma possibilidade de defesa desambiguada do que compreendo ser o sentido e a finalidade da Educação Básica, especialmente o Ensino Médio, e de forma ainda mais recortada o Ensino Médio Integrado, contexto desta pesquisa: a pavimentação de todos os caminhos posteriores a essa etapa educacional, tanto a estrada que leva ao mercado de trabalho mais imediatamente, como a que conduz, por exemplo, à Universidade. A realização da Educação integral, em seu sentido de inteireza, é possível, tem sido realizada em diversos contextos, como seguirei apresentando ao longo desta narrativa, e está prevista em lei.

Na seção que faz referência ao Ensino Médio, também estão registradas no texto original a preparação básica para o trabalho, destacando a importância da flexibilidade para a adaptação a novos contextos e demandas – o que é consonante com as anotações que fiz sobre a lei 5692/1971, na qual tais aspectos não estavam previstos.

Quanto à Educação Profissional, ela está prevista para que seja realizada em articulação com a Educação Básica, mas por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Percebo que, no texto original, a Educação Profissional está essencialmente fora da circulação escolar, assim como registro o fato de que não há qualquer orientação quanto à formação dos professores que venham a atuar nessa modalidade. Segue a previsão de licenciaturas ou do curso normal, de acordo com os níveis para os quais os professores venham a lecionar, apenas. Na sequência dos eventos históricos que seguirão sendo levantados, há modificações nesse sentido.

1.4.5 Decreto de número 2208 de 1997 – Arremates para a Educação Profissional no âmbito da LDB

Embora este decreto tenha sido revogado pelo de número 5154 de 2004, sobre o qual apresentarei anotações na próxima seção, vale o registro do que ficou ajustado a respeito da Educação Profissional no âmbito da LDB, pois, como está apontado em minha breve análise, a lei 9393/1996 não parecia perceber este campo como um que, ainda que não pertença diretamente, se articula e influencia a Educação Básica.

Começo as anotações sobre o decreto 2208/1997 a partir de um aspecto que leio como contraditório a fundamentos da LDB, que o documento altera. Ao apresentar como um de seus objetivos a ideia de que a Educação Profissional deveria promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, nega a proposta de vinculação – essa é a palavra que consta nos fundamentos do texto original da LDB – entre a Educação escolar e o trabalho.

Além disso, indicações como a ideia de promover o exercício de atividades específicas, especialização do trabalhador, qualificação que visa à inserção no mercado de trabalho e seu desempenho (utilizando aqui os termos do decreto), acabam por retomar o projeto de lei 1603 de 1996, retirado antes de ser aprovado.

Fica estabelecida a possibilidade de articulação da Educação Profissional com ensino regular. No entanto, o que se pode perceber é que a escola, ou a Educação Básica, parecem servir apenas como parâmetro de referência para a realização de uma modalidade totalmente outra, independente. Apresenta-se cada nível da Educação Profissional, sendo o básico, que independe de escolaridade; o técnico, para estudantes matriculados ou egressos do Ensino Médio; e o tecnológico, correspondente ao nível Superior.

Sobre o nível técnico, que mais se aproxima de algum entrecruzamento com a Educação Básica, os cursos da Educação Profissional que se poderiam realizar eram independentes, tinham organização curricular própria e eram realizados nas modalidades concomitante – o estudante tinha uma matrícula em um curso regular de Ensino Médio e outra no curso técnico, ainda que ambos fossem realizados na mesma instituição –, ou subsequente – para o egresso do Ensino Médio.

Quanto aos docentes e sua formação, observando de maneira mais específica o nível técnico, por sua aproximação com a realidade da escola regular, fossem eles chamados de professores, instrutores ou monitores, eram selecionados em função de sua experiência profissional na área específica de atuação, mas deveriam ser preparados para o magistério, previamente ou já em exercício, por meio das licenciaturas ou de programas especiais de formação pedagógica.

1.4.6 Decreto de número 5154 de 2004 – a possibilidade da integração entre Educação Básica e Educação Profissional: o fortalecimento da busca de rumos consistentes para a vida

É o decreto 5154/2004 que traz a possibilidade da realização integrada dos cursos de nível técnico. Sem anular os modos concomitante e subsequente, a integração curricular e operacional dos cursos técnicos com o Ensino Médio regular criou a modalidade a que me dedico neste trabalho. Como já anotado no decurso da narrativa, entendo que a realização dos cursos técnicos em integração com o Ensino Médio tem bastantes mais chances de suavizarem a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho “braçal”, além de poderem oferecer formação consistente para qualquer caminho que se deseje seguir ao fim da etapa, seja o de prosseguimento em estudos superiores, ou o de entrada mais imediata no mercado de trabalho.

Não há alterações quanto aos indicativos para a formação de professores. O que sublinho como questão motivadora desta pesquisa, a chegada de docentes que não são licenciados para o seio da Educação Básica, seguiria previsto, desde o decreto 2208/1997, como algo a ser trabalhado, já que a indicação para a formação pedagógica desses profissionais estava prevista em lei. Somente em 2017, como apresentarei em seguida, com a lei 13145, acaba caindo por terra a possibilidade de defesa da formação específica para os professores do Ensino Médio Integrado com a justificativa de que isso estaria previsto em lei.

Este decreto, com a redação que assumiu a partir do decreto 8268/2014, apresenta também a centralidade do trabalho como princípio educativo, o que concebo como um retorno ao desenho original da LDB, que indicava o vínculo entre escola e trabalho. Além disso, a indissociabilidade entre teoria e prática, registrada no texto, salienta características essenciais da modalidade integrada.

1.4.7 Lei de número 11741 de 2008 – A Educação Profissional Técnica de Nível Médio evidenciada

A lei 11741/2008 cria uma nova seção, a IV-A, na LDB de 1996, que especifica o campo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Não há alterações quanto à estrutura e formas de fazer que outros documentos já haviam apresentado. No entanto, há um destaque para o fato de que o Ensino Médio pode preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas, sem que deixe de atender a sua formação geral.

A cooperação com instituições especializadas para a realização dos cursos do âmbito da Educação Profissional aparece no texto.

1.4.8 Lei de número 13145 de 2017 – A lei da desintegração e da desprofissionalização da atividade docente

A lei 13145/2017, no que se refere à Educação Profissional ela mesma e à sua integração com o Ensino Médio, traz um grande retrocesso ao cenário que vinha se estabelecendo, mesmo que com certas porosidades. Com relação à formação de professores, ao trabalho docente, apresenta um desserviço sem precedentes neste trajeto de cerca de 50 anos de legislação educacional que analiso aqui de maneira sucinta.

Esta lei altera significativamente o funcionamento e a estrutura da Educação Básica brasileira, especialmente na etapa do Ensino Médio. A criação de itinerários de formação, que passam a valer como a parte diversificada do currículo, sendo considerado núcleo comum um emagrecido corpo de disciplinas e conteúdos, enfraquece mortalmente o aspecto de integralidade da formação do sujeito. Nesse novo sentido, retorna-se ao entendimento de décadas atrás, em que se percebia como normal a oferta de formação para elites e outra distinta para as demais classes.

O Ensino Médio Integrado perde força, uma vez que a formação técnica e profissional passa a constituir apenas um dos itinerários de formação do estudante. Na contramão da política pública de grande alcance de expansão, por exemplo, da rede federal de Educação Básica, que vem oferecendo a formação integrada – cidadã, politécnica, tecnológica, gratuita –, passa-se com esta lei, a uma arena de “ampliação para menos” (ALGEBAILLE, 2009), pois é apresentada uma gama de possibilidades com aspecto de modernas, mas que, na verdade, restringem os caminhos potenciais de serem percorridos ao fim da etapa em questão.

No que se refere à formação de professores, anulando todas as possibilidades que, já embaçadas, vinham se mantendo registradas na legislação, os “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” passam a estar legalmente inseridos no contexto da Educação Básica, sem qualquer demanda de formação pedagógica específica. Esse é o caso dos docentes que virão a atuar no itinerário da formação técnica e profissional.

A respeito da temática do notório saber, vale anotar que com a redação dada pela lei de número 12014 de 2009, o artigo 61 da LDB indica que podem ser considerados **profissionais da educação escolar básica** os que aí atuem e tenham sido formados em cursos reconhecidos. Entre esses, na mesma lista que enumera os licenciados das áreas diversas, habilitados a atuar em níveis específicos da Educação Básica, passaram a estar incluídos, por meio da lei 13415 de 2017, no inciso IV do artigo 61, os profissionais assim designados:

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

O inciso V do caput do artigo 36 a que o trecho anterior faz referência diz respeito ao itinerário de formação técnica e profissional, proveniente, nesses moldes, também da lei 13415/2017. Nesse sentido, o profissional do campo técnico, tendo o domínio dos saberes típicos de sua área de formação é considerado legalmente um profissional da educação escolar básica. É sobre este sujeito, na perspectiva de uma metonímia, que me debruço, no que diz respeito à realização de sua docência. De volta às questões motivadoras do início desta investigação, não haveria, então, especificidade na formação dos professores licenciados?

Oliveira e Nogueira (2016), ao tratarem da Formação de Professores para a Educação Profissional (Forprofep), recorrendo a bases legais que fundamentassem a matéria, ao fazerem referência ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014) identificam que

de um lado, o PNE afirma a formação na licenciatura, para todos, ao mesmo tempo nega essa exigência para o professor da EP. Na estratégia 15.13, tal como registrado, propõe-se o desenvolvimento de modelos de formação diferenciados para a Forprofep. E como isso não é apresentado como uma das alternativas de formação, fica de certa forma estabelecido que esses modelos é que serão a alternativa para a Forprofep (OLIVEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 150).

A estratégia 15.13 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) a que o trecho anterior faz referência trata do desenvolvimento de “modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.”

Oliveira e Nogueira (2016, p. 150) apresentam uma certa contradição nesse contexto, sinalizando que ao mesmo tempo em que, com força de lei, regulamentava-se a formação específica para o professor da Educação Profissional, a forma como isso está indicado abre espaço para “alternativas de formação acadêmica precária, de caráter meramente complementar ou, até mesmo, a falta dela. Neste caso, substituída por modelos, que, por exemplo, possam subsumir a formação escolar pela prática de profissionais experientes.”

Com relação à discussão sobre o notório saber, que está diretamente ligada ao que vem sendo exposto quanto à formação de professores, apresento a figura 1, que acompanha

entrevista veiculada no site da União Brasileira dos Secundaristas¹¹, em novembro de 2016, em que se tratou das preocupações referentes à atuação de professores não licenciados neste segmento da Educação Básica:



Imagem 1: Notório Saber e Didática

Fonte: ubes.org.br

Na imagem selecionada para ilustrar a matéria que trata do que estava em vias de aprovação, a reforma do Ensino Médio, por meio da lei 13415/2017, é o conceito de “Didática” que surge como a especificidade do trabalho docente, potencialmente adquirida em uma formação específica para esse trabalho e que, nessa perspectiva de entendimento, não integraria os conhecimentos dos profissionais possuidores apenas de notório saber. Esta é uma temática aprofundada em capítulos posteriores.

Finalizada a apresentação de itens da legislação brasileira que, de alguma maneira, conversam com os aspectos que estão sendo analisados nesta pesquisa, para além das anotações provenientes de minha análise já feitas ao longo das seções anteriores, vale anotar que é possível perceber um movimento inconstante de avanços e retrocessos, com maior destaque, em pelo menos duas áreas de interesse para este estudo: a preocupação com a formação – inclusive pedagógica – dos professores e a forma de realização da Educação Profissional em seus diversos formatos, ora mais diretamente alinhada com a Educação Básica, ora seguindo de maneira paralela. Cabe apontar que os interesses mercadológicos e de políticas econômicas de cada momento da história do Brasil sempre influenciaram, como no presente, os rumos pelas quais vem seguindo a Educação.

¹¹ <https://ubes.org.br/2016/o-notorio-saber-colabora-gravemente-com-a-desvalorizacao-dos-professores-afirma-daniel-cara/> último acesso em 23 de setembro de 2020.

No próximo capítulo, serão abordados aspectos essenciais do percurso metodológico que guia esta pesquisa. Uma vez que são as narrativas dos professores não licenciados as fontes a partir das quais emergem seus sentidos de docência, cabe destacar as maneiras como esse trajeto se dá e que fundamentos o sustentam.

Capítulo II

SABER IR E VIR EM REDOR DESSE MISTÉRIO QUE EXISTE EM CADA CRIATURA – PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO EM NARRATIVA

Apresentados o contexto, as motivações e demais elementos integrantes desta pesquisa, passo a indicar as formas por meio das quais foi possível chegar a cada um deles. A organização do trabalho, a orientação quanto às formas de lidar com os dados construídos, os percursos trilhados até que isso fosse possível: a vertente metodológica da tessitura deste material passa a ser apresentada.

2.1 A opção pela pesquisa narrativa – anotações epistemológicas

Por entender que é significativo “amar a trama mais que seu desenlace”¹² os caminhos investigativos que constituem esta tese se fizeram pelas vias da narrativa, assim como é também com esse modo de percorrer o trajeto que me proponho a compor seu relato.

Buscar os sentidos de docência que atribuem a suas próprias práticas os professores não licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado do Cefet-RJ significa tentar acessá-los pela via que nos coloca mais próximos deles mesmos, por meio de como os representam, em suas narrativas, seus sujeitos praticantes. Isso quer dizer que não existe outra maneira de se vislumbrar esses significados, que são experimentados pelos sujeitos em que se instalam, uma vez que não estão no mundo nos corpos físicos de significantes. Somente a linguagem, em sua forma concretamente narrada, pode revelá-los.

Galvão (2005), assim como Krashen (1993) – este, mais especificamente tratando do ato de escrever, afirmam que o ato de transformar o que se conhece, o que se entende, aquilo em que se acredita em linguagem faz com que se torne possível identificar o que se sabe de fato. A linguagem, para eles, organiza o pensamento. Dessa maneira, narrar práticas docentes potencialmente permite a esses sujeitos narradores que vislumbrem suas próprias identidades docentes.

¹² Tradução livre para trecho da canção “La trama y el desenlace”, de Jorge Drexler, lançada em 2010 - Warner Chappell Music, Inc.

Na perspectiva de Clandinin e Connely (2015) a pesquisa narrativa é um caminho profícuo para se lidar com experiências e histórias que se abrigam em áreas que mais confortavelmente se afiliam à pesquisa de orientação qualitativa. Ao se referirem a experiências, os autores indicam que se trata justamente de histórias que são vividas e que podem ser registradas quando narradas. O entendimento de Bondía (2002) acerca do que se pode considerar como experiência também é coerente com este contexto, visto que, para o autor, a experiência é pessoal e passional, além de ser impossível de se manifestar de forma idêntica em mais de uma pessoa. Dessa forma, a materialização da experiência vivida por meio da narrativa verbal é também única, possuidora de sentidos personalizados e se constitui em texto passível de leitura e interpretação. Por sua vez, Galvão (2005) destaca que essa mesma pessoalidade, peculiar de cada narrativa, embora traga também o sentido de que a eclosão de crenças e significados em um corpo de narrativa, ainda que pessoal, pode representar o entendimento que se tem àquele respeito em uma época, como, pode-se dizer, na metonímia da representação do todo em um. Nessa perspectiva, tomo emprestada tal acepção, de maneira que se torne justificável entender que as declarações dos sujeitos narradores desta pesquisa sejam percebidas como individuais e impossíveis de se repetirem, ao mesmo tempo que revelam consciências mais coletivas do contexto de que emergem.

Entendendo que a pesquisa qualitativa tem por premissa a busca da compreensão e interpretação das dimensões pessoais e humanas dos sujeitos e de suas relações sociais, e que são esses aspectos constituintes de humanidades que se tornam o escopo intencionado em uma narrativa que é objeto de pesquisa, é apropriado afirmar que a estratégia assumida – de analisar o que é trazido em um texto narrado – tem coerência e é eficaz.

A complexidade própria das relações humanas é evidenciada em um quadro de uma pesquisa narrativa. Seu aspecto relacional é destacado por Clandinin e Connely (2015) no mesmo contexto em que os autores revelam sua concepção de que se deve considerar que essa modalidade de pesquisa compõe um espaço tridimensional. O relacionar-se é bastante evidenciado e demanda cautela por parte do pesquisador, pois ele, segundo os autores, transita por um entremeio, precisando distanciar-se do objeto e dos sujeitos participantes, ao mesmo tempo em que precisa se aproximar. É porque são pessoas, que pertencem a um contexto, vivendo em um dado recorte temporal, desenvolvendo a história de suas vidas que não estaciona para que seja narrada, enquadramento elástico do qual o pesquisador passa a fazer parte, ainda que por um tempo previsto e determinado, que fica sublinhada toda e qualquer relação humana, com toda a potencialidade de desalinhos e imprevistos que isso pode trazer de maneira intrínseca. É essa organização maleável que constitui o espaço tridimensional quando da

realização de uma pesquisa narrativa, na perspectiva de Clandinin e Connely (2015): há 1) a interação (entre sujeito da pesquisa e pesquisador, de ambos com os arredores, de cada um com seu modo de transitar no mundo), que se dá em uma 2) situação em um movimento vívido de 3) continuidade.

A defesa de Clandinin e Connely (2015) sobre pesquisar de forma narrativa é radical ao ponto de eles indicarem que somente há sentido em se estudar a Educação por essa trilha. Para eles, a própria Educação, assim como os estudos em seu campo se dão narrativamente.

Em um sentido mais técnico do desenvolvimento desse tipo de investigação, Clandinin e Connely (2015) apresentam uma relação bastante específica, que serve de orientação para a feitura dos processos deste trabalho, entre o que chamam de *textos de campo* e *textos de pesquisa*. No caso da circulação investigativa a que me dedico aqui, os textos de campo seriam as histórias narradas por professores durante as entrevistas realizadas, ao passo que o texto de pesquisa corresponde ao que eu, pesquisador neste cenário, pude produzir a partir do estabelecimento de elos entre a narrativa dos sujeitos e minha escuta/leitura/interpretação, que é também apoiada em entendimentos outros de autoridades do campo da Educação. Neste mesmo sentido, Galvão (2005) indica que as partes que compõe a materialidade da narrativa são a história – neste caso, os percursos efetivamente vividos pelos professores-sujeitos que se dispuseram a participar desta pesquisa com suas narrativas; o discurso – suas declarações propriamente ditas, a corporificação verbal gerada a partir dos modos como organizaram seus pensamentos; e a significação – que, na pesquisa, é partilhada comigo, como pesquisador, autorizado a colocar-me em trabalho de interpretação dos depoimentos, e ainda partilhada com potenciais outros leitores das narrativas produzidas por mim, a partir das originais.

Clandinin e Connely (2015) falam do espaço da criatividade nesse circuito interpretativo, considerando que é uma demanda que surge da complexidade das paisagens educativas, sem que isso se faça em detrimento do rigor epistemológico. Galvão (2005) indica notas de campo, entrevistas transcritas, histórias contadas e outros como meios de coleta de dados para posterior produção do relato, ou texto de pesquisa, que, para a autora, deve ser de agradável leitura, transcendendo o aspecto de um simples relatório, mas mantendo sua característica de relato de investigação e cientificidade. Ela destaca ainda que não apenas o que é dito, mas também como é dito é relevante. Assim, como são diversos aspectos a serem notados, compreendidos e relatados no vivaz cenário da Educação, utilizo como estratégia não apenas a gravação para posterior transcrição integral das entrevistas, mas também anotações e outros recursos que contribuam para uma composição bastante fiel e significativa das situações em que as narrativas, objetos do estudo, foram produzidas.

Esse *modus operandi* intenso e repleto de movimentos e relações faz com que o pesquisador precise articular sua *despertabilidade* (CLANDININ e CONNELLY, 2015), que é o senso hábil de não se desvincular dos sentidos primordiais da pesquisa, como a ética, questões de autoria, de anonimato. Isso porque a dinâmica complexa dos contextos educativos e o espaço tridimensional na pesquisa narrativa, seus aspectos marcadamente humanizado e relacional, podem inebriar o pesquisador mais improvidente, fazendo com que se desprenda de rigores fundamentais.

Um princípio que me atrai e convence a cruzar um percurso de pesquisa nos modos da narrativa é o de que narrar é produzir sentidos, não apenas para quem conhece as histórias através do corpo da narrativa, mas inclusive e primeiramente para quem as produz. Galvão (2005) defende que a linguagem, típica das atividades humanas, tem potencialidade de organização de sentido. Assim, quem narra acaba por organizar os significados que promoverá por meio da linguagem – especialmente em textos orais e escritos -, passando a corporificá-los, dando-lhes forma que antes não tinham, podendo ficar dissolvidos no campo da abstração. Para Galvão (2005, p. 331), as histórias vividas são fenômenos que ganham significação, do leitor/ouvinte, por meio do método de narrar: “uma história de vida ou o relato de uma experiência pessoal faz emergir todo o aspecto formativo dos acontecimentos, porque o narrador não pode evitar ser levado a explicar como compreende essa trajetória”. Assim, é possível afirmar que a pesquisa narrativa contribui para a constituição da compreensão de seus sujeitos – os que narram, constituindo a si mesmos; os que acessam a narrativa, suas interpretações e conhecimento.

A perspectiva de Galvão (2005) de que narrar pode ser um processo assumido como sendo de investigação, de reflexão pedagógica e de formação é assumida por mim como destaque para justificar a opção pelo percurso narrativo não apenas na consolidação da pesquisa como também e fundamentalmente na feitura de seu relato. Pude tomar consciência mais nitidamente ao passo que narrei minha trajetória, a fim de localizar no tempo e no espaço a seara em que me encontro e de onde parto para a investigação. Ainda, buscar compreensão de sentidos nos textos narrados por sujeitos selecionados criteriosamente tornou-se um processo de reflexão pedagógica – posso afirmar que isso é verdade para mim e presumir que tenha sido para os narradores de suas histórias de docentes. Finalmente, cabe marcar que toda essa rede metodológica promove a continuidade da formação de todos os atores que se relacionam em uma cena de pesquisa narrativa.

“Amar a trama”, mais e antes que seus potenciais resultados, na linha das narrativas, pois se trata de constituição de percurso feito e de perspectiva para pesquisador, sujeitos outros envolvidos e, com boas presunções, para o âmbito em que se inscreve o estudo.

2.2 O campo empírico e o caminho até os sujeitos e suas narrativas

Para que seja possível compreender por inteiro o percurso trilhado até que fosse possível identificar e acessar os sujeitos da pesquisa e, por conseguinte, chegar a suas narrativas, matéria-prima da análise a ser desenvolvida, é basilar conhecer aspectos constituintes do campo por onde circulei. Em vista disso, passo a esta apresentação.

O Cefet-RJ é constituído por oito campi, sendo o campus Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro, sua sede administrativa. É a maior unidade em termos físicos, em número de discentes e docentes, assim como no que se refere à oferta de cursos, que vão desde os cursos técnicos subsequentes (de matrícula independente, para estudantes que tenham o Ensino Médio concluído), passando pelo Ensino Médio Integrado, graduações, pós-graduação *lato sensu*, chegando aos cursos *stricto sensu*. As unidades descentralizadas, os outros sete campi, se situam em Angra dos Reis, Itaguaí, Maria da Graça (cidade do Rio de Janeiro), Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Petrópolis e Valença.

Considerando este cenário, tornou-se imprescindível delimitar o campo de desenvolvimento da pesquisa, uma vez que assumido que é legítimo buscar a compreensão dos sentidos de docência atribuídos às práticas narradas por professores não licenciados que atuam na Educação Básica a partir das narrativas de sujeitos que sejam representantes da classe a que pertencem.

Nesse sentido, foram excluídas as unidades que não poderiam se constituir campo para o trabalho. O campus de Angra dos Reis, em primeiro lugar, não oferece a modalidade Ensino Médio Integrado, tendo apenas um curso técnico, graduações e pós-graduação. Assim, não há, naquela realidade, o contexto de Educação Básica. Além deste, o campus Petrópolis do Cefet-RJ não é terreno para pouso desta pesquisa, pois, apesar de oferecer um curso técnico integrado ao Ensino Médio é a unidade em que atuo e, ainda, é este, o colegiado do curso de Ensino Médio Integrado em Telecomunicações, aquele em que tenho lotação de matrícula, tendo sido nos fazeres deste circuito que as principais inquietações desta pesquisa surgiram. Assim, entendo que estou demasiadamente imbricado das questões daquele circuito, trago comigo, por participar diretamente da feitura daquele cotidiano escolar, percepções e conceitos prévios do que se faz ali, o que dificultaria rumar com a imparcialidade que se espera tentar alcançar

quando de uma investigação. Nessa conjuntura, ainda trago Clandinin e Connelly (2015) de volta à cena, fazendo referência à despertabilidade, sentido que o pesquisador precisa manter vivaz durante todo o percurso, de modo a não perder de vista os elementos éticos, que conferem profissionalidade à pesquisa. A consciência de que a inevitável interação com os sujeitos daquela situação poderia comprometer a interpretação equânime dos possíveis dados oriundos de eventuais narrativas integra o rol de cuidados mantidos quanto ao desejável rigor epistemológico. Juntamente à continuidade, no sentido em que o trabalho não se encerra em si, sendo a vida e suas experiências duradouras e, portanto, modificadoras latentes das tessituras construídas quando de uma narrativa, as ideias de interação e situação integram a já referida tridimensionalidade do jogo narrativo.

De volta à descrição do campo, no que se refere aos campi que se constituíam potenciais lócus de busca e seleção de sujeitos, outros fatores ainda os distinguem entre si. Um que é bastante relevante é a lotação dos professores por colegiados, a perspectiva de geração de grupos e de trabalho que isso pode ocasionar: a interação, a formação pela troca e pelo convívio, o entendimento dos processos a que são submetidos os estudantes que se tem em comum.

No campus Maracanã, os professores são alocados em coordenações de disciplinas. Visto que se trata, aqui, de uma unidade com grande número de estudantes e de professores, há a demanda de vários docentes que lecionem as matérias típicas de cada disciplina, tanto no campo técnico como no propedêutico. Assim, existem coordenações de, por exemplo, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Biologia, Informática, Telecomunicações, Turismo. De acordo com a demanda dos diferentes cursos em que seja necessária a oferta de aulas das disciplinas que podem ser lecionadas pelos docentes daquelas coordenações, os professores se distribuem para responder as demandas. Também sua organização física se dá dessa mesma forma: as salas de professores são divididas por essas coordenações de disciplinas, ou áreas. As trocas cotidianas mais imediatas, assim, se dão entre pares de uma mesma seara.

Já no campus do Cefet-RJ de Nova Iguaçu, há uma divisão diferenciada. Os professores do Ensino Médio Integrado dividem-se por colegiados da seguinte forma: a) colegiado do Ensino Médio, ao qual pertencem os professores das disciplinas propedêuticas; b) colegiado do curso técnico em telecomunicações; c) colegiado do curso técnico em enfermagem; d) colegiado do curso técnico em informática; e) colegiado do curso técnico em automação industrial – sendo B, C, D e E os grupos nos quais são lotados os professores das disciplinas técnicas típicas de cada uma dessas áreas. Da mesma forma que acontece no campus Maracanã, de acordo com a demanda de aulas das diferentes disciplinas nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, os professores se distribuem, no caso das disciplinas propedêuticas, obrigatórias

em todos os cursos. Os professores das disciplinas técnicas atuam somente no curso respectivo a sua área. Quanto à organização física, neste campus do Cefet-RJ há uma grande sala de professores, com mesas individuais, armários e facilidades como cafeteira e outros itens, o que favorece o convívio e a troca cotidiana com pares que atuam em áreas diferentes.

A terceira forma de organização dos professores na instituição é comum aos outros campi que poderiam ser lugar de realização deste trabalho. Nas unidades de Itaguaí, Maria da Graça (cidade do Rio de Janeiro), Nova Friburgo e Valença – além de Petrópolis, excluída da lista pelas razões já apresentadas – os professores estão divididos pelos colegiados dos cursos. Assim, no curso técnico em telecomunicações integrado ao Ensino Médio, do campus Petrópolis, por exemplo, estamos lotados, o professor de Língua Inglesa, a de Língua Portuguesa, a de Biologia, o de Programação, o de Redes, o de Educação Física, a de Desenho Técnico e outros. O convívio, as reuniões periódicas de colegiados, a preparação e desenvolvimento de atividades para e com os estudantes acaba, também devido a esse tipo de organização, fomentando uma integração, se não maior, mais frequente e específica, entre os diferentes docentes, de variadas disciplinas, na perspectiva da formação do professor em seu cotidiano e com seus pares.

Há que destacar que há docentes cuja lotação se dá em colegiados do Ensino Superior, em todos esses cenários, que atuam também nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A oferta de cursos na Educação Básica e no Ensino Superior que dialoguem dentro de uma mesma área – processo de verticalização – é um processo que tem sido estimulado no Cefet-RJ, especialmente depois da promulgação do decreto 9235 de 15 de dezembro de 2017 (artigo 40, parágrafo 3º), que condiciona a oferta de graduações à integração e verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e superior. Dessa maneira, é bastante comum que docentes que pertençam a outros colegiados e níveis de ensino, oficialmente, atuem em cursos distintos daqueles de sua origem na instituição.

Tendo em vista esses formatos de organização dos docentes e o entendimento de que a formação do professor está intimamente costurada ao que se dá no cotidiano, com o coletivo, que se modifica à medida que o percurso se faz e nas trocas, ainda que não sejam elas declaradas, com os pares, ficou estabelecido, a priori, que os campi Maracanã e Nova Iguaçu, do Cefet-RJ, se constituiriam terreno de investigação. Além de terem, essas duas unidades, os formatos de organização de professores distintos como foi apresentado, são também as maiores, com maior e segunda maior, respectivamente, oferta de cursos e número de professores e alunos.

Dentre aqueles campi em que os professores estão organizados por colegiados de curso - Itaguaí, Maria da Graça (cidade do Rio de Janeiro), Nova Friburgo e Valença – selecionamos Nova Friburgo como unidade representativa desse formato por ser esta unidade a mais antiga em sua categoria, fruto da política de expansão da rede de ensino federal, promovida pelos governos petistas, que teve seu início em 2007, tornando-se fato em 2008, além de ser esta também a menor unidade, neste grupo, no que se refere à oferta de curso técnico integrado ao Ensino Médio, oferecendo apenas um. Como é possível observar no quadro 1, a unidade de Itaguaí foi fundada em 2010 e oferece mais de um curso técnico, ainda que não integrado ao Ensino Médio; a unidade de Maria da Graça, apesar de ter sido fundada em 2006, constitui-se um campus peculiar, pois ainda não oferece outras modalidades de ensino, e conseqüentemente permitiria busca mais restrita de narrativas entre seus docentes, e tem maior variedade de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; e a unidade de Valença, também fundada em 2010, tem mais cursos da modalidade aqui analisada.

Desse modo, ficaram estabelecidos os campi Maracanã, Nova Friburgo e Nova Iguaçu como aqueles em que a investigação passou a ter lugar. O quadro 11 organiza as informações elementares referentes a essas unidades do Cefet-RJ.

Quadro 11: Apresentação dos campi Maracanã, Nova Iguaçu e Nova Friburgo do Cefet-RJ quanto à oferta de Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio

Campus	Ano de Fundação	Cursos
Maracanã (sede)	1917	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico integrado ao ensino médio <ul style="list-style-type: none"> ○ Curso técnico em Administração ○ Curso técnico em Edificações ○ Curso técnico em Eletrônica ○ Curso técnico em Eletrotécnica ○ Curso técnico em Estradas ○ Curso técnico em Informática ○ Curso técnico em Mecânica ○ Curso técnico em Meteorologia ○ Curso técnico em Segurança do Trabalho ○ Curso técnico em Telecomunicações ○ Curso técnico em Turismo
Nova Friburgo	2008	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico integrado ao ensino médio <ul style="list-style-type: none"> ○ Curso técnico em Informática
Nova Iguaçu	2003	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico integrado ao ensino médio <ul style="list-style-type: none"> ○ Curso técnico em Automação Industrial ○ Curso técnico em Eletromecânica (em descontinuidade) ○ Curso técnico em Enfermagem ○ Curso técnico em Informática ○ Curso técnico em Telecomunicações

Fonte: www.cefet-rj.br

2.3 Estratégias metodológicas para construção e análise dos dados

Tendo em vista que esta pesquisa se propõe a analisar sentidos de docência que se inscrevem nas práticas narradas por professores não licenciados com atuação em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Cefet-RJ, foi importante lançar mão de procedimentos frequentemente adotados na pesquisa qualitativa, definindo a entrevista narrativa como principal meio de construção dos dados. Através dela tornou-se possível passar a responder as perguntas que foram levantadas, assim como a outras que surgiram, com a perspectiva de atingir os objetivos delineados.

Entendemos que a abordagem qualitativa é “indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social” (RESENDE, 2009, p. 57). Essa abordagem tem o mundo do cotidiano como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, isto é, entende-se a necessidade do contato direto e prolongado desse/a com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Nesse tipo de pesquisa, o objetivo do pesquisador é, primordialmente, buscar compreender o comportamento, as experiências (e seus reflexos) dos envolvidos na pesquisa. A trajetória metodológica deste trabalho foi desenhada a partir desses procedimentos.

A princípio, foi aplicado um questionário, por meio de um formulário on-line, aos sujeitos em potencial para que fosse possível fazer um levantamento preliminar de informações e seleção dos sujeitos que viriam a participar das entrevistas narrativas. Em seguida, foram realizadas entrevistas com os sujeitos selecionados, em busca de possibilitar a apreensão, a partir de suas narrativas, daquilo que observam, entendem e defendem acerca de sua formação e práticas. As entrevistas foram conduzidas na direção de favorecer a captação dos sentidos de docência revelados pelos depoentes, de modo que pudesse se tornar possível compreender o que prevalece como prática docente e reconhecer as fontes de saberes docentes mobilizados por eles na realização de sua docência. Tiveram áudios gravados, no caso de realização presencial, e também a imagem registrada, quando se tornou necessário fazer a entrevista por vias remotas, já no cenário da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus. Em todos os casos, peculiaridades do quadro de sua realização foram anotadas.

De forma concomitante com as entrevistas, a pesquisa bibliográfica e teórica serviu de suporte para análise, compreensão e aprofundamento dos dados obtidos.

Uma vez concluídas essas etapas, foi possível passar à análise dos dados por meio de categorias analíticas e comparação entre o que foi obtido e o aporte teórico. Para

finalidades de análise, os princípios da entrevista narrativa foram considerados, tendo por base Clandinin e Connelly (2015) e Galvão (2005), a quem recorro para fundamentar a escolha de trilhar pelos modos de desenvolver o enredo desse tipo de pesquisa.

Também a perspectiva de Altet (2017) para obtenção dos dados junto aos sujeitos participantes das entrevistas foi relevante. As “práticas declaradas” (ALTET, 2017, p. 1199), apresentadas pela autora como aquelas que constituem as representações dos professores sobre suas práticas, e não elas mesmas, foram aqui convertidas em *práticas narradas*, seguindo o sentido da opção da busca de sentidos de docência pelas veredas das narrativas.

Altet (2017) aponta que a pesquisa empírica investigativa das práticas de ensino contribui para a formação dos professores, auxiliando-os a entenderem melhor o que fazem, para que se adaptem e desenvolvam. A autora anota três categorias de práticas: a) declaradas, as que os sujeitos dizem que fazem, registráveis por meio de entrevistas e questionários; b) esperadas, que estão ligadas às expectativas que se tem sobre a ação dos professores, oriundas do próprio sistema educativo e organização social, têm a ver com as instituições e desejos da sociedade; e c) constatadas ou efetivas, que são as práticas de fato, possíveis de serem observadas quando de sua realização, especialmente na sala de aula.

Embora Altet (2017) destaque as práticas efetivas como meta e ponto de concentração de todos os seus trabalhos, especificando inclusive que a observação das práticas é essencial para o confronto com, por exemplo, as práticas declaradas, me detive no que narraram os sujeitos participantes, pois, primordialmente quis entender quais são os sentidos de docência atribuídos à sua ação pelos professores não licenciados de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Cefet-RJ. Esses sentidos estão ligados a seu percurso formativo, à natureza dos saberes – gerais e docentes – que carregam consigo, a suas crenças sobre a docência. Buscá-los, esses sentidos, significa conferir credibilidade representações de si, modos de se perceber verbalizados pelos sujeitos em suas narrativas.

2.3.1 A identificação dos sujeitos: o recurso do questionário

Analisadas as circunstâncias e tendo definido os campi Maracanã, Nova Iguaçu e Nova Friburgo como campos de investigação, teve início o processo de identificação de potenciais sujeitos.

Inicialmente, foi feita uma consulta junto ao Departamento de Recursos Humanos do Cefet-RJ, o que é oficialmente possível por e-mail, e a autoridades administrativas dos campi com o propósito de levantar o quantitativo de docentes não-licenciados com lotação nos campi

analisados, bem como dados caracterizadores da trajetória profissional de cada um na Instituição.

A fim de dar início aos encaminhamentos, estabeleci contato, por e-mail e por telefone, com o chefe do Departamento de Ensino Médio e Técnico do campus Maracanã, com a diretora, gerente acadêmico e coordenadora do Ensino Médio do campus Nova Iguaçu e com o coordenador do Ensino Médio Integrado do campus Nova Friburgo. Solicitei informações que tornassem possível compreender a organização dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nesses campi, sua constituição, os professores que atualmente lecionavam nesses cursos, independentemente de sua lotação. A princípio, buscava conhecer a formação de tais professores, quais seriam licenciados, processo que deflagrei em 2018, junto ao Departamento de Recursos Humanos do campus sede, que gerencia todos os servidores do Cefet-RJ, mas foi nessa instância que recebi a orientação de procurar os responsáveis mais imediatos nas unidades, uma vez que o departamento não teria o registro, por exemplo, de em que cursos cada servidor estaria atuando, para além daquele de sua lotação original.

Do chefe do Departamento do Ensino Médio e Técnico do campus Maracanã, recebi, por e-mail, uma listagem atualizada com os nomes de todos os professores que atuam no Ensino Médio Integrado naquela unidade. Trata-se de uma lista com 259 (duzentos e cinquenta e nove) nomes completos, com indicação de número de matrícula e colegiados a que pertencem, sendo esses 23 (vinte e três): administração, artes, biologia, construção civil, segurança do trabalho, desenho, educação física, eletrônica, eletrotécnica, filosofia, física, geografia, história, informática, línguas estrangeiras, língua portuguesa e literatura brasileira, matemática, mecânica, meteorologia, química, sociologia, telecomunicações e turismo. A lista obedece a uma ordem alfabética dos nomes dos colegiados.

De todos esses, 147 são professores das áreas técnicas, grupo para o qual se dirige o foco da investigação. É importante destacar que, por meio das consultas realizadas junto à gestão geral ou dos colegiados em questão, não foi possível conhecer aqueles que não eram licenciados. Tal informação precisou ser buscada por meio do primeiro instrumento, o questionário, que foi um formulário feito com ferramentas Google, contando com perguntas fechadas e espaços para anotações abertas, enviado por e-mail aos potenciais participantes.

Tendo recebido uma resposta bastante rarefeita, em um primeiro momento, entendi que seria necessário planejar outros trajetos de acesso àqueles cujas respostas poderiam se constituir material de trabalho. Uma vez que pude notar que o retorno por e-mail estava escasso, solicitei ao chefe do departamento do campus sede que enviasse o link com o formulário e uma apresentação breve da pesquisa que preparei pelo aplicativo de mensagem WhatsApp. Além

disso, recorri a colegas professores que lá atuam, solicitando que enviassem mais pessoalmente a seus pares, buscando insistir na minha necessidade. Estabeleci comunicação com alguns coordenadores de colegiados de quem obtive os contatos, pedindo que apresentassem minha questão aos seus coordenados, na sequência. A cada movimento desses, o número de respostas aumentava lentamente. Por fim, fiz um levantamento, dentre os 147 professores das áreas técnicas, daqueles que já haviam respondido e me dirigi individualmente a cada um que ainda não o havia feito, por e-mail. Isso foi possível por meio dos endereços eletrônicos institucionais e da ferramenta inteligente da plataforma de mensagem que completa automaticamente o campo de endereçamento com e-mails que de fato existem. De posse dos nomes e sobrenomes e com a certeza da terminação @cefet-rj.br, consegui fazer crescer um pouco mais a lista de respostas.

De Nova Iguaçu, recebi da diretora uma lista com 109 (cento e nove) nomes em ordem alfabética, sendo aqueles os professores que atuavam nos cursos de Ensino Médio Integrado do campus. Há indicação do número de matrícula de cada professor e, em seguida, informações sobre disciplinas lecionadas por alguns deles, critério de apontamento que não consegui compreender. Pelo aplicativo WhatsApp, ela explicou que aquela lista continha os nomes de todos os professores do campus, entre Ensino Médio Integrado e graduação, sendo que registrou as disciplinas junto aos nomes daqueles que são lotados em cursos do Ensino Médio Integrado, de disciplinas técnicas ou propedêuticas. Recorri à coordenadora do Ensino Médio, que me disponibilizou listagem com nomes dos professores que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio daquela unidade. Estes são 53 nomes em ordem alfabética e divididos pelos colegiados a que pertencem: Colegiado do Ensino Médio (todos os professores de disciplinas propedêuticas, somando 30 docentes); Colegiado do Técnico em Telecomunicações (5 professores); Colegiado do Técnico em Enfermagem (9 professores); Colegiado do Técnico em Informática (5 professores); Colegiado do Técnico em Automação Industrial (4 professores). Nessa última lista, além dos nomes completos, regime de trabalho (se tem dedicação exclusiva, se a carga horária é de 40 horas) e disciplina que leciona, há também o e-mail de cada um. Dirigi-me aos professores por e-mail e também pedi a colegas professores do campus que apresentassem minha pesquisa aos seus pares. Depois dessas etapas, fiz o mesmo movimento de insistir por e-mail, com uma mensagem individual àqueles que ainda não haviam respondido, na tentativa de obter o maior número de respostas.

Do coordenador do curso técnico em informática integrado ao Ensino Médio, do campus Nova Friburgo do Cefet-RJ, recebi uma listagem com os nomes de todos os professores que atuam neste curso, também independentemente de sua lotação ser em outro curso, neste caso, nas graduações oferecidas na unidade. Os nomes e pelo menos um sobrenome de todos os

docentes estavam em ordem alfabética, seguidos da informação sobre sua formação – o grau mais elevado, apenas -, disciplina que leciona no curso, as turmas em que atua e a carga horária. Do total, 10 (dez) são professores de disciplinas técnicas. Como obtive muito poucas respostas depois do envio de um primeiro e-mail, solicitei a uma colega professora do campus que pedisse a seus pares que respondessem minha mensagem. Com essa investida, foi possível obter o maior número de respostas, proporcionalmente, dentre os três campi que compõem o lócus da pesquisa.

O quadro 12 organiza o quantitativo de potenciais respondentes do questionário enviado, considerando-se o objetivo de definir os sujeitos da pesquisa dentre os professores não-licenciados da instituição. Levando em conta as respostas obtidas e critérios estabelecidos, passamos à seleção dos sujeitos. Vale destacar que a coluna que apresenta os blocos de disciplinas técnicas e seus colegiados de professores não necessariamente a) correspondem aos cursos técnicos oferecidos, podendo ser áreas que constituem os cursos e b) apresentam o número de professores lotados ali, uma vez que o que foi solicitado às autoridades dos campi dizia respeito aos docentes que atuavam nos cursos analisados, independentemente de suas coordenações originárias.

Quadro 12: Respondentes e sujeitos em potencial dos campi Maracanã, Nova Iguaçu e Nova Friburgo do Cefet-RJ

Campus	Colegiados de disciplinas técnicas de cursos integrados ao Ensino Médio	Número de potenciais respondentes e sujeitos
Maracanã	Administração	09
	Construção Civil	18
	Eletrônica	18
	Eletrotécnica	19
	Informática	21
	Mecânica	28
	Meteorologia	06
	Segurança do Trabalho	11
	Telecomunicações	13
	Turismo	4
	Total	147
Nova Friburgo	Informática	10
Nova Iguaçu	Automação Industrial	4
	Enfermagem	9
	Informática	5
	Telecomunicações	5
	Total	23

Fonte: Elaboração própria

Tendo tais referências em mãos, sabendo com qual população seria possível trabalhar na busca dos sentidos de docência em práticas narradas por professores não licenciados que

atuam na Educação Básica, foi possível perceber que as informações mais precisas, especialmente sobre a formação de cada potencial sujeito, deveriam ser obtidas a partir deles mesmos. O formulário inicial, mencionado anteriormente, solicitava as seguintes informações: endereço de e-mail, nome completo, contato telefônico, campus e colegiado/coordenação de lotação no Cefet-RJ, informação sobre outros colegiados ou campi em que também atue, tempo de atuação como docente, tempo de atuação como docente no Cefet-RJ, tempo de atuação em cursos técnicos de qualquer modalidade no Cefet-RJ, tempo de atuação em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Cefet-RJ, área de formação na graduação, especificação se licenciatura ou bacharelado, maior titulação, disciplinas que leciona no Cefet-RJ em todos os cursos em que atua, disciplinas que leciona no Ensino Médio Integrado e, ao final, havia um espaço para que deixassem registros outros que considerassem necessários.

Sobre este formulário, vale destacar que as perguntas referentes ao tempo de atuação como docente tiveram o propósito de oferecer possibilidade de análise dos dados obtidos, considerando o que propõe Huberman (1995), que apresenta categorias de docentes de acordo com seu ciclo de vida profissional, assim organizados para esta pesquisa: entrada (0-3 anos); estabilização (4-6 anos), diversificação (7-25 anos); serenidade e desinvestimento (a partir de 25 anos).

O formulário foi enviado aos coordenadores de colegiados dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do campus Maracanã pelo Chefe do Departamento de Ensino Médio e Técnico, solicitando que enviassem aos professores de suas coordenações. Para os professores de Nova Iguaçu e de Nova Friburgo, fiz o envio diretamente a cada possível respondente, também por e-mail. No caso dos docentes de Nova Iguaçu, seus endereços eletrônicos estavam disponíveis na lista que foi enviada pela coordenação do Ensino Médio. Dos docentes de Nova Friburgo, foi possível capturar seus endereços de mensagens copiadas aberta e publicamente a vários destinatários trocadas entre mim e representantes deste campus em contextos anteriores de organização de eventos.

Cabe novo registro de que o Cefet-RJ oferece um e-mail oficial institucional a todos os seus servidores. É para este e somente este endereço, por exemplo, que informações oficiais como aquelas referentes a pagamentos e outras solicitações que se faça junto à central seguem. Há ainda um sistema de comunicação por mensagens instantâneas para quem estiver conectado à conta. Os endereços são sempre formados pelo primeiro nome do servidor, seguido de ponto, do último sobrenome, terminando em @cefet-rj.br. Este poderia ser um caminho público e prático de chegar a todos aqueles com quem se desejasse estabelecer contato. No entanto,

inclusive como pude observar durante este levantamento, muitos não utilizam o endereço eletrônico institucional para suas comunicações cotidianas.

Ainda que esta pesquisa busque narrativas de professores não licenciados, e, entendendo que muito provavelmente esses professores seriam os das disciplinas técnicas, optei por enviar o questionário a todos os professores dos cursos apontados. Mesmo que todas essas respostas viessem a ser descartadas para a definição dos sujeitos da pesquisa, preferi aproveitar a oportunidade de não deixar possíveis registros de professores licenciados escaparem, pois poderiam ser úteis para comparação durante a análise dos dados.

É importante destacar que não apenas a organização dos docentes na instituição se dá de forma diferente em cada campus, mas também os critérios de lotação pelos colegiados a que pertencem são distintos, não estando diretamente atrelados à formação inicial. No campus Maracanã, para mencionar apenas um exemplo, é possível identificar no colegiado do curso técnico em Turismo integrado ao Ensino Médio uma professora de Espanhol, que tem sua lotação nesta coordenação, e não na de Línguas Estrangeiras. Além deste caso pontual, não é possível afirmar que os docentes lotados no colegiado de Desenho, também como exemplo, não sejam oriundos de uma licenciatura. Nessa perspectiva, o que é possível perceber é que as disciplinas propedêuticas obrigatórias devem mais provavelmente ser todas oferecidas por professores licenciados, salvo casos de adequações que possam ter sido feitas institucionalmente. No caso do campus Maracanã, que divide os professores por colegiados ligados a áreas de disciplinas, é possível que sejam identificados outros professores licenciados nos grupos nos quais estão lotados os professores de áreas técnicas. O contrário disso, que seria encontrar professores não licenciados nos grupos de disciplinas das áreas propedêuticas, é menos provável.

Ainda neste sentido, em Nova Iguaçu há uma especificidade: a área de Enfermagem é uma área técnica, que constitui um colegiado próprio, formado pelos professores da seara técnica deste curso integrado ao Ensino Médio, para a qual existe uma licenciatura. Assim, neste caso específico, considerando o foco nas práticas narradas por professores não licenciados, encontra-se aqui uma razão para descartar algumas respostas, embora tal peculiaridade possa se configurar motivo de interesse para outros estudos.

Com relação às respostas obtidas dos professores do campus Nova Friburgo do Cefet-RJ, essas foram todas aproveitadas, destacando-se que naquela realidade todos os professores das disciplinas técnicas se emprestam ao curso técnico integrado ao Ensino Médio, pois estão lotados em coordenações de cursos do ensino superior.

O questionário enviado aos possíveis respondentes ficou disponível online por aproximadamente dois meses (julho a setembro de 2019). Durante esse tempo, diferentes investidas foram feitas para que o número de respostas alcançasse um mínimo esperado de 40% em cada campus investigado.

Quando da interrupção da possibilidade de respostas – o que se deu devido ao tempo e também porque elas ficaram cada vez mais escassas, até finalmente pararem de chegar -, somavam-se 77 (setenta e sete) registros. Desses, imediatamente descartaram-se 2 (dois), feitos por mim mesmo como teste das funcionalidades do material. Ainda, 4 (quatro) outros foram desconsiderados, pois eram registros de docentes de outros campi que não os indicados como lócus da pesquisa. Isso aconteceu por motivo de eu ter solicitado a diversos pares que encaminhassem o questionário a pessoas e grupos.

Assim, o quantitativo de 71 (setenta e uma) respostas passou a ser a substância ainda não refinada de trabalho. A partir dela, fiz uma leitura cuidadosa dos registros de todos, passando ao esmero de considerar, para este cenário de análise, somente as respostas dos professores não licenciados atuantes no Ensino Médio Integrado.

O quadro seguinte apresenta os quantitativos de respostas que constituíram o material já depurado, a partir do qual foi possível passar à seleção dos sujeitos para a entrevista. Além de indicar os respectivos campi e a área de atuação, indiquei níveis (1, 2, 3 e 4) referentes ao tempo de atuação como docente, em geral, e no Cefet-RJ, retornando à classificação proposta por Huberman (1995). Dessa maneira, os números indicam o seguinte: 1) período de entrada (0 a 3 anos de atuação); 2) período de estabilização (4 a 6 anos de atuação); 3) período de diversificação (7 a 25 anos de atuação); 4) período de serenidade e desinvestimento (a partir de 25 anos de atuação).

Quadro 13: Quantitativo de respostas validadas do questionário para a identificação de sujeitos da pesquisa

Campus	Docentes	Nível referente ao tempo de atuação como docente	Nível referente ao tempo de atuação como docente no Cefet-RJ	Área Técnica
Maracanã 33 respostas validadas	DM1	4	4	Segurança do Trabalho
	DM2	4	4	Segurança do Trabalho
	DM3	3	3	Segurança do Trabalho
	DM4	3	3	Mecânica
	DM5	4	4	Mecânica
	DM6	2	2	Mecânica
	DM7	3	3	Mecânica
	DM8	3	3	Mecânica
	DM9	4	4	Mecânica
	DM10	4	4	Telecomunicações
	DM11	3	3	Telecomunicações
	DM12	3	3	Telecomunicações
	DM13	4	4	Telecomunicações
	DM14	4	3	Telecomunicações
	DM15	3	2	Telecomunicações
	DM16	3	3	Eletrotécnica
	DM17	4	4	Eletrotécnica
	DM18	4	3	Eletrotécnica
	DM19	4	3	Construção Civil
	DM20	3	3	Construção Civil
	DM21	4	4	Construção Civil
	DM22	3	1	Eletrônica
	DM23	4	1	Eletrônica
	DM24	4	4	Eletrônica
	DM25	2	2	Eletrônica
	DM26	3	3	Eletrônica
	DM27	4	3	Eletrônica
	DM28	3	3	Informática
	DM29	3	3	Informática
	DM30	3	2	Informática
	DM31	3	3	Turismo
	DM32	4	3	Administração
	DM33	3	3	Não identificado
Nova Friburgo 7 respostas validadas	DF1	3	3	Informática
	DF2	3	3	
	DF3	2	2	
	DF4	3	1	
	DF5	3	3	
	DF6	3	1	
	DF7	2	1	
	DF8 ¹³	2	2	
Nova Iguaçu 7 respostas validadas	DI1	3	2	Telecomunicações
	DI2	3	3	Telecomunicações
	DI3	3	3	Enfermagem
	DI4	3	2	Enfermagem
	DI5	3	2	Enfermagem
	DI6	3	3	Informática
	DI7	3	3	Informática

Legenda: DM – Docente do campus Maracanã; DF – Docente do campus Nova Friburgo; DI – Docente do campus Nova Iguaçu

¹³ Acrescentado posteriormente, conforme explicado no texto desta mesma seção.

É pertinente anotar que dentre as respostas advindas de docentes das áreas técnicas, ainda foi necessário descartar uma resposta, pois além da formação no campo em que atua, o docente registrou ter licenciatura em Pedagogia. Como a orientação da pesquisa se inclina para os não-licenciados, não caberia considerar tal pessoa como potencial sujeito. Além dessa, DM6, presente no quadro 13, não atua no Ensino Médio Integrado, apenas em outras modalidades de cursos técnicos oferecidos pela instituição. Dessa maneira, ainda que a resposta tenha sido validada segundo os critérios definidos, o fato de DM6 não ter percurso docente na Educação Básica faz com que não possa ser sujeito cuja narrativa venha a ser objeto desta pesquisa.

Dada essa organização, temos as seguintes relações percentuais entre a população para quem o questionário foi disponibilizado e respostas: no campus Maracanã, 33 respondentes, de 142 professores de áreas técnicas atuantes no Ensino Médio Integrado (cerca de 23%); no campus Nova Friburgo, 7 respondentes de 10 docentes com o perfil indicado (70%); e no campus Nova Iguaçu, 9 respostas possíveis de serem validadas em um grupo de 23 professores (pouco mais de 39%). Em Nova Iguaçu, dentre os respondentes das áreas técnicas, foram excluídas duas respostas provenientes de docentes do curso de Enfermagem, visto que são licenciados em sua área.

2.3.2 Para chegar às narrativas: a organização das entrevistas

Uma vez analisadas as respostas obtidas a partir do referido questionário e validadas aquelas que representavam potenciais sujeitos cujas narrativas serviriam a esta investigação, passamos ao movimento de identificar quais deles seriam, ao mesmo tempo, representantes característicos do tipo a que pertencem – considerando sua formação inicial e área de atuação, seu tempo de atuação como docente na Educação Básica e no Cefet-RJ – e disponíveis para participar da fase mais substancial da pesquisa, oferecendo sua narrativa. A proposta da seleção de sujeitos foi a de encontrar até dois professores de cada campus para participarem dessa etapa. No entanto, depois de este trabalho de pesquisa ter passado pelo exame de qualificação, ocasião quando indiquei que tinha a intenção de entrevistar quatro professores (sendo dois do campus sede e um de cada um dos outros campi), acolhi a indicação de que o bloco de sujeitos narradores fosse composto por pelo menos oito professores – quatro do campus sede e mais dois de cada um dos outros dois campi.

A fim de garantir uma ampla variedade de visões, entendimentos e experiências, ficou estabelecido que as áreas de atuação dos professores entrevistados deveriam ser diferentes, assim como, na medida do possível, seus níveis, tanto com relação à experiência na carreira

docente, como na instituição. A referência ao que me refiro como níveis e à denominação dos docentes como registro nesta seção é o quadro 13.

Com relação aos docentes do campus Nova Friburgo, porque só há um curso técnico integrado ao Ensino Médio¹⁴, não foi necessário decidir acerca das áreas de conhecimento. Considerando que este campus é bastante jovem, tendo sido fundado em 2008, e que grande parte de seus professores começou a desenvolver seu trabalho na instituição nessa unidade – quero dizer, sem que tenham vivido experiências anteriores em outros campi – a opção foi a de buscar contato com os que tivessem o nível mais elementar, quanto ao tempo de atuação. Assim, DF7 despontou como docente que contemplava o perfil. Apresentei a proposta de participação pelo e-mail institucional de DF7, que não deixou registro de contato telefônico quando do preenchimento do questionário. Não tendo obtido resposta, e sendo impossível saber se ele havia recebido a mensagem, pedi novamente à colega professora que atua no campus Nova Friburgo que intercedesse em favor da realização desta pesquisa, tendo assim se tornado possível acessá-lo e combinar o encontro.

Em seguida, passei ao contato com DF4, pois DF3, que teria níveis representados por números mais baixos, deixou de trabalhar no campus Nova Friburgo entre sua resposta ao questionário e a fase de seleção dos sujeitos. DF4 e DF6, na verdade, têm os mesmos números indicando seus níveis. No entanto, DF6 tem como graduação o bacharelado em Matemática, que é uma área para a qual existe uma licenciatura. Como DF4 é oriundo de um campo para o qual não existe essa possibilidade, Sistemas de Informação, optei por solicitar que participasse da pesquisa como entrevistado. Isso foi feito por telefone, via aplicativo WhatsApp. Pude notar que as mensagens enviadas foram lidas, através do recurso que faz essa marcação. No entanto, também não houve resposta.

Dada a necessidade e a possibilidade de encontrar novas respostas no campus de Nova Friburgo, abri novamente a possibilidade de respostas ao questionário inicial de conhecimento de potenciais sujeitos e, por intermédio da mesma colega professora que me auxiliou grandemente no estabelecimento de comunicação com os docentes, consegui a resposta de mais um professor que havia retornado de uma licença para capacitação após as primeiras circulações de meus pedidos de entrevista. Surpreendente e satisfatoriamente, DF8, que passou a integrar o rol de potenciais sujeitos, não apenas se enquadrava no perfil esperado, visto que também seria um representante do nível 2 (cerca de 5 anos de atuação como docente, inclusive no contexto

¹⁴ Na ocasião do trabalho de campo só havia um curso técnico integrado ao Ensino Médio no campus Nova Friburgo do Cefet-RJ. Quando da escrita do texto final desta tese, já haviam começado as atividades de um novo curso, no campo da Administração.

pesquisado), como também se colocou à disposição para a realização da entrevista narrativa desde o princípio de nossos contatos.

Passando ao campus Nova Iguaçu, que é o segundo, neste contexto, em ordem de grandeza, tanto no que se refere à oferta de cursos como em relação ao número de professores, e considerando os critérios pessoais e profissionais idênticos aos utilizados para o caso de Nova Friburgo, encontramos DI5. Vale anotar que DI6 e DI7 não seriam opções iniciais pelo fato de serem da mesma área de DF6, destacando-se aqui que a Informática é a única área de análise do campus Nova Friburgo. Apesar de o campus Nova Iguaçu, com relação a sua fundação, não ser tão jovem como o de Nova Friburgo, comecei a seleção por aqueles docentes que tivessem a numeração indicadora de seus níveis mais elementar, já que não foi possível manter essa perspectiva no caso de Nova Friburgo. Procurei por DI5 que prontamente respondeu com aceite minha solicitação e se tornou sujeito deste estudo.

Seguindo o propósito de buscar sujeitos de áreas distintas e com níveis referentes ao seu tempo de atuação como docente também variados, a partir do aceite de DI5, voltei minhas intenções aos respondentes do campo das Telecomunicações. Com o intuito de tentar ter minhas mensagens recebidas pelos colegas com maior possibilidade de aceite, pedi à colega professora que já havia distribuído o questionário inicial em seu campus, que avisasse aos professores em questão que eu me aproximaria novamente. A partir disso, fiz contato por e-mail com DI1 e DI2, tendo DI2 respondido prontamente, disponibilizando-se para oferecer sua narrativa. Assim, tornou-se também sujeito da pesquisa.

Chegando ao campus Maracanã, do qual veio o maior número de respostas, comecei por sublinhar os critérios de seleção, buscando garantir a representatividade efetiva de tipos de docente. Assim, os níveis referentes ao tempo de atuação e a diversidade de áreas técnicas abrangidas se mantiveram na base para a análise. Dentre os docentes com níveis indicadores de experiência mais elementares, encontram-se DM6 e DM25. Contudo, como já foi anotado, DM6 não atua no Ensino Médio Integrado, a modalidade-alvo neste caminho. DM25, docente do campo da eletrônica, tem graduação na modalidade bacharelado em Engenharia Eletrônica e Engenharia da Computação, atuando no Cefet-RJ, sem outra experiência prévia como docente, há três anos e meio. DM25 respondeu prontamente à primeira interpelação que fiz, solicitando sua participação como entrevistado, e passei a poder contar com sua entrevista narrativa.

Seguindo a tessitura que foi se dando e garantindo e equilibrando os critérios de seleção dos sujeitos, deparei-me com DM31, que, embora não tenha seus números indicadores de níveis opostos aos mais elementares de outros sujeitos que já estavam confirmados àquela altura,

possui uma experiência de mais de 10 anos como docente e, o que ganha mais realce para a constituição do quadro de sujeitos composto por representantes de tipos diversos, pertence ao campo do Turismo, área de sua formação inicial, na modalidade bacharelado. Com o pronto aceite de DM31 para participar da etapa das entrevistas, foi possível perceber que eu já estava a desenhar um cenário equilibrado no que se refere às áreas técnicas (Informática e Eletrônica no campo das ciências exatas, Enfermagem e Turismo com inclinação para as ciências humanas) e aos percursos, mais iniciantes ou experientes, dos sujeitos nomeados.

Os passos seguintes quanto à seleção de potenciais sujeitos dentre os respondentes do questionário inicial de identificação de possibilidades se deram no sentido de buscar docentes que tivessem o perfil de números maiores quanto aos níveis indicados no quadro 13, seguindo a descrição já apresentada, como em Huberman (1995). Entendi que essa pudesse ser uma estratégia a contribuir para a criação de um quadro de sujeitos bastante diversificado e representativo de tipos. Com esse intento, anotei todas as possibilidades de respondentes do campus Maracanã que tivessem a marcação 4-4, ou seja, estivessem há mais de 25 anos na docência e atuando no Cefet-RJ. Feito isso, descartei – o que poderia ter sido provisório, se tivesse havido a necessidade de recorrer a eles – aqueles que eram oriundos de áreas já contempladas nos perfis dos sujeitos previamente selecionados. Depois, no mesmo sentido que fiz ao me reaproximar dos professores dos campi Nova Friburgo e Nova Iguaçu, após a circulação do questionário, solicitei a um colega professor que atua há muitos anos no campus Maracanã que anunciasse aos pares que eu fazia nova solicitação. Minha justificativa para tais pedidos é que, tendo experimentado uma série de recusas anteriormente, ficando impossibilitado de insistir com os professores para que participassem, preferi não arriscar perder a oportunidade de articulação com as pessoas possuidoras de perfis que potencialmente viessem a contribuir amplamente para este trabalho.

Isso posto, me dirigi por e-mail a um respondente de cada uma das seguintes áreas: Segurança do Trabalho, Mecânica e Construção Civil. Essas foram as áreas prioritárias, pois, excluídas aquelas das quais já havia alguém representante selecionado, percebi que os respondentes dessas também apresentavam percursos de formação bastante diversos, em relação aos sujeitos já selecionados, se comparados aos do campo da Eletrotécnica, por exemplo.

Obtive respostas positivas de dois professores nessa fase: de Segurança do Trabalho e de Mecânica. Considerando as dificuldades referentes ao tempo de realização do trabalho, o fato de que o número pré-definido de oito sujeitos já havia sido contemplado e outras restrições impostas a todos os atores da pesquisa por conta dos modos adotados durante a pandemia de

Covid-19, passei a considerar o quadro de sujeitos fechado com a participação de DM5 e de DM21, do campo da Mecânica e da Segurança do Trabalho, respectivamente, sem me demorar mais na busca de outras respostas, que também não chegaram posteriormente.

Ainda antes de apresentar tal quadro de maneira a sintetizar as informações descritas até aqui, cabe um destaque para o caso de DM5. O professor aqui referenciado por essa sigla respondeu, no questionário inicial, ser possuidor de Licenciatura em Produção Mecânica. Presunçosamente, assumi que se tratava de um erro de denominação, por desconhecimento, de minha parte, de que tal curso já havia existido. Já durante a realização da entrevista, com prazos de realização do trabalho bastante avançados, pude conhecer a explicação do professor, em sua narrativa, passando a perceber que entrevistava um professor que eu teria eliminado da lista de potenciais sujeitos, caso tivesse considerado sua resposta, que estava absolutamente correta. A opção por levar o trabalho adiante, incluindo a participação de DM5 se deveu ao fato de ele ter oferecido contribuições muito significativas por meio de seu depoimento referente a sua experiência de mais de 50 anos na instituição.

Tendo percebido o quão saudável parecia estar o corpo formado por esses sujeitos-membros, segui para o trabalho de conhecimento desse objeto de pesquisa: narrativas de oito sujeitos, professores das áreas técnicas de cursos de Ensino Médio Integrado do Cefet-RJ, sendo sete deles não licenciados e um licenciado, oriundo de uma formação que já não mais se encontra disponível, com o objetivo de depreender seus sentidos de docência – como se dá sua prática, a que saberes recorrem para realizar sua docência, que entendimentos do trabalho docente carregam consigo e defendem.

Quadro 14: Apresentação dos sujeitos participantes das entrevistas narrativas

Referência original: quadro 13	Nome Fictício	Campus de origem	Área de formação e/ou atuação	Tempo de atuação no magistério ¹⁵	Data de realização da entrevista	Forma presencial ou remota
DF6	Richard Stallman	Nova Friburgo	Informática	2 - 1	25/08/2020	remota
DF8	Alan Turing	Nova Friburgo	Informática	2 - 2	22/07/2020	remota
DI5	Florence Nightingale	Nova Iguaçu	Enfermagem	3 - 2	01/10/2019	remota
DI2	Claude Shannon	Nova Iguaçu	Telecomunicações	3 - 3	24/08/2020	remota
DM25	John Flemming	Maracanã	Eletrônica	2 - 2	08/10/2019	presencial
DM31	Amelia Earhart	Maracanã	Turismo	3 - 3	04/06/2020	remota
DM5	Leonardo Da Vinci	Maracanã	Mecânica	4 - 4	21/08/2020	remota
DM21	Bernardino Ramazzini	Maracanã	Segurança do Trabalho	4 - 4	25/08/2020	remota

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 14 organiza as informações mais relevantes, necessárias para o conhecimento dos sujeitos, tal como se poderá verificar a seguir:

Os nomes fictícios que atribuí a cada um deles estão relacionados a personalidades das áreas de formação e/ou de atuação de cada um. Esse processo de escolha se deu de maneira diversa: em alguns casos, eu mesmo sabia da relevância do percurso de algumas dessas figuras históricas para aquele campo (Alan Turing, Florence Nightingale); em outras situações, busquei referências na história do desenvolvimento daquela área, identificando nomes recorrentes (Richard Stallman, John Flemming, Bernardino Ramazzini); e, ainda, pedi opiniões a colegas outros, atuantes nessas referidas áreas, sem explicar exatamente para que finalidade eu fazia o pedido, apenas solicitando que me apresentassem um nome reconhecidamente destacado em suas searas (Claude Shannon, Amelia Earhart, Leonardo Da Vinci).

Para a narrativa-relato que compõe o corpo textual de análise desta tese, escolhi, para alguns, o primeiro nome, para outros, o sobrenome para fazer referência aos sujeitos. Essa indicação está revelada pelo negrito no quadro 14.

As colunas do quadro 14 que indicam os campi e as áreas de formação e/ou atuação de cada um sintetizam elementos já apresentados anteriormente. No entanto, vale destacar que opto por me referir a áreas de formação e/ou atuação pelo fato de que esses dois aspectos

¹⁵ A referência utilizada é a mesma do quadro 13, baseada nas fases propostas por Huberman (1995)

(formação e atuação) não necessariamente coincidem. Shannon, por exemplo, atua no campo das Telecomunicações e sua formação é na Engenharia Eletrônica e de Computação – campos intimamente ligados, mas com nomenclaturas distintas.

No que diz respeito às datas de feitura das entrevistas e à questão de terem sido desenvolvidas de maneira remota ou presencial, considero importante destacar que as primeiras, feitas ainda em 2019, foram realizadas para que pudessem integrar a versão do texto apreciada no exame de qualificação. A partir dali, as outras foram encaminhadas.

O fato de uma das entrevistas que foi realizada em 2019, com Florence, ter sido feita de forma remota se deveu a uma complexa incompatibilidade de tempos e espaços da entrevistada. Seguindo sua sugestão, realizamos o trabalho dessa forma, com imagem e áudio, além de todos os registros gravados e anotados.

As entrevistas promovidas em 2020 se deram no contexto da necessidade de afastamento social, medida preventiva de preservação da saúde em tempos de pandemia de Covid-19. Percebo que seja interessante registrar que isso que parecia ser um elemento causador de dificuldades para a realização das entrevistas narrativas – a necessidade de fazê-lo por vias remotas – acabou por gerar um material que possibilita certo aprofundamento da análise dos dados ali buscados. Nas perspectivas de Clandinin e Connelly (2015) e de Galvão (2005), não apenas os registros verbais narrados pelos participantes da pesquisa são dotados de sentidos. Além desses, que sustentam o corpo textual narrado, outros elementos que tipicamente acompanham a fala – como a linguagem corporal – podem contribuir para que o pesquisador depreenda essências de forma mais completa, o que pode viabilizar uma interpretação mais coerente, confiável e que revela a continuidade de tal situação e interação. Ainda, outros elementos independentes que compõem a cena fazem parte do contexto e contam para a constituição do texto de pesquisa que vem a ser elaborado a partir dali – um barulho ou resquício de obra no local escolhido pelo depoente, a forma como arrumou ou não o espaço que escolheu para estar, interferências de outras pessoas que compartilham o mesmo local, não tendo outra opção, no contexto de recolhimento mandatório por motivo de saúde. Galvão (2005, p. 332) ressalta que “a análise narrativa pressupõe a exploração não só do que é dito, mas também de como é dito”. Afirmo, assim, que o material obtido com a gravação em áudio e vídeo dessas entrevistas, ao poder ser revisitado durante a construção da análise dos dados, oferece frutíferas oportunidades de se buscar garantir alguma inteireza de sentidos no relato, evitando as possíveis perdas que eventualmente ocorrem com o próprio passar do tempo.

2.4 Os sujeitos em narrativa: uma apresentação a partir de suas contações sobre si

Nesta apresentação dos sujeitos da pesquisa, utilizo-me de suas narrativas e crio uma outra que, certamente, vai revelando o meu olhar e entendimento sobre o que declararam a respeito de suas práticas. Com o intuito de deixá-los aparecer ao máximo no texto que os denota, uso termos, expressões, modos sintagmáticos que apareceram com frequência em suas colocações. Talvez não na forma do sintagma, mas em sua significação, eles aparecem pelas vias do discurso indireto livre, apesar da arrogância do meu atravessamento.

Florence – pelos corredores da escola, entre o ideal e o possível.

Florence é enfermeira por formação e tem experiência nessa área. Trabalhou por alguns anos na Marinha e enfrentou questões típicas da profissão naquele período: escala de trabalho ruim, ter que atuar em setores específicos que não eram exatamente aqueles de que mais gostava e ainda outras coisas.

Tornou-se enfermeira por uma questão de oportunidade associada à necessidade: precisava trabalhar o quanto antes, seu pai somente podia pagar por duas inscrições para o vestibular e, tendo passado para cursar sua faculdade na sua área de interesse, a saúde, acabou optando por aquela em que vislumbrava conseguir melhores condições de vida o quanto antes, por meio do dinheiro que conseguiria no estágio remunerado. Seus motivos de entrada para a enfermagem são da ordem da sobrevivência, mas ela se encantou à medida que conheceu o campo de forma mais aprofundada.

Tornou-se professora por acaso: a possibilidade do concurso e o desconforto com questões de seu outro trabalho é que conversaram, nesse caso.

Quem escuta Florence falar e enxerga seus gestos animados percebe seu pragmatismo atento e comprometido com e sobre seu cotidiano profissional.

Há cerca de cinco anos, tornou-se professora em instituição pública que oferece cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Ela está tomando uma surra, para usar sua própria palavra, nesse ofício que ela ainda considera novo. Segue tentando entender quem ela mesma é no território do ensino.

É interessante observar a paixão de Florence revelada em seus termos, ao longo de sua narrativa: ter ou não nascido para determinada coisa, levar uma surra, bater cabeça, glamour!

Em uma passagem de sua experiência como enfermeira, ela acabou sendo obrigada a trabalhar em um setor específico que não lhe agradava tanto – “não nasci para isso!”, ela anotou oralmente enquanto me contava. Em seguida, o registro de um susto – “você vai dar aula!”. Os

ouvidos e olhos pesquisadores destacaram uma potencial pergunta, então: teria Florence nascido, então, para as salas de aula?

A trajetória profissional de Florence não parece mesmo ter sido ou estar sendo fácil. Ao chegar à Educação, segundo relata, foi assediada moralmente por sua chefia, circunstância que ainda reverbera em sua vida. Sua inserção profissional como professora, nesses termos, acabou lhe trazendo um quadro de depressão, de travamento, de dores de cabeça frequentes. Ela percebia, então, que formava-se uma imagem a seu respeito que não correspondia a suas intenções e modos de agir. Tais questões acabaram fazendo com que ela se percebesse cada vez mais enfermeira e menos professora. Aliás, é isso que se ouvirá dela em alguma circunstância em que se peça para ela registrar sua profissão: enfermeira!

Ainda assim, o professorar de Florence é repleto de compromisso e entendimentos e percepções sobre seu trabalho docente. Embora ela não tenha cursado uma licenciatura, apesar de essa ser uma possibilidade no campo da Enfermagem, pretende fazê-lo em algum momento, pois acredita que isso poderá agregar em algum sentido e revela, ainda, que tem dúvidas sobre como lidar com algumas situações, acreditando que isso poderá ser sanado. No dia a dia, busca se apoiar em exemplos professorais que teve durante sua graduação, assim como em colegas e amigos que atuam na mesma instituição educacional, mesmo que sejam de cursos e áreas diferentes. Pela troca de ideias, registros sobre situações do cotidiano escolar, ela busca ouvir o que outros docentes dizem, capturar o que é possível de cada um e adaptar para sua prática. Ela valoriza todas as oportunidades de troca e de aprendizagem, como as que os corredores oferecem e que, para ela, muitas vezes contam bem mais do que o que circula em uma sala de aula formal. Além de tanto, como cursava um mestrado quando da realização da entrevista narrativa, procurava, como estudante, colocar-se no lugar dos seus.

Ela é uma enfermeira que atua como professora, mas sua ação docente não se limita às aulas que ministra. Isso é possível de se dizer, pois à medida que costurava as questões do seu cotidiano para formar o texto oral a que me concedeu acesso, falou sobre a necessidade de se rever a formação do técnico, criticou o sistema, que, segundo ela, não forma adequadamente o estudante, aponta a falta de livros apropriados para o curso técnico de nível médio, denuncia que algumas questões presentes no currículo do curso são desnecessárias – entende que há um ideal que precisa ser constantemente atualizado, até chegar no possível. Delibera ainda que prova não avalia ninguém, que não adianta ter o conhecimento técnico-científico e não saber o que fazer com ele, que aula às vezes vai ser chato mesmo, mas que não acredita no cuspe-e-giz como caminho único.

É a professora Florence dialogando com a enfermeira, aos meus olhos. Segundo ela, a enfermeira é que grita nela mesma o tempo todo, inclusive dentro de sala. Florence sabe que precisa ensinar os conteúdos da área técnica nesse contexto de Ensino Médio Integrado, mas percebe que contribuir para a formação moral dos estudantes também lhe compete. Ela acredita que as sementes que pode plantar são representativas de muito mais do que conteúdo. Anota, em sua costura ao narrar, que muitas vezes sente que o seu trabalho docente é inócuo, ineficaz, mas que o retorno oferecido dos estudantes empresta ânimo a essa profissional que insiste bastante em afirmar que está professora, não é professora... Florence fala sobre a necessidade de se saber trabalhar competência, conhecimento, habilidade, atitude, mas sente que não sabe exatamente como fazer isso. Diz sentir que lhe falta mais tradição de sala de aula... E eu, ouvinte-leitor e re-narrador de sua narrativa, reflito: se ela fosse uma professora licenciada, saberia como fazer? Teria isso que chama de tradição?

Fleming – o que viu da vida e tenta fazer que vejam

Fleming atua em cursos técnicos de nível médio, na modalidade integrado, há pouco mais de 3 anos. Antes disso, havia dado aulas de Física e Química em cursinhos de pré-vestibular, além de aulas particulares enquanto estava na faculdade. Encontra-se ainda em um processo de tentar entender a dinâmica da instituição em que atua. Revela certa dificuldade de aceitar algumas coisas, não tendo especificado o que elas seriam, e tem ainda buscado ser mais político em suas relações. Sua percepção sobre a instituição é que ela é um colégio que forma técnicos.

Se alguém perguntar a ele, em contextos específicos, sobre qual é sua profissão, ele logo dirá: Professor! Assim mesmo, sem pestanejar, ele me contou. Sua principal razão para a resposta é o fato de que ele pode comprovar... Nesse sentido, ele também narrou que considera quem tem três profissões: professor, engenheiro e empresário. A ordem da lista ficou por minha conta.

Quanto à sua profissão de formação, a Engenharia Eletrônica, a inclinação vem de família. Pessoa próxima a ele lidava com essas matérias, ele observava. Além disso, gostava de mexer em coisas elétricas. Assim, fez o caminho completo, formando-se técnico em eletrônica, depois fez a graduação e uma pós-graduação *lato sensu*, além do mestrado em curso na mesma área.

Sobre o trabalho docente, também veio da família a inspiração de Fleming. Seu pai era professor, e a ele lhe parece sempre ter tido o dom de ensinar, de transmitir a informação.

E quanto a esses dois campos juntos, a Eletrônica e a Educação, ele congrega com uma observação crítica: todos aqueles que dão aulas em cursos técnicos deveriam ter a experiência de já ter trabalhado na sua área de formação, o que não é a realidade nos contextos que Fleming tem como exemplos. Para ele, o que acontece com certa frequência e está longe de ser o ideal é o fato de que, por exemplo, Engenheiros terminam suas graduações, não conhecem o mão-na-massa de sua profissão de formação e, por força de ocasião, tornam-se professores daquele assunto, o que também não é uma formação que esses profissionais têm.

Fleming também não teve nenhum tipo de formação específica para a docência, mas planeja buscar isso. Acredita que ela contribui diretamente para quem a possui e pensa que todos que atuam em Educação deveriam passar por esse percurso formativo. É interessante: ele faz esses apontamentos, no entanto, anota logo em seguida que não sabe o que é ensinado na área de Educação, embora espere que se ensine, “lá na Educação”, que o ensino é dinâmico, que muda. Minha reflexão se dá no sentido de acreditar que Fleming identifique questões que desejaria sanar em sua prática docente que, talvez ele acredite, seriam respondidas em um possível contexto formal de preparação para a docência.

Sua orientação para o trabalho como professor veio de casa, é como ele apresenta sua situação. Mas, para além desse apontamento, ele destaca como lhe faz falta a interação com pares, uma integração maior com professores de outras áreas. Como ele soa bastante contundente nesse sentido, talvez perceba que nessa troca com outros, o que não acontece, poderiam estar saídas possíveis para sua docência.

Fleming não se inspira em seus professores da graduação para exercer seu trabalho como professor. Revelou ter tido experiências sofridas naquele momento de sua formação, devido a professores que não sabiam ensinar, que apenas, da maneira como narrou, reproduziam a forma errada de ensinar que haviam aprendido com seus outros professores.

Apesar de ter anotado que não tem ideia acerca do que se ensina na Educação, ele incluiu em sua narrativa diversos aspectos que já integram a sua prática, aliados a entendimentos que tem a respeito do que percebe significar ser a ação docente. Entre tantos, está sua anotação de que a atualização constante do professor, devido ao fato de que as épocas, as gerações, suas pessoas estão em mudança contínua, é essencial. Fleming se alonga em sua perspectiva crítica, registrando que na instituição em que atua percebe bastante preguiça e práticas arraigadas no que eu, para essa referência aqui, chamaria de “síndrome de Gabriela”, devido ao exemplo que ele me ofereceu: “Ah, há 20 anos atrás eu dava a disciplina assim e vou continuar dando assim até o resto da minha vida”, disse ele, parodiando em uma voz o que certamente ouve com frequência na vida cotidiana.

Em sua maneira de enxergar a docência, acredita que o professor não pode ser um doutrinador. Também não pode apenas dar o que se encontra em um livro – fosse assim, seria o caso de o professor ficar em casa dormindo enquanto o estudante assistiria vídeos prontos na internet. Também não é correto que o professor profira brincadeiras inoportunas na sala de aula. Ou que se comporte da maneira aulista, indo à instituição simplesmente para dar aulas, não se envolvendo com outros aspectos inerentes à docência. Fleming entende que o professor deve buscar maneiras de transformar o conhecimento que deseja ensinar em um formato possível de ser compreendido pelo estudante, comprometer-se com os estudantes, respeitá-los, buscar formas de acessá-los e contribuir com eles, sempre que possível. Ele entende que o professor deve ser um ombro amigo, um guia que conduz enquanto se busca o conhecimento. Ser professor é muitas coisas, mas não é ter todas as respostas.

Considerando tudo aquilo em que acredita, Fleming contou que sempre reserva tempos de suas aulas para dar exemplo práticos, a respeito de coisas que ele já viu em sua trajetória, na busca de ajudar seus estudantes quando tiverem que colocar a mão na massa. Promove dinâmicas, conversas, tenta fazer os principais assuntos e experiências da área que atua circularem.

Em seu processo de busca por atualização e incremento de sua prática docente, revelou sentir falta da comunicação e colaboração entre os professores. Entende que se cria um déficit em vários sentidos, visto que não convive com os pares, não divide espaços, conseqüentemente não divide ideias, não acompanha os alunos em conjunto. Nesse mesmo caminho, Fleming declarou que tem tentado mudar a avaliação e o método de ensino a cada ano. E entre as linhas da costura de sua narrativa, perpassou uma bem específica: já conseguiu convencer o conselho de classe a grampear – reprovar – um aluno no 4º ano (ano final), porque pode ser até perigoso um técnico mal formado atuando na sociedade, ainda que ele entenda que a vasta maioria dos estudantes não deseje atuar nas áreas técnicas em que se formam, mas, seguir caminho para a universidade.

Amelia – professora jamais, apenas todos os dias até se aposentar

As viagens reais e metafóricas de Amelia como pessoa e profissional do Turismo acabaram por conduzi-la às salas de aula de um curso técnico em Turismo integrado ao Ensino Médio. Suas experiências por essa área não apenas a levaram até lá, mas parecem afetar grandemente seu cotidiano, seu exercício da docência.

Turismóloga, mas prefere anunciar-se como Bacharel em Turismo, já que de repente todo mundo passou a ser turismólogo. Professora, não. Professora nunca – nunca quis ser

professora, suas primeiras reações quando essa oportunidade de trabalho surgiu eram de negação, não se apresenta como professora, embora o seja desde 2002, tendo começado no ensino superior da rede privada e já há 11 anos atue na Educação Básica, em alguma modalidade do ensino técnico de nível médio.

Trabalhou em banco, teve bomboniere, atuou em empresa de eventos, fez curso de emissora de bilhetes aéreos, passou por agência de viagens, trabalhou em redação de jornal – onde lia muito os cadernos de turismo daquela publicação. Muitas coisas feitas em busca de sobrevivência, atendendo às necessidades de cada época de sua vida. Caminhos profissionais que revelam a intensidade do aspecto turístico na vida de Amelia. Ela diz ter sido picada pelo Turismo e, por isso, não dá mais para deixar de ser disso.

A influência de seus pares parece sempre ter sido marcante em suas decisões e encaminhamentos. Na agência de viagens, uma amiga apontou que ela precisaria se reciclar. Ao buscar caminhos para fazê-lo, reencontrou uma professora de seu tempo de graduação que logo indicou que estava montando uma graduação em Turismo em uma universidade particular e que ela, Amelia, iria dar aula lá. Amelia, certamente com um sobressalto simpático como aqueles que demonstrou enquanto me narrava sua história, retrucou com um “não quero ser professora!”, que foi logo dirimido pelas circunstâncias. Ela deu aulas lá.

À altura desta narrativa, já se vão 18 anos lecionando em algum nível de ensino. Para quem não queria ser professora em nenhuma hipótese, Amelia sorri bastante com afeto ao contar algumas de suas circulações professorais.

Ela avalia que teve uma entrada ruim na docência. A passagem pela universidade privada foi motivo de bastante estresse. Teve bastante medo no início, tendo ela se visto em uma circunstância em que um “amanhã você começa a dar aulas” lhe foi apresentado. Amelia identifica que um tanto de seu quadro depressivo teve origem em seu percurso profissional como docente, na instituição em que atua agora.

No quadro da pandemia mundial do novo coronavírus, que atravessa sua narrativa e este relato, Amelia está em casa, mas procura fazer cursos, participar de *lives*, manter-se atualizada para que possa ter um bom retorno quando for possível.

A voz da professora, aquela com quem Amelia se encontrou um dia e que anunciou que ela, Amelia, seria professora parece ecoar cotidianamente em sua mente e planejamentos. Muitas referências aparecem em sua narrativa. Não apenas ela afirmou que Amelia seria professora, como disse ainda que ela seria uma ótima professora. E, por acreditar nisso é que Amelia caiu na docência. Meus ouvidos e olhos atentos e curiosos por essa narrativa me fizeram poder dizer que as ações de Amelia se orientam em um sentido não apenas de buscar um bom

desempenho no que está fazendo, por comprometer-se consigo mesma, com sua profissionalidade, mas para não desapontar aquela professora, sua referência e estímulo para atuação como docente.

Amelia entende que mesmo que a formação de um profissional se dê por meio de uma licenciatura, ainda assim essa pessoa não fica preparada para uma sala de aula – essa formação se dá no dia a dia. Ela diz que é necessário ter o *affair* para ser professor, sentir que se está ali para isso. E insiste: não adianta ter a melhor licenciatura. Ao longo de seu narrar, pude capturar o que parece significar, para ela, a docência: ter conteúdo. Estar atualizada. Saber o que vai expor. Saber falar que não domina determinada questão. Ter aspecto profissional. Reproduzir tudo que se está ali para reproduzir. Buscar a excelência. Dar o melhor que tem. Aprender a identificar o outro. Não impor valores. Trabalhar antes, durante e depois da aula, fazendo dessa continuidade algo prazeroso.

Na ocasião dessa narrativa, Amelia cursava MBA em Gestão de Serviços e afirmou que acreditava que esse curso contribuiria para sua docência. Ainda no campo de sua formação, ela destacou que cursou uma especialização em psicopedagogia, tendo feito isso em sua busca por entender o que é o discente.

Com relação à sua prática como docente propriamente dita, Amelia revelou que teve muitas oportunidades interessantes na instituição em que atua há 11 anos. Identifica que o aprimoramento profissional é importante, visto que cada turma é uma turma e, assim, há demandas muito distintas. Ela entende que é necessário ter consciência do que se vai fazer nas aulas, não necessariamente preparar essas aulas, pois mudanças podem acontecer no desenvolvimento do trabalho. Amelia sublinha que não há manual para seu fazer docente: vai levando, aproveitando o sistema de trocas que procura estabelecer com os alunos.

A certa altura de sua narrativa, fez uma consideração contundente sobre a avaliação: disse que prova e nada é a mesma coisa, que prova não significa aprendizado, que a avaliação está no dia a dia.

Ao se espalhar pelas diversas questões que traz para sua narrativa sobre a docência, anotou um comentário sobre a questão dos alunos cotistas, tendo enfrentado conversas duras a esse respeito. Sobre isso, destaca que uma vez na instituição, o aluno é da instituição, independentemente de qualquer outra coisa.

Tendo atuado em diversos níveis de ensino e, como já anotei, tendo começado no ensino superior, Amelia apresenta sua maior identificação com o Ensino Médio Integrado – que a faz se sentir dentro de seu mercado de trabalho, no âmbito técnico de sua profissão – e não deseja

voltar a atuar na graduação. Sente falta da troca entre pares, que já existiu, e registrou que não sente que fale a mesma língua que os colegas.

Amelia pretende fazer uma pesquisa associando Educação e Turismo e acredita que isso poderá contribuir bastante para sua prática. Ao mesmo tempo que coloca essas perspectivas de ação alvissareiras, utiliza-se de termos como “luta” para se referir ao seu cotidiano como professora. Seu texto oral traz esse vai-e-vem entre o que foi muito bom em sua trajetória – ela afirmou que já *teve* muito prazer em trabalhar – e o que lhe causa desgaste, terminando por dizer que preferiria, se pudesse, encerrar sua carreira.

Turing – Ser professor é abençoar as pessoas

Turing, da informática, entrou nesse campo meio por acaso. De toda maneira, gostou do curso universitário que fez, hoje já consegue analisar que escolheu, sim, a área de atuação correta. Oriundo de uma família humilde, sua inclinação profissional se deu mais no sentido de buscar uma profissão que pudesse oferecer um retorno financeiro satisfatório, que pudesse lhe proporcionar ascensão social. Um destaque ainda neste momento de apresentação: ele entende que se fosse proveniente de outra família, com mais acessos, poderia desde sempre ter escolhido ser professor.

Ter circulado nos campos da pesquisa e da extensão durante sua formação parece ter ajudado na consolidação de sua prática profissional. Porque estava profundamente mergulhado nesses mares, nunca havia pensado em ser professor – justificativa dele.

Foi por influência de professores de seu percurso *sctricto sensu* que começou a lecionar no Ensino Superior, em universidades privadas. Esses professores o estimularam a fazê-lo e, apesar de não se sentir seguro, acabou começando assim, destacando que havia uma interessante comodidade de horários que permitiam que ele lecionasse e continuasse seus estudos.

Sua percepção era a de que a profissão docente não era valorizada, especialmente no âmbito do ensino superior privado. Percebia-se, nesse contexto, em uma carreira transitória: estava professor, não era um.

Turing foi encaminhando seus outros projetos, no âmbito da pesquisa, no cenário da inovação. Porque um deles não teve o encaminhamento que esperava, foi seguindo na profissão docente. À medida que seguiu, outras perspectivas foram se desvelando e ele começou a se enxergar como professor, como um potencial agente de transformação da vida das pessoas. Nesse sentido, a docência acabou se consolidando para ele como carreira a ser percorrida.

A essa altura, quando passou a se enxergar como professor, passou a buscar meios de deixar o ensino superior das universidades particulares, mas não mais a docência.

Turing percebe que a profissão do professor não é muito prestigiada. No entanto, aponta que ela é um caminho possível para efetiva transformação social. A ação docente junto aos estudantes, especialmente na Educação Básica, para ele, pode gerar as verdadeiras transformações que se deseja, e isso em nada tem a ver com doutrinação.

Em determinada ocasião, um seu coordenador, no ensino superior, afirmou que ser professor é abençoar as pessoas. Posteriormente, Turing pode associar isso à sua prática, ao seu entendimento de transformação social e a outras experiências, assumindo, para si, este significado de abençoar: libertar e transformar.

Turing considera que quando as coisas não vão bem, quem perde é o aluno. Para ele, a função do professor é mostrar que existem mais coisas além do conteúdo, que a vida vale mais do que qualquer matéria de cálculo ou linguística. Precisa ajudar a despertar o olhar crítico no estudante. Tocá-lo, afetá-lo. Procura trazer o que ensina para a prática, com o objetivo de conscientizar o estudante.

Nesse sentido de afetar, de contribuir com a transformação, ele entende que no Ensino Médio isso pode ser ainda mais potente. A partir de sua prática, vê que, no ensino superior, tem mais coisas a desconstruir, dados os entendimentos de mundo com que os estudantes já chegam lá. Para Turing, ser professor é reinventar-se o tempo todo.

Ele é ainda um crítico do cenário que frequentou como estudante, na graduação. Aponta que há uma grande dívida a ser sanada, pois a universidade não ensina a ser professor. Narra ainda, a partir de sua experiência, que não percebe que na universidade exista preocupação com o ensinar. Teve professores que eram obrigados a lecionar e não tinham preparo algum, mas tinham bastante má vontade. Sua crítica se alonga e ele coloca que a universidade preza por uma excelência que não está associada ao ensino e anota que professores ruins dão aulas na graduação.

Turing anota como algo interessante o que sabe que existe em alguns outros países: o preparo e período de transição para que o profissional que atua na universidade se torne professor.

Quanto a sua própria formação para o trabalho docente, ele narra, em tons de crítica, que a única experiência que teve foi a das aulas simuladas, obrigatórias na pós-graduação *stricto sensu*. Em sua percepção, não há nisso nenhum ensino de prática pedagógica.

Por um outro lado, o período que trabalhou com o ensino superior, na rede privada, atendendo a comunidades de baixa renda e situação social desfavorável, deu a Turing condições de se reinventar, enquanto professor, para atender às demandas que lá surgiam. Além disso, ele também identifica que o convívio com colegas mais experientes o ajuda muito.

Em relação às oportunidades oficiais de formação para a docência que teve, lembrou, em sua narrativa, que tanto as universidades particulares quanto a instituição em que atua no presente já ofereceram cursos de capacitação. Além desses disponibilizados e pelos quais ele se interessou, também registrou outros que buscou com o objetivo de investir em sua formação para a docência. Anunciou que deseja ainda fazer uma complementação pedagógica, pois no início de sua carreira, identifica, imitava o professor que não gostava de ter na faculdade. Sente que tem um débito especial para atuação no Ensino Médio e considera muito importante ter a formação específica para essa atuação. Também, para ele, o Ensino Médio guarda os desafios mais interessantes, se comparado à graduação. No entanto, lamenta o fato de que essa não é uma exigência, o que permite àqueles que dão aulas ruins que o continuem fazendo sem questionamentos.

Shannon – não queria ser professor, mas segue na busca de uma prática docente ideal

Shannon teve uma linha de formação profissional que foi quase desde sempre a mesma. Segundo ele, praticamente desde o maternal até o doutorado esteve na mesma coisa.

Planejou ser biólogo, ainda criança, mas seu gosto por robôs o fez seguir pela linha do teste vocacional que indicava engenharia. A outra linha era de atividade ao ar livre, o que o fez, por muito tempo, apreciar o prédio da faculdade de Educação Física, em dias de certo sofrimento como estudante de Engenharia, pensando no porquê de não estar lá. No entanto, a resposta lhe ocorria rapidamente: não queria, nunca, ser professor.

Foi o estágio, na Engenharia, que o fez se inclinar para a carreira acadêmica. Experimentou situações cruéis como profissional no mercado privado e percebeu, ainda cedo na profissão, que não queria seguir por ali. Restou-lhe ser professor.

Shannon agradece a Deus pelas falhas em seus projetos e por ter se tornado o que se tornou, e declara-se apaixonado pelo que faz hoje, no exercício da docência.

Como aprendeu a fazer, sempre que precisa preencher algum tipo de documento em que precise declarar a profissão, coloca que é engenheiro. No entanto, apesar desses potenciais registros, é professor. Quando e se o tratam por engenheiro, desconversa.

Com relação aos sentidos que atribui a aspectos da docência, afirma ser um inconformado com o modelo que se tem de sala de aula. Considera que a aprendizagem não pode ser forçada e que, nesse processo, o aluno é muito mais importante que o professor. Este, por sua vez, deve apenas apontar, dar a direção, atuar como orientador, pois não é dono do

conhecimento. A cada ano busca fazer as coisas de um modo diferente, na busca de tentar acertar a melhor maneira.

Para Shannon, despertar o interesse nos estudantes por aprender é um desafio já antigo que está posto. Ele considera que não podemos nos conformar com aquilo que não está dando certo nos processos educacionais e que é necessário garantir que existam elos afetivos com os alunos. Percebe que ainda hoje colhe frutos ruins por não ter sido desde sempre alguém que acreditava nisso.

Sua trajetória na docência é anterior à sua atuação na instituição em que está hoje. Passou pela experiência de dar aulas em cursinho pré-vestibular: de Matemática, de Química, de Física e do que mais aparecesse. Não tem formação específica para tal e entende que não existe uma formação formal, utilizando-se da própria redundância das estruturas dessas palavras.

Quando assumiu a posição docente que tem hoje, ouviu boatos de que seria necessário fazer uma formação pedagógica para tal. No entanto, como não procedia, não quis fazer. Posteriormente, conversando com pessoas da área de pedagogia, chegou à conclusão que, mesmo que fizesse, não seria isso que sanaria as principais questões que ele carrega consigo a respeito de seu fazer docente.

Shannon declara, em sua narrativa, que lê bastante sobre assuntos educacionais e que é entusiasta de alguns modelos de ensino. Não tendo essa formação específica, segue buscando, muitas vezes “na unha”. Procura conversar com pares, perguntar bastante, especialmente para uma de suas colegas, que ele considera ser uma espécie de consultora em prática de Educação. Refere-se a ela assim por considerar que o feedback que os estudantes dão sobre ela é muito bom. Trata-se de uma professora de Física, e, na experiência de Shannon, ela é a única professora do campo que consegue fazer com que os estudantes gostem dela mesma e da disciplina que leciona.

Ele acredita que é importante individualizar o ensino sem se tornar exatamente individualista. Essa é uma das razões para se declarar fã do ensino remoto: acredita que por essa via é possível gerar essa individualização que considera positiva. O tempo de isolamento social em que essa narrativa se deu, segundo ele, contribuiu para refletir ainda mais sobre o que já sentia. Além disso, percebe que a atual fase de ensino remoto tem mostrado que o formato anterior não funcionava e se questiona: se não esses, qual?

Ao refletir sobre sua própria formação, sempre pensa na experiência que teve na Universidade, desde a graduação ao doutorado. Ele narrou que eliminou por inteiro de sua mente os registros e referências que tinha de seu ensino fundamental e médio, no que diz

respeito à docência, de tão marcantes que foram as experiências quanto a isso que vivenciou na Universidade. Em parte, isso foi devido ao fato de que muitos de seus professores, no ensino superior, foram os mesmos, em todo o percurso. Shannon busca, intencionalmente, pensar diferente do que viu e ouviu lá, porque sente que é fácil ceder e pensar da mesma forma. Lá, na graduação, ouvia falar mal daqueles que demonstravam preocupação com o ensino.

Tendo experiência de atuação docente no Ensino Médio, na graduação e na pós-graduação, sente-se mais confortável na graduação. Atribui isso ao fato de que a maioria dos estudantes do Ensino Médio, na realidade em que atua, não escolhem aquele curso técnico integrado por desejo, e sim por conveniência. Entende que sabe lidar bem também com a pós.

Nesse caminho de tentar oferecer o melhor ensino possível, percebe que muitos estudantes já o percebem como uma pessoa legal, ainda que não achem o mesmo sobre suas matérias. Tem buscado diminuir a carga teórica e aumentar a prática. Preocupa-se com questões burocráticas, como o cumprimento de ementas, mas sabe que a ementa é dele, que tem liberdade quanto a isso, e aposta em modificações ao longo do percurso.

Shannon, sem concluir, registra: ainda não chegou onde quer com sua prática docente.

Bernardino – ladeira abaixo, com a cachaça da docência, por mais uns 10 anos

Bernardino tem formação em engenharia civil e tem uma vida inteira de atuação na engenharia de segurança. Assim, esta é a área a que vem se dedicando profissionalmente há mais de 35 anos, e aquela, narrou em tom de brincadeira, serve mais para fazer obrinhas para amigos. Quanto à sua atuação docente, hoje ele se apresenta como professor em circunstâncias em que entende que pode pagar mais barato do que se disser que é engenheiro.

Ele trabalhou especialmente na indústria, em empresas estatais e provadas, com cargos importantes. No Cefet, atuava na pós-graduação *lato sensu*, ainda sem vínculo formal com a instituição, tendo começado aí a convite. Posteriormente, tendo se aposentado da iniciativa privada, é que fez o concurso correspondente à sua posição atual.

Isso de ter passado muitos anos da vida atuando na indústria, tendo um importante cargo na Petrobrás, por exemplo, era para ganhar dinheiro, destacou em sua narrativa. Sendo pai de alguns filhos, entende que com salário de professor não daria.

A formação em Engenharia Civil lhe conferiu um emprego rapidamente. O título de Engenheiro de Segurança do Trabalho, explica, vinha de uma pós *lato sensu*. Essa área, a da Segurança do Trabalho, no Brasil, conta com seu pioneirismo de atuação, assim como de alguns de seus pares. Bernardino explica que viveu uma época áurea desse campo, podendo escolher onde desejaria trabalhar. Foi essa a profissão que lhe deu dinheiro, visto que são poucos experts

no país. Por conta do trabalho nesse campo, viajou o mundo inteiro, já que o mercado paga rápido.

Bernardino conta que em determinada ocasião, em uma palestra que apresentava, alguém avaliou que ele tinha boa expressão para dar aula – daí surgiu o convite para atuar no curso de pós-graduação do Cefet-RJ.

Ele entende e declara que de tanto dar aula a pessoa acaba pegando um conhecimento. Lê bastante e considera que isso contribui para sua prática docente. Sempre fez cadeiras de docência nos cursos de pós-graduação pelos quais passou, desempenhando esse esforço pela docência. Diz que não é especializado em métodos novos, pois foi plantado nos antigos. Também a TV a cabo, ele narrou, ajuda em sua atualização, pois lá ele tem visto escolas do futuro. Junto aos professores que coordena, no entanto, não tem enxergado muitas melhorias. Quanto à pedagogia, aplica a dele mesmo.

Nesse meio tempo, utilizando de forma direta de suas palavras, entre tantas coisas importantes que fez em sua área de atuação, passou a dedicar-se também ao trabalho que desenvolve com seus alunozinhos. Dar aula era um bico, mas, explica, depois a paixão vem – virou uma cachaça.

Foi a muitos lugares carentes do Brasil dar aulas.

Bernardino entende que hoje está no final da carreira. Sendo só professor, está indo de ladeira abaixo. Sobre os colegas, sendo alguns também já bastante antigos na instituição, ele diz que só sairão mesmo se forem expulsos ou se estiverem na porta da morte. Ele já está aposentado há 10 anos, mas pretende ficar no mercado por cerca de mais 10.

Na atualidade, ele atua como professor no Ensino Médio Integrado, já há 25 anos, e também na pós-graduação, além de coordenar os professores de sua área no nível da Educação Básica. Segundo ele, quem dá aula ou coordena o Médio, faz qualquer coisa nos outros níveis.

Gosta mesmo é de dar aulas na pós, está com quatro cursos desse nível encaminhados sob sua coordenação. Estar no ambiente universitário, para ele, faz com que fique atualizado. Sente que não para nunca, vira uma máquina.

Bernardino percebe que é necessário entender o jovem, basear-se em coisas mais modernas. O PowerPoint está ultrapassado. Não vê métodos modernos de ensinar sendo colocados em prática no Cefet. Considera que o telepresencial vai pegar e ele mesmo vai trabalhar para que isso aconteça.

Richard – ser professor é formar para o profissionalismo e para a cidadania

Richard gostava de jogar no computador, então, foi para o campo da Engenharia de Computação. Não vislumbrava ser professor, foram as forças do destino que o puseram na docência, fazendo-o passar por uma jornada de autoconhecimento casuístico. Apesar disso, apresenta-se como professor nas ocasiões em que precisa declarar sua profissão.

Pessoa do campo da computação, defende o software livre, diz que é um linuxista inveterado. Entende que a instituição deve investir em equipamentos, não em licenças.

De alguma maneira, o fato de que sua mãe é professora causou certa inclinação para a área, depois de que já havia começado a lecionar. Atua no Ensino Médio Integrado há cerca de 3 anos e declara, ao contar seu percurso, que não teve qualquer formação para esse ofício em sua formação. Enfatiza, ainda, que o bacharelado forma pesquisadores.

Foi no estágio docente de seu curso de mestrado que Richard teve seu primeiro contato com a docência.

Ele não percebe iniciativas institucionais quanto à formação de seus professores, mas diz que desde que entrou no Cefet, passou a se interessar mais por questões da docência. Assim, investe no diálogo com colegas, o que acaba lhe trazendo muitas coisas que nunca havia visto, que não sabia, no que se refere ao trabalho docente.

Nesta sua narrativa de apresentar sua trajetória, Richard trouxe Paulo Freire à cena, dizendo que não sabe muito sobre ele, mas declarou que gostou de aprender que é necessário relacionar a aprendizagem com o cotidiano. Ele narra já ter notado que a motivação dos estudantes fica melhor quando ele faz essa associação.

Como iniciativa própria sobre sua formação para a docência, ele narra que lê livros de educação e que já aprendeu um pouco sobre metodologia de projetos.

Para ele, ser professor é ter responsabilidade, formar para o profissionalismo da área técnica e como cidadão – todos esses sendo termos de sua escolha. Gosta de atuar no Ensino Médio Integrado porque considera que neste segmento é mais possível trabalhar com a formação da pessoa. Entende que seja sempre necessário agir com justiça e que é fundamental avaliar os estudantes de uma maneira que todo mundo saiba por que errou e o que errou. Em sua narrativa, diz que já foi mais severo na avaliação, e que depois aliviou demais, e que segue tentando ajustar essa medida. De maneira mais especificamente ligada ao Ensino Médio Integrado e aos cursos técnicos, ele diz que é preciso dar noção ao aluno de que mesmo que ele não siga aquela área técnica específica, sempre se está aprendendo.

Um resumo de sua prática docente é que a maioria das coisas que já aprendeu foi por tentativa e erro.

Da Vinci – a formação pedagógica como saída para os conflitos

Da Vinci atua como professor há mais de 50 anos no Cefet-RJ. Entrou para essa instituição como aluno e, ainda nessa condição, começou a trabalhar lá, na gráfica. Foi monitor, auxiliar de magistério, auxiliar de ensino – circuitos que o ajudaram muito a se identificar com a atividade de ensino – e ficou na carreira. Em determinados momentos de sua trajetória, experimentou o que seria hoje o chamado notório saber.

Foi, antes de ser um efetivo professor concursado, contratado como CLT. Entende-se como uma pessoa de laboratório: sempre foi e continua sendo.

Declarou que o Cefet lhe permitiu encontrar a parte de ensino e a ciência, e ambos lhe interessam.

Dado seu modo de entender a ação docente, já chegou a propor que houvesse um período de trainee para os professores que chegassem, mas esse projeto não foi à frente. Ele disse que, ao chegar na instituição, o professor recebe a missão dele, vai dar aula, mas não conhece a escola, o que não é bom.

Da Vinci é um dos raros professores do ensino técnico que tem licenciatura em sua própria área de atuação. No Cefet, disse que é o único engenheiro licenciado: possui licenciatura para o ensino profissionalizante nas áreas de introdução, organização, normas e desenho.

Ele também chegou a estudar Física, mas já estava trabalhando. A certa altura, deixou esse curso, porque surgiu a oportunidade específica de graduar-se em sua área de atuação, dentro da formação de professores.

Em sua narrativa sobre seu percurso profissional ele afirma que falta aos engenheiros que atuam como professores o que ele teve, a formação pedagógica. Ele entende que essa sua formação lhe tem ajudado ainda hoje na interação com os alunos. No entanto, afirma que os profissionais técnicos, às vezes, são ótimos professores – o fato de não terem a licenciatura não os desmerece. Afinal, como ele explica, também não adianta ser doutor e não saber operar a máquina. Essa dualidade entre ter a formação técnica ou a licenciatura, na narrativa de Da Vinci aparece como geradora de conflitos. Entre outras coisas, afirmou, com tom crítico, que estamos nos transformando em bons teóricos.

Ele não enxerga, na instituição, orientação sobre como desenvolver os projetos, mas gostaria de colaborar com a criação dessas diretrizes.

Sobre ser professor do ensino técnico, afirmou que isso nunca foi gratificante no Brasil. Então, a licenciatura que preparava essas pessoas para a docência acabou morrendo.

Da Vinci apresentou a divisão que tem em mente sobre o que considera que sejam as fases de formação do professor. De todas elas, ele diz que está na última, que é quando o professor não ensina mais coisas, apenas abre portas e cria espaços.

Diferente de sua percepção de hoje, ele contou que antes se achava o dono do saber. Na atualidade, entende que ensinar é promover o autodesenvolvimento, dar espaço para a criatividade. Nesse mesmo sentido, afirmou que vê a escola como chance de resgate social, de enfrentamento dos terraplanistas e outras coisas. Essa função social, lamentou em sua narrativa, a direção e muitos colegas não enxergam.

Sobre os estudantes, mais especificamente, Da Vinci disse que não interessa para onde eles vão depois. Diferente dele, ele vê que colegas se incomodam com o fato de muitos não desejarem seguir aquela carreira específica do curso técnico. Também compreende que não há por que entupir os alunos de coisas, já que chegam já sabendo fazer tanto. Entre outras frentes que lidera hoje, coordena cinco projetos de extensão que foram ideias dos alunos.

Da Vinci já atuou na graduação, mas segue em sua cruzada para fortalecer o nível técnico.

2.5 Para analisar os dados – o percurso de interpretação das narrativas e a busca pelos sentidos de docência

No campo da pesquisa narrativa, há distintas correntes quanto ao entendimento do que se pode considerar análise e interpretação dos dados. Há autoridades que se enveredam pelo entendimento que a uma narrativa, por ser experiência vivida e individual, não cabe interpretação; e há a compreensão, a partir da qual desenvolvo este estudo, de que o corpo das narrativas oferecidas pelos sujeitos narradores constitui-se objeto passível de interpretação, análise, seleção, de acordo com o propósito a que se dispôs o pesquisador.

Assim como ocorre quando da adoção de outras metodologias, há rigor epistemológico a ser observado para o trabalho com as narrativas. Como já alertaram Galvão (2005) e Clandinin e Connelly (2015), o senso de despertabilidade do pesquisador é indispensável, de maneira que consiga se adequar e equilibrar entre a proximidade que precisa estabelecer com os participantes da pesquisa, a fidedignidade e continuidade intrínsecas ao relato que produzirá, em forma de provável nova narrativa, o distanciamento saudável em busca do maior grau de imparcialidade possível e a demanda pela criação de um texto de pesquisa com a justeza da epistemologia e a agradabilidade do aspecto literário. Com relação a tal desafio quanto à escrita do relato – que se origina a partir das narrativas dos sujeitos, não sendo, assim, sua reprodução -, Galvão (2005, p. 342) salienta que “o prazer da leitura não pode sobrepor-se à pertinência científica da

investigação, ao mesmo tempo que a descrição pretensamente objetiva de inúmeros dados não pode ultrapassar a intenção de captar para a leitura”.

A partir de Paiva (2008), é possível acompanhar uma série de estudos no campo da linguística aplicada, por exemplo, que se dedicam fartamente à análise de narrativas de diferentes naturezas. A autora recorre ao sentido atribuído por Clandinin e Connelly (2000, p. 20) à pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência”. Nessa mesma direção é que me proponho a, ao buscar entender as experiências narradas pelos sujeitos que participaram dessa pesquisa, depreender os sentidos de docência que revelaram, ora declarada, ora indiretamente, ao contarem sobre suas práticas professorais.

Galvão (2005, p. 332), ao reportar os processos possíveis de se performar para validar as narrativas, comenta explicitamente que os caminhos conduzem à construção de dados para serem interpretados. Posteriormente, no mesmo texto, explica que “a narrativa como método de investigação pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação”. (GALVÃO, 2005, p. 342). Nesse mesmo sentido, Galvão (2005, p. 332) ao remontar a Riessman (1993, apud Galvão, 2005) para tratar dos níveis de representação vivida – dar sentido, contar, transcrever, analisar e ler – manifestou a importância de que a esses ainda fosse acrescentado o nível *interpretar*, entendendo que o leitor de um texto também atribui a ele os próprios sentidos outros que carrega consigo.

Seguindo esse ângulo de orientações quanto ao desenvolvimento – narrativa como método – da pesquisa e seu próprio relato – forma narrativa – passo a descrever como se deu o processo que permitiu a análise dos dados construídos por meio das narrativas feitas pelos sujeitos.

Tão logo as entrevistas se davam por encerradas, as gravações de áudio e vídeo ficavam armazenadas no computador e na nuvem de dados, de maneira que eu pudesse recorrer a esses registros tantas vezes quantas foram necessárias. No caso das entrevistas de Flemming e Florence, há apenas o registro de áudio, além de minhas anotações, visto que a de Flemming foi feita de forma presencial e a de Florence, embora remota, foi realizada por meio do aplicativo WhatsApp para tela, com gravação de áudio feita em gravador, uma vez que eu ainda não tinha a familiaridade que se tornou tão comum com as plataformas de reuniões on-line durante a pandemia do novo coronavírus.

Todas as entrevistas foram inteiramente transcritas e impressas, tornando-se material de leitura e releitura constantes, o que foi feito para que eu pudesse me tornar conhecedor versado

e fluente de todas as colocações, crenças e sentidos ali registrados. Desse modo, o trabalho comprometido epistemologicamente de interpretar tais dados passaria a se tornar mais viável e fidedigno.

Ao passo que mergulhava como leitor dos textos narrados e transcritos, passei a buscar visualizar de forma mais nítida e panorâmica, para minha organização, as anotações que fiz referentes a elementos que ressoavam nas falas de diferentes sujeitos, ou a individualidades preeminentes, ou ainda que se referiam a latentes categorias analíticas. Para isso, de forma coerente com minhas maneiras de leitura e de estudo, buscando o que me seria mais confortável, ainda que eventualmente menos prático, distribuí folhas de papel pelas portas de um guarda-roupas, criando uma tabela de linhas imaginárias e manualmente editável, como é possível ver na figura 2.



Imagem 2: registro de procedimento de análise

No eixo superior, essa tabela de operação manual trazia os nomes dos entrevistados, também numerados de 1 a 8, sendo os nomes ainda em sua versão oficial, visto que as denominações fictícias vieram à medida em que eu me tornava melhor conhecedor de cada um. No eixo vertical, à esquerda, na primeira coluna, estavam os quatro grandes eixos que orientaram as entrevistas: A) escolha profissional e inserção como professor, B) formação para a docência, C) compreensão sobre o que significa ser professor e D) prática docente. Completando as linhas da tabela vinham folhas demarcadas de A1 a D8.

Tendo em mãos as narrativas transcritas e impressas, procurei dedicar-me à leitura e à releitura de cada uma, fosse do princípio ao fim ou de trechos específicos. Selecionei canetas hidrográficas de quatro cores diferentes – as mesmas utilizadas no quadro 15, apresentado a seguir –, uma para cada grande eixo mencionado anteriormente. Assim, a cada indício de

correspondência de ideias e sentidos que estivessem ligados a eles, coloria o trecho referente. Também anotava com caneta esferográfica outros conceitos importantes, individuais ou de ressonância coletiva, possíveis de serem percebidos a partir dos encaminhamentos de minhas leituras e experiências no campo. Com esses registros, preenchi, anotando a mão, o que me fez aprofundar mais ainda o contato com o conteúdo dos textos, as folhas enumeradas de A1 a D8 apresentadas na imagem 2. Esse processo se alongou por várias semanas.

Cabe salientar, a entrevista narrativa não se dá por meio de um rol de perguntas objetivas que, se respondidas, elencariam uma sequência à qual seria possível de recorrer em busca prática de respostas específicas. Diferentemente disso, há um roteiro, disponível no apêndice IV, que foi utilizado para guiar a entrevista, mas que, de forma recorrente e salutar, permitia ao sujeito participante adiantar e postergar respostas, não oferecê-las de maneira direta, divagar, trazer outros aspectos surpreendentes a seu texto oral. Isso pode justificar minha opção por trabalhar de modo artesanal com o objeto de estudo que tinha em mãos. Também meus próprios modos de estudo, leitura e criação têm mais sentido ao serem realizados dessa forma.

Por meio desse multimodo e meticuloso trabalho, foi possível chegar a um cenário que pode ser organizado como apresenta o quadro 15:

Quadro 15: Síntese dos elementos em destaque nas narrativas

Eixo 1: escolha profissional e inserção como professor	Eixo 2: formação para a docência	Eixo 3: compreensão sobre o que significa ser professor	Eixo 4: prática docente
força das circunstâncias	experiência como estudante	ter aspecto profissional, glamour dominar o conteúdo	identificação com níveis de ensino
influência de familiares	conversas com pares	formar para a cidadania	a experiência modifica a prática
	inspiração em professores da própria trajetória	manter-se em constante atualização	crítica ao currículo e às estruturas educacionais
dom de ensinar	estudos feitos por iniciativa própria	ensinar de maneira inteligível	ludicidade
	lato sensu em áreas afins	promover resgate social	
trajetória ligada ao ensino	experiência a partir da prática	promover o autodesenvolvimento	avaliação
	aulas simuladas e estágio docente	estabelecer elos afetivos	extensão
		fazer um “bico”	integração

Fonte: Elaboração própria.

A primeira linha do quadro 15 indica o eixo de guiamento das perguntas que orientaram a entrevista narrativa, em cada um de seus blocos, como pode ser observado no apêndice IV. As linhas seguintes trazem aspectos da docência mais frequentemente mencionados, ou, se não repetidos por vários, destacados veementemente por algum dos sujeitos.

Esses elementos são latentes reveladores dos sentidos de docência, ou, pelo menos, dão pistas que direcionam à compreensão dos sentidos apresentados nas sinuosidades dos enredos das narrativas desenvolvidas pelos sujeitos. Os eixos indicados compuseram o roteiro de entrevista narrativa por indicarem caminhos *sine qua non* que me conduziram à possibilidade de ir ao encontro dos objetivos desta pesquisa – buscar compreender o que prevalece como prática docente para os sujeitos narradores, perceber que fontes de saberes eles mobilizam para desenvolver essa prática, no intento de apreender, de maneira mais abrangente, seus sentidos de docência.

Ao conhecer as motivações das escolhas profissionais dos professores não licenciados que participaram da pesquisa (eixo 1) e os caminhos que acabaram por levá-los à docência, surgem indicativos acerca da visão que têm sobre a docência, assim como há revelações acerca de suas dificuldades e artifícios de que lançaram mão – saberes mobilizados – para exercerem o ofício que não é o de sua formação inicial. Assim, o cruzamento entre as áreas técnicas das quais eles são provenientes e sua atuação como professores passa a ser evidenciado.

Ouvindo e lendo as narrativas quanto à formação para a docência (eixo 2), sobre como os sujeitos entendem a necessidade ou dispensam tal processo, foi possível sublinhar elementos acerca de suas visões sobre ser professor, seguir no elencar das fontes de saberes de que lançam mão para o trabalho e analisar aspectos quanto a sua percepção no âmbito da profissionalidade da docência, assim como de sua identidade professoral. O aspecto “profissão” ficou bastante evidenciado e indicou sentidos que este texto de pesquisa precisou assumir.

O eixo 3 congrega, de maneira mais manifesta, os elementos anunciadores dos sentidos de docência praticados, conforme declarados pelos sujeitos. Juntamente ao eixo 4, por meio do qual foi possível realçar as práticas docentes anunciadas pelos sujeitos narradores, eles sobrelevaram-se, retomando os objetivos abraçados quando dos pontos de partida da pesquisa.

Dessa forma, tornou-se possível estabelecer as seguintes categorias de análise, para as quais convergem e, ao mesmo tempo, das quais se originam e espraiam tais elementos sublinhados nos textos proferidos pelos participantes da pesquisa: 1) Práticas profissionais docentes; 2) Saberes docentes; 3) Docência entre a formação técnica e a Educação Profissional; e 4) Profissionalização docente. Essas categorias sustentam e ao mesmo tempo decorrem dos eixos (quadro 15) que constituíram as entrevistas narrativas. Os diferentes sujeitos, em tempos

distintos de suas falas, revelam sentidos que se coadunam com uma, alguma ou mesmo todas as categorias mencionadas.

No próximo capítulo, passo a apresentar os referenciais teóricos que escoram essa estrutura e, ao longo da análise propriamente dita, outras fontes que amparam a interpretação revelada são trazidas à trama. O marco teórico será apresentado, de modo que fique claro de qual prisma emergirá a análise dos dados, que traz consigo a discussão das referências estabelecidas.

Capítulo III

SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS: CAMINHOS PERCORRIDOS POR PROFESSORES NÃO LICENCIADOS E SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com o objeto analisado sobre a mesa, as narrativas de professores não-licenciados que atuam na Educação Básica, parti para o entrecruzamento dos fios daí com os da rede de sustentação que esteia esta tese. Apresento entendimentos basilares nos quais apoio a análise que tramo, aos quais apelo para fazê-la e que se estendem ao longo deste capítulo e do próximo, uma vez que as narrativas dos sujeitos são centrais para toda a pesquisa, apenas as lentes-categorias para sua análise se alternam.

Proponho uma discussão acerca da base teórica da pesquisa, alicerce de toda a análise e discussões seguintes. Neste capítulo, mostro em que sentidos é possível estabelecer um entrelaçamento entre esses referenciais, motivando uma conversa entre eles sobre os aspectos de que trato.

Na sequência dois eixos são trazidos para análise no âmbito das categorias analíticas Saberes Docentes e Práticas profissionais: 1) escolha profissional e inserção como professor e 2) formação para a docência – conforme está apresentado no quadro 15.

Este capítulo está intimamente ligado ao que o segue, visto que a iluminação da base teórica é a mesma, assim como as lentes de observação, Saberes Docentes e Práticas Profissionais, ainda serão as ferramentas utilizadas.

3.1 Teorizações de base

Partindo do já conhecido fato de que as narrativas que foram buscadas são de autoria de professores que não são oriundos de cursos de licenciatura, o que os habilitaria legalmente a atuar na Educação Básica brasileira, é possível trazer a medular questão da profissionalização daqueles que trabalham em educação, especialmente os docentes, atores também protagonistas – não exclusivos – das cenas que se dão no cotidiano desse meio, que vem sendo apontada como relevante temática de estudo por Nóvoa (1991) e Lüdke (1988, 2004 e 2012), apenas para mencionar alguns. Na perspectiva da Educação Profissional em si e também, de forma mais específica, de seus sujeitos professores, é fundamental acompanhar os estudos de Oliveira (2000, 2001, 2005, 2006, 2010, 2016, 2017), como referencial de base.

Essencialmente, os fios que distendo para reunir os sentidos que se me apresentaram nos textos narrados são de Oliveira (2000, 2001, 2005, 2006, 2010, 2016, 2017), devido ao fato de que reconhecidamente trata da formação de professores, suas práticas, de uma perspectiva da Didática, tendo se inclinado de maneira muito específica e consistente para o campo da Educação Profissional há cerca de duas décadas, permitindo que sejam possíveis diálogos e fundamentação para o que aqui se propõe; de Roldão (2005, 2007, 2017), em quem se pode buscar os argumentos acerca das práticas profissionais e da profissionalidade docente; de Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2008, 2014), permitindo-nos defender que os saberes docentes são específicos e que sua formação é profissional; de Formosinho (2009, 2011), autor que traz um estudo consistente e ilustrativo das condições de ser professor, tendo o olhar do sujeito docente como ponto de partida; e de Gauthier (1998), de quem tomo emprestadas as visões sobre um possível ofício sem saberes, assim como sobre os saberes potencialmente sem um ofício.

Considerando as quatro categorias de análise assumidas, recorro a esses referenciais teóricos como pilares, assim como a outras fontes a eles associadas com a seguinte organização: 1) Saberes Docentes – Tardif (2002), Tardif e Lessard (2008, 2014) e Gauthier (1998); 2) Práticas Profissionais Docentes – Roldão (2007, 2012, 2017) e Formosinho (2009, 2011); 3) Profissionalização Docente – Lüdke e Boing (2004, 2012), Roldão (2007, 2017), Tardif (2002), Formosinho (2009), Nóvoa (2009, 2011, 2017); e 4) Docência entre a formação técnica e a Educação Profissional – Oliveira (2010, 2016, 2017).

Ao especificar o contexto de realização desta pesquisa, trago a cena principal e seus atores em foco constantemente: na Educação Básica, a realidade dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, feita e transformada cotidianamente não apenas, mas com destaque aqui, por professores licenciados das diversas disciplinas propedêuticas e docentes cujos percursos de formação inicial não estão tradicionalmente ligados ou destinados à formação para a ação docente na Educação Básica.

Esta cena apresenta, assim, ainda que não exclusivamente, um contexto de ligação com a Educação Profissional. Pode-se afirmar que a integração de um curso técnico ao Ensino Médio, se em definições mais abrangentes, revela pelo menos um ponto de intercessão entre a Educação Profissional e a Educação Básica.

Com relação às categorias de análise apresentadas e os referenciais teóricos que as sustentam, proponho uma apresentação quanto às formas e razões porque integram este estudo.

Tardif (2002) vem para este contexto com o embasamento referente ao **saber docente** que fundamenta o trabalho e a formação dos professores da Educação Básica. Da escola, ele

traz o entendimento de que o saber docente não se constitui apenas da realização de processos mentais, articulações cognitivas feitas com e pelos indivíduos, mas, sim, que se trata de algo social, que se dá nas relações, sendo modificado e formado assim. O saber docente é plural – congrega o aspecto profissional, das instituições de formação dos professores; o aspecto disciplinar, típico dos campos de conhecimento pelos quais circula o professor; o curricular, ligado à organização escolar; e o aspecto experiencial, vivido e realizado no desenvolver do trabalho cotidiano. A especificidade do trabalho docente está bastante associada ao domínio dessa pluralidade de saberes, sua integração e mobilização para a prática.

Tardif (2002) acena para uma preocupação quanto a uma potencial desvalorização do trabalho docente, de certa forma causada pelos próprios professores: quando eles se dedicam veemente e exclusivamente à transmissão e produção dos saberes sem privilegiar a relação intrínseca que existe entre eles. Integrá-los e saber mobilizá-los para a prática faz parte da especificidade do saber docente. Pode-se, aqui, destacar a relevância desse entendimento para a realidade do Ensino Médio Integrado, que reúne em uma mesma perspectiva curricular e de ação pedagógica professores com distintas formações, com inclinação específica para a docência ou não, mas com pelo menos uma tarefa em comum, que é a de possibilitar a integração, condição *sine qua non* para a realização dessa modalidade de ensino.

Busco ainda em Tardif (2002) uma justificativa para um alerta quanto à prática docente que temos a intenção de nos manter defendendo – uma que se mova pelo ensino dos saberes e também por sua produção. Entendendo, com Formosinho (2009) que há uma questão de iniciativa do professor quanto à sua formação, na prática do cotidiano, à medida que o caminho se revela, torna-se possível afirmar que a iniciativa de formação para o trabalho na modalidade de Ensino Médio Integrado, jovem e desafiadora para todos os seus atores, precisa ser (auto)estimulada em todos os seus professores, tanto no que diz respeito àqueles que não carregam formação inicial para a docência, como para os que são licenciados, visto que, neste contexto, se está, todo o tempo, vivendo a produção do conhecimento de como realizar esta modalidade de ensino da Educação Básica, sua articulação curricular, a seleção dos saberes a serem mobilizados para tal.

Tardif e Raymond (2000, p.211) registram, nesse sentido, que “essas situações exigem... que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito etc.” Tardif (2002) destaca a questão temporal do saber docente, ou seja, o fato de que a prática, ao longo do tempo, vai constituindo esse saber, contribuindo para a formação do professor. Essa incompletude de todo o caminho destacada pelo autor nos faz

sublinhar a relevância da iniciativa de formação, defendida por Formosinho (2009). A formação técnica, específica do campo de atuação de cada um, que chega aos contextos de atuação de cada professor em suas mochilas e pastas, metafóricas e literais, torna-se coerente, tem lugar, somente se colocada em função na prática diária – lugar de ofício e constituição do professor.

Com Tardif e Lessard (2008), parece-me fundamental seguir por caminhos de investigação que permitam compreender as diferentes naturezas dos saberes docentes, esses trazidos nas mochilas e pastas. É relevante, nesta cena de integração entre professores de diferentes origens e processos formativos, perceber de onde vêm os saberes técnicos, específicos das áreas, mas também se esses percursos oferecem registros que influenciam a docência e em que medida. Concordamos com a defesa constante de Tardif (2000, 2002) de que a prática, que se dá em um tempo, de maneira contínua e saudavelmente sempre incompleta, é o processo essencial para a formação do professor. Tardif e Raymond (2000, p.213) sinalizam que “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar”, o que nos é destaque a ser levado em conta para o contexto de Educação Básica a que nos dedicamos, o que integra percursos de formação e consequentes atos pedagógicos distintos.

Ainda buscando fomentar um diálogo entre Tardif (2002) e Formosinho (2009), retomamos o conceito deste autor sobre a contribuição para o desenvolvimento humano dos sujeitos, também possível responsabilidade do professor no exercício de sua docência, tarefa múltipla. Tardif (2002) coloca em jogo o *habitus* – prática-formação no cotidiano – e o capital cultural do professor como fatores que contribuem para a constituição e ação desse profissional. Aqui, ousa afirmar que essa atuação contínua e a bagagem trazida para a docência são também contributos potenciais para os sujeitos-alvo da ação docente, os estudantes, aqueles no foco do desenvolvimento humano indicado por Formosinho (2009). O aspecto social, revelado pela interação entre atores, em sentido múltiplo, de idas e voltas e constante influência de uns sobre os outros, é também destacado por Tardif e Lessard (2008), quando os autores apontam que o fato de o profissional professor ter como objetos de com os quais desenvolve seu trabalho seres humanos o modifica constantemente, o que faz essa via de mão dupla da formação e constituição dos indivíduos ficar evidenciada.

Interessa-me também o entendimento que Tardif (2002) tem do professor como um “ator racional”, o que nos permite defender a ideia de que a ação docente não é inteiramente intuitiva em nenhuma fase. Tomamos emprestada, nesse sentido, a defesa de Cruz (2017b):

A ação de ensinar é inteligente e fundada em um domínio seguro do conhecimento, que emerge de vários saberes formais e do experiencial. Assim sendo, o professor precisa mobilizar todo tipo de saber que possui, transformando-o em ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros. Nesse processo reside o que lhe é próprio, o ato de ensinar – que caracteriza a docência e, conseqüentemente, é alvo de investimento para sua profissionalidade (CRUZ, 2017b, p.677).

Nesse mesmo sentido, Gauthier (1998) defende a ideia de que visões que indicam que para a realização da docência basta que se tenha bom senso, talento, intuição ou mesmo a experiência tendem a esvaziar os sentidos dos saberes do ofício docente, tornando-o coisa de lugar-comum, passível da interferência e ação de qualquer pessoa. Gauthier (1998) oferece um fio tenaz, que permite alinhar as variadas formas de sustentação da análise aqui defendida. Com o entendimento de que o ensino é um ofício universal, e por isso múltiplo, multimodal, com aspecto oriundo do senso comum de que pudesse ser intrínseco a qualquer pessoa que deseje realizá-lo, o autor explica porque a docência, do modo como é frequentemente vista, poderia ser um ofício sem saberes, ao mesmo tempo em que alerta para possibilidades de esvaziamento deste mesmo ofício, quando da assunção de práticas, de saberes que acabam por buscar oficializá-lo, sem que isso contribua para que se possa profissionalizá-lo.

A articulação dos saberes, sua mobilização para a prática, assim como a iniciativa própria para a formação, tudo é consciente, possível de aprender, se dá em processo. Nessa perspectiva, cabe sublinhar que em uma realidade de Ensino Médio Integrado, na congregação de professores licenciados e professores com formação profissional em outras áreas, há consciência e escolha pelo desempenho da docência. Ainda e novamente, a recente criação da modalidade de ensino coloca, para muitas ações e trabalhos, todos os professores em uma base de partida que, se não é idêntica, é bastante semelhante.

Na especificidade do ato de ensinar, Gauthier (1998) se encontra com Roldão (2017), ao tratar de saberes – sejam eles típicos da docência ou estranhos à seara – torna-se possível promover seu diálogo com Tardif (2002). Ao apresentar as visões popularmente atribuídas ao ofício docente, e ao desmistificá-las, Gauthier (1998) faz espocar alertas aos professores, que, conforme já anotado por Formosinho (2009), são responsáveis pelo cuidado com sua própria prática e formação.

Assim, alinho-me a Gauthier (1998) quanto ao entendimento acerca do saber docente – e sua relação intrínseca com a prática profissional – que serão considerados e retomados em toda a trajetória analítica seguinte. Sobre os saberes docentes, este autor afirma que:

1) eles são adquiridos em parte numa formação universitária específica; 2) a aquisição desses saberes é acompanhada de uma socialização profissional associada a uma experiência da prática docente; 3) eles são mobilizados numa instituição especializada, a escola, e, sendo assim, estão ligados ao contexto dessa instituição; 4) eles são utilizados no âmbito de um trabalho, o ensino; 5) eles têm como pano de fundo a tradição, pois, na prática, todo indivíduo já viu alguém ensinando... (GAUTHIER, 1998, p.344-345).

Uma vez que são docentes – de origens formativas distintas – os sujeitos com quem e cujos percursos investigamos, torna-se fundamental trazer Roldão (2007) à cena. Dentre tantos motivos, destacamos sua colocação a respeito do fato de a especificidade da **prática profissional docente**, o que o distingue dos outros, é a ação de ensinar.

A especificidade do ensino, a reflexão e o aprofundamento a seu respeito e tudo que o envolve é o que não consta da formação inicial dos docentes das disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado. Busco discutir como se dá sua formação a partir do cotidiano, com os pares, à medida que os caminhos se desenvolvem. No entanto, o ponto de partida quanto à constituição de sua profissionalidade, tendo por base a formação que os habilita ao trabalho, é diferente para os professores licenciados e os docentes com origens de formação diversas.

De Roldão (2007) tomo também emprestadas as ideias referentes à função docente apresentadas pela pesquisadora nas distintas possibilidades de “professar um saber” e de “fazer outros se apropriarem de um saber” ou “fazer aprender alguma coisa a alguém”. Neste contexto de trabalho, ousou afirmar que todos os docentes, independentemente de sua formação, até mesmo por exercício da função que lhes é conferida, à sua maneira professam um saber, supõe-se que tenham condições técnicas de fazê-lo, dominam os campos de conhecimento a que se dedicam e sobre o qual lecionam. No entanto, torna-se possível colocar à prova, ou, pelo menos, trazer a reflexão sobre sua dedicação em buscar fazer aprender àqueles que são seus estudantes os objetos da aprendizagem pretendida. De uma vez, cabe anunciar que nesta investigação não se está partindo do pressuposto de que existam dois grupos de docentes previamente definidos em A) os que sabem fazer aprender alguma coisa a alguém, que são os licenciados e B) os que “apenas” professam um saber, que são os docentes das disciplinas técnicas. Acredito ser possível manter os dois grupos, pelo menos esses dois, sem que as orações explicativas definam de antemão que docente integra cada um deles.

Roldão (2007), ao apresentar a questão da profissionalidade dos docentes e discutir aspectos que se misturam, contaminam e acabam contribuindo para a dificuldade de afirmação da especificidade do conhecimento dessa profissão, acaba nos permitindo novo empréstimo. A autora afirma que pode existir o seguinte:

uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber; por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da atividade. (ROLDÃO, 2007, p.97).

Em uma circunstância educacional que, por sua natureza inclinada com especificidade para o campo do conhecimento técnico, sem a garantia de que um trabalho de reflexão e movimento didático-pedagógico seja feito de forma sistemática, ainda com a possibilidade da disputa política entre o currículo técnico e o propedêutico – possível e frequente quando a questão da integração do curso não está bem definida – é potencial o risco de que o ensino esteja frequentemente reduzido ao professor do saber, ação não refletida, alongada, sem o foco e objetivo no aprender por parte do outro.

É fundamental o entendimento de Roldão (2007) de que a eficaz ação de ensinar é a que se dá quando o professor recolhe todo o saber prévio que tem, mobiliza-o em favor da aprendizagem do estudante dessa alguma coisa que se pretende ensinar, levando em conta o contexto, os aspectos pedagógicos, o fato de que é singular e prático. A iniciativa por buscar saber fazer isso é também individual, como já apontou Formosinho (2009). Quando isso se dá apenas por motivos mandatórios, a genuinidade do movimento pode se perder e comprometer o movimento formativo. Contudo, Roldão (2017, p. 199) nos chama a atenção para o fato de que “o processo deverá desenvolver-se autonomamente, mas partindo de referentes de análise claros e coerentes, sujeitos a discussão e reflexão, com confronto de diversas análises teóricas possíveis em face de uma situação”.

Cabe seguir as indicações de Formosinho (2011) no sentido de apontar a necessidade de formação dos professores que atuam nos diversos níveis de ensino e, aqui, considerando a especificidade da prática profissional docente na Educação Básica e no Ensino Médio Integrado, não simplesmente por uma questão de legalismos, mas porque, com aquele autor, considero ser a formação – de base e contínua – a estrutura angular sobre a qual se assenta a aprendizagem do estudante, foco de todos os processos a que nos dedicamos os professores que se afiliam a essa linha.

Formosinho (2011) ainda destaca a “utilidade social” da formação do professor, entendendo que ela o afeta de maneira pessoal, pois ele também se desenvolve, como pessoa e profissional, e de modo social, considerando os reflexos que o processo formativo pode apresentar, contribuindo para avanços na escola, nos seus entornos, em suas pessoas.

Nesse sentido, pode-se trazer mais uma vez Roldão (2017) à cena e estabelecer um diálogo, pois ela apresenta um entre vários porquês da importância do cuidado e zelo com a formação do professor, da seguinte forma:

Para que, ao final do percurso, os filhos dos outros e os nossos estejam mais iguais nas competências e saberes de que precisam, e não em duas margens cada vez mais distantes de um fosso cada vez mais largo e intransponível; para que a escola não reproduza - ou, ainda pior, não gere e não fomente - a desigualdade de oportunidades e de resultados, urge investir na melhoria efetiva da qualidade da educação e, conseqüentemente, na formação de bons profissionais docentes (ROLDÃO, 2017, p.201).

Um ponto que se faz necessário destacar neste contexto, pensando que os professores das disciplinas técnicas dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio exercem essa função de docentes por opção, por oportunidade de trabalho e condições salariais possivelmente superiores àquelas que teriam em funções típicas de suas profissões originais, ou por outros motivos que invariavelmente não escapam ao aspecto de “escolha” por fazê-lo, é o que Formosinho (2011) indica como “iniciativa autônoma”, no que se refere à formação do professor, com vistas ao que já destacamos – seu desenvolvimento pessoal, social, para um desempenho de sua função cada vez melhor, vindo a afetar a sociedade cada vez mais positivamente.

Dessa maneira, cabe trazer essa necessidade de desejo e iniciativa individual de melhorar a prática docente, seja o professor oriundo de licenciaturas – tendo passado pela formação inicial típica daquele contexto – ou proveniente de outras áreas, atuando como docente de disciplinas técnicas. Na perspectiva aqui adotada, entendendo a integração curricular, a formação omnilateral dos estudantes desses cursos, todos os seus atores assumem o papel e responsabilidade pelo que possa parecer ausente ou em desenvolvimento em sua prática docente, que (deve) visa(r) ao social.

Nessa perspectiva, Roldão (2017, p.200) propõe o empoderamento do professor para que, tendo ele experimentado o processo de se “consciencializar” de sua profissão, o que ela implica, seu direito e necessidade de marcar lugar e posição, possa “ir à procura dos novos saberes de que irá necessitar ao longo do seu percurso e que terá de transformar em saber pedagógico útil para as situações com que terá de lidar e que será de sua responsabilidade resolver”.

Formosinho (2011), ao explicar elementos do modelo de formação de professores em Portugal, revela essa possibilidade de fomento às iniciativas mais particularizadas, apontando que aquela realidade:

incorpora uma vertente de auto-organização dos professores para promoverem a sua própria formação, abrindo a possibilidade de formação promovida pelos pares e a sua promoção pelas escolas, como unidades organizacionais, os sindicatos dos professores, as associações científicas, pedagógicas e profissionais. O modelo abre-se assim a uma concepção de formação centrada no professor enquanto sujeito da formação (envolve-se no processo formativo desde a fase de levantamento de necessidades e participa na planificação, execução e avaliação da sua formação), integrado nos seus grupos profissionais (departamento, grupo, projectos) e inserido na escola enquanto unidade organizacional, mas também centrada nas práticas profissionais e, por isso, conduzindo à sua melhoria (FORMOSINHO, 2011, p.7).

Formosinho (2009, p.7), ao discutir dilemas e tensões da atuação da universidade, apresenta uma diferenciação que nos é bastante relevante: a da formação de profissionais de desenvolvimento humano e a formação de outros profissionais, que lidam com “atividades previsíveis e de resultado”. Aqueles são os que têm contato tão direto com as pessoas que formam, com quem trabalham, que essa própria interação vem a ser definidora dos processos de atuação. São exemplos desse tipo de profissional os professores, assistentes sociais, animadores culturais, nutricionistas, psicólogos.

Essa constatação e estabelecimento de diferenças entre tipos de profissionais a partir das pessoas e processos com quem lidam e que formam é, aqui, especialmente interessante. Afinal, a realização do currículo de um curso técnico integrado ao Ensino Médio reúne na mesma escola, nas mesmas discussões e na mesma sala de aula professores licenciados – formados, ao menos inicialmente, para o desenvolvimento humano – e docentes especialistas técnicos de áreas que, dada a explanação oferecida para a diferenciação aqui apresentada, são previsíveis e têm resultados específicos esperados.

Percebendo, assim, a educação como uma seara que se move especificamente para o desenvolvimento humano, há que se pensar o estabelecimento de estratégias e caminhos que venham a contribuir para a efetivação frutuosa e social desse movimento, que passa pela formação inicial e contínua de todos os seus atores. Articulamos, dessa forma, as principais nuances capturadas de Formosinho (2009 e 2011) até aqui – a utilidade social da formação do professor, a importância da iniciativa autônoma para essa formação e a diferenciação entre a formação de profissionais que desenvolvem trabalhos com resultados e caminhos previsíveis e a daqueles de desenvolvimento humano – com as demandas, questões e presentes incertezas da realidade da Educação Básica, que passou a incluir e a ser realizada por novos atores que, a princípio, se enquadram no perfil de quem precisa estar mais atento ao movimento profissional que não lhe é intrínseco.

Na perspectiva de buscar entender a especificidade do trabalho docente no contexto de sua **profissionalização**, o que pode lhe conferir a profissionalidade que ainda é tão porosa, exatamente pela dificuldade de estabelecer sua definição, cabe estabelecer uma conversa entre Roldão (2007), Nóvoa (2009, 2017) e Lüdke e Boing (2004, 2012).

A defesa de Roldão (2007) de que o que se configura específico no trabalho do professor é a sua capacidade de ensinar, viabilizando e garantindo que o estudante aprenda o que se está ensinando, tem eco em Nóvoa (2009), que, com termos distintos, defende a mesma coisa: promover a aprendizagem é a finalidade essencial do trabalho docente. No entanto, tal exercício, o de ensinar, vem sendo realizado por diversos tipos de pessoas, como apontam Lüdke e Boing (2004), com caminhos de formação variados, e por vezes até sem formação alguma. Isso gera um círculo vicioso e nocivo à profissão docente, no sentido de que a tarefa de ensinar e fazer aprender, que demanda conhecimento específico para seu desenvolvimento termina por ser feita por “qualquer” pessoa, o que, conseqüentemente, contribui para sua desprofissionalização. Uma vez imprecisa e sem definição contundente por parte dos profissionais do próprio campo, muitos entendem que podem exercer a função docente, aprofundando ainda mais essa complexa questão.

Pode-se afirmar que falta, para a sociedade, uma noção consistente de qual é o trabalho do professor. Essa falta de clareza é apontada por Lüdke e Boing (2004) e, de certa forma, retomada por Nóvoa (2009) quando afirma que há a necessidade de que o trabalho do professor seja comunicado à sociedade, de modo que se desvele o que há nessa função, por que razões ela é específica, por que ela é “coisa de profissional”. Sobre essa espécie de confinamento em si do trabalho docente possíveis prejuízos à profissionalidade, Gauthier (1998) anota o seguinte:

Uma das condições essenciais a toda 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 (GAUTHIER, 1998, p.20).

Para Roldão (2007) tal revelação de qual é a especificidade do trabalho docente, que faz do professor um profissional com um saber específico, reside na relação do próprio professor com seu ofício, uma vez que a pesquisadora entende que é indispensável a ele a capacidade de analisar as circunstâncias em que se encontra, assim como as demandas que surgem a partir delas. Assim, não basta estar na docência, ou praticá-la, mas saber o que fazer na cena, a partir de reflexão fundamentada. Nessa mesma linha, Nóvoa (2009) advoga pela valorização do

professor reflexivo, este que conhece seu ofício e sabe reagir às circunstâncias que lhe são impostas.

Oliveira (2010) cuidou de apresentar latentes questões a serem levadas em conta quando se trata da formação dos professores da Educação Profissional. Ter a docência como campo de atuação profissional configura, para a pesquisadora, esses sujeitos em professores, que, em sua formação inicial, passam pelos processos regulados, nos níveis de ensino específicos que os habilitarão a atuar em outros determinados níveis de ensino também especificados por aquela formação.

Pode-se acenar para o clássico exemplo da medicina, área em cujos cursos universitários haverá, invariavelmente, outros médicos que exercem a função docente, não tendo eles passado, necessariamente, por cursos que outorgam licença para o ensino, o que seria necessário para uma realidade de educação Básica. As diferentes engenharias servem como mostra ainda mais concreta: serão necessários engenheiros para exercerem a ação docente nos cursos superiores de engenharia, especialmente nos quesitos técnicos específicos. No entanto, aqui desponta a questão, mais uma vez: a intercessão da **Educação Profissional com a Educação Básica** gera um novo campo de atuação, que demanda novos agentes – o professor que domina o aspecto técnico das disciplinas geradoras e justificadoras do curso, não contemplado pelos professores licenciados das áreas propedêuticas, e os diversos aspectos específicos da realidade da Educação Básica, que ele, docente das áreas técnicas não vivenciou em sua formação inicial.

Oliveira (2010) retoma produções suas (2005), desde quando já apontava que

a Formação do Professor para as disciplinas específicas do Ensino Técnico, no Brasil, no geral, sempre careceu de marcos regulatórios que se materializassem em processos educativos considerados não especiais, não emergenciais e com integralidade própria. Essa Formação tem sido conduzida de forma emergencial e especial porquanto não tem se revestido de regularidade e unidade em relação às políticas de Formação do Professor para o ensino médio (OLIVEIRA, 2010, s/p)

É possível afirmar que no presente, no lócus de realização desta pesquisa, o Cefet-RJ, não há obrigatoriedade de formação específica inicial ou continuada para os docentes não licenciados, aqueles cujo processo formativo não incluiu, oficialmente, estudos específicos para o desenvolvimento dos aspectos que se julgam necessários para a atuação em contextos de Educação Básica. É fácil compreender a questão da formação inicial inexistente nesse sentido, visto que não há licenciaturas para todos os campos técnicos dos cursos que são oferecidos na instituição. Quanto à formação continuada, não se pode afirmar que não há iniciativas institucionais ou governamentais, mas elas não são mandatórias, sistemáticas ou sistêmicas.

Oliveira (2006) chama a atenção para o fato de os movimentos de formação de professores para a Educação Profissional serem irregulares, não sistematizados e muito frequentemente realizados por programas e não por políticas. Utiliza o termo “constrangimentos” (OLIVEIRA & NOGUEIRA, 2016, p.147) para se referir aos modos como vêm se dando esses processos. A pesquisadora salienta que isso indica a colocação em segundo plano dos cursos técnicos como um todo, independentemente de seu formato de implementação. Ainda, destaca algo que é fundamental para este contexto e que esbarra em uma série de outros fatores, como a integração curricular nos cursos de Ensino Médio Integrado, por exemplo: a antiga, porém não superada, dualidade trabalho intelectual / trabalho manual, que parece ser a fonte de uma série de outras consequências, como o pré-estabelecimento dos destinos dos egressos dos cursos de Ensino Médio (estudantes que seguem para a Universidade / estudantes que seguem diretamente para o mercado de trabalho, com uma formação mais básica e menos provável de ser complementada). Para Oliveira (2006, p.6), “tudo isso limita a realização de um projeto de formação profissional para a cidadania ativa, comprometida com a democracia e a superação das condições não naturais de desigualdade entre os indivíduos”, o que nos faz recorrer a Formosinho (2011) e sua preocupação com a utilidade social da formação dos professores, sejam eles de que nível e com os percursos formativos que tiverem.

Oliveira e Nogueira (2016) demarcam nitidamente sua posição contrária a esse modo de diminuição da Educação Profissional, da realidade de seus egressos, da formação de seus professores e todo o circuito de funcionamento premeditado por instâncias guiadas pelo capitalismo e seus abusos despreocupados com uma organização social mais justa e menos desigual. Ao discutirem a formação do professor deste campo do conhecimento destacam, entre outros aspectos, que defendem “a formação de um sujeito solidário na construção de um projeto educativo relacionado à educabilidade dos que vivem do trabalho, e comprometido com a superação do par categorial inclusão-exclusão” (OLIVEIRA e NOGUEIRA, 2016, p.149).

A dedicação de Oliveira (2010) aos docentes da Educação Profissional, por sua vez, orienta a tessitura da análise das narrativas dos sujeitos, uma vez que são seus sentidos de docência – os desses professores do campo técnico – que se busca por meio desta pesquisa.

Conhecer as práticas declaradas (ALTET, 2017) dos sujeitos narradores, professores não licenciados que atuam na Educação Básica, concernentes ao desenvolvimento de sua docência é elemento fundamental deste trabalho, uma vez que possibilita pavimentar e sinalizar o caminho rumo à compreensão de seus sentidos de docência. A partir de suas narrativas, dos exemplos empíricos que ofereceram, com a tessitura de autoridades de diversos campos envolvidos, é possível identificar o que prevalece nessas práticas, em que sentidos seus

percursos de formação inicial atravessam a atuação no contexto do Ensino Médio Integrado, assim como a que fontes de saberes de docência recorrem.

Os eixos que foram utilizados para a criação do instrumento organizativo da entrevista narrativa (quadro 15) foram estabelecidos com o intuito de que pudesse se tornar possível garantir, em algum sentido, que as falas denotassem os elementos que busquei para a composição da tese que sustento.

Neste capítulo, como já dito, utilizo as lentes das categorias Saber Docente e Práticas profissionais, em alguns momentos sobrepostas, para perscrutar as narrativas dos sujeitos envolvidos nessa construção no que tange aos eixos analíticos escolha profissional e inserção como professor e formação para a docência, assuntos dos quais me ocuparei nas próximas seções.

3.2 Escolha profissional e inserção como professor

O **eixo 1** (quadro 15) concentrou questões ligadas à **escolha profissional e à inserção como professor** quando da organização e realização das entrevistas narrativas: aspectos relacionados às razões para a escolha da formação inicial dos sujeitos, à intenção de se tornar docente e como isso se deu, além de outros fatores identitários.

Não apenas na seção destinada de maneira mais específica a tais pontos os sujeitos elencaram suas razões e experiências, como também ao fazerem outras memórias e menções ao longo de seus registros orais, como é esperado em uma circunstância de construção textual não planejada e oral.

A temática referente às escolhas profissionais dos sujeitos narradores e à sua inserção como professores foi o ponto de partida de cada entrevista. Como já sublinhei, dadas as peculiaridades da dinâmica da entrevista narrativa, em algumas situações o assunto era retomado, ou algum detalhe acrescentado ao longo da criação vívida daqueles textos orais. No entanto, de maneira geral, as colocações mais substanciais nesse sentido podem ser encontradas nos primeiros parágrafos e páginas das transcrições das falas.

Ainda, é importante destacar, os sujeitos, em geral, ofereceram bastantes detalhes e motivos para a escolha de seus campos de formação inicial, aquelas áreas técnicas nas quais atuam no Ensino Médio Integrado do Cefet-RJ. Contudo, em busca dos seus sentidos de docência, concentro energias naqueles aspectos diretamente relacionados à trajetória professoral de cada sujeito, sem abrir mão de informações relevantes quanto àquela formação.

Considerando as diferentes maneiras de transformar em palavras os entendimentos que cada um dos sujeitos teve ao colocar em narrativa aquilo a que foram motivados durante a

entrevista, levando em conta também a ressonância dos mesmos sentidos ao longo das variadas falas, ou ainda a fogueira atribuída por apenas algum dos sujeitos a determinado elemento de seu texto oral, identifiquei as seguintes razões anunciadas para a chegada à docência (como apresentado no quadro 15): **força das circunstâncias, influência de familiares, dom de ensinar e trajetória ligada ao ensino**. É ainda necessário apontar que os quadros seguintes contêm mais excertos de falas do que os que serão utilizados na costura da análise, de maneira que cada quadro possa servir como uma concentração de manifestações que exprimem sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua docência.

Assim, apresento quais elementos relacionados à escolha profissional e à inserção como professor tocam e movem as **práticas profissionais** dos sujeitos narradores, não apenas, mas fundamentalmente considerando sua ação docente, e que **saberes docentes** são mobilizados.

Por meio de excertos de suas falas, passo a publicar essas histórias, analisadas e sustentadas em seguida:

Quadro 16: Excertos de fala – Escolha profissional e inserção como professor

Entrevistado/a	Excertos de falas
Florence	“Nunca tinha dado aula, não. Tô tomando uma surra”.
	“...dentro da graduação tem muito esse negócio de ser o docente, ser professor, coisa e tal. Mas eu confesso que ao longo da minha trajetória, eu acho que se me passou [a possibilidade de se tornar docente], me passou bem rápido. Tanto que eu entrei também foi por acaso”.
	“Então foi tipo um susto, né. ‘E agora, de repente, você vai dar aula’.”
Fleming	“Eu sempre gostei de dar aula, talvez seja uma questão também de família, porque o meu pai era professor...”
	“Então, eu sempre acreditei, como eu sempre tive um prazer, um empenho muito grande, que eu tinha o dom pra dar aula, o dom de transmitir a informação. Então, sim, vislumbrava [a possibilidade de se tornar professor]”.
	“Porque ao longo do meu percurso, eu tive experiências muito ruins. (...) Porque os professores [da graduação], eles não sabem ensinar, não sabem o que ensinar”.
Amelia	“E a partir daí, ela [uma ex-professora da graduação] falou assim: estou montando um curso de Turismo lá na XXXXX ¹⁶ , e você vai dar aula lá. Eu falei: nem pensar, porque eu não quero ser professora”.
	“Eu realmente caí na docência. Inicialmente, pra mim foi ruim, pelo impacto de...na época, eu não tinha esse... porque você é inexperiente”.
Turing	“Eu gostei muito do curso. De lá, eu tive a oportunidade de participar de vários projetos de pesquisa e de extensão, acabei me apaixonando pelo assunto pesquisa e eu emendei a graduação com o mestrado. Mas eu nunca tinha pensado em me tornar professor”.

¹⁶ Recurso para garantir o anonimato da instituição citada pela depoente.

	“...uma das minhas colegas do mestrado era professora na XXXX, da Escola de Ciência e Tecnologia. (...) E um dia ela me perguntou: ‘pô, você não tem vontade de ir lá conhecer pra dar aula?’ Aí que foi cair a ficha que eu poderia dar aula...”
Shannon	“...eu dou aula desde 2008, se eu não me engano. Tenho que conferir. Em pré-vestibular comunitário. (...) [Dava aula de] matemática, química, física e qualquer outra coisa que precisasse”.
	“Eu até fazer estágio, eu tinha a certeza que a única coisa que eu não iria ser era professor, eu tinha certeza absoluta”.
Bernardino	“E, nesse meio tempo, me insiro no curso técnico como professor já há muitos anos, 25 quase. (...) Então, a minha inserção profissional foi mais por escolha de facilidade do mercado numa área nova que a gente começou a criar todos os caminhos no Brasil”.
	“Até que um dia um cara chegou, assistindo uma palestra minha lá na empresa que eu tava dando, falou: ‘pô, cara, tu fala bem, tem boa expressão, você dando aula é melhor que meus professores’. (...) ‘Pô, por que você não pensa em virar professor?’. Falei: ‘Pô, já até ministro aula, mas sempre como um bico, nunca como uma coisa’”.
	“Aí eu fui lá, fiz uma entrevista com eles pra dar aula, eu dei aula e ele me contratou na hora. Aí eu comecei a dar aula na pós-graduação”.
	“A gente dava aula só em empresa e o Cefet foi um convite. Na verdade, nesses 35 anos, eu vou fazer 25 anos no Médio... Então eu vim da lato sensu, depois é que eu vim a fazer o concurso”.
	“Ganhar dinheiro, pai de filhos, então você tinha que educar eles todos, o salário de professor não dava, não. (...) Então a minha vida foi, o ramo acadêmico praticamente 35 anos de segunda a sexta à noite, nos últimos 10, 12 anos que eu tô integral no Cefet, depois que eu aposentei da iniciativa privada que eu vim pra dedicação exclusiva”.
Richard	“Então, é uma história, não vou dizer de reviravoltas, mas uma jornada de autoconhecimento casuístico, forças das circunstâncias.”
	“Na época, minha mãe que é docente, ela me aconselhou a fazer o mestrado. (...) Foi basicamente assim que eu entrei na vida de docente, por forças aí do destino”.
Da Vinci	“...entrei como aluno. (...) Depois passei a trabalhar num laboratório de ensaio... Então, eu comecei como monitor, depois fui auxiliar de magistério, auxiliar de ensino, e aí fiquei na carreira.”
	“O fato de começar como monitor, ajudar nas aulas, preparando aula, eu acabei me identificando muito com essa atividade de ensino”.

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode verificar, à exceção de Da Vinci, que é licenciado, e de Fleming, os outros sujeitos escolheram suas áreas de formação inicial sem intenções de se tornarem professores. Com isso, é possível notar que a docência passou a fazer parte da atuação profissional desses outros seis participantes da pesquisa por razões outras que não a escolha inicial.

No caso de Fleming, há uma referência direta à influência de circulações docentes em sua família, e ele declara que, mesmo tendo optado por um campo distinto do da formação de professores para sua graduação, ele já percebia sua inclinação para a docência, como pode ser observado neste registro (quadro 16): “Então, eu sempre acreditei, como eu sempre tive um

prazer, um empenho muito grande, que eu tinha o dom pra dar aula, o dom de transmitir a informação. Então, sim, vislumbrava [a possibilidade de se tornar professor]”.

Como já mencionado, sob o madeirame do grande eixo e organização das entrevistas que tratou da escolha profissional e inserção como professor, as referências a força das circunstâncias, influência de familiares, dom de ensinar e trajetória ligada ao ensino foram as mais proeminentes.

Partindo dessa última, em que o ensino ele mesmo conduziu o entrevistado para sua formação profissional, é o destaque de Da Vinci, que é professor licenciado. Como é possível depreender de suas colocações, ele diverge do acaso que determinou os percursos professorais de outros, além de não ter feito a escolha pela docência por falta de outras opções ou oportunidades. Um recorte da narrativa de Da Vinci que revela isso é o seguinte: “...entrei como aluno. (...) Depois passei a trabalhar num laboratório de ensaio... Então, eu comecei como monitor, depois fui auxiliar de magistério, auxiliar de ensino, e aí fiquei na carreira.”

Em sentido divergente a esse, algumas expressões (vide quadro 16) dão veemência ao fato de que os entrevistados “acabaram sendo” professores, pela força das circunstâncias, sem que isso tenha representado sua opção primordial quanto à profissão que viriam desempenhar na vida. “Susto” e “de repente”, de Florence; “não quero” e “caí na docência”, de Amelia; “cair a ficha”, de Turing; “não iria ser era professor”, de Shannon; “virar professor” e “como um bico”, de Bernardino; “casuístico” e “circunstâncias”, de Richard são destaques para esse entendimento. Neste contexto, enfatizo o aspecto da escolha por se tornarem docentes, não necessariamente avalio como o fazer docente vem se dando para esses professores-narradores.

Como frequentemente se revela em histórias docentes, a influência de familiares despontou nas narrativas de alguns sujeitos. Aqui, não como fator confluyente para a formação inicial, mas para o encaminhamento da atuação profissional, depois de as “forças do acaso” terem se manifestado. Tardif e Raymond (2000) destacam que a própria vida familiar e pessoas significativas, da família, na história de quem se está fazendo professor acabam exercendo influência direta sobre o comportamento da pessoa em relação ao ensino.

Como mostrado no quadro 16, Fleming fala de sua chegada à docência indicando o gosto por esse trabalho e a influência familiar: “Eu sempre gostei de dar aula, talvez seja uma questão também de família, porque o meu pai era professor...”. Assim como Richard indica, em um sentido diferente, apontando que a orientação da mãe, professora, foi decisiva para sua formação acadêmica que, posteriormente, abriu caminhos para que ele se tornasse professor: “Na época, minha mãe que é docente, ela me aconselhou a fazer o mestrado. (...) Foi basicamente assim que eu entrei na vida de docente, por forças aí do destino”. A esse respeito,

acompanho a literatura que indica que bastante frequentemente não apenas a opção pela docência como profissão, como também sobre como desenvolvê-la, sobre como ensinar são encaminhamentos feitos a partir de experiências pessoais (MARCELO, 2009, p.15), que incluem visão de mundo, crenças sobre as relações sociais e ideais a respeito de outros fatores constituintes da sociedade, como a família.

Também Formosinho (2009, p.236) trata da questão referente ao fato de que as posições assumidas nos diversos contextos, assim como as reflexões feitas a partir deles, têm influência na constituição de uma forma de ser professor – sendo possível que isso se dê por continuidade ou mesmo por oposição a certas posturas. Entre os principais contextos que influenciam quanto ao modo de ser professor estão “a família, os amigos, a escola de formação inicial, os pares com quem se associam informalmente”.

Quanto ao entendimento de que pode existir uma inclinação inata para o exercício da docência, um dom, Fleming trouxe essa questão, com veemência, à sua narrativa. Vale ainda anotar que com a colocação de que ele percebe que tem “o dom pra dar aula, o dom de transmitir a informação”, já passa a revelar também aspectos de sua visão sobre a docência. No entanto, Gauthier (1998, p.21) discute que encarar a docência na perspectiva de um dom, ou, para usar a palavra do autor, talento, é reducionista. Para Gauthier (1998, p.21), é indispensável destacar que “o talento só não basta, que o trabalho e a reflexão que o acompanha constituem um suporte essencial”. Nesse mesmo sentido, anoto meu entendimento de que não desabono a perspectiva de que esse dom, que pode ser uma maneira especial, uma inclinação para a docência, como certamente deve haver para todos os outros ofícios, cumpre papel relevante. No entanto, o reconhecimento da especificidade do trabalho docente e a indispensável reflexão sobre seu desenvolvimento não sobreviveriam à perspectiva intuitiva, faz-se necessário estabelecer percurso de estudo e formação específicos. Bourdieu e Passeron (2009, p.12), ao discutirem o papel da escola como iminente mantenedora da organização social, por meio da discursividade que nela e a partir dela emana, criticam a perspectiva do “dom”, não apenas se referindo ao professor, mas às circunstâncias em que, em circulações educacionais, entende-se que o dom é suficiente. Afirmam que a assumpção desse entendimento vem a ser pernicioso por, em alguma medida, impedir que se busque e permita o usufruto de uma educação completa – o que tomo emprestado para refletir acerca da formação para a docência, que vem a se esvaziar quando se assume que há pessoas que ensinam (apenas) porque são dadas nesse âmbito.

Também Bernardino faz referência a essa suposta aptidão natural ao “dar aulas” ao contar sobre a aproximação de alguém que o teria convidado a pensar sobre a possibilidade de ser docente, de forma mais efetiva: “pô, cara, tu fala bem, tem boa expressão, você dando aula

é melhor que meus professores’. (...) ‘Pô, por que você não pensa em virar professor?’. Falei: ‘Pô, já até ministro aula, mas sempre como um bico, nunca como uma coisa’”. No entanto, Cruz (2017, p.1179), em encontro com Gauthier (1998), nesta via, advoga que “saber ensinar envolve um conhecimento profissional que supera a ideia de dom, vocação e aptidão, apesar de muitos sentirem assim e, de fato, terem desenvolvido essa percepção ao longo da vida”. Gauthier (1998, p.21) não repudia a possibilidade de que se desenvolva um talento especial para o trabalho docente, cuja especificidade é o ensino (Roldão, 2007), mas destaca que “reduzir essa atividade ao talento é, no fim das contas, privar a maioria daqueles que a exercem da contribuição dos resultados das pesquisas e, por conseguinte, da possibilidade de melhor atuar junto às mais diversas clientelas”.

Ainda neste mesmo painel de análise, tornou-se necessário dar atenção a colocações que os sujeitos fizeram a respeito de sua inserção como professores. A inserção na docência já vem se configurando como uma vertente específica de pesquisas (CRUZ, FARIAS e HOBOLD, 2020), entendendo que esse momento da profissão docente é cheio de complexidades mesmo para aqueles que têm a formação inicial realizada em licenciaturas. Considerando isso, perceber os sinais narrados acerca das circunstâncias vividas pelos sujeitos que não haviam passado por essa formação inicial específica foi inevitável.

As falas de Florence – “Nunca tinha dado aula, não. Tô tomando uma surra”; “Então foi tipo um susto, né. ‘E agora, de repente, você vai dar aula’” – e de Amelia – “Eu realmente caí na docência. Inicialmente, pra mim foi ruim, pelo impacto de...na época, eu não tinha esse... porque você é inexperiente” – são bastante reveladoras da complexidade desse momento de chegada ao contexto docente e exemplificam o que apontaram as autoras em tela:

a inserção profissional na docência nem sempre se desenrola como um processo amigável, seja porque é um período tenso diante do novo papel social que o professor que está começando na profissão vivencia, seja pela ausência, insuficiência ou precariedade de apoio para encarar as dificuldades (CRUZ, FARIAS & HOBOLD, 2020, p.4).

As práticas profissionais desses professores, uma vez que não existiram em teoria – na formação inicial – e menos ainda na prática viriam, em suas histórias docentes, a ser constituídas somente após o início de seu percurso, o que poderá ser aprofundado mais adiante neste texto.

Ainda no que ser refere ao cenário da inserção profissional docente, debruço-me a apreciar duas colocações, de Bernardino e de Da Vinci. Bernardino parece ter capturado o termo “inserção” de maneira especial quando anunciei que falaríamos sobre sua inserção

profissional como professor. Ele acabou divagando para sentidos outros, como se pode notar em “...nesse meio tempo, me insiro no curso técnico como professor já há muitos anos”, trazendo um significado praticamente oposto àquele com que lidam os pesquisadores da inserção profissional docente. Duas frases após esse trecho da narrativa, Bernardino diz que sua “inserção profissional foi mais por escolha de facilidade do mercado numa área nova”, dessa vez, fazendo referência à sua entrada no mercado de trabalho para o qual conduziu sua formação inicial. Ênfase que não é foco desta pesquisa o estudo quanto à inserção profissional docente, e, por conseguinte, não tratei dessa especificidade com os sujeitos participantes. Esses registros valem, com efeito, por conta da busca pelos sentidos de docência a que me dedico.

A outra relevante colocação que se salientou como possibilidade de ser apreciada, sob a lente das práticas profissionais docentes, no campo da inserção, feita por Da Vinci, constituiu-se em um exemplo de proposta de prática institucional de inserção profissional docente. Ao contar sobre seu próprio percurso professoral na instituição, sobre as diferentes lutas que já empreendeu, especialmente em defesa dos cursos técnicos de nível médio, tendo falado sobre a importância de que o professor tenha uma base pedagógica – o que ele, licenciado, diz enxergar com nitidez que é um diferencial que possui em relação aos colegas não licenciados, revela:

“...uma das coisas que eu propus e logicamente não vai pra frente é que houvesse um período de trainee, ou seja, quando o professor entrar, o que é normal, o coordenador entrega a ele e diz ‘sua turma vai ser essa, naquela sala ali, o horário é esse. (...) O professor recebe a missão dele, ele vai dar a aula dele lá e ele não sabe da escola, ele não conhece a interação da escola”.

Essas declarações acabam por ser manifestações de entendimentos de professores a respeito do trabalho docente como um todo. Nesta cena específica de contraste, sobre a inserção profissional (docente), o que se tem são dois docentes com, respectivamente, 35 e 50 anos de atuação em contexto educacional, com perspectivas sobre formação para a docência e sobre o trabalho docente em si um tanto quanto colidentes. Ao passo que Bernardino parece dispensar o percurso formativo, discorrendo de forma desprendida dos aspectos de seu próprio trajeto como professor e preferindo fazer referência à sua escolha quanto à sua profissão de formação inicial, Da Vinci não apenas salienta que obteve, nesse percurso de preparo específico para a docência, uma formação que percebe como indispensável para sua prática como professor, como também inclui um exemplo de como tem pensado essa prática e sua potencial melhoria na instituição.

Quanto aos saberes docentes, ao passar pelas veredas dessas narrativas em que os professores contaram sobre sua chegada à docência, apesar de distinto percurso de formação inicial e prováveis intenções de atuação, importa trazer referências feitas aos seus professores da graduação, que também serão referenciados mais adiante. De toda forma, afirmo que considero dramático que os professores não licenciados, ao chegarem à docência em contextos de Educação Básica recorram a saberes docentes que pudessem mobilizar para o desenvolvimento de seu trabalho docente, como naturalmente o fazem aqueles oriundos de licenciaturas, também, muitas vezes com referência aos professores que tiveram na graduação, e o que conseguem encontrar é uma referência complexa, que, pode-se dizer, chega a precisar ser evitada.

Considerando, para este momento, apenas os destaques do quadro 16, é possível trazer de Fleming uma colocação que denota essa busca frustrada a possíveis referenciais de seu percurso formativo em “porque ao longo do meu percurso, eu tive experiências muito ruins. (...) Porque os professores [da graduação], eles não sabem ensinar, não sabem o que ensinar”. De Florence, oriunda de um bacharelado em Enfermagem, curso para o qual há a possibilidade de se cursar licenciatura, pode-se capturar a ideia de que a docência era tratada como uma vertente possível de atuação. No entanto, como essa não era sua inclinação primeira, ela não teve a necessidade de cuidar de sua capacitação para o trabalho docente, ficando também sem essa uma fonte a que recorrer para mobilizar saberes docentes: “...dentro da graduação tem muito esse negócio de ser o docente, ser professor, coisa e tal. Mas eu confesso que ao longo da minha trajetória, eu acho que se me passou [a possibilidade de se tornar docente], me passou bem rápido. Tanto que eu entrei também foi por acaso”. De Amelia, tomo o exemplo da influência da professora da graduação, que também não foi um percurso de licenciatura, que ofereceu oportunidade de trabalho, mas também não deixou lastro de suporte para a docência, especialmente na Educação Básica, visto que, como já apresentado, Amelia reclamou de seu contexto de inserção, da inexperiência, o que se sintetiza em falta de sustentação: “ela [uma ex-professora da graduação] falou assim: estou montando um curso de Turismo lá na xxxxx, e você vai dar aula lá. Eu falei: nem pensar, porque eu não quero ser professora”.

Sobre isso, entendo que dentre as dimensões a serem mobilizadas (SHULMAN, 1987) para o desempenho do trabalho docente, a realização do ensino, somente o conhecimento do conteúdo poderia estar, de certa forma, garantido, neste momento de chegada à docência, a esses professores não licenciados. Sua formação inicial, espera-se, lhes garante o domínio sobre o conteúdo de suas disciplinas do campo técnico. As outras dimensões indicadas por Shulman (1987) – conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, conhecimento sobre os

estudantes e conhecimento do contexto – possivelmente não haviam ainda sido consolidados como aspectos a serem levados em conta. Ainda assim, com relação ao conhecimento do conteúdo, Oliveira (2006, p.169) chama a atenção para a necessária transformação do saber técnico em saber escolar, de modo que seja viável promover seu ensino nos diferentes níveis. Para Roldão (2017), saber lidar com a articulação desses conhecimentos, de forma estruturada, é fundamental. Também Oliveira (2017), sobre o professor que atua na Educação Profissional, aponta que

pode-se afirmar que a construção da docência, mesmo quando o conhecimento teórico dos seus sujeitos não se apresenta mais explícito, não pode prescindir de conhecimentos teóricos da área educacional, quando se propõe a desenvolver um trabalho crítico e criativo (OLIVEIRA, 2017, p.49).

Considerando a tessitura que vem se delineando, já é possível avistar indícios de que a formação de professores sistematizada, não curativa ou remediadora, ainda que não dê conta, por si só, de toda a multifacetada questão do trabalho docente, faz-se determinante para o bom desempenho da docência, em seus diversos contextos, mas especialmente em um de Educação Básica.

Em síntese, nessa linha, cabe retomar Gauthier (1998) no sentido de que as ideias comumente pré-concebidas sobre a docência não suprem o complexo de aspectos envolvidos para sua realização. Isso diz respeito aos rasos entendimentos de que basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência, ter cultura. É possível afirmar que mesmo que o professor em questão concentre em si todos esses elementos, não apenas um, ainda assim, poderá estar circulando sobre vias inconsistentes.

Nessa perspectiva, “cair” na docência não dever ser normalizado. Como já mencionado, os diversos percursos que oficialmente conduzem à docência já tendem a contribuir para a desconcentração das especificidades do trabalho. Isso é ainda mais agravado se passa-se a partir do pressuposto de que toda e qualquer trajetória de formação puder ser considerada uma que leva ao trabalho docente.

Ao tratar de uma realidade específica em Portugal, referente à escola de massas, Formosinho (2009) reflete sobre uma circunstância que pode ser levada em conta para o contexto do Ensino Médio Integrado no Brasil, visto que este demanda o trabalho de professores de conteúdos e disciplinas específicas, para os quais não há formação para a docência sistematizada e obrigatória. O que ocorreu naquela realidade que se aproxima do que venho tratando nesta seção é o seguinte:

foi preciso, de um modo rápido e expedito, aumentar equivalentemente o corpo docente. Como não se tinha planejado tal aumento, foi necessário recorrer aos agentes qualificados disponíveis – bacharéis, licenciados em qualquer ramo do saber – e depois mesmo aos não qualificados – com curso superior incompleto, com o ensino secundário completo ou mesmo incompleto. (FORMOSINHO, 2009, p.41)

Ainda que por questões de necessidade, uma entrada praticamente desregrada de profissionais à docência em um contexto de Educação Básica pode trazer como consequência um agravamento dos fatores que contribuem para a desvalorização e consequente desprofissionalização da docência. Como já mencionado, são inegáveis as contribuições dos saberes e práticas, até mesmo de outros campos, que as pessoas trazem consigo quando de sua chegada à docência, no caso de não serem provenientes de caminhos de formação específica para tal. No entanto, todo e qualquer tipo de conhecimento seria naturalmente integrante e constituinte do trabalho do professor?

No sentido de tratar dos saberes docentes, Tardif e Gauthier (2001) sinalizam quanto à especificidade dos saberes próprios e interessantes à docência:

Mas, então, por que falar do saber se tudo é saber? Essa noção, ao tornar-se uma referência obrigatória de uma infinidade de jogos de linguagem, perde assim todo sentido e todo valor discriminatório. (...) O problema não consiste, para nós, em sustentar a existência de saberes informais, cotidianos, experimentais, tácitos etc, e sim em designar esses diferentes saberes com a ajuda de uma noção imprecisa, flexível, indefinida. (TARDIF e GAUTHIER, 2001, p.190)

Nessa linha, cabe recorrer novamente a Formosinho (2009) que destaca a necessidade de uma inclinação própria do professor para manter-se em busca de uma formação que dê conta das atribuições, muitas vezes surpreendentes e urgentes, dos diversos contextos de docência. No caso daqueles que “acabaram sendo professores”, como vários dentre os sujeitos desta pesquisa, essa é uma demanda ainda mais veemente. Já que se tornaram professores, cabe também a eles buscar entender a seara com a qual passam a ter responsabilidade profissional e social.

3.3 Formação para a docência

O **eixo 2** (vide quadro 15) concentra as perspectivas dos professores-narradores, sujeitos desta pesquisa, no que diz respeito à **formação para a docência**. A narrarem sobre o percurso formativo, ainda que não o tenham trilhado no âmbito da licenciatura, revelam o que percebem

a esse respeito, se entendem essa formação específica como dispensável, ou se têm inclinação para buscar algo nesse sentido.

O quadro 17, apresentado a seguir, traz referências aos elementos que saltaram quando das narrações sobre a formação para o desempenho da docência experimentada ou não pelos sujeitos – sublinhando que nem todos os excertos compõem o texto analítico. Como indicado no quadro 15, os tópicos que sumariam as principais referências a que recorrem os sujeitos, que não Da Vinci, que é licenciado, ao narrarem a esse respeito são os seguintes: **experiência como estudante, inspiração em professores da própria trajetória, aulas simuladas e estágio docente, estudos feitos por iniciativa própria, experiência a partir da prática e conversas com pares.**

Quadro 17: Excertos de fala – Formação para a docência

Entrevistado/a	Excertos de falas
Florence	“...na verdade eu tenho me apoiado muito nos exemplos que eu tive durante a graduação, nos colegas do meu colegiado, alguns meus amigos atualmente. (...) Eu sempre chego: ‘pô, aconteceu isso, que droga, não sei o quê. Faz aquilo lá’. Aí, conversando, trocando ideia, falo assim: ‘ah, se eu juntar um pouquinho desse e juntar um pouco desse, acho que pode ser’. Aí, eu pego um pouquinho de cada um e tento me encontrar”.
	“Agora eu tô pensando em fazer [formação específica para atuar como professora] (...) O Coren [vai] fiscalizar escolas provadas de ensino técnico, e aí ela soltou alguma coisa que precisaria de licenciatura. (...) Mas eu tô pensando até em fazer licenciatura, talvez não agora por conta do mestrado, mas talvez mais pra frente...Acho que pode agregar alguma coisa, eu acho que pode, talvez algumas coisas que eu fico na dúvida de como lidar.”
	“...uma coisa que me incomoda muito para o técnico é a falta de livro.”
	“Atualização constante acho que é uma grande dificuldade.”
	“Eu acho que às vezes eu sou muito eu dentro de sala, enfermeira muito gritante”
	“Acho que criei [material didático] muito no meu olhar, de acordo com a minha formação, acho que eu tenho que voltar agora um pouco mais para a questão do adolescente técnico de enfermagem”.
	Sobre a troca com professores: “De outras áreas também. (...) Principalmente de outros cursos técnicos que foram as pessoas que mais a gente tem amizade, né. Aí a gente vai trocando ideia.”
Fleming	“Acho que o que eu aprendi como professor, talvez, tenha tirado lá do meu pai, das aulas que eu assisti com meu pai, das conversas que eu tive com ele. Fora isso, eu não fiz nenhuma disciplina na área de ensino ainda. Tenho vontade de fazer”.
	“O professor tem que estar se atualizando constantemente, não só em relação ao assunto que é dado”.
	Sobre uma formação específica para atuar como docente: “Eu acredito que certamente contribui bastante. (...) certamente vai me acrescentar muito, e eu acho que todo mundo deveria fazer”.
	“Eu não sei o que é ensinado na área de educação”.

	Sobre a graduação: “...foi um momento extremamente desagradável, porque os professores, eles não sabem ensinar, não sabem o que ensinar. Eles ficam reproduzindo aquela forma errada de ensinar, na minha opinião, que aprenderam com seus professores”.
Amelia	“...eu tô tentando dentro de casa, fazendo cursos, me atualizando, assistindo <i>lives</i> , várias coisas, que é pra eu poder me reencontrar e ter um retorno bacana após o período de pandemia”.
	“...quando você fala assim que ela foi minha influência [uma professora da graduação], ela foi minha influência mesmo. (...) Enfim, ela sempre falou pra mim: ‘você vai ser uma ótima professora’.
	“Eu particularmente, eu acho, que mesmo você fazendo uma licenciatura, eu acho que você não tá preparado pra uma sala de aula. Você vai se encontrando com o tempo, o que você pode dar, o que você pode receber dos seus alunos”.
	“[Uma professora da área de assistência social} falou pra mim: ‘faz o curso X aqui que você vai entender uma pouco melhor dessa sua angústia’. E eu fui fazer o curso [pós-graduação <i>lato sensu</i> em psicopedagogia] por conta disso, pra poder entender esse universo do que é o discente”.
Turing	“Eu acho que a gente tem uma dívida grande a ser sanada porque a universidade não te ensina a ser professor (...) Não existe uma preocupação muito grande dos professores em ensinar (...) Porque a universidade, ela preza por uma excelência que não necessariamente tá vinculada ao ensino”.
	“...há um ano atrás, eu tive uma visita técnica na Universidade XXXX, na Itália, e lá eu fui recebido por um cara que tava em processo de se transformar em professor ... tava nesse processo de transição. Aí ele falou: ‘aqui, pra você se tornar professor, você precisa passar por um treinamento, e não é uma coisa simples’. Isso é interessante. Eu acho que a gente precisa ter mais essa valorização, porque a gente termina chegando em sala de aula sem nenhum preparo.”
	“O preparo que eu tive pra dar aula foram algumas aulas simuladas. A gente tem estágio em docência, que é obrigatório tanto no mestrado, quanto no doutorado. Mas a gente não tem nenhum ensino de prática pedagógica”.
	“...isso não necessariamente tem a ver com as práticas, você tá ali tentando reproduzir o que você tá acostumado a ver. Normalmente não são boas práticas, são as piores práticas. Professores ruins dão aula na graduação...”
	“Acho que o convívio com nossos colegas experientes conta muito, isso me ajudou muito”.
	“Sobre formação, as universidades particulares ofereciam alguns cursos, como, por exemplo, eu tive contato com metodologias ágeis. Agora eu tô fazendo mais um curso de metodologias ágeis à distância pelo IFF. O Cefet também, de vez em quando, tem alguns ciclos, alguns encontros onde são feitas algumas reciclagens formando professores”.
	“...eu sinto que tô em débito, principalmente no Ensino Médio que eu dou aula, de fazer uma licenciatura. Eu tenho vontade de fazer complementação pedagógica, até para entender melhor meus alunos. Acho importante ter”.
	“Mas [a licenciatura] é uma coisa que não te é exigida, é uma escolha pessoal. Porque se você quiser, você pode seguir dando sua aula ruim, sem incomodar ninguém, ninguém vai te questionar. Isso é muito ruim, e quem perde são os alunos”.
Shannon	“...eu entendo que não há formação formal...Eu não tenho instrução formal na área de educação”.

	<p>“...nem sei se é boato, tinha uma exigência de ter algum tipo de curso formal na área de pedagogia, de educação, de alguma coisa assim, eu inclusive tinha já me preparado, me organizado, até que me falaram que não precisava. (...) Então, já que não sou obrigado, não quero fazer”.</p>
	<p>“...eu busco ler sobre o assunto, sou um entusiasta do STEAM”.</p>
	<p>“Formação eu não tenho, é tudo na unha, eu vou buscando sobre o assunto”.</p>
	<p>“...a [colega professora licenciada] é uma professora quase minha consultora em prática de educação. Por isso até escrevi lá: sou fã dela. Eu costumo perguntar muito, até porque ela é uma professora que buscou se atualizar, se aprofundar...”</p>
	<p>“... [a colega professora licenciada] consegue fazer algo que eu, particularmente, não conheço nenhum outro profissional que consegue transformar um conteúdo que eu enquanto aluno gostava muito. (...) Eu falo: ‘pô, [nome da colega], me passa esse negócio aí por osmose porque eu ainda não entendi. Então, volta e meia eu vou pegando uns insights com ela e vou aplicando.”</p>
	<p>“...inclusive fazer algum tipo de curso na área de pedagogia não ia resolver os meus questionamentos e nem na área de educação formal do jeito que a gente tá acostumado.”</p>
	<p>“...quando eu fecho os olhos e penso na minha formação, sempre vem o Fundão, até porque foi a instituição de ensino que eu fiquei mais tempo, enquanto aluno. Lá a gente é muito treinado a pensar pesquisa e um modelo que ‘o aluno que tá aqui é interessado, então quanto mais a gente aperta, isso não afasta o aluno’. Então, eu fui treinado a acreditar nisso”.</p>
	<p>“Como os professores que eu tive na graduação, muitos deles eu tive no mestrado e no doutorado, eu segui na mesma linha”.</p>
	<p>“...tudo aquilo que eu tinha como referência dos meus professores do ensino médio e fundamental eu joguei fora e falei ‘não, isso tá errado, o certo é o Fundão, que o professor não sabe seu nome, professor nunca te viu, professor mal sabe que você é aluno dele, ele não tá muito preocupado”.</p>
Bernardino	<p>“E, nesse meio tempo, me insiro no curso técnico como professor já há muitos anos, 25 quase”.</p>
	<p>“...eu fiz algum esforço de pós-graduação <i>lato sensu</i>, sempre fiz aquela cadeira de docência pra você poder até ter alguns parâmetros pra você mediar as aulas”.</p>
	<p>“...minha vida acadêmica, ela não foi pautada em tantos cursos de docência, não, mas eu leio muito”.</p>
	<p>“Eu não sou especializado por esses métodos novos, até porque eu fui plantado no método antigo. Mas eu percebo quando o professor atende a demanda do jovem ou quando ele não atende”.</p>
	<p>“Então, o que eu faço mesmo é estar sempre me atualizando na própria TV a cabo, que tem mostrado escolas do futuro. Leio alguma coisa sobre algum método novo, falo claro para os meus professores, não vejo melhoria”.</p>
	<p>“Agora, em termos de pedagogia, eu aplico a minha própria, eu percebo quando meus alunos gostam e quando não gostam”.</p>
Richard	<p>“...formação prévia que eu tive, no bacharelado foi zero. É uma formação voltada para a execução, trabalho realmente profissional e pesquisador(...) Uma formação voltada para a pesquisa, minimizando, no caso aí, essa questão docente”</p>
	<p>“Na época, minha mãe que é docente, ela me aconselhou a fazer o mestrado.”</p>

	<p>“No mestrado, tinha o estágio docência. Foi a primeira vez que eu tive contato com docência. Foi pouca coisa, não teve formação nenhuma. Foi basicamente: ‘vai lá, dá aula desse assunto’.”</p>
	<p>“...na instituição eu não vejo...um incentivo para essa formação, vamos colocar, formação continuada como docente”.</p>
	<p>“...do que me faz melhorar como professor, eu acho que é o diálogo com colegas que trabalham nesse nível de ensino. Então, aprendo muita coisa que eu não vi, não sei.”</p>
	<p>“...eu não leio tanto Paulo Freire, mas uma coisa eu uma vez eu li e achei muito legal, quando você consegue relacionar o cotidiano dos alunos com a matéria que tá dando”.</p>
	<p>“...desde que eu entrei no Cefet, eu me interessei, comecei a buscar mais em algum curso, me formar mais acerca desses aspectos de docência”.</p>
Da Vinci	<p>“...eu sou um dos raros professores do ensino técnico que tem licenciatura” (...) Às vezes esse nome é muito grande, eu boto lá introdução de mecânica, que é licenciatura para o ensino profissionalizante nas áreas de introdução, organização, normas e desenho”.</p>
	<p>“O fato de começar como monitor, ajudar nas aulas, preparando aula, eu acabei me identificando muito com essa atividade de ensino”.</p>
	<p>“...eu acho que às vezes falta aos engenheiros aquilo que eu tive: formação pedagógica”.</p>
	<p>“Mas o que eu acho na minha formação que tem ajudado muito é essa interação com os alunos, e mais ultimamente e recentemente com projetos que tão surgindo, onde a gente vê a interação do aluno, como ele se manifesta, como ele gera ideias”</p>

Fonte: Elaboração própria.

Seguindo com as lentes das categorias **Saber Docente e Práticas Profissionais**, passo a esmiuçar alguns desses excertos, visto que eles contêm profícuas referências ao que os sujeitos vislumbram quanto à sua formação, em que se baseiam e de que se nutrem para atuar.

Dentre os não licenciados, grupo do qual apenas Da Vinci se exclui, é nítido perceber que eles reconhecem que existe – e quiçá assumam que deveria ser mandatória – uma formação específica para o trabalho docente, considerando, de forma enfática, o cenário da Educação Básica. Ao afirmar que eles reconhecem que a formação existe, quero salientar que a especificidade do trabalho docente lhes é lúcida. E, a partir disso, passo a apontar que suas práticas profissionais são oriundas predominantemente das referências externas à formação própria para a docência. Tais referências externas também influenciam aqueles que têm as licenciaturas como formação inicial, no entanto, a sistematização desses saberes – que não me arriscarei a afirmar que seja impossível de se concretizar ao longo da carreira de um professor não licenciado – fica dependente de uma certa aleatoriedade de circunstâncias e pode acabar não se concretizando.

A esse respeito, Silva, Almeida e Gatti (2016, p. 298) entendem que a formação específica para a docência é indispensável e se constitui, na verdade, em um “processo formativo de professores – inicial e ao longo de seu exercício profissional – que envolve uma ampla gama de saberes, tanto do tipo *saber que* como de um *saber fazer*, capazes de subsidiar decisões e práticas do professor em seu exercício profissional” (grifo das autoras).

Com os sete sujeitos não licenciados, é possível sublinhar tal percepção a respeito da formação específica. Florence, à sua maneira, indica que essa formação específica poderia lhe trazer benefícios quanto à abertura de novas possibilidades de atuação, ao mesmo tempo que indica que acredita que ali pode haver chances de encontrar respostas para questões que vem enfrentando no cotidiano docente:

Agora eu tô pensando em fazer [formação específica para atuar como professora] (...) O Coren [vai] fiscalizar escolas provadas de ensino técnico, e aí ela soltou alguma coisa que precisaria de licenciatura. (...) Mas eu tô pensando até em fazer licenciatura, talvez não agora por conta do mestrado, mas talvez mais pra frente...Acho que pode agregar alguma coisa, eu acho que pode, talvez algumas coisas que eu fico na dúvida de como lidar.

Em uma direção um pouco distinta, Amelia, que também reconhece a formação para a docência como específica, de certa forma justifica que a licenciatura não parece suficiente, por si só, para dar conta das questões do cotidiano escolar, que ela já conhece empiricamente: “Eu particularmente, eu acho, que mesmo você fazendo uma licenciatura, eu acho que você não tá preparado pra uma sala de aula. Você vai se encontrando com o tempo, o que você pode dar, o que você pode receber dos seus alunos”.

Amelia, de fato, não tem a obrigação de saber como se dá a formação específica para a docência, por exemplo, na licenciatura, a que ela faz referência. Possivelmente seu convívio com colegas licenciados mostra a ela que somente essa formação não cobre a complexidade envolvida no trabalho docente. Ainda, indica sua crença de que a experiência a partir de sua prática poderia, por si só, apenas de maneira tácita, dar conta desse preparo e reflexão para e sobre a docência, entrando – possivelmente de forma inconsciente – por uma vereda de argumentação insustentável com a própria epistemologia da prática (SCHÖN, 2000). Tal entendimento de que o fundamento oferecido por e a partir de sua prática é também comum a professores oriundos de diversas trajetórias de formação, como já reconhecido por Altet (2001, p.32), que revela que, em sua pesquisa, que os professores indicam em primeiro lugar a influência de sua formação prática para seu trabalho. No entanto, Cruz (2017, p.1188) indica que “os saberes experienciais transformados em saberes da ação pedagógica dos professores

formadores de professores podem se constituir em importante estratégia de formação” e que “problematizar a forma como se concebe e se desenvolve a aula pode gerar uma significativa aprendizagem sobre a docência”. Assim, sigo na defesa de que a formação específica para a docência contribui para a conscientização do professor a respeito do trabalho que desenvolve ou virá a desenvolver, possibilitando que se torne autor de seu próprio percurso fundamentado.

É no sentido de cordialmente combater o entendimento de que o fazer docente pode ir se fazendo ao longo do tempo – do que não discordo – que sigo fazendo sublinhados de que, dada a especificidade do trabalho professoral, não se pode contar com o acaso – no sentido de que todos elementos necessários serão certamente congregados de maneira casual – para que a constituição do docente se dê, assim como nem sempre serão consistentes e referenciáveis as fontes de saberes a partir das quais desenvolverão suas práticas, como será apontado ainda nesta seção.

Fleming e Turing, por outro lado, indicam que a formação sistematizada e específica para a docência tem papel importante para os professores, incluindo-se nesse grupo eles mesmos. Fleming, embora afirme que não sabe “o que é ensinado na área de educação”, tendo ele mesmo afirmado que entende que há um dom para ensinar, e que lhe parece que é por isso que o faz, indica, sobre uma formação específica para atuar como docente: “Eu acredito que certamente contribui bastante. (...) certamente vai me acrescentar muito, e eu acho que todo mundo deveria fazer”. Fleming tem um entendimento bastante ímpar, entre os possíveis de depreender a partir das narrativas com que lido aqui, pois, além de afirmar que todos os professores deveriam passar pela formação específica e sistematizada para a docência, também diz que os professores das áreas técnicas deveriam necessariamente ter experiência naquele campo no qual se graduaram.

A esse respeito, trago o diálogo que Oliveira (2017) estabelece com Kuenzer (2010) com relação à docência do professor das áreas técnicas, considerando, aqui, o contexto da Educação Profissional integrada à Educação Básica. Kuenzer (2010) destaca elementos que compõem o conjunto de saberes desse profissional técnico – mundo do trabalho, aspectos científico-tecnológicos daquela área específica, experiência no campo, como Fleming indica ser necessário, além da formação em pesquisa – e os associa aos conhecimentos pedagógicos e à experiência na educação, perfilando um tipo de sujeito esperado para a docência do campo técnico na Educação Básica. Oliveira (2017, p.49), por sua vez enfatiza que a construção dessa docência “não pode prescindir de conhecimentos teóricos da área educacional, quando se propõe a desenvolver um trabalho crítico e criativo”. Nesse sentido, é possível afirmar que Fleming, embora não seja ele mesmo um exemplo disso ainda, acredita no perfil de professor

de disciplinas técnicas na Educação Básica defendido na literatura quanto à sua formação para a docência.

Turing acompanha Fleming, embora de maneira menos veemente, ao afirmar o seguinte: “...eu sinto que tô em débito, principalmente no Ensino Médio que eu dou aula, de fazer uma licenciatura. Eu tenho vontade de fazer complementação pedagógica, até para entender melhor meus alunos. Acho importante ter”. E complementa, ainda nesse sentido: “Mas [a licenciatura] é uma coisa que não te é exigida, é uma escolha pessoal. Porque se você quiser, você pode seguir dando sua aula ruim, sem incomodar ninguém, ninguém vai te questionar. Isso é muito ruim, e quem perde são os alunos”. Para conversar com Turing, trago novamente Formosinho (2011, s/p), que alerta para a importância de haver uma iniciativa do professor quanto à sua formação, ou ao seu aprimoramento, além de chamar a atenção para o fato de que a formação do professor não resulta apenas em “finalidades individuais – visa o aperfeiçoamento pessoal e social do professor”, mas também tem uma “utilidade social – visa a efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação oferecido às crianças e aos jovens”.

Ainda nesse sentido de avaliar a importância ou mesmo a existência de uma formação específica para o exercício da docência, Richard a evidencia, ao falar que não experimentou tal formação em seu bacharelado, caracterizando-o como “uma formação voltada para a execução, trabalho realmente profissional e pesquisador(...) Uma formação voltada para a pesquisa, minimizando, no caso aí, essa questão docente”.

As colocações que mais morosamente revelam a existência da formação específica para docência, mas, ainda assim, a denotam foram feitas por Shannon e Bernardino. Shannon registrou o seguinte: “...eu entendo que não há formação formal...Eu não tenho instrução formal na área de educação”. Em minha leitura, ele deseja indicar que uma formação institucionalizada não se faz necessária. No entanto, reconhece que há um campo que concentra aspectos específicos do trabalho que ele desenvolve. Posteriormente, de forma inusitada, Shannon ressurgirá neste texto fazendo referências a uma colega licenciada de quem ele se nutre quanto a aspectos pedagógicos. Por sua vez, Bernardino também nota que há saberes organizados que constituem uma formação específica, mas diz o seguinte, por exemplo: “...eu fiz algum esforço de pós-graduação *lato sensu*, sempre fiz aquela cadeira de docência pra você poder até ter alguns parâmetros pra você mediar as aulas”. Ainda que ele não pareça revelar sua própria responsabilidade quanto à formação para docência, tendo deixado transparecer que a “cadeira de docência” nos cursos que frequentou teve tamanho reduzido diante de outras, Cruz (2017b)

chama atenção para o fato de que tão importante quanto o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, em qualquer nível, é o conhecimento a respeito de como ensinar:

é de se esperar que um professor, seja ele da educação básica ou do ensino superior, diante da responsabilidade profissional de ensinar determinados conhecimentos aos seus alunos, questione-se não apenas sobre o que ele próprio sabe acerca desse conhecimento (conteúdo), mas, acima de tudo, sobre a forma de agir pedagogicamente para que seus alunos desenvolvam sua própria compreensão desse conteúdo (CRUZ, 2017b, p.676).

Como arremate, Da Vinci, que poderia ser um professor licenciado que não identificasse com clareza e objetividade em que sentido sua formação para a docência lhe confere especificidade, muito respeitosamente, tendo afirmado que muitos professores não licenciados se saem muito bem na docência, que isso não lhes desmerece em absoluto, ponderou: “...eu acho que às vezes falta aos engenheiros aquilo que eu tive: formação pedagógica”.

Talvez eu pudesse ter perguntado a Da Vinci: o que você teve em sua formação pedagógica, isso que percebe que falta aos colegas não licenciados? Possivelmente, narrativas nesse sentido proferidas por alguém que há 50 anos atua como professor ofereceriam muitas respostas para questões do campo. Na perspectiva de Cochran-Smith e Lytle (1999, p.250), aproveitando-me da tradução utilizada por Cruz (2017, p.1171), poderíamos tratar sobre sua preparação para a docência ter se dado, ou estar se dando pelo viés do “conhecimento de para a prática”, do “conhecimento da prática”, do “conhecimento na prática”, ou, ainda, quando dessa avaliação de que falta aos colegas engenheiros a formação pedagógica que ele teve, se ele não se veria em um saudável emaranhado de percursos e feitura. No entanto, o que desejo com esta análise é buscar capturar os significados das declarações dos que não têm essa formação específica – em que saberes baseiam suas práticas? Que fontes mobilizam? Por que o fazem? Seguem por algum desses caminhos?

Retomando os elementos elencados no quadro 15, em sua segunda coluna, passo a evidenciar algumas respostas a essas perguntas, depreendidas das narrativas dos diferentes sujeitos, e contrastadas ou alinhadas com outras pesquisas e estudos do campo.

A experiência de ter sido estudante por longos anos, na Educação Básica e no Ensino Superior, que confere falsa competência para que qualquer pessoa desempenhe a função docente, se alia à inspiração em professores que passaram pela trajetória educacional – muitas vezes não referenciados como bons ensinantes – e esses aspectos terminam por representar um *modus operandi* professoral não fundamentado, porém colocado em exercício. Lüdke e Boing

(2012), ao tratarem da formação de professores em licenciatura, explicam esse processo que se reflete neste contexto de análise com as seguintes palavras:

A convivência entre atuais e futuros professores por muitos anos, entre nós cerca de quinze, em média, estabelece uma zona de conhecimento tácito sobre a profissão docente, comum, aliás, a todos os que gozaram dessa convivência, mesmo que não tenham se tornado professores... (...) Embora os estudantes estejam em estreita e frequente contiguidade com seus professores, o que não ocorre com outros profissionais que encontram em sua infância e adolescência, como os médicos, ainda assim há uma face não acessível, não revelada à observação, embora não constitua aquele mistério impenetrável que caracteriza certas profissões. O professor se apresenta, se revela constantemente aos seus alunos, mas estes não podem alcançar todo o conjunto de pensamentos, reflexões, elaborações, decisões e mesmo ações que precedem as atividades desenvolvidas pelos professores frente a seus alunos (LÜDKE & BOING, 2012, p.433).

Shannon ofereceu um contundente exemplo de sua trajetória que congrega esses aspectos:

“...tudo aquilo que eu tinha como referência dos meus professores do ensino médio e fundamental eu joguei fora e falei ‘não, isso tá errado, o certo é o Fundão, que o professor não sabe seu nome, professor nunca te viu, professor mal sabe que você é aluno dele, ele não tá muito preocupado.’”

Ao apontar que deixou de considerar como referências as práticas de professores que havia tido antes da graduação, Shannon acaba dizendo que, em algum momento, ele as tinha, recorria a elas em busca de saber como fazer. De maneira indireta, também deixa seu ouvinte/leitor perceber que o modo de ser docente que encontrou na graduação não pode ser avaliado como adequado. Isso se reflete na história de Shannon que, em determinado contexto, lamenta pelo ônus com que tem que arcar por, em algum momento de seu percurso docente, ter deixado de investir na relação afetiva com os estudantes – o que pode ser observado em sua fala a respeito de sua experiência na universidade.

Florence, por sua vez, também revelou em sua narrativa que suas práticas tendem a ser baseadas nas experiências que teve na graduação, permitindo que pelo menos dois entendimentos sejam assumidos. Em “...na verdade eu tenho me apoiado muito nos exemplos que eu tive durante a graduação, nos colegas do meu colegiado, alguns meus amigos atualmente”, considerando, por enquanto, apenas a referência à graduação, e em “eu acho que às vezes eu sou muito eu dentro de sala, enfermeira muito gritante”, ela traz à tona o quanto latentes são os elementos que agregou profissionalmente a partir de sua formação inicial e como, de certa maneira, ela percebe que há algo a ser transformado para o contexto escolar.

Afinal, ser “muito enfermeira” na sala de aula não está permitindo com que se sinta confortável no desempenho de sua docência.

A questão trazida por Florence é tratada por Chevallard (2005), assim como por Mizukami (2004), ao tratar das contribuições de Shulman (1987). Chevallard (2005) trata da transposição didática, que consiste, resumidamente de tornar um “saber sábio” – neste nosso caso, o conhecimento técnico-científico dos professores não licenciados – em um saber escolar, possível de ser ensinado, e mais que isso, aprendido pelos estudantes do contexto aqui assumido de Educação Básica. Mizukami (2004), a partir de Shulman (1987) entra para essa conversa por sua defesa quanto à relevância do conhecimento pedagógico do conteúdo, que diz respeito a saber tornar inteligível e possível de se aprender os conhecimentos dos vários campos de saberes. Ainda Altet (2001, p.27) refere-se a esse mesmo esmero em considerar o conteúdo como possível de aprendizagem como do campo “do tratamento e da transformação da informação transmitida como Saber para o aluno, através da prática relacional, e as ações do professor para colocar em funcionamento condições de aprendizagem adaptadas”.

Em, “...quando você fala assim que ela foi minha influência [uma professora da graduação], ela foi minha influência mesmo. (...) Enfim, ela sempre falou pra mim: ‘você vai ser uma ótima professora’, é Amelia que referencia, satisfeita, a experiência vivida em seu bacharelado como elemento que, em alguma medida, a constitui professora. O que vale destacar é que a professora da graduação mencionada por Amelia a conduziu para a docência no ensino superior, que tem peculiaridades outras se comparada ao cenário de Educação Básica.

Fleming e Turing, os mesmos que de maneira mais arrojada apontaram que há de existir algo na formação específica para a docência que contribua para suas práticas, inclinam-se a criticar a experiência que tiveram como alunos na universidade e que, conscientemente, percebem ter deixado, ainda que circunstancialmente, inundar suas práticas docentes. É como se tivessem recorrido a esses saberes, mobilizando-os para seu fazer docente, na falta de outros, que só vieram a surgir depois de reflexão sobre a prática. Sobre sua graduação, Fleming diz que “...foi um momento extremamente desagradável, porque os professores, eles não sabem ensinar, não sabem o que ensinar. Eles ficam reproduzindo aquela forma errada de ensinar, na minha opinião, que aprenderam com seus professores”. No mesmo sentido, Turing fala de uma dívida que sente precisar sanar pelo fato de a universidade não lhe ter dado espaço para que se visse como potencial professor, e afirma que “não existe uma preocupação muito grande dos professores em ensinar (...) Porque a universidade, ela preza por uma excelência que não necessariamente tá vinculada ao ensino”. Com o mesmo modo de perceber assumido por Fleming, Turing, ao refletir sobre as práticas docentes que apreciou como estudante

universitário, assume que ocasionalmente pode ter agido, em seu fazer docente, de modo que já entende como inapropriado, mas avalia que eram aquelas as fontes de saberes de que, em algum momento, poderia lançar mão: “...isso não necessariamente tem a ver com as práticas, você tá ali tentando reproduzir o que você tá acostumado a ver. Normalmente não são boas práticas, são as piores práticas. Professores ruins dão aula na graduação...”

Considerando isso, apresento meu entendimento de que há algo consideravelmente grave em tela. Para usar as palavras de Turing, também pronunciadas e outras formas, mas com os mesmo significados por outros sujeitos, pode-se perceber que, neste cenário, o de professores não licenciados, oriundos de campos técnicos, que exercem sua docência em um contexto de Educação Básica, há “professores ruins”, das diferentes graduações por que passam esses profissionais das áreas técnicas, deixando seu legado de uma docência truncada como importante fonte, muito provavelmente única em determinadas circunstâncias, de saberes a serem mobilizados por outros quando do exercício de sua docência.

É nesse sentido que endosso a posição de que a formação para a docência, especialmente para aqueles que atuarão em qualquer modalidade da Educação Básica, não pode ser deixada para que se efetive de acordo com o modo como as conjunturas vierem a se dar. É por demais riscoso deixar que professores implementem práticas docentes fundamentadas em outras ineficazes, fazendo com que inúmeros estudantes arquem com as consequências de terem participado do período de experimentação de um docente que ainda se está fazendo. Com isso, não quero dizer que professores oriundos de licenciaturas já comecem sua atuação prontos. No entanto, a eles foi oferecida uma base à qual podem recorrer e deles pode ser cobrado o comprometimento com a profissão que assumiram sob juramento.

Nesse sentido, salta-me aos olhos a postura de Shannon, que contou o seguinte:

“...nem sei se é boato, tinha uma exigência de ter algum tipo de curso formal na área de pedagogia, de educação, de alguma coisa assim, eu inclusive tinha já me preparado, me organizado, até que me falaram que não precisava. (...) Então, já que não sou obrigado, não quero fazer”.

Com Formosinho (2011) defendo que deixa de ser genuína a formação que somente se dá se for mandatória. O professor, especialmente o não licenciado, que assume essa função profissional tem a responsabilidade de buscar os caminhos que, por organização de legislação ou qualquer outro fator, não estão lhe sendo cobrados. Shannon enfatiza essa sua percepção ao dizer isto: “...inclusive fazer algum tipo de curso na área de pedagogia não ia resolver os meus questionamentos e nem na área de educação formal do jeito que a gente tá acostumado.” Ele, na verdade, se arrisca a considerar se uma formação pedagógica resolveria as questões que tem

para desenvolver sua docência, afinal, ele mesmo afirma não conhecer o que se discute nesse campo. No entanto, recorro a Oliveira (2017) para destacar que também entendo que é indispensável o percurso de formação no âmbito dos estudos de educação.

Ainda considerando elementos decorrentes das experiências que os professores tiveram no âmbito do ensino superior e que lhes serviram, ainda que eventualmente, como fontes de saberes para o desenvolvimento de suas práticas, há referências nas narrativas dos sujeitos, como mostra o quadro 17, que fazem alusão a aulas simuladas e estágio docente e a cursos de pós-graduação *lato sensu*.

As aulas simuladas e estágio docente, comuns nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo realizados nos diversos campos das áreas técnicas não têm mesmo a função de preparar professores para atuar na Educação Básica, que é o contexto aqui considerado. No entanto, como é possível observar por meio das falas de Turing e Richard, não parece haver grande preocupação com esse preparo também para um factível contexto de ensino superior, o que nos faz retomar os depoimentos sobre as experiências ruins que alguns sujeitos declararam ter tido enquanto estudantes universitários. Turing, a esse respeito, relata o seguinte: “O preparo que eu tive pra dar aula foram algumas aulas simuladas. A gente tem estágio em docência, que é obrigatório tanto no mestrado, quanto no doutorado. Mas a gente não tem nenhum ensino de prática pedagógica”. No mesmo sentido, Richard registra o que segue: “No mestrado, tinha o estágio docência. Foi a primeira vez que eu tive contato com docência. Foi pouca coisa, não teve formação nenhuma. Foi basicamente: ‘vai lá, dá aula desse assunto’.”

Os registros da pós-graduação *lato sensu* que foram revelados por outros sujeitos narradores apontam para uma necessidade de cumprimento de disciplina – docência no ensino superior – como já mencionado no caso de Bernardino, mas também há indícios de busca por iniciativa própria por melhor circulação na docência, no caso de Amelia:

“[Uma professora da área de assistência social} falou pra mim: ‘faz o curso X aqui que você vai entender uma pouco melhor dessa sua angústia’. E eu fui fazer o curso [pós-graduação lato sensu em psicopedagogia] por conta disso, pra poder entender esse universo do que é o discente”.

Nessa linha, à medida que refletiam sobre seus percursos de formação para a docência e buscavam identificar suas experiências para que pudessem incluí-las em suas narrativas, alguns sujeitos anotaram atividades que consideram integrantes de sua formação. Esse foi o caso de Amelia, ao contar que está, durante o isolamento exigido por conta da pandemia de Covid-19, “(...) fazendo cursos, me [se] atualizando, assistindo *lives*, várias coisas, que é pra eu [ela] poder me [se] reencontrar e ter um retorno bacana após o período de pandemia”; de

Shannon, que afirmou o seguinte: “(...) eu busco ler sobre o assunto, sou um entusiasta do STEAM”; de Bernardino, que fez os seguintes registros: “(...)minha vida acadêmica, ela não foi pautada em tantos cursos de docência, não, mas eu leio muito” e “(...) o que eu faço mesmo é estar sempre me atualizando na própria TV a cabo, que tem mostrado escolas do futuro. Leio alguma coisa sobre algum método novo, falo claro para os meus professores, não vejo melhoria”; e de Richard, que afirmou o que segue: “(...)desde que eu entrei no Cefet, eu me interessei, comecei a buscar mais em algum curso, me formar mais acerca desses aspectos de docência”.

Sobre tais apontamentos, avalio que certamente são iniciativas proveitosas e que contam para a constituição do corpo de saberes que integram o fazer docente de cada um desses professores. No entanto, retomo o que já foi colocado anteriormente, no sentido de que não é conveniente contar com um percurso de formação somente feito por encaminhamentos abstratos, sem orientação de ordem curricular, não institucionalizados. Em sentido diferente desses colegas, Turing contou sobre algumas de suas experiências, que fazer constituir, de alguma maneira, uma trajetória de formação com finalidades mais objetivas:

“Sobre formação, as universidades particulares ofereciam alguns cursos, como, por exemplo, eu tive contato com metodologias ágeis. Agora eu tô fazendo mais um curso de metodologias ágeis à distância pelo IFF. O Cefet também, de vez em quando, tem alguns ciclos, alguns encontros onde são feitas algumas reciclagens formando professores”.

Com conclusão da análise do eixo que concentra os principais apontamentos sobre a formação para a docência à luz dos estudos referentes aos saberes e práticas profissionais docentes, passo, de forma mais contundente, a desdobrar o que narraram os sujeitos sobre sua experiência a partir da prática e sobre o aprendizado com os pares, vertentes que estão, em muitos sentidos, atreladas entre si, uma vez que a referência aos pares se dá, pelo menos considerando as narrativas aqui apresentadas, em busca de caminhos para a resolução de questões surgidas a partir da prática e para sua transformação.

Florence, Turing, Shannon, Bernardino, Richard e Da Vinci narraram, em algum sentido, circunstâncias que revelam que suas práticas profissionais docentes são afetadas e modificadas por meio do convívio e troca com outros professores, de suas próprias áreas ou de outros campos. Além deles, ainda conto com as reclamações de Amelia e de Fleming quanto à falta que sentem de poderem ter essa vivência novamente, visto que em outros momentos de sua trajetória docente isso lhes foi possível. Com isso, destaco que a totalidade dos sujeitos

participantes desta pesquisa reconhece que interagir, trocar ideias, conversar sobre a docência com seus pares tem papel expressivo.

Florence narrou que não raro chega até seus colegas e amigos junto dos quais desempenha sua docência e relata situações que aconteceram e para as quais, sozinha, não encontrou soluções: “Aí, conversando, trocando ideia, falo assim: ‘ah, se eu juntar um pouquinho desse e juntar um pouco desse, acho que pode ser’. Aí, eu pego um pouquinho de cada um e tento me encontrar”, ela contou. Neste cenário, durante a entrevista narrativa, perguntei se ela teria condições de dizer se percebe que se aproxima mais de colegas professores do campo das propedêuticas ou do campo das disciplinas técnicas, pergunta para a qual tive pronta resposta: “Principalmente de outros cursos técnicos que foram as pessoas que mais a gente tem amizade, né? Aí a gente vai trocando ideia.”

A esse respeito, é indispensável destacar que a aproximação afetiva parece contar sobremaneira para Florence. Isso porque, como se está falando de uma troca de experiências e ideias, espera-se, transformadoras de práticas docentes, sem absolutamente subestimar as contribuições que esses outros professores não licenciados tenham a oferecer, esses atores permanecem em uma cena em que não há, por via da formação inicial, consolidação de saberes para a docência. Certamente pode-se contar com elementos tácitos e com contundentes experiências a partir da prática que, provavelmente, há de ter se dado a partir da experimentação, do erro e do acerto.

Oliveira (2017) traz uma percepção acerca do professor da Educação Profissional um tanto quanto categórica, indicando a feição de um profissional que reúne em si os elementos típicos das diferentes searas contempladas nesse contexto:

é quem conta com uma formação em cursos com integralidade própria, adquire experiência na docência e domina os conhecimentos da área que ensina e da área da educação, articulados por integração. É quem estuda nessas áreas, contribuindo para o desenvolvimento teórico-prático da área da própria docência (OLIVEIRA, 2017, p.50).

Apoio-me nesse parecer para apreciar a cena cotidiana de troca entre pares narrada por Florence. Fomentar o diálogo entre professores que atuam nas mesmas turmas e/ou nos mesmos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, considerando todas as áreas, ou as mais vastas possíveis, certamente seriam adensados esses canais que fazem confluír elementos que integram a formação, o dos conhecimentos peculiares da área técnica, o dos conhecimentos do domínio da educação, gerando um reservatório rico e farto no qual poderiam nutrir-se todos, transformando-se a si e contribuindo para a formação dos outros. Ali estariam as certezas

“partilhadas e partilháveis nas relações com os pares” (TARDIF, 2002, p.52), inclusive possíveis de serem “sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2002, p.52). Oliveira (2017, p.58) chama a atenção para algo que ocorre na contramão disso, anotando que comumente o que se percebe é uma hierarquização entre os saberes, estando de um lado a experiência laboral e de outro os conhecimentos pedagógicos.

Turing e Richard, de maneira mais genérica, narraram sobre sua percepção quanto ao aprendizado sobre a docência que conseguem adquirir por meio da troca com os pares. Ao passo que Turing afirmou (vide quadro 17) que o convívio com colegas experientes conta e ajuda muito, Richard indica acreditar que há elementos que já integram a prática docente dos outros que ele pode acessar por meio dessas permutas: “(...) do que me faz melhorar como professor, eu acho que é o diálogo com colegas que trabalham nesse nível de ensino. Então, aprendo muita coisa que eu não vi, não sei.”

Turing ainda narra sobre uma experiência pela qual passou que está articulada à possibilidade e riqueza dos contextos de trocas sobre a docência e transformação de práticas e saberes. A história contada é a seguinte:

“...há um ano atrás, eu tive uma visita técnica na Universidade XXXX, na Itália, e lá eu fui recebido por um cara que tava em processo de se transformar em professor ... tava nesse processo de transição. Aí ele falou: ‘aqui, pra você se tornar professor, você precisa passar por um treinamento, e não é uma coisa simples’. Isso é interessante. Eu acho que a gente precisa ter mais essa valorização, porque a gente termina chegando em sala de aula sem nenhum preparo”.

Trago essa história neste contexto por entender que as diferentes experiências de trocas acerca de práticas são sempre potenciais integrantes das fontes de saberes a que podem recorrer os professores ao longo de seus percursos da docência. No caso de Turing, um professor não licenciado, admirar-se positivamente com um cenário de formação sistematizada e contundente de professores em início de carreira é auspicioso, no sentido de que isso pode ter contribuído para sua conscientização quanto ao mérito de tal processo. Essa, além de ser uma prática que exemplifica o que as pesquisas sobre os professores iniciantes vêm anunciando (CRUZ, FARIAS e HOBOLD, 2020), corporifica também o que Tardif (2002) declarou:

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas situações que permitem objetivas os saberes da experiência (TARDIF, 2002, p.52).

Indubitavelmente, dentre as narrativas analisadas, a de Shannon foi a que indicou de maneira mais declarada o quanto o aprendizado de sua docência se dá por meio de conhecer a experiência e aquilo que assumem a respeito da prática docente os seus pares. Torna-se especialmente interessante analisar esse caso, visto que Shannon, conforme mencionado anteriormente, declarou não acreditar em uma formação específica para a docência, assim como disse que as questões que tem não poderiam ser solucionadas ainda que passasse por estudos no campo pedagógico. Saliento isso, pois a referência que ele possui de práticas docentes bem-sucedidas é proveniente de uma de suas colegas, que é licenciada e, como ele mesmo reconhece, busca atualizações constantes. Sobre ela, Shannon afirma:

“... [a colega professora licenciada] consegue fazer algo que eu, particularmente, não conheço nenhum outro profissional que consegue transformar um conteúdo que eu enquanto aluno gostava muito. (...) Eu falo: ‘pô, [nome da colega], me passa esse negócio aí por osmose porque eu ainda não entendi. Então, volta e meia eu vou pegando uns insights com ela e vou aplicando”.

No mesmo sentido, ele ainda diz que “(...) a [colega professora licenciada] é uma professora quase minha consultora em prática de educação. Por isso até escrevi lá: sou fã dela. Eu costumo perguntar muito, até porque ela é uma professora que buscou se atualizar, se aprofundar(...)”

Em busca de fontes de saberes a que recorrer para tentar fazer de suas práticas profissionais docentes mais bem-sucedidas, não tendo vivenciado um percurso de formação inicial para a docência e, por desconhecimento, seguir desconsiderando-o como possibilidade, Shannon tem na colega que menciona um referencial declarado. Deseja que a prática que admire se torne também a sua “por osmose”, percebendo, sem assumir, pelo menos ao longo desta sua narrativa, que há uma especificidade do trabalho docente possível de ser aprendida.

Quanto à colega a quem Shannon tão frequentemente recorre, em tais cenas ela também é levada a perceber e a organizar esses seus saberes – da formação inicial, da experiência – de modo que possa partilhá-los, objetivando-os para si mesma e para seu colega. Assim, além de ser ela mesma um exemplo do professor prático, assume também a posição de formadora (TARDIF, 2002).

Nesse enquadramento, é coerente fazer alusão à “desprivatização das práticas” (Cochran-Smith, 2012) para dar realce a tal aspecto positivo da formação mútua entre docentes, da possibilidade de composição de um reservatório coletivo imaginário de práticas de autoria

de muitos e transformada por todos os que desejarem fazê-lo. Sobre a ideia de desprivatização em diálogo com Tardif (2002), Cruz (2017) aclara:

Desprivatizar a prática, no sentido de romper com a ideia de ensino como atividade individual e privada do professor, reforçando o seu isolamento e o seu não desvelamento, pode parecer ameaçador. No entanto, coloca-se, no nosso entender, como estratégia de formação para ambos, professor que forma e aqueles que estão em formação, uma vez que implica problematizar suas crenças e saberes e construir novas ideias, conhecimentos e experiências para trabalhar a docência (CRUZ, 2017, p.1193).

Nada obstante, na contramão da generosidade das trocas entre pares, a posição im-par de Bernardino é a seguinte: “Agora, em termos de pedagogia, eu aplico a minha própria, eu percebo quando meus alunos gostam e quando não gostam”. Não desejo parecer afrontoso ou lidar com desrespeito ante a narrativa do professor; quero, na verdade, destacar sua rijeza, que revela pouca abertura ao diálogo e, conseqüentemente, o coloca em lugar de poucas oportunidades de crescimento enquanto docente – o que, de todo modo, não parece lhe interessar tanto, como pode ser visto nos quadros de excertos de fala de números 16, 17, 18 e 19. Não é raro perceber, ao longo da fala de Bernardino, que a docência, especialmente a que exerce no nível básico, é apenas um entremeio, como se nota em “e, nesse meio tempo, me insiro no curso técnico como professor já há muitos anos, 25 quase”.

Vale apontar, não é o fato de ser um professor que se encontra na fase do desinvestimento, segundo as categorias de Huberman (1995). A narrativa alvissareira de Da Vinci, que já trazia consigo os saberes de sua formação inicial, reveladora de elementos que compõem seus 50 anos de docência, mostra que ele chega a transcender a perspectiva da troca de saberes entre pares, pois ele, que também se encontra na última das fases elencadas por Huberman (1995), que seria a do desinvestimento, segue disponível para aprender com aqueles a quem, oficialmente, ele poderia estar apenas ensinando. O experiente e convicto da própria incompletude Da Vinci conta: “(...) o que eu acho na minha formação que tem ajudado muito é essa interação com os alunos e, mais ultimamente e recentemente, com projetos que tão surgindo, onde a gente vê a interação do aluno, como ele se manifesta, como ele gera ideias”.

Em síntese, o que se percebe é a necessidade evidenciada da formação específica para a docência, que é reconhecida inclusive pelos professores que não passaram por esse percurso. Outras possibilidades de constituição de uma possível formação durante e a partir da docência são inegáveis e potencialmente efetivas. No entanto, a orientação da formação inicial, que se alonga e permanece no formato continuado se mostra imprescindível, uma vez que prevê conhecimentos sobre o fazer docente já angariados e sistematizados ao longo do tempo.

Até mesmo a fundamental formação que se dá com os pares, e que somente é possível quando da efetivação da prática, extravasando, assim, o quadro da formação inicial, está, em algumas medidas, vinculada a essa. Diversos aspectos que tendem a ser aprendidos e aprimorados a partir do convívio com professores de uma mesma circulação são oriundos de reflexão, partilha e outros movimentos que, por sua vez, estão ligados a entendimentos prévios sobre a docência que cada professor traz consigo. Tardif (2002, p.53) entende que há uma necessidade, mais do que uma obrigação, por parte dos professores em promover essa partilha quanto a seus modos de fazer e experiências diversas.

Quanto à prática da partilha entre pares, movimento que afeta diretamente a formação e a constituição do professor, em diversos sentidos ela se liga a algo para o que Tardif (2002, p.261) chama atenção: “os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais”. Ainda que a formação inicial específica para a docência esteja sendo veementemente defendida ao longo desta discussão, a produção acadêmica revela que ela, por si só, não apenas não cobre as necessidades do professor como também não supera o que muitos trazem como pressupostos sobre o trabalho docente. Nesse sentido, muito possivelmente algumas mudanças de perspectiva somente poderão acontecer a partir dessa continuidade da formação, não apenas, mas especialmente com os pares.

A necessidade de formação própria para a atuação na docência é elemento integrante também da concepção de Roldão (2007) quanto à afirmação de um conhecimento profissional específico. Uma vez oficialmente formados para a função, fica mais nitidamente declarado que há um saber distintivo na realização do trabalho e, junto a isso, torna-se mais viável garantir a legitimação do grupo social dos docentes como grupo profissional.

Nessa perspectiva, é coerente afirmar que, somente tendo os professores percebido a especificidade do trabalho que realizam, sendo capazes de relatá-lo de forma consistente e de refletir sobre ele, torna-se viável que sejam percebidos como tal. Além disso, também é a partir desse processo de conhecimento e formação que passam a ser atribuídos sentidos à docência que desempenham, o que vem a fazer de sua prática um campo com espaço e possibilidade de reflexão e com objetivo de transformação.

Capítulo IV

SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para o desenvolvimento deste capítulo, considero o mesmo entrelaçamento de perspectivas apresentado no preâmbulo do capítulo IV, visto que ali ficou tecida a rede de sustentação desta pesquisa, evidenciando-se em que pontos as linhas de percepção e análise do objeto – as narrativas dos sujeitos participantes – se encontram, se amarram, permitem a tessitura.

Aqui apresentam-se analisados, com as mesmas lentes, a do Saber Docente e das Práticas Profissionais, os eixos 3 – compreensão sobre o que significa ser professor – e 4 – prática docente, conforme apresentados no quadro 15.

4.1 Compreensão sobre o que significa ser professor

O **eixo 3** (vide quadro 15) congrega aquilo que os professores-narradores apresentaram como o que significa, para eles, ser professor. Trata-se de uma vertente fundamental, pois, percebo que diversos aspectos reveladores de seus sentidos de docência, objetivos da busca que se dá por meio deste trabalho, encontram-se insinuados nessas declarações. É partir do prisma das categorias **Saber Docente** e **Práticas Profissionais** que se dá tal análise.

No quadro seguinte, 18, analiso a compreensão dos sujeitos narradores quanto ao significado de ser professor assumido por eles, individual e transversalmente.

Quadro 18: Excertos de fala – Compreensão sobre o significado de ser professor

Entrevistado/a	Excertos de falas
Florence	“(…) eu posso ter pensado pela questão do glamour do docente, do mestre, o respeito, aquele negócio todo (…)”.
	“(…) eu me defino mais do que professora, enfermeira, tanto que eu tenho uma certa dificuldade em me adaptar com algumas coisas que eu não consigo concordar muito (…)”.
	“(…) eu tava num momento, tipo assim, sabe, de gás, que você ‘ah, vamos ver um negócio novo’(…)”.
	“(…) eu venho aos pouquinhos tentando trabalhar, tentando buscar entender quem eu sou dentro do ensino (…)”.
	“(…) eu acho que a gente tem a responsabilidade de dar a parte técnica, científica, mas a gente também tem que formar moralmente esses alunos, para que eles sejam pessoas melhores (…)”.
	“(…) mas um conhecimento técnico-científico também, sem você saber o que fazer com ele, não adianta a questão da atitude, né?”.
	“(…) acho que a gente também tem que dosar a mão do que é realmente necessário e o que é por estrelismo, que às vezes a gente faz um monte de coisa que às vezes não vai te levar pra lugar nenhum”.
	“(…) gente, eu estou como professora, eu não sou professora”.
Fleming	“O professor tem que estar se atualizando constantemente, não só em relação ao assunto que é dado (…) mas também com o tipo de pessoa, de aluno que tá recebendo aquele assunto”.
	“(…) muitos colegas saem da engenharia, então não são professores, também nunca trabalharam na área e vêm dar aula num curso técnico, que é uma coisa completamente diferente. Então, a pessoa chega aqui sem ter o dom, sem ter a formação como professor, sem ter trabalhado na área técnica”.
	“(…) eu entendo que eu não tô aqui pra dar simplesmente o que tá no livro pro aluno. Eu entendo que eu tenho que ensinar o aluno a ter discernimento, a ter bom senso e a escolher um caminho. Eu, de forma nenhuma, como professor, posso escolher um caminho por ele ou indicar somente um caminho por ele. (...) O professor, ele não tem que ser um doutrinador, ... ele tem que mostrar os caminhos possíveis e explicar para que o aluno possa chegar às suas próprias conclusões”.
	“(…) eu acho que o professor é isso. Se o professor fosse só pra entrar na sala de aula e dar o que tá no livro, era melhor que eu ficasse em casa dormindo, que o aluno ficasse em casa assistindo vídeo no youtube”.
	“(…) o principal desafio do professor é conseguir levar de uma forma fácil o conhecimento para o aluno. E conseguir olhar para o aluno e imaginar 10 formas diferentes de explicar e entender se o aluno entendeu ou não”.
	“E, aqui, o problema é exatamente esse: não tem um ponto biométrico. Então, as pessoas vêm aqui, dão aula e vão embora”.
	“(…) ser um ombro, um amigo, aquele que vai guiar em busca do conhecimento. E, para isso, não é simplesmente dar a matéria”.
	“Não é porque você é professor que você tem todas as respostas”.

	<p>“(…) lá [onde fez a graduação] tem muito essa questão de que o professor bom é o professor carrasco, é o professor que chega lá ‘ó, leia o livro da página 1 até a página 300, a gente tem prova semana que vem”.</p>
	<p>“O professor, ele tem que ensinar”.</p>
Amelia	<p>“Eu não consigo ver aquele professor [que diz] ‘ah, eu posso ter a melhor licenciatura’. Mas se você não tiver o affair, aquela coisa de você olhar [e dizer] ‘eu quero fazer, eu tô aqui pra isso’, não adianta”.</p>
	<p>“(…) o dever do professor, ao meu ver, é ele ter conteúdo, estar atualizado, saber o que vai expor. É ele não ter vergonha de falar ‘eu não sei, eu vou pesquisar e depois te falo”.</p>
	<p>“(…) você ter a certeza ‘tô entrando na sala de aula pra fazer tal coisa’, e você realmente buscar”.</p>
	<p>“(…) você tem que ter o aspecto profissional, sim, de chegar ali, reproduzir tudo que você tem que reproduzir e dar conta daquele momento”.</p>
	<p>“(…) eu me vejo assim como uma professora que busca a excelência. (...) Eu sempre procuro dar o melhor que eu tenho”.</p>
	<p>“(…) é você aprender a identificar o outro. (...) Eu não posso chegar dentro da sala de aula com todos os meus valores impostos ”.</p>
	<p>“(…) nós, professores, somos aqueles que trabalham antes, durante e depois, nosso trabalho é contínuo. Então, essa continuidade do trabalho tem que ser prazerosa”.</p>
Turing	<p>“(…) não é uma profissão muito prestigiada e a gente não teve muita perspectiva de futuro dessa profissão, principalmente aqui no Brasil, nas universidades particulares”.</p>
	<p>“(…) ele [um coordenador de uma universidade particular onde Turing lecionou] me ensinou que ser professor é abençoar as pessoas. (...) Com um tempo, eu fui entendendo o que ele tava dizendo”.</p>
	<p>“(…) fui começando a me enxergar como professor, como agente de transformação da vida das pessoas ”.</p>
	<p>“(…) considerava fundamental para o professor, que era transformar a sociedade. Não necessariamente doutrinar pessoas, como tem as pessoas demonizadas por aí. Mas você ajudar no processo de transformação.”</p>
	<p>“Qual nosso papel como professor? É transformar a sociedade, é mostrar que existem mais coisas que só o conteúdo que tá na disciplina que você tá lecionando. Você precisa despertar o olhar crítico dos seus alunos. Não pra tentar convencê-los do que você acredita, das suas próprias crenças, mas tentar levar pros alunos esses outros assuntos que também são importantes. Mostrar que a vida vale muito mais do que só cálculo, algum conteúdo de linguística, ou qualquer coisa do tipo. É você tentar transformar a vida das pessoas e, como eu disse, é você abençoar pessoas”.</p>
	<p>“(…) a educação, ela liberta e ela transforma essas pessoas. E esse é o nosso papel.”</p>
	<p>“Eu me considero um professor hoje porque eu vou lá atrás e vejo: ‘poxa, por que eu tinha tanta dificuldade em aprender esse conteúdo, ou aquele conteúdo?”</p>
	<p>“(…) isso tem uma responsabilidade grande pro professor, que tudo que ele fala, por bem ou por mal, isso de alguma maneira vai afetar o aluno”.</p>

	<p>“Ensino médio eu acho que existe uma responsabilidade grande, mas também tem desafios interessantes que são muito gratificantes para a carreira. A graduação, infelizmente, eu tenho visto muita gente num nível, patamar já mais desenvolvido. São alunos que têm um foco mais, que chegam lá com uma cabeça mais pronta, feita, e às vezes a gente tem que desconstruir uma série de conceitos que eles já têm na cabeça pra que você possa começar a trabalhar neles(...).”</p>
	<p>“(...) a gente tem que estar o tempo todo se reciclando, se reinventando como professor, até porque os tempos são outros, de uma geração para outra, a gente termina tendo alterações consideráveis”.</p>
Shannon	<p>“(...) sou apaixonado pelo que eu faço”.</p>
	<p>“Eu sou professor. Se falarem que sou engenheiro, nem é comigo”.</p>
	<p>“(...) eu sou um inconformado com o modelo de sala de aula. Eu detesto enquanto aluno e enquanto professor”.</p>
	<p>“Eu entendo que o processo de aprendizagem é algo que não tem como ser forçado. Eu aprendi quando eu era criancinha que 90% aluno, 10% professor, qualquer coisa parecida com isso. (...) O aluno, ele é muito mais importante nesse processo que o professor. Então, eu entendo a docência muito mais o professor como alguém que aponta, dá a direção, mais como um orientador, do que realmente o dono do conhecimento que vai passar esse conhecimento”.</p>
	<p>“(...) o grande desafio do professor é despertar o interesse no aluno por aprender”.</p>
	<p>“E eu aprendi também que se tem um bicho que é teimoso pra aprender é o professor. Se tem um cara que é péssimo aluno é o professor”.</p>
	<p>“(...) eu entendo que eu não posso me conformar com isso, não posso jogar a culpa pro externo, que, senão, eu não preciso fazer nada. Mas eu entendo que um dos grandes equívocos que eu cometia e eu tento mudar é um distanciamento, diria assim, afetivo, entre professor e aluno”.</p>
Bernardino	<p>“(...) a paixão vem, né?”.</p>
	<p>“(...) virou uma cachaça, né?”.</p>
	<p>“(...) agora, no final da carreira, ladeira abaixo. Temos que fazer coisas que nos interessam”.</p>
	<p>“(...) de 12 anos pra cá, é professor [quanto à identificação profissional] em qualquer coisa que eu faça. E ainda te digo mais, não é porque professor não é mais importante, não. É porque eles te acham mais pobre, então eles ficam menos de olho no seu salário.”</p>
	<p>“Até que um dia um cara chegou, assistindo uma palestra minha lá na empresa que eu tava dando, falou: ‘pô, cara, tu fala bem, tem boa expressão, você dando aula é melhor que meus professores’. (...) ‘Pô, por que você não pensa em virar professor?’. Falei: ‘Pô, já até ministro aula, mas sempre como um bico, nunca como uma coisa’”.</p>
	<p>“(...) eu acho que vale muito a pena você perceber hoje o que realmente aquele aluno deseja”.</p>
	<p>“(...) eu acho que a gente, na verdade, tem que se basear em coisas mais modernas, observar muito o que os sistemas de internet estão trazendo, as universidades do exterior”.</p>
	<p>“Agora, em termos de pedagogia, eu aplico a minha própria, eu percebo quando meus alunos gostam e quando não gostam”.</p>
	<p>“(...) esses professores antigos só saem se forem expulsos ou estiverem na porta da morte”.</p>

	<p>“(…) as mesas, que vão ser compradas com meu próprio dinheiro, porque o Cefet não tem dinheiro pra comprar, não, uso meu dinheiro direto de coordenador pra isso”.</p>
	<p>“Mas a metodologia do passado para o nível médio, técnico-médio, para mim, já está obsoleta, tem que ter alguma coisa diferente”.</p>
	<p>“Você entrou no Cefet? É pra dar aula pra garoto? Então você tem que se inserir. Tá certo. É isso aí.”</p>
	<p>“(…) não brigar com o aluno, fazer com que o aluno entenda que você tá ali pra ajudá-lo, naquela passagem, e você não é um menino dele, você é o apoio dele”.</p>
	<p>“A gente diz internamente que a gente forma um jovem melhor, mas, na verdade, ele não vai ser técnico nem de mecânica, nem de construção civil”.</p>
	<p>“(…) os professores ficam extremamente desmotivados [porque muitos alunos optam por seguir o caminho da universidade, não o do mercado de trabalho, como técnicos]”.</p>
Richard	<p>“A responsabilidade com relação a você formar não só, eu sou professor das áreas técnicas, né, eu acho que no meu caso específico eu posso me dar o luxo de frisar apenas na parte técnica, cobrar que eles desenvolvam em si um senso de profissionalismo. (...) No segundo momento, (...) é a questão da pessoa, do cidadão”.</p>
	<p>“Então, eu sempre tento passar essa noção para os meus alunos: embora eles não sigam a área, então o conhecimento que eles podem estar aprendendo, eles podem estar aplicando em outros campos, depende deles, obviamente”.</p>
Da Vinci	<p>“(…) até um determinado momento, eram profissionais, alguns ótimos professores, isso não desmerece”.</p>
	<p>“Porque não adianta você botar doutor lá porque ele não sabe operar uma máquina”.</p>
	<p>“(…) professor do ensino técnico no Brasil não é gratificante, sei lá, não entendo, não”.</p>
	<p>“(…) eu acho que às vezes falta aos engenheiros aquilo que eu tive: formação pedagógica”.</p>
	<p>“(…) eu sou aquele que abre porta, que dá a chance do aluno crescer”.</p>
	<p>“(…) o professor é o seguinte: primeira fase ensina o que tá aprendendo, 20 e poucos anos, terminou a faculdade, ou até tá fazendo o mestrado ou coisa assim, a gente diz que é a fase do terror do aluno, chega lá cheio de equações, de fórmulas maravilhosas, então é ruim, isso que eu cheguei a comentar. Às vezes, eu encontro filhos de ex-alunos, já tô pegando filhos de ex-alunos, eles dizem: ‘pô, meu pai dizia que você era um terror’(…). Então a primeira fase é ensinar o que tá aprendendo. Na segunda fase, a gente ensina o que sabe, já melhora bastante. Na terceira fase, a gente ensina o que é útil, a gente já tá lá pulando carneiro. E na última fase, que é a minha, eu descobri que não ensino mais coisas, muitos alunos já veem prontos, o que eu tenho que fazer, eu brinco às vezes que eu me torno um porteiro, eu tenho que abrir portas pra eles, criar o espaço, isso que nós criamos lá”.</p>
	<p>“(…) é porque você dá resgate ao aluno. (...) Você tem uma função social que, infelizmente, alguns colegas e a direção não conhecem isso, e dão valor a outras coisas”.</p>
	<p>“Não me interessa para onde ele vai”, sobre os caminhos que o estudante opta por seguir como egresso do Ensino Médio Integrado.</p>
	<p>“Caramba, esse cara [o estudante] é capaz disso? Por que eu vou ficar entupindo ele de coisas?”</p>

Fonte: Elaboração própria.

Em certos sentidos, sobre o que é ser professor, alguns dos significados revelados pelos sujeitos narradores já foram pormenorizados ao longo do capítulo anterior. Outros aparecerão no próximo capítulo, quando a lente da Profissionalização Docente estará selecionada para análise, uma vez que o significado da docência em muito está atrelado a isso.

Dentre todas as dimensões trazidas pelos sujeitos, foi possível evidenciar os seguintes aspectos (vide quadro 15), não apresentados de forma ordenada quanto à ocorrência, sobre o significado de ser professor: **a) ter aspecto profissional, glamour; b) dominar o conteúdo; c) formar para a cidadania; d) manter-se em constante atualização; e) ensinar de maneira inteligível; f) promover resgate social; g) promover o autodesenvolvimento; h) estabelecer elos afetivos; e i) fazer um “bico”.**

Embora o item “ter aspecto profissional, glamour” e suas interpretações estarão mais presentes no capítulo seguinte, passo a contrastá-lo com o último item da lista apresentada, “fazer um bico”, entendendo como colocações antitéticas, para não dizer paradoxais.

Estabeleço uma ordem gradual, decrescente, entre esses modos de adjetivar o fazer docente, a começar por Florence que, ao longo de sua narrativa indica várias dificuldades que encontra em sua trajetória professoral, declara-se mais enfermeira do que professora – “ (...) eu me defino mais do que professora, enfermeira, tanto que eu tenho uma certa dificuldade em me adaptar com algumas coisas que eu não consigo concordar muito (...) ” –, percebe sua atuação neste campo como transitória ou circunstancial – “ (...) gente, eu estou como professora, eu não sou professora.” – mas, ao mesmo tempo, eleva a condição docente em sua forma de tratá-la.

De forma semelhante, Amelia ilustra a figura do professor, mantendo-a em posição de figura profissional ilibada, também apesar de suas questões e dificuldades de assumir-se professora, como já mostrado. Turing e Da Vinci, no meio dessa gradação, destacam, a lamentar, que não lhes parece que a profissão docente tenha prestígio, mas esse sentido pode ser colocado como um com que o mundo exterior enxerga e classifica a docência, não como eles o fazem.

E, finalmente, no extremo oposto ao “glamour” de Florence, Bernardino traz a posição do “bico” que a docência representa, ou pelo menos representou em algum momento de seu percurso. Entre as colocações de Bernardino é possível falar em paradoxo, visto que ele mesmo usa frases como “a paixão vem, né?” e “virou uma cachaça” para explicar o prazer que sente em ser professor, ao mesmo tempo em que atribui referências tão depreciativas à docência, a que exerce e à de outros. Afirma que o momento em que se encontra quanto à perspectiva profissional é descendente, com menos valor do que outras atividades profissionais que já desempenhou, ao mesmo tempo que se interessa pelo que faz, que é dar aulas – “ (...) agora, no

final da carreira, ladeira abaixo. Temos que fazer coisas que nos interessam”. Também vê outros professores que considera que estejam em final de carreira, e os avalia como dispensáveis - “(...) esses professores antigos só saem se forem expulsos ou estiverem na porta da morte”.

Essa gradação de sentidos pode ser representada, considerando excertos a seguir, da seguinte forma:

<i>Florence</i>	<i>“(...) eu posso ter pensado pela questão do glamour do docente, do mestre, o respeito, aquele negócio todo...”</i>
<i>Amelia</i>	<i>“(..) você tem que ter o aspecto profissional, sim, de chegar ali, reproduzir tudo que você tem que reproduzir...”</i>
<i>Turing</i>	<i>“(...) não é uma profissão muito prestigiada e a gente não teve muita perspectiva de futuro dessa profissão, principalmente aqui no Brasil...”</i>
<i>Da Vinci</i>	<i>“(...) professor do ensino técnico no Brasil não é gratificante, sei lá, não entendo, não”.</i>
<i>Bernardino</i>	<i>“(...) até ministro aula, mas sempre como um bico, nunca como uma coisa”.</i>

A partir disso, cabe refletir a respeito de como esses juízos e percepções sobre a docência, a própria e a desenvolvida por outros, se vincula às práticas realizadas pelos professores e a que elas passam a significar socialmente. O apreço ao desempenho de sua função profissional se relaciona à visão que se tem sobre o próprio trabalho, assim como aos significados que emanam à comunidade que de alguma forma é afetada por ele.

Na perspectiva dos Saberes Docentes e das Práticas Profissionais que os corporificam, o domínio do conteúdo a ser ensinado recebeu destaque ao longo das narrativas analisadas. Em sentido aproximado, a necessidade de que o professor mantenha-se em constante atualização – tanto para que os conteúdos com que lidam sejam incrementados quanto para que saibam, cada vez mais, como ensiná-los – também é proeminente. Assim, ser professor significa também, nessa via de análise, conhecer sobre o que fala e saber falar, de maneira que se possa aprender. Ainda, de forma entrelaçada a esses aspectos, está o entendimento de que a formação humana para a cidadania tem importância tão fundamental quanto o domínio do conteúdo.

O papel do conhecimento específico de suas disciplinas é inegável para os sujeitos narradores, mas isso não se dá de maneira isolada. Outros elementos aparecem, sob diferentes nomenclaturas, como naturalmente integrantes da formação que promovem. Florence, por exemplo, fala em formar moralmente os “alunos, para que eles sejam pessoas melhores”, ao passo que trabalha o lado técnico-científico do conteúdo. Essa indissociabilidade entre os diferentes elementos da formação dos estudantes fica ainda mais explícita quando ela afirma que “um conhecimento técnico-científico também, sem você saber o que fazer com ele, não

adianta a questão da atitude” – sendo o termo “atitude”, aqui, referente ao comportamento social.

Oliveira (2017), ao tratar da questão do trabalho docente na Educação Profissional, aponta que esse é um ofício para profissionais que deem conta dos aspectos técnicos que lhes cabem, mas não apenas isso. Há a necessidade de uma intelectualidade que promova transformação, e que seja estabelecido um processo de contínuo desenvolvimento profissional. Nesse sentido, dou relevo à complexidade do exercício da docência realizada por esses professores não licenciados na Educação Básica, uma vez que eles revelam, como Florence o fez, ter a consciência dos elementos outros com que precisam lidar, para além dos conteúdos. Moura (2008) indica que, adiante à especificidade dos campos técnicos pelo quais se circula em cenas de Educação Profissional, faz-se necessário expandir esses limites e investir na perspectiva integral da formação, considerando e transcendendo os aspectos puramente técnicos. O autor defende que é preciso:

promover o desenvolvimento e a consolidação de uma concepção de EPT que contemple as funções reprodutora e transformadora da educação, ou seja, que proporcione, em todas as ofertas educativas dos distintos níveis e ciclos, uma sólida formação técnica e humanística dos diferentes grupos destinatários (MOURA, 2008, p.29).

Também Fleming considera que o conteúdo da disciplina tem seu lugar, mas explica que uma prática docente que se baseie apenas nessa transmissão de informações – modo a que ele mesmo se referiu a respeito do trabalho docente (vide quadro 16) – é frágil, a ponto de poder ser substituída: “se o professor fosse só pra entrar na sala de aula e dar o que tá no livro, era melhor que eu ficasse em casa dormindo, que o aluno ficasse em casa assistindo vídeo no YouTube”. Roldão (2007) traz essa reflexão quanto à transmissão de informações que chama de “professar um saber” contraposta ao “fazer aprender alguma coisa a alguém”. O que a autora defende é que à segunda compreensão está associada “uma leitura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares” (ROLDÃO, 2007, p.95). Na perspectiva denunciada por Fleming, é necessário sublinhar que, para mais adiante de transmitir conteúdos e se utilizar de técnicas e recursos que se esvaziam em si mesmos, dentre os objetivos principais do professor de estar o desenvolvimento da capacidade de reflexão, independência de pensamento, ação autônoma por parte dos estudantes.

A partir disso, percebo que pelo menos duas percepções se revelam, sendo uma a mesma destacada por Florence, quanto à importância de se buscar oferecer uma formação integral ao estudante; e outra a de que o professor deve também se preocupar em tornar o conteúdo com

que trabalha possível de ser aprendido, como se pode notar na seguinte declaração de Fleming: “o principal desafio do professor é conseguir levar de uma forma fácil o conhecimento para o aluno. E conseguir olhar para o aluno e imaginar dez formas diferentes de explicar e entender se o aluno entendeu ou não”. Oliveira (2006, p.169), tratando da formação específica de professores para a Educação Profissional fala em uma “necessária pedagogização do saber técnico em saber escolar”, assim como há o entendimento de Shulman (1987) a respeito da necessidade de que o professor trate do conteúdo de maneira que ele seja de possível compreensão e aprendizagem pelos estudantes – conhecimento pedagógico do conteúdo. Isso confirma que a questão de Fleming é procedente e está em discussão há tempos.

Ainda sobre o fato de o conhecimento do conteúdo figurar como elemento essencial no âmbito das narrativas – sobre o que significa ser professor e sobre a necessidade de modalizar tal importância – destaco outros excertos: a) da fala de Fleming, “não é porque você é professor que você tem todas as respostas”; b) da fala de Amelia, “o dever do professor, a meu ver, é ele ter conteúdo, estar atualizado, saber o que vai expor. É ele não ter vergonha de falar ‘eu não sei, eu vou pesquisar e depois te falo’”; c) e ainda da fala de Da Vinci, “porque não adianta você botar doutor lá porque ele não sabe operar uma máquina”, quando, de maneira especial, ele valoriza um conteúdo bastante específico, destacando sua visão de que ser professor também significa dominar conhecimentos práticos, destacando o entrelaçamento entre saberes e práticas no exercício da docência.

Fleming traz ainda uma perspectiva que denota uma forma peculiar de se enxergar o professor, assumida mais de uma vez em determinados contextos da história, em circunstâncias em que grupos sociais assumiram/assumem posição persecutória, colocando os docentes como maquiavélicos manipuladores, esvaziando a docência de seus sentidos primordiais. É a narrar o que entende significar ser professor para si que Fleming faz a ressalva, como se alertasse para o perigo de ultrapassar certos limites discursivos junto aos estudantes:

“(...) eu entendo que eu não tô aqui pra dar simplesmente o que tá no livro pro aluno. Eu entendo que eu tenho que ensinar o aluno a ter discernimento, a ter bom senso e a escolher um caminho. Eu, de forma nenhuma, como professor, posso escolher um caminho por ele ou indicar somente um caminho por ele. (...) O professor, ele não tem que ser um doutrinador, ... ele tem que mostrar os caminhos possíveis e explicar para que o aluno possa chegar às suas próprias conclusões”.

O mesmo alerta é dado por Turing, que assume que a docência transcende a lida com conteúdos e chega a afetar outros âmbitos da vida do estudante em formação, sendo isso uma potencial forma de promoção de transformação social. No entanto, ele deixa dito já ter

experimentado circunstâncias em que essa forma de desenvolver a docência, para além de seus aspectos técnicos, é frequentemente vista como inapropriada e perniciosa: “(...) fundamental para o professor, que era transformar a sociedade. Não necessariamente doutrinar pessoas, como tem as pessoas demonizadas por aí. Mas você ajudar no processo de transformação”.

A escolha do termo “impostos”, feita por Amelia em “eu não posso chegar dentro da sala de aula com todos os meus valores impostos” também sinaliza, avalio, a repercussão dessa maneira circulante de se acusar os professores de serem potenciais manipuladores, o que revela uma tentativa nem sempre discreta de validar a necessidade de controle sobre o trabalho e discurso docentes.

Não se pode negar, é finalidade do trabalho docente promover o processo de ensino-aprendizagem que é sempre situado, sendo-lhe natural a dimensão político-social. Os atores de um determinado cenário trazem para o contexto aspectos da realidade em que estão circunscritos e levam outros de volta para ela. Ensinar e aprender prevê que se coloque em jogo os entendimentos e crenças político-sociais (CANDAU, 2014). Assumir posição divergente dessa pode fazer com que se incorra no equívoco da desconfiança quanto às intenções e práticas docentes mais autênticas, de compromisso como o conhecimento e com a sociedade, gerando a inclinação para uma tentativa de esvaziamento dos significados originais da docência, comuns a circunstâncias de regimes totalitários que a história já registrou. Para Eco (2018, p.49), “a suspeita em relação o mundo intelectual sempre foi um sintoma de Ur-Fascismo”.

É no bojo da formação para a cidadania, aspecto que se revela inerente à docência, na perspectiva dos sujeitos cujas narrativas estão sob análise, que surge essa percepção de que há uma espécie de perigo quanto ao exercício do trabalho do professor. No entanto, o que está dito pelos professores em questão desvela um comprometimento ético de formação para a liberdade e para a autonomia (FREIRE, 1996). Isso se revela na fala de Turing sobre seu trabalho no Ensino Médio, segmento no qual os estudantes lhe parecem mais disponíveis para um diálogo sobre a construção de percursos a serem seguidos – “tem desafios interessantes que são muito gratificantes para a carreira” – se comparados aos da graduação, com quem ele também não abre mão de tentar, no exercício da docência, contribuir para uma formação que se dê para além do conteúdo – “são alunos que têm um foco mais, que chegam lá com uma cabeça mais pronta, feita, e às vezes a gente tem que desconstruir uma série de conceitos que eles já têm na cabeça pra que você possa começar a trabalhar neles”. No mesmo sentido, sobre seus estudantes do Ensino Médio Integrado, Richard diz que sua responsabilidade transcende ao trabalho com a parte técnica e trabalha para que os estudantes “desenvolvam em si um senso de profissionalismo”, preocupando-se com a questão da pessoa, do cidadão”. Percebo que esses

sujeitos se mostram preocupados em realizar o que, de fato, se espera da ação docente em contextos de Educação Profissional:

Uma educação que contribui para uma formação social comprometida com a humanização dos seus sujeitos, com a luta contra a exploração, a dominação, a exclusão, em âmbito mundial, e tendo a consciência crítica da educação como direito. Uma educação escolar comprometida com a ética, com o desenvolvimento com sustentabilidade socioeconômica e cultural e com a responsabilidade ambiental (OLIVEIRA, 2017, p.49).

O desejo por uma educação que conduz à liberdade, aspecto revelado anteriormente nessa perspectiva da busca por identificar o que significa, para esses sujeitos, ser professor, está também revelado na percepção que alguns trechos de suas narrativas mostram com relação a se perceberem como facilitadores, mais do que realizadores, do processo de ensino e de aprendizagem.

Shannon, para quem “o grande desafio do professor é despertar o interesse no aluno por aprender”, oferece uma explicação bastante específica sobre seu entendimento do que é ser e o que lhe cabe como professor:

“Eu entendo que o processo de aprendizagem é algo que não tem como ser forçado. Eu aprendi quando eu era criancinha que 90% aluno, 10% professor, qualquer coisa parecida com isso. (...) O aluno, ele é muito mais importante nesse processo que o professor. Então, eu entendo a docência muito mais o professor como alguém que aponta, dá a direção, mais como um orientador, do que realmente o dono do conhecimento que vai passar esse conhecimento”.

Na mesma direção, Fleming diz que cabe também ao professor “ser um ombro, um amigo, aquele que vai guiar em busca do conhecimento. E, para isso, não é simplesmente dar a matéria”. Essa perspectiva afetiva, que considera a docência necessariamente como uma relação, retoma Shannon, que enxerga que, em seu percurso docente, ter deixado de investir no desenvolvimento de circulações de afetividade com seus estudantes ainda lhe rende dificuldades para a realização de seu trabalho de ensinar: “eu entendo que, um dos grandes equívocos que eu cometia e eu tento mudar, é um distanciamento, diria assim, afetivo, entre professor e aluno.” Entendo, no sentido que propõem Marcel e Cruz (2018), que o relacionamento humano é essencial nos processos de ensino e de aprendizagem, promovidos por e para pessoas, que estão sempre a carregar consigo todos os seus afetos e coisas que lhes afetam. É imprescindível creditar energia de forma consciente e refletida na dimensão afetivo-relacional da docência.

Formosinho (2009) chama a atenção para esse mesmo quadro, ao afirmar que a docência é uma atividade intelectual, técnica, moral e relacional. O desenvolvimento humano, para o autor, é um dos objetivos do trabalho docente. Nesse sentido, é possível associar tal entendimento às colocações dos sujeitos que foram apresentadas na perspectiva das afetividades, no sentido amplo do termo. Nas palavras do pesquisador, “sendo a docência também uma profissão de ajuda, ela é, simultaneamente, uma ação de ensino e uma ação de cuidados, devendo os professores ser conceptualizados como agentes de desenvolvimento humano” (FORMOSINHO, 2009, p.116).

Ainda Bernardino, que de maneira enfática mostrou-se afeito à docência, apesar de nem sempre colocá-la em posição privilegiada em sua trajetória de vida ou mesmo profissional, também indica ter a noção de que buscar perceber o outro, sendo esse o estudante, e suas necessidades, buscando meios para que ele as alcance, constitui, ao menos em parte, o significado da docência: “fazer com que o aluno entenda que você tá ali pra ajudá-lo, naquela passagem, e você não é um menino dele, você é o apoio dele.”

Da Vinci, nessa linha se apresenta da seguinte forma: “eu sou aquele que abre porta, que dá a chance do aluno crescer”. Na verdade, em sua narrativa ele contou sobre as fases da vida de um professor, da maneira como as entende, mostrando também que, em cada uma dessas circunstâncias temporais, os significados quanto à docência, diretamente atrelados aos saberes que se tem em cada momento, assim como às práticas desenvolvidas, vão se transmutando. Da Vinci explicou:

“O professor é o seguinte: primeira fase ensina, o que tá aprendendo, 20 e poucos anos, terminou a faculdade, ou até tá fazendo o mestrado ou coisa assim, a gente diz que é a fase do terror do aluno, chega lá cheio de equações, de fórmulas maravilhosas, então é ruim... Às vezes, eu encontro filhos de ex-alunos, já tô pegando filhos de ex-alunos, eles dizem: ‘pô, meu pai dizia que você era um terror’ (...). Então a primeira fase é ensinar o que tá aprendendo. Na segunda fase, a gente ensina o que sabe, já melhora bastante. Na terceira fase, a gente ensina o que é útil, a gente já tá lá pulando carneiro. E na última fase, que é a minha, eu descobri que não ensino mais coisas, muitos alunos já veem prontos, o que eu tenho que fazer, eu brinco às vezes que eu me torno um porteiro, eu tenho que abrir portas pra eles, criar o espaço, isso que nós criamos lá”.

Da Vinci, que conforme já foi anotado, acredita no convívio com seus estudantes como possibilidade de aprendizagem mútua, investe na educação para a liberdade e para a autonomia (FREIRE, 1967 e 1996) e, nesse sentido, entendendo que o que conta é que os egressos de suas salas de aula e laboratório possam escolher por si mesmos que outros passos darão, afirma, contundente e orgulhosamente: “não me interessa para onde ele [o estudante] vai”. Tal

colocação expressa a crença de que o processo de formar de maneira integral funciona. Não apenas o estudante dominará os conteúdos típicos do campo técnico no qual esteve inserido, como terá condições de desenvolver-se a partir daqueles pressupostos, pavimentando seu próprio caminho. Ainda, investir nessa formação de estudantes que prevê e permite a ampliação de horizontes, torna-se uma opção política, no sentido de que os egressos desses cursos não ficarão necessariamente submetidos a um campo de trabalho singular, obedientes exclusivamente às forças econômicas e mercadológicas.

Sobre isso, Ciavatta (2006, p.46), ao discutir as finalidades da educação profissional e tecnológica, anota “que os tipos de formação restrita, funcional a postos de trabalho – que desaparecem – ou funcional a atividades que beneficiam apenas a produção econômica são igualmente incompatíveis com as necessidades de nossos alunos, em potencial, toda a população jovem e adulta carentes de escolaridade”. De certa forma, Bernardino indica que essa é uma questão a ser combatida; explico: dentre seus significados de docência, como professor não licenciado do campo técnico, ele tensiona e salienta a linha da divisão dual entre formação técnica e formação humana ao lamentar as frequentes escolhas dos estudantes de seguir para o caminho da universidade: “(...) os professores ficam extremamente desmotivados [porque muitos alunos optam por seguir o caminho da universidade, não o do mercado de trabalho, como técnicos]”; e ao indicar sua visão de que a formação técnica resume-se em si mesma e não precisa ou deve ser expandida: “a gente diz internamente que a gente forma um jovem melhor, mas, na verdade, ele não vai ser técnico nem de mecânica, nem de construção civil”.

Cabe trazer para esse quadro um entendimento de Formosinho (2009) quanto ao sentido da docência como uma atividade que necessariamente precisa prever a mudança das pessoas envolvidas. Isso está diretamente relacionado à concepção de docência assumida pelo professor do dado contexto. Uma vez que, por exemplo, Bernardino não acredita que o egresso de seu curso possa ser “um jovem melhor”, nem mesmo será um “técnico nem de mecânica, nem de construção civil”, ele parece prever que não há mudança possível no tal cenário em que ele denota desacreditar.

Formosinho (2009) parte de um pressuposto que dá responsabilidades diversas a todas essas pessoas envolvidas e afetadas pelas mudanças e melhorias em que acredita. Ao tratar da formação do professor como agente integrante desse processo de transformação, o autor afirma o seguinte:

Espera-se obter, direta ou indiretamente, efeitos na melhoria das aprendizagens dos alunos, seja através da atividade didática do professor, em contexto de sala de aula, seja através da atividade organizativa da escola, no

sentido da melhoria da qualidade de vida e do conforto nos espaços e no ambiente escolar, seja ainda na melhoria dos contextos e das condições de vida familiares e comunitárias. Espera-se, portanto, que a formação contínua contribua para o desenvolvimento humano das pessoas envolvidas, principalmente das crianças e dos jovens (FORMOSINHO, 2009, p. 340).

Da Vinci, por sua vez, nem mesmo acredita na indispensável necessidade de que se assumam todos os conteúdos previstos em um programa, uma vez que os estudantes não chegam com seus reservatórios de saberes vazios. A partir das trocas de conhecimentos e práticas nas quais investe, o professor acredita nas condições que cada um terá para definir os caminhos vindouros. E se questiona, frente ao que está pré-definido no currículo, após conhecer os saberes trazidos pelos alunos: “esse cara [o estudante] é capaz disso? Por que eu vou ficar entupindo ele de coisas?”

Ao revelar esses *modi operandi*, Da Vinci se mostra afiliado ao que Roldão (2007) defende quanto ao desenvolvimento de práticas docentes: ter condições de mediar o saber referente aos conteúdos, ajustando-o ao contexto e a seus atores, utilizando-se de recursos do campo da Didática, em uma perspectiva que transcende a técnica, com comportamento de constante crítica e reflexão.

Também é Da Vinci que advoga pelo resgate social que a docência pode ajudar a promover, nessa perspectiva de investir nas possibilidades dos próprios estudantes e em sua autonomia. O significado de ser professor, para ele, se vincula a essa possibilidade de transformação social a partir de seus indivíduos. Assim, investir no que o estudante leva consigo e torná-lo mais autor de seu próprio trajeto é o modo como “você dá resgate ao aluno”. Para Da Vinci, ser professor “tem uma função social”. Com o entendimento depreendido de Da Vinci, de que não é necessário “entupir” o estudante de conteúdos, assim como não é saudável especificar por demais os caminhos que ele deve seguir, assim como considerando seu entendimento quanto à docência de que o professor deve promover uma orientação dialogada, muito mais do que simplesmente transmitir informações referentes às disciplinas, trago novamente Roldão (2007, p.95) à conversa, visto que a autora afirma que: “o entendimento de ensinar como sinónimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global”.

Acompanhando Da Vinci, e defendendo que “a educação, ela liberta e ela transforma essas pessoas”, Turing faz a seguinte colocação:

“Qual nosso papel como professor? É transformar a sociedade, é mostrar que existem mais coisas que só o conteúdo que tá na disciplina que você tá lecionando. Você precisa despertar o olhar crítico dos seus alunos. Não pra tentar convencê-los do que você acredita, das suas próprias crenças, mas tentar levar pros alunos esses outros assuntos que também são importantes. Mostrar que a vida vale muito mais do que só cálculo, algum conteúdo de linguística, ou qualquer coisa do tipo. É você tentar transformar a vida das pessoas e, como eu disse, é você abençoar pessoas”.

Desde a apresentação de Turing neste texto de pesquisa, há um sublinhado quanto a seu entendimento de que ser professor significa abençoar as pessoas. Ele, em sua narrativa, faz bastante questão de oferecer realce a isso, pois se trata de algo que ele ouviu em seu percurso docente e optou por assumir como válido. Turing explica que um de seus coordenadores, em determinado contexto, fez essa afirmação – a de que ser professor é abençoar as pessoas. Ao longo de sua trajetória, atuando em comunidades com condições precarizadas, que viam uma possibilidade de melhoria de vida a partir da educação, Turing percebeu que sua ação docente afetava e, em diversos aspectos, modificava a vida das pessoas. Em suas palavras “isso tem uma responsabilidade grande pro professor, que tudo que ele fala, por bem ou por mal, isso de alguma maneira vai afetar o aluno.” Aos poucos, a partir de algumas experiências, ele foi se enxergando “como agente de transformação da vida das pessoas”, atribuindo a essa mudança social o significado de uma bênção.

Com seu questionamento sobre “qual nosso papel como professor?”, Turing estabelece estreito e contundente diálogo com Horton e Freire (1990) no sentido de deixar clara a diferenciação entre promover uma educação libertadora ou fazer doutrinação. Entre outras coisas, os autores alertam para o risco que o professor corre de, no afã de buscar liderar todos os processos, ainda que com vistas a destacar os estudantes, perder a medida e acabar deixando os propósitos de autonomia serem suplantados. Ainda é este um contexto em que Freire (1990) trata da indispensabilidade da figura do professor em um contexto de educação. Assim, se coloca Paulo Freire (1990) na conversa apresentada na obra a que aqui me refiro:

O outro erro é esmagar a liberdade e exacerbar a autoridade do professor. Dessa forma, não se tem mais liberdade, mas sim autoritarismo, e, então, o professor é o que ensina. O professor é o que sabe. O professor é o que guia. O professor é o que faz tudo. E os estudantes, exatamente porque precisam ser formados, apenas expõem seus corpos e almas às mãos do professor, como se fossem barro para o artista, para serem moldados. O professor, é claro, é um artista, mas ser uma artista não significa que pode formar o perfil, que pode moldar os alunos. O que o educador faz ao ensinar é fazer possível com que os estudantes se tornem eles mesmos. E, ao fazer isso, ele vive a experiência de se relacionar democraticamente como autoridade com a liberdade dos estudantes (FREIRE, 1990, p.181. Tradução minha).

Considerando que todos os sujeitos entrevistados demonstraram ter consciência, em alguma medida, sobre a vastidão de saberes da docência que estão envolvidos em um cenário de cursos técnicos integrados à Educação Básica, assumindo isso para a constituição dos próprios significados que atribuem à docência, estabeleço diálogo com Oliveira (2017), que identificou esse aspecto integrante das discussões sobre a formação de professores para a Educação Profissional da seguinte forma:

dependendo da instituição em que trabalham, eles [os professores] expressam maior ou menor sensibilidade para questões sociais, maior ou menor peso conferido ao domínio estrito de conteúdos específicos, maior ou menor condição de articular o ensino com a pesquisa e realizar trabalhos interdisciplinares (OLIVEIRA, 2017, p.51).

Tendo transitado pelos diferentes significados atribuídos ao “ser professor” pelos sujeitos da pesquisa em suas narrativas, tratados aqui à luz dos Saberes e das Práticas Docentes, atrevo-me a gracejar com Roldão (2007), que trata da dupla transitividade verbal, indicando que a especificidade do trabalho do professor passa por fazer aprender 1) alguma coisa 2) a alguém. Essa compreensão é assumida por mim e, posso afirmar, por vários dos sujeitos desta pesquisa em suas narrativas. Eles se apresentam conscientes de sua função, da importância de dominarem a “alguma coisa” que se dispõem a fazer aprender ao assumirem a docência, assim como enxergam e, de modo geral, consideram e respeitam o “alguém” que completa o sentido verbal de Roldão (2007). O gracejo que ousou trazer é para fechar este bloco de análise com uma frase de Fleming que, apresentado todo esse panorama, apostou na intransitividade para utilizar um verbo-chave para esta cena de análise e estabeleceu, com sentido amplo e definitivo: “O professor, ele tem que ensinar.”

4.2 Prática Docente

Como última seção deste capítulo, apresento o quadro 19, no qual encontram-se selecionados excertos de fala mais diretamente ligados ao último dos **eixos** pelos quais as narrativas dos sujeitos da pesquisa decorreram: **Prática Docente**. Assim, como indicado no quadro 15, sobressaíram aspectos referentes à **identificação com níveis de ensino específico, à modificação da prática a partir da experiência, às críticas feitas por alguns sujeitos quanto ao currículo e outras estruturas educacionais, à ludicidade, à avaliação e à extensão**. À luz dos **Saberes Docentes e das Práticas Profissionais Docentes**, alguns desses aspectos serão aprofundados em seguida, ao passo que outros serão mais evidenciados quando da observação feita no viés de outras categorias.

Quadro 19: Excertos de fala – Prática Docente

Entrevistado/a	Excertos de falas
Florence	<p>“Eu acho que a gente precisa rever principalmente a questão da formação do técnico. Existe uma questão histórica muito forte, ainda vem com o integrado junto, que é um sistema que não casa, de integrado não tem nada, e aí a gente acaba perpetuando aquilo que a gente condena quando a gente tá do outro lado da formação, que o sistema não forma, aquele negócio todo”.</p> <p>“(…) a prática tem que ser integrada, química tem que falar com a matemática, que tem que falar com a enfermagem, que tem que falar com a biologia, que tem que falar com a filosofia. Não é um bando de gente dando um bando de disciplinas separadas aos mesmos alunos...(…) Acho que isso a gente tem que melhorar muito, olhando num âmbito geral.”</p> <p>“(…) tomei muito, continuo tomando muito na cabeça, porque, assim, tem coisas que eu não concordo. O nosso sistema, na minha visão, tá meio falido”.</p> <p>“Tem coisas no currículo que eu acho desnecessárias, principalmente quando você fala da questão do técnico”.</p> <p>“Mas eu acho que a gente precisa rever, porque o tempo de eu achar que eu passo conteúdo e você anota, estuda pra prova, vai fazer alguém ser um profissional pra amanhã, não vai.”</p> <p>“(…) a gente usa igual a graduação – livros que são traduzidos em sua grande maioria”.</p> <p>“Prova não avalia ninguém, acho que é mais esse blábláblá que eu fico falando com eles do que praticamente a matéria...”</p> <p>“(…) uma das dificuldades que eu encontrei é a falta do material didático”.</p> <p>“Acho que criei [material didático] muito no meu olhar, de acordo com a minha formação, acho que eu tenho que voltar agora um pouco mais para a questão do adolescente técnico de enfermagem”.</p> <p>“(…) eu comecei a fazer apostilas (...) Agora eu estou tentando botar mais foto, tentando usar um vocabulário mais claro... e enxugar também pela questão do integrado, também não adianta dar muita coisa pra eles lerem porque não vai”.</p> <p>“(…) são adolescentes, que é uma outra forma que eu vejo que a gente precisa estar atenta, não tem como você botar no mesmo limbo um adulto ou um jovem-adulto e um adolescente de 14, 16 anos que tá aprendendo uma profissão.”</p> <p>“(…) às vezes, no corredor cria, desenvolve muito mais coisas às vezes do que numa sala de aula muito formal.”</p> <p>“(…) a questão de manter o dinamismo na aula, acho que isso é muito importante também. (...) Não que a gente tenha que fazer um show, não é isso, mas eu acho que você pode ter um toque de cada coisa, principalmente quando você fala de adolescente...”</p> <p>“O uso que eu fiz durante um tempo de <i>House</i>, <i>Grey’s Anatomy</i>, que é totalmente de ética, interessante, eles gostam, eles vibram. (...) Acho que é uma forma também de você botar o lúdico e tentar trabalhar também a questão das coisas sérias”.</p> <p>“Dosar o tempo, acho que é uma dificuldade muito grande minha. Às vezes eu acho que dou ênfase demais em uma coisa que eu acho que não tem, mas só porque tá lá no currículo”.</p> <p>“(…) eu percebo que talvez a minha forma de lecionar não esteja tão errada assim.”</p>
Fleming	<p>“Eu acho que todo mundo que atua no curso técnico deveria ter experiência prática, deveria ter trabalhado na área”.</p> <p>“(…) infelizmente ele tenta reproduzir aqui o que ele aprendeu na graduação, que não tem nada a ver com o curso técnico. E aí começa o problema”.</p>

	<p>“(...) eu tento sempre nas minhas aulas reservar tempos, além de dar a matéria e trazer pro aluno exemplos práticos, porque a gente tá falando de um aluno do curso técnico, que ele vai botar a mão na massa efetivamente, vai lidar com outras pessoas. Então, eu tento trazer sempre exemplos práticos de situações que eu já vi acontecer em empresas, no dia a dia, e também levantar algumas questões polêmicas.”</p>
	<p>“(...) deixo eles conversando entre si, tentando criar uma dinâmica de grupo pra que eles cheguem em uma conclusão que tenha consenso”.</p>
	<p>“(...) eu acho que o maior problema é a falta de comunicação entre os professores e a falta de colaboração entre eles”.</p>
	<p>“Aqui é diferente, né? Tem a coordenação de eletrônica, tem a coordenação de matemática, coordenação de física. Lá [em um instituto federal], não, o pessoal da propedêutica pertence à coordenação de eletrônica, então, a gente tinha contato com o pessoal da propedêutica. Isso facilitava a troca de ideias (...) Isso é um desafio: a falta de comunicação, a falta de integração”.</p>
	<p>“Com relação à aula, eu tenho tentado todo ano mudar os métodos de avaliação, o método de ensino propriamente dito. (...) Eu estou sempre tentando mudar, tornar o ensino de uma forma bem dinâmica, pra tentar dar aula da melhor forma possível, pra tentar transmitir o conhecimento da melhor forma possível”.</p>
	<p>“(...) estão aqui pra aprender alguma coisa e é de graça. Então, que eles aprendam e guardem aquele conhecimento porque algum dia eles vão precisar”.</p>
	<p>“Aí o pessoal empurra: ‘não, vamos compreender o aluno’. (...) Eu já convenci o conselho de classe uma vez de grampear o aluno no 4º ano”.</p>
	<p>“Aí você tem um aluno que dá muito mais importância ao ensino médio e esquece que isso daqui é um colégio técnico”.</p>
Amelia	<p>“Eu hoje consigo entender, pela minha experiência, que cada turma é uma turma, cada turma produz de uma forma, te recebe de uma forma, e você também recebe de uma forma”.</p>
	<p>“(...) é uma questão mesmo de você pensar no seu dia, é você ir pra sala de aula consciente do que você vai fazer... ‘ah, tem que preparar aula’, aí às vezes eu olho, quando chega na sala de aula é outra coisa que você faz”.</p>
	<p>“Eu não tenho um manual. (...) Eu sempre falo pros meus alunos que nós estamos num sistema de trocas, que eles me ensinam e eu ensino a eles. Eu vou trocar com eles conhecimento, eu não sou a verdade absoluta”.</p>
	<p>“Você começa o ano com 10 e pode terminar com zero, fica a seu critério”.</p>
	<p>“(...) eu tô levando mesmo, profissionalmente eu tô levando assim, eu faço, busco o que fazer, dinâmicas, uma série de coisas dentro da sala de aula”.</p>
	<p>“(...) como também eu tenho a especialização em psicopedagogia, eu entendi que prova e nada é a mesma coisa. A prova não significa aprendizado”.</p>
	<p>“(...) se hoje você me pedisse pra eu voltar pra graduação, eu não voltaria. Continuaría onde estou: no médio-técnico. Acho que quando você tem aquela aula de técnica, nossa, eu me vejo dentro do mercado.”</p>
Turing	<p>“(...) isso não necessariamente tem a ver com as práticas, você tá ali tentando reproduzir o que você tá acostumado a ver. Normalmente não são boas práticas, são as piores práticas. Professores ruins dão aula na graduação”.</p>
	<p>“(...) a carreira de professor na universidade particular era muito dura. Eu era professor horista, então eu recebia pra estar dentro de sala. Então você não tem um salário interessante e a quantidade de carga horária é muito ruim”.</p>

	<p>“(...) eu dava aula em duas comunidades carentes..., duas populações de baixa renda, e eu via que o que eu falava em sala de aula realmente impactava a vida das pessoas. Com o tempo, eu fui entendendo o que é esse abençoar pessoas”.</p>
	<p>“(...) eu até tinha um pouco dessa preocupação e um certo preconceito com o ensino médio. (...) Fica aquela coisa como se você desse aula pro ensino médio, isso é um demérito, isso te desclassifica, te descredencia como pesquisador”.</p>
	<p>“(...) me apaixonei pelo ensino médio, são excelentes, são garotos muito bons (...) Eu só sei que é muito bom, muito gratificante a gente dar aula pro ensino médio”.</p>
	<p>“(...) entre a graduação e o ensino médio, acho que os desafios do Ensino Médio são mais interessantes”.</p>
	<p>“(...) quando você fala de prática em sala de aula, que é você exercitar empatia com o aluno, tentar se colocar no papel do aluno e entender as dificuldades que ele tem. Isso é uma coisa que vai da prática docente que você tem no dia a dia”.</p>
	<p>“(...) eu tentava ser um professor que, no final das contas eu não gostava, eu não gostei de ter na universidade”.</p>
	<p>“Então, hoje eu prezo pela simplicidade, minha aula sempre vai pelo mais simples, por conceitos mais simples, de uma maneira intuitiva, mais fácil, mais progressiva, para que possa compreender os conteúdos. E eu sempre faço, sempre tento recorrer a elementos que existem na prática”.</p>
	<p>“Participo de uma série de projetos de extensão e tento envolver os alunos nesses projetos de extensão, até pra que eles tenham uma vivência maior sobre o que realmente existe no dia a dia”.</p>
	<p>“À medida que você conscientiza o aluno de que o que ele está vendo tem aplicação direta na prática, isso ajuda muito no processo de aprendizado dele”.</p>
	<p>“(...) as práticas têm mudado, e a gente tem que tentar se adaptar nessas práticas e tentar ver o que tem de bom pra tentar melhorar nossa prática e até identificar o que é ruim”.</p>
Shannon	<p>“(...) eu dou aula desde 2008, se eu não me engano. Tenho que conferir. Em pré-vestibular comunitário. (...) [Dava aula de] matemática, química, física e qualquer outra coisa que precisasse”.</p>
	<p>“(...) e eu entendo que o presencial comigo não funciona. Eu inclusive sou fã do ensino remoto. (...) Esse isolamento me ajudou a pensar com muito mais afinco o que eu já tô tentando desde 2017, fazer videoaula de forma interessante, coisas assim”.</p>
	<p>“(...) eu sou um entusiasta do ensino remoto porque ele possibilita individualizar”.</p>
	<p>“Eu entendo que é a graduação [o nível com o qual tem mais identificação como professor] (...) Pelo contexto dos alunos que eu tive contato até hoje do médio, técnico, da graduação e do mestrado, eu diria que o da graduação, na verdade é por exclusão...”</p>
	<p>“(...) até hoje eu entendo que eu não consegui chegar num formato que eu realmente consiga estimular os alunos a quererem aprender”.</p>
	<p>“(...) falam assim: ‘ué, não é isso tudo, pô, até que o professor Shannon é legal, mas a matéria dele que não é tão legal assim.’ Então eu entendo que até hoje eu colho esses frutos ruins desse distanciamento afetivo aí com os alunos e que eu tenho tentado vencer”.</p>
	<p>“Então eu entendo que é um desafio grande porque tem a ementa pra cumprir, mas a ementa também passa por mim, a gente tem uma liberdade muito interessante em relação à ementa”.</p>

Bernardino	“Agora, em termos de pedagogia, eu aplico a minha própria, eu percebo quando meus alunos gostam e quando não gostam”.
	“Mas a metodologia do passado para o nível médio, técnico-médio, para mim, já está obsoleta, tem que ter alguma coisa diferente.”
	“Eu tô aqui até hoje, o que me aparece muito mais que professor são consultorias, elaboro prova de concurso há 20 anos, acabei de fazer duas agora, por ter especialidade e estar na área”.
	“(…) eu adoro dar aula na pós-graduação”.
	“E hoje eu tô como coordenador do técnico, já indo para o terceiro mandato, indo para seis anos já”.
	“E quando você elabora prova de concurso, que eu elaboro pra XXX, a nível de Brasil pra XXX, a gente obrigatoriamente, você tem que estar lendo, estudando o tempo todo. Você não para, você vira uma máquina”.
	“Querida mudar a lei, já foi pretensão, agora nem pensar, é contar o dia a dia, fazer lá com meus alunozinhos”.
	“(…) eu dou muitas aulas em São Luís, Salvador, Maceió, Brasília. Eu tinha uma média de 20, 25 finais de semana que eu ia nesses lugares... Então, é porque é muito carente”.
	“(…) eu sou muito observador quando a gente ministra aula. Pra saber se você está atendendo ao aluno agora é bem diferente”.
	“(…) quem dá aula pra nível médio ou coordena nível médio, coordena qualquer doutorado, mestrado, porque trabalhar com jovem não é mole”.
	“Eu mesmo tô mudando uma ou duas salas de aula que são laboratórios pra colocar mesas que a gente movimenta, não seja mais cadeiras, seja uma mesa que você tinha pra botar grupo de 5 a 6 pessoas, pra fazer o trabalho mais de equipe, já tô com essa filosofia”.
	“O professor tem o método dele, ele segue o método dele, parece que a sala de aula só ele que é o rei ali dentro. Ele vai seguir aquela metodologia, ele é o rei e vai orientando”.
	“Eu acredito que, após essa mudança [causada pela pandemia e necessidade e isolamento social], a telepresencial ela vai pegar aí talvez 20% a 30% dos projetos pedagógicos dos cursos, eu mesmo vou trabalhar pra isso”.
	“Então, curso à tarde, no meu ponto de vista, integrado é ótimo para o aluno de nível médio, para os professores de nível médio. Para os professores de curso técnico é uma tristeza”.
	“(…) dar aula é extremamente gostoso. No da tarde, nível médio, é muito mais complicado. Você tem que entender o que esse jovem quer, ele não quer fazer o curso que eu coordeno, nenhum deles ali está, na enquete que a gente faz, pra fazer o curso técnico”.
	“Esse é o problema do século, o aluno hoje ele tá muito mal educado. (...) Porque as mães são piores que os filhos. Uma mãe de 32 anos, teve filho com 15, chamar ela pra conversar sobre o filho dela é pior que o filho”.
“(…) os meus professores hoje dão o básico do básico pra não se aborrecer, porque o aluno não quer e desmotiva o professor”.	
“(…) as pessoas que têm filhos na idade dos adolescentes são ótimos para dar aula à tarde, os que não têm filhos é muito difícil para dar aula pra jovem”.	
“(…) é uma manobra monstruosa você tentar atender a demanda do projeto pedagógico, dos professores. (...) Você não pode adequar o projeto pedagógico ao professor”.	

Richard	“É meio difícil fazer isso [relacionar o cotidiano dos alunos com a matéria] com as disciplinas que eu dou, mas eu já notei que quando você faz isso até a motivação fica melhor”.
	“Eu também aprendi lá metodologia de projetos, que eu descobri que eu faço, mas não por completo, que metodologia de projetos é bem mais complexo do que eu achava que era”.
	“Na verdade, esse problema da identificação [com o nível de ensino] acontece também em parte porque você não tem escolha”.
	“...no técnico eu vejo que você acaba tendo a oportunidade de trabalhar com a formação da pessoa”.
	“Eu acho que eu era muito mais severo na maneira como eu avaliava os alunos do técnico, né. Eu ainda faço isso em algumas disciplinas, mas agora faço uma avaliação assim, em termos de você ter um perfil e você tem habilidades secundárias dentro daquele perfil. Agora eu suavizo mais a avaliação nesse sentido”.
	“Um grande resumo da minha prática: a maior parte das coisas que eu aprendo é meio que por tentativa e erro.”
	“(…) justiça. (...) Avaliar de uma maneira que todo mundo saiba por que errou e o que errou, e valorar de acordo com isso”.
Da Vinci	“O fato de começar como monitor, ajudar nas aulas, preparando aula, eu acabei me identificando muito com essa atividade de ensino”.
	“O indivíduo de engenharia, e no Cefet ta acontecendo muito isso, ele se forma em engenharia, tem toda a base técnica, mas ele não tem a base pedagógica. E aí acontecem alguns conflitos”.
	“(…) eu coordeno cinco projetos de extensão, e esses projetos foram ideias dos alunos”.
	“A gente está com um projeto agora de comunidade de aprendizagem, que é um projeto de extensão que a gente vai começar a delinear isso, e o Cefet não tem, a gente tem 800 projetos, mas a gente não tem uma diretriz pra formulação como projetos”.
	“A gente tá se transformando em bons teóricos”.
	“Tem muitos colegas nossos que ‘não, o curso técnico depois o aluno não segue’. Isso não importa, mas estão botando na cabeça deles a oportunidade de experimentar a tecnologia”.
	“(…) a integração está sendo feita pelos alunos porque os professores não querem fazer”.
	“(…) laboratório você faz o experimento, você mexe com as coisas, faz acontecer, é o concreto. Mas isso suja, dá trabalho, tem que chegar antes pra preparar a sala”.
	“Eu tenho feito uma cruzada no sentido de fortalecer principalmente o nível técnico, não que a graduação não precise, mas o nível técnico eu não quero deixar morrer”.

Fonte: Elaboração própria.

A começar pela identificação com os diferentes níveis de ensino, entendo que há um vínculo bastante específico com a questão do Saber Docente e seu reservatório, gerado a partir das Práticas Profissionais desenvolvidas ao longo de um percurso. Digo isso porque, dependendo do que se revela ao professor que chega à docência na Educação Básica sem ter

passado pela formação inicial no âmbito da licenciatura, devido, por exemplo, a uma escassez de saberes a que recorrer para mobilizar, ou ao enfrentamento de situações cotidianas mais peculiares desse nível de ensino, pode haver um afastamento para outros níveis em que essas peculiaridades dos segmentos mais elementares não se fazem tão recorrentes. O contrário também se mostrou verdadeiro: o encantamento por algumas dessas mesmas questões.

Bernardino é um professor, por exemplo, que declara abertamente que gosta de dar aulas nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em que atua (vide quadro 19). Parece entender que já possui um confortável acervo de saberes de docência a serem mobilizados para esse trabalho, e considera que o que vem praticando ali é bem sucedido. Por um outro lado, ele não pronuncia de forma veemente que não gosta de atuar no curso técnico integrado ao Ensino Médio que coordena, mas faz sua narrativa repleta de circunstâncias que apresenta como desagradáveis: a) “...quem dá aula pra nível médio ou coordena nível médio, coordena qualquer doutorado, mestrado, porque trabalhar com jovem não é mole...”, ou seja, há uma demanda maior e específica por Saberes Docentes para o trabalho nesse segmento; b) “no meu ponto de vista, integrado é ótimo para o aluno de nível médio, para os professores de nível médio. Para os professores de curso técnico é uma tristeza”, como já mencionado, Bernardino entende que tratar do campo técnico em articulação com uma formação integral e integrada é motivo de lamento; c) “...dar aula é extremamente gostoso. No da tarde, nível médio, é muito mais complicado. Você tem que entender o que esse jovem quer, ele não quer fazer o curso que eu coordeno, nenhum deles ali está, na enquete que a gente faz, pra fazer o curso técnico”, revelando, de vez, sua não identificação com a Educação Básica.

Para dialogar com essas anotações, recorro a Tardif e Lessard (2014) quando tratam do sentimento de ineficácia que pode assolar os professores em determinados contextos. Os autores comparam a escola a um estacionamento, e a função docente seria uma forma de vigilância. Nessa linha, eles afirmam que os jovens muitas vezes estão na escola porque não podem estar em outros espaços e não há outra alternativa que não a escola para ocupar esses jovens. Assim, de certa forma, os pesquisadores consolam os professores que se sentem como Bernardino em suas últimas colocações destacadas, com um exemplo fazendo a referência às mídias, que poderia ser substituído por outras urgências efêmeras do mundo contemporâneo. Assim eles se manifestam:

Esses jovens da televisão e da internet consomem as aulas e aqueles que as ministram como consomem um programa de televisão, um clip ou uma publicidade; eles permanecem ou “zapeiam”; têm uma relação emotiva – “gosto ou não gosto” – e utilitarista com o saber – “para que serve saber isso?”

Os docentes às vezes vivem mal essas evoluções e constataam, impotentes, que não são capazes de concorrer com a mídia cada vez mais invasora e eficaz, pelo seu poder de sedução. (TARDIF e LESSARD, 2014, p.258)

Ainda nesse sentido, é interessante destacar o que seriam algumas conclusões a que Bernardino chegou depois de alguns anos atuando nesse curso técnico integrado ao Ensino Médio e em sua coordenação, a partir de suas práticas e considerações: a) sabem lidar melhor com jovens os professores que têm filhos – “...as pessoas que têm filhos na idade dos adolescentes são ótimos para dar aula à tarde, os que não têm filhos é muito difícil para dar aula pra jovem”; b) os estudantes são mal educados, conseqüentemente dificultam os processos e sua transcorrência, em relação ao planejado, e as famílias são culpadas por isso: “esse é o problema do século, o aluno hoje ele tá muito mal educado. (...) Porque as mães são piores que os filhos. Uma mãe de 32 anos, teve filho com 15, chamar ela pra conversar sobre o filho dela é pior que o filho”. No entanto, apesar dessas considerações pontuais, oriundas da empiria, não é possível encontrar na narrativa de Bernardino alternativas para que as questões que considera inoportunas sejam resolvidas. Na verdade, ele aparece sempre olhando para seu campo de atuação ideal, a pós-graduação *lato sensu*, e utiliza uma série de termos e expressões para tratar do trabalho no Ensino Médio Integrado que tendem a revelar esse seu desagrado (vide quadro 19): “contar o dia a dia”, “alunozinhos”, “jovem não é mole”, “tristeza”, “complicado”, “problema”, “desmotiva o professor”.

Ao longo deste capítulo, uma série de colocações dos sujeitos narradores, especialmente algumas de Bernardino, têm conduzido à reflexão sobre a relevância dos sentidos de docência atribuídos pelo próprio professor ao seu ofício. Foi o caso da referência feita ao trabalho docente como promotor de mudanças significativas para as pessoas envolvidas, foi também a justificativa dada para o fato de que, muitas vezes, parece que o estudante não deseja viver o processo desse trabalho e que, se é este o caso, há que se considerar alternativas possíveis a que ele tem direito, e é também a questão da referência à “tristeza” revelada quanto a uma espécie de obrigação de se estar fazendo algo em que não se acredita. Tardif e Lessard (2008) oferecem uma reflexão a esse respeito e terminam por congregam diversos desses aspectos em uma colocação:

a felicidade no trabalho vem da alegria de trabalhar com crianças, jovens, de ajudá-los, de vê-los progredir, mudar, aprender, instruir-se, fazer descobertas...Além disso, o amor das crianças também é, para muitos professores, algo decisivo em sua escolha profissional e na perseverança nessa profissão “impossível”. Trata-se, assim, de algo muito importante, que define, mesmo aos olhos do professor, sua relação com o trabalho. É por isso que tal relação se torna particularmente difícil, às vezes insuportável, quando as

relações com os alunos vão mal e parar de nutrir positivamente o professor (TARDIF e LESSARD, 2008, p.283).

Em sentido oposto aos relatados por Bernardino, e com razões que já foram apresentadas, revelando seu encanto pelas possibilidades de contribuir com a formação ampla, humana, integral dos estudantes, e por isso com preferência pela atuação no segmento do Ensino Médio encontram-se, tendo afirmado isso abertamente, Amelia, Turing, Richard e Da Vinci. Esses professores parecem conseguir se “nutrir positivamente” em fontes diversas, como as exemplificadas por Tardif e Lessard (2008). Fleming também tem sua prática concentrada no Ensino Médio Integrado e o defende. No entanto, parece reforçar a dualidade curso técnico/Ensino Médio, o que se opõe à perspectiva aqui defendida. Florence não pronuncia algo que permita definir essa sua questão de identificação, mas dá diversos exemplos a partir de sua prática que sinalizam que ela tem interesse em gerar transformação, apontar saídas para aquilo que não lhe deixa confortável. Diferentemente de todos esses, Shannon declara que se identifica mais, por exclusão dos outros níveis em que atua ou atuou, com os cursos de graduação.

Isso permite concluir que uma vasta maioria (seis, entre oito) dos sujeitos participantes desta pesquisa identificam-se, especialmente a partir de sua experiência, de suas práticas docentes, com o trabalho que desenvolvem como docentes na Educação Básica, justamente o segmento para o qual eles não se prepararam quando de sua formação inicial, nas licenciaturas. Como já foi destacado, desde sua chegada à docência neste nível, eles vêm mobilizando saberes que já carregavam consigo, independentemente da formação inicial, fazendo brotar outros no cotidiano e garantindo a reposição constante de seus reservatórios.

Gauthier (1998) utiliza o próprio termo reservatório para se referir a essa fonte, a qual recorrem os professores em busca dos saberes que precisam mobilizar para responderem às exigências em um determinado contexto de ensino. Nesse sentido, o autor revela seu entendimento de que a docência é um ofício feito de saberes – diversos e mobilizados sob demanda.

O que avisto a partir desses sentidos é o desenvolvimento de práticas docentes – fundamentadas em diversos princípios já anotados, que se dão para além da formação inicial – gerando experiência no trabalho docente. Por sua vez, para a maioria dos sujeitos, essa experiência acaba modificando a prática – é o brotar dos saberes docentes a partir do ofício, não para o ofício. Cruz (2017), ao apresentar os entendimentos de Cochran-Smith e Lytle (1999) acerca da prática professoral como elemento angular da formação docente, indica que as autoras estadunidenses apontam o *conhecimento para a prática* – saber sobre como fazer; o

conhecimento na prática – perceber como se faz e que demandas há por modificações; e o *conhecimento da prática* – fomentar a investigação a partir da prática para que ela se dê a conhecer e para que seja possível aprimorá-la; como ruas que levam à transformação e à melhoria do que se desenvolve no âmbito da docência.

Aquilo que nomeei como “brotar dos saberes docentes a partir do ofício”, revelado de maneira mais enfática pelos sujeitos desta pesquisa, mais se aproxima da segunda perspectiva de Cochran-Smith e Lytle (1999), assim explicitada por Cruz (2017):

conhecimento na prática...está relacionado ao conhecimento em ação. Os bons professores são aqueles que apresentam e constroem problemas a partir das situações práticas, em toda sua complexidade e diversidade, recorrendo a situações anteriores, bem como a uma variedade de outras informações. O como ensinar é marcado pela reflexão sobre a ação na sala de aula e a criação de conhecimento em ação para dar conta de novas situações de aprendizagem (CRUZ, 2017, p.1171).

Em sentido semelhante, Gauthier (1998) também advoga pela desprivatização das práticas, embora tratando do tema com outros termos. O autor lamenta pelo fato de que constantemente os entendimentos oriundos do exercício da prática docente permanecem secretos, assim como as razões que os fundamentam. O pesquisador afirma que “a jurisprudência pedagógica que pleiteamos seria assim o desvelamento desse saber experiencial dos professores ” (GAUTHIER, 1998, p.315).

Os seguintes excertos de falas servem como exemplos desse modo de fazer brotar saberes e modificar a prática docente, estabelecendo uma sequência que indica, como já mencionado anteriormente o modo “prática → experiência → modificação da prática...”

Florence, que apresenta um processo bastante vivaz quanto ao jogo prática-experiência e, refletindo sobre ele, chega à possível conclusão de que aquilo que faz está coerente e eficaz, tal como se pode depreender a seguir:

“(...) tomei muito, continuo tomando muito na cabeça, porque, assim, tem coisas que eu não concordo. O nosso sistema, na minha visão, tá meio falido”.

“Tem coisas no currículo que eu acho desnecessárias, principalmente quando você fala da questão do técnico”.

“Mas eu acho que a gente precisa rever, porque o tempo de eu achar que eu passo conteúdo e você anota, estuda pra prova, vai fazer alguém ser um profissional pra amanhã, não vai”.

“Acho que criei [material didático] muito no meu olhar, de acordo com a minha formação, acho que eu tenho que voltar agora um pouco mais para a questão do adolescente técnico de enfermagem”.

“(...) eu comecei a fazer apostilas (...) Agora eu estou tentando botar mais foto, tentando usar um vocabulário mais claro... e enxugar também pela

questão do integrado, também não adianta dar muita coisa pra eles lerem porque não vai”.

“(…) às vezes, no corredor cria, desenvolve muito mais coisas às vezes do que numa sala de aula muito formal”.

“(…) eu percebo que talvez a minha forma de lecionar não esteja tão errada assim”.

Fleming parece identificar, após implementar, que algumas de suas práticas demandam aprimoramento, e que isso é um processo contínuo. No seu dizer:

“Com relação à aula, eu tenho tentado todo ano mudar os métodos de avaliação, o método de ensino propriamente dito (...) Eu estou sempre tentando mudar, tornar o ensino de uma forma bem dinâmica, pra tentar dar aula da melhor forma possível...”

Amelia, que segue pelos mesmos rumos de Florence e Fleming, além de destacar que o cotidiano faz reivindicações de reflexão na prática, nos diz que:

“Eu hoje consigo entender, pela minha experiência, que cada turma é uma turma, cada turma produz de uma forma, te recebe de uma forma, e você também recebe de uma forma”.

“(…) é uma questão mesmo de você pensar no seu dia, é você ir pra sala de aula consciente do que você vai fazer... ‘ah, tem que preparar aula’, aí às vezes eu olho, quando chega na sala de aula é outra coisa que você faz”.

Turing, que compila as questões referentes aos cenários de educação e sociais, sempre em movimento, apontando para a necessidade de reflexão constante, além de considerar sua prática docente e sua experiência como estudante como elementos balizadores de sua docência, aponta que:

“(…) quando você fala de prática em sala de aula, que é você exercitar empatia com o aluno, tentar se colocar no papel do aluno e entender as dificuldades que ele tem. Isso é uma coisa que vai da prática docente que você tem no dia a dia”.

“(…) eu tentava ser um professor que, no final das contas eu não gostava, eu não gostei de ter na universidade”.

“Então, hoje eu prezo pela simplicidade, minha aula sempre vai pelo mais simples, por conceitos mais simples, de uma maneira intuitiva, mais fácil, mais progressiva, para que possa compreender os conteúdos.”

“(…) as práticas têm mudado, e a gente tem que tentar se adaptar nessas práticas e tentar ver o que tem de bom pra tentar melhorar nossa prática e até identificar o que é ruim”.

Shannon, que considera um exemplo concreto de sua prática como possibilidade para outras mudanças quanto à sua atuação como professor, também salientando que enxerga, como outros sujeitos, a necessidade de adaptações constantes:

“(...) e eu entendo que o presencial comigo não funciona. Eu inclusive sou fã do ensino remoto. (...) Esse isolamento me ajudou a pensar com muito mais afinco o que eu já tô tentando desde 2017, fazer videoaula de forma interessante, coisas assim.”

“(...) até hoje eu entendo que eu não consegui chegar num formato que eu realmente consiga estimular os alunos a quererem aprender.”

“Então eu entendo que é um desafio grande porque tem a ementa pra cumprir, mas a ementa também passa por mim, a gente tem uma liberdade muito interessante em relação à ementa”.

Bernardino, que identifica que há aprendizado a partir da prática, apesar de não revelar em que sentidos ele se transforma ou não a partir disso. Como ele mesmo diz:

“Mas a metodologia do passado para o nível médio, técnico-médio, para mim, já está obsoleta, tem que ter alguma coisa diferente”.

“(...) eu sou muito observador quando a gente ministra aula. Pra saber se você está atendendo ao aluno agora é bem diferente”.

Richard, que também apresenta elementos concretos a respeito de como percebe sua prática docente sendo transformada pela experiência de sua realização:

“É meio difícil fazer isso [relacionar o cotidiano dos alunos com a matéria] com as disciplinas que eu dou, mas eu já notei que quando você faz isso até a motivação fica melhor”.

“Eu acho que eu era muito mais severo na maneira como eu avaliava os alunos do técnico, né. Eu ainda faço isso em algumas disciplinas, mas agora ... eu suavizo mais a avaliação nesse sentido”.

“Um grande resumo da minha prática: a maior parte das coisas que eu aprendo é meio que por tentativa e erro”.

Da Vinci, que parece fazer justamente uma crítica quanto à não transformação das práticas a partir do que se vive na experiência da docência:

“A gente tá se transformando em bons teóricos”.

Como se pode notar, a prática docente é afetada diretamente por quais e como são mobilizados os saberes docentes trazidos, gerados ou compilados pelos professores, como vem sendo desenhado. Tratando-se aqui de elementos ligados à formação de professores não licenciados e sobre os sentidos que atribuem à sua docência, é relevante apontar alguns aspectos quanto à apropriação de processos educacionais que revelaram fazer, em suas narrativas.

O que reitero com essa colocação é que, ainda que se discuta sua formação inicial específica para o desempenho da profissão docente, é a partir da realização dessas práticas, no

âmbito da função profissional a eles conferida, com o apoio dos saberes da experiência, que esses professores não licenciados efetivamente praticam, modificam e incrementam aquilo que é bastante peculiar ao campo da educação, com ênfase para o contexto da Educação Básica.

Como os excertos listados em seguida demonstram, os sujeitos desta pesquisa apresentam críticas no âmbito das discussões curriculares e a outras estruturas educacionais, discutem avaliação, comentam sobre a necessidade de favorecer os aspectos relacionais por meio do lúdico e da dinamicidade das aulas (vide quadro 15). Ainda que o aspecto tácito costure muitas das colocações, trata-se de práticas docentes desenvolvidas por professores não licenciados à luz de saberes advindos das mais diversas fontes. O quadro 20, a seguir, organiza essas manifestações. Da Vinci não o integra, visto que busco me referir a uma tal “autoridade” para tratar desses aspectos, e ele é um professor licenciado, que goza dessa prerrogativa oficialmente.

Quadro 20 – Exemplos de intervenções e considerações quanto à prática docente dos sujeitos narradores

Sujeito	Quanto ao currículo e outras estruturas educacionais	Quanto à avaliação	Quanto à ludicidade e ao dinamismo
Florence	<p>“Tem coisas no currículo que eu acho desnecessárias, principalmente quando você fala da questão do técnico”.</p> <p>“Dosar o tempo acho que é uma dificuldade muito grande minha. Às vezes eu acho que dou ênfase demais em uma coisa que eu acho que não tem, mas só porque tá lá no currículo”.</p>	<p>“Prova não avalia ninguém, acho que é mais esse blábláblá que eu fico falando com eles do que praticamente a matéria”.</p>	<p>“(…) a questão de manter o dinamismo na aula, acho que isso é muito importante também. (...) Não que a gente tenha que fazer um show, não é isso, mas eu acho que você pode ter um toque de cada coisa, principalmente quando você fala de adolescente”.</p> <p>“O uso que eu fiz durante um tempo de <i>House</i>, <i>Grey's Anatomy</i>, que é totalmente de ética, interessante, eles gostam, eles vibram. (...) Acho que é uma forma também de você botar o lúdico e tentar trabalhar também a questão das coisas sérias”.</p>
Fleming		<p>“Com relação à aula, eu tenho tentado todo ano mudar os métodos de avaliação, o método de ensino propriamente dito (...)”.</p> <p>“Aí o pessoal empurra: ‘não, vamos compreender o</p>	<p>“(…) deixo eles conversando entre si, tentando criar uma dinâmica de grupo pra que eles cheguem em uma conclusão que tenha consenso”.</p> <p>“Eu estou sempre tentando mudar, tornar o ensino de</p>

		aluno'. (...) Eu já convenci o conselho de classe uma vez de grampear o aluno no 4º ano”.	uma forma bem dinâmica, pra tentar dar aula da melhor forma possível, pra tentar transmitir o conhecimento da melhor forma possível”.
Amelia		“Você começa o ano com 10 e pode terminar com zero, fica a seu critério”. “(…) como também eu tenho a especialização em psicopedagogia, eu entendi que prova e nada é a mesma coisa. A prova não significa aprendizado”.	“(…) eu tô levando mesmo, profissionalmente eu tô levando assim, eu faço, busco o que fazer, dinâmicas, uma série de coisas dentro da sala de aula”.
Turing		“À medida que você conscientiza o aluno de que o que ele está vendo tem aplicação direta na prática, isso ajuda muito no processo de aprendizado dele”.	“Então, hoje eu prezo pela simplicidade, minha aula sempre vai pelo mais simples, por conceitos mais simples, de uma maneira intuitiva, mais fácil, mais progressiva, para que possa compreender os conteúdos. E eu sempre faço, sempre tento recorrer a elementos que existem na prática”.
Shannon	“(…) e eu entendo que o presencial comigo não funciona. Eu inclusive sou fã do ensino remoto”. “(…) eu sou um entusiasta do ensino remoto porque ele possibilita individualizar”. “Então eu entendo que é um desafio grande porque tem a ementa pra cumprir, mas a ementa também passa por mim, a gente tem uma liberdade muito interessante em relação à ementa”.		“(…) Esse isolamento me ajudou a pensar com muito mais afinco o que eu já tô tentando desde 2017, fazer videoaula de forma interessante, coisas assim”.
Bernardino	“Agora, em termos de pedagogia, eu aplico a minha própria, eu percebo quando meus alunos gostam e quando não gostam”. “Mas a metodologia do passado para o nível médio, técnico-médio, para mim, já está obsoleta, tem que ter alguma coisa diferente”.		“Eu mesmo tô mudando uma ou duas salas de aula que são laboratórios pra colocar mesas que a gente movimentada, não seja mais cadeiras, seja uma mesa que você tinha pra botar grupo de 5 a 6 pessoas, pra fazer o trabalho mais de equipe, já tô com essa filosofia”.

	<p>“Queria mudar a lei, já foi pretensão, agora nem pensar, é contar o dia a dia, fazer lá com meus alunozinhos”.</p> <p>“Eu acredito que após essa mudança [causada pela pandemia e necessidade e isolamento social], a telepresencial ela vai pegar aí talvez 20% a 30% dos projetos pedagógicos dos cursos, eu mesmo vou trabalhar pra isso (...)”.</p> <p>“(...) é uma manobra monstruosa você tentar atender a demanda do projeto pedagógico, dos professores. (...) Você não pode adequar o projeto pedagógico ao professor”.</p>		
Richard	<p>“Eu também aprendi lá metodologia de projetos, que eu descobri que eu faço, mas não por completo, que metodologia de projetos é bem mais complexo do que eu achava que era”.</p>	<p>“Eu acho que eu era muito mais severo na maneira como eu avaliava os alunos do técnico, né. Eu ainda faço isso em algumas disciplinas, mas agora faço uma avaliação assim, em termos de você ter um perfil e você tem habilidades secundárias dentro daquele perfil. Agora eu suavizo mais a avaliação nesse sentido”.</p> <p>“(...) justiça. (...) Avaliar de uma maneira que todo mundo saiba por que errou e o que errou, e valorar de acordo com isso”.</p>	<p>“É meio difícil fazer isso [relacionar o cotidiano dos alunos com a matéria] com as disciplinas que eu dou, mas eu já notei que quando você faz isso até a motivação fica melhor”.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Como finalização da análise dos quatro eixos (vide quadro 15) – a partir dos quais foram realizadas as entrevistas narrativas com os sujeitos participantes, nesta seção, sob as lentes das categorias Saberes Docentes e Práticas Profissionais Docentes – destaco a menção feita por alguns sujeitos narradores acerca do desenvolvimento de suas atividades no campo da extensão. Também a ideia de integração segue listada, mas esse é um tema cujo mérito neste contexto demanda uma discussão específica, que se dará posteriormente.

Quanto ao desenvolvimento de ações de extensão, é relevante mencionar que o artigo 207 da Constituição Federal Brasileira (1988) indica que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Ainda que o Cefet-RJ não seja uma universidade, a instituição integra a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica que também segue essa mesma orientação e se apoia na extensão como um dos elementos integrantes desse tripé de sustentação. Dessa forma, os docentes que atuam nesse contexto o fazem por meio de sua circulação pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, de forma indissociável.

Apenas Turing e Da Vinci fazem referência direta ao campo da extensão. No entanto, isso ganha tal destaque, porque, ao narrarem sobre sua prática docente, esses sujeitos fizeram questão de incluir suas atividades extensionistas, o que revela que eles as entendem como parte notável de sua docência. Além disso, há indícios de comprometimento com a transformação da sociedade por essa via, visto que a extensão é uma das formas de se atingir a mais instâncias das comunidades educativas do que aquelas diretamente vinculadas às instituições.

Turing narrou que participa “de uma série de projetos de extensão e tento [tenta] envolver os alunos nesses projetos de extensão, até pra que eles tenham uma vivência maior sobre o que realmente existe no dia a dia”. Da Vinci, por sua vez, disse que coordena alguns projetos de extensão, originados a partir de ideias dos estudantes e explica a necessidade disso e sua preocupação: “a gente está com um projeto agora de comunidade de aprendizagem, que é um projeto de extensão que a gente vai começar a delinear isso, e o Cefet não tem, a gente tem 800 projetos, mas a gente não tem uma diretriz pra formulação como projetos...”

É nessa perspectiva do compromisso com a ampliação de possibilidades no cenário educacional que esses dois sujeitos sublinham a extensão como parte intrínseca de sua prática docente.

Por fim, tendo percorrido os eixos a partir dos quais se deram a entrevista narrativa e seus decorrentes depoimentos sob a ótica das lentes-categorias Saberes Docentes e Práticas Profissionais Docentes, sintetizo que fica evidenciado que há vivaz relação entre o conhecimento docente que se carrega na mochila professoral para que seja possível desenvolver o trabalho, e o conhecimento que se torna possível colher a partir da brotação regada pela prática e suas vivências.

Roldão (2007) alerta que conhecer teorias referentes ao ensino e buscar aplicá-las não é o suficiente para que se estabeleça uma relação entre eles – teorias e ensino do conteúdo – em contextos práticos. Também Altet (2001) reconhece os saberes específicos oriundos da prática

– além de muitas outras fontes – como integrantes essenciais da formação de base e continuada de qualquer professor. Altet (2001) sublinha que, quando essa prática é contextualizada, ela dá origem a conhecimentos autônomos e professados, uma vez que o professor passa a reconhecê-los, tornado-se capaz de sistematizá-los e relatá-los; ou seja, a prática nutre de saberes o reservatório do professor, independente do que já constava ali.

Altet (2001) considera que as práticas são geradoras de saberes para todos os professores. Com isso, desejo aqui enfatizar que, mesmo no caso daqueles que passaram pelo percurso da formação inicial no âmbito da docência, “seu profissionalismo constituiu-se progressivamente através de suas experiências práticas, tendo sido construído por eles próprios” (ALTET, 2001, p.32), não seria diferente no caso dos professores não licenciados atuantes na Educação Básica. Para esses, na verdade, a experiência a partir da prática é primordial, uma vez que, via de regra, eles não chegam à docência com os saberes institucionais para a prática.

Fazendo um recorte mais específico para o cenário da Educação Profissional e Tecnológica, pode-se afirmar também que, considerando a análise realizada nos sentidos descritos, há, por parte dos sujeitos, em linhas gerais e com inclinações e intensidades distintas, consciência e zelo acerca do que significa essa modalidade a que e quem ela se destina, devendo “contribuir com o aumento da capacidade de (re)inserção social, laboral e política dos seus formandos; com a extensão de ofertas que contribuam à formação integral dos coletivos que procuram a escola pública de EPT” (MOURA, 2008, p.28), entre outros aspectos.

Ainda avalio como sinalizados, mesmo que separadamente e de forma não sistematizada, ao longo das narrativas dos sujeitos, os seguintes aspectos elencados por Nóvoa (2011), em entrevista, quanto ao que deve constar de uma formação de professores ideal:

- a) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; b) passar para "dentro" da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação (NÓVOA, 2011, s/p).

Enxergar esses elementos, ainda que rarefeitos e dispersos dentro de um contexto de Educação Profissional em integração com a Educação Básica, torna-se balsâmico, visto que isso sinaliza para possibilidades de consolidação de propostas verossímeis para a formação de professores que a demanda dos cursos técnicos solicita.

Com Gauthier (1998), é possível sintetizar alguns dos elementos quanto à prática docente revelados de forma mais proeminente nas narrativas dos sujeitos da tese. O autor afirma que “o ensino é uma atividade voltada para o outro (os alunos) e isso é determinante na prática desse trabalho” (GAUTHIER, 1998, p. 345), como foi possível depreender de diversas colocações, além de ter sido possível perceber em que medida a não correspondência desse outro ou suas reações não esperadas afetam – motivando ou desestimulando – as transformações na e a partir da prática dos professores narradores.

O autor afirma ainda que “a atividade docente se estrutura em torno de dois grandes grupos de funções: 1) aquelas ligadas à transmissão da matéria (os conteúdos, o tempo, a avaliação etc.) e 2) aquelas ligadas à gestão das interações na sala de aula (a disciplina, a motivação etc.)” (GAUTHIER, 1998, p.345), ao mesmo tempo confirmando algumas acepções dos sujeitos quanto ao trabalho docente, especialmente quanto ao que seria o primeiro grupo de funções, e sinalizando para a importância de estarem atentos à dinamicidade e possível geração de demandas do tempo-espaço indicado no grupo 2. Por fim, nesse mesmo contexto, Gauthier (1998, p.345) afirma que “a prática docente consiste justamente em fazer essas duas categorias de atividades convergirem da maneira mais adequada possível”, revelando um dos mais significativos desafios para o professor – e, ousado dizer, especialmente para o professor não licenciado, que tem, frequentemente, em sua prática a primeira experiência de formação, que vai se dando ao passo que se realiza.

Finalmente, encaminho o texto para as próximas discussões, considerando que Altet (2001, p.26) indica que “é necessário identificar quais são as competências e os conhecimentos que se valem das práticas do professor profissional”, do que tratei neste capítulo, “após haver definido preliminarmente o que constitui a especificidade da profissão voltada para o ensino”, o que farei em seguida.

Capítulo V

PROFISSIONALIZAÇÃO E DOCÊNCIA ENTRE A FORMAÇÃO TÉCNICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA PRÁTICA À FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, diferentes aspectos referentes à docência dos professores não licenciados, sujeitos da pesquisa, são trazidos à tona para discussão. Em primeiro lugar, com a lente da categoria **Profissionalização Docente**, trato justamente disto: em que sentidos esses profissionais oriundos dos campos técnicos podem ser ou vir a se tornar professores profissionais, argumentação que faz emergir uma série de elementos carregados de complexidade dentro do próprio campo da formação de professores, antes e para além do recorte desta investigação. Em um segundo momento, essa perspectiva é alongada, quando passo a focalizar de maneira mais específica a docência realizada por esses sujeitos, provenientes de áreas técnicas e atuantes na Educação Profissional. Nesse quadro, assumindo o prisma da categoria **Docência entre a Formação Técnica e a Educação Profissional**, procuro situar a discussão levando em conta o contexto específico da atuação desses professores, sua formação e seu entendimento quanto ao Ensino Médio Integrado.

5.1 Profissionalização Docente

A profissionalização da docência, tema sobre o qual teóricos do campo educacional já vêm se debruçando há décadas, é um aspecto inescapável no contexto das discussões que proponho. Sendo os sujeitos narradores professores não licenciados que atuam na Educação Básica, o que se tem é o fato de que eles partem de um ponto quanto à profissão em que não estão presentes nem mesmo elementos básicos constituintes do conjunto de aspectos a que normalmente se faz referências para se definir o que se configura como profissão – como formação inicial institucionalizada, por exemplo.

A abordagem deste capítulo, “da prática à formação para a atuação de professores não licenciados na Educação Básica”, segue o entendimento de Lüdke e Boing (2012), no sentido de que aspectos da formação para a docência chegam ao trajeto do professor, de maneira mais consistente, orientando a sua formação teórica, depois de que seu trabalho docente já está sendo

realizado. Considerando os sujeitos desta pesquisa, esse cenário ganha sublinhados, já que eles são provenientes de outros campos de formação profissional, passando a desempenhar o ofício de professor, que já traz em si complexidades quanto à dificuldade de defini-lo, de forma angular, como uma profissão, mesmo para aqueles que fazem o percurso da formação inicial nesse campo.

No campo da discussão acerca da profissão docente, Tardif e Lessard (2008) buscam indicar sua compreensão sobre o que pode ser considerado uma profissão, delimitação que deixo registrada antes da sequência de reflexões a esse respeito. Para eles, o entendimento é o seguinte:

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (TARDIF e LESSARD, 2008, p.27).

Nessa perspectiva caberá destacar desde já que ao considerar a situação dos professores não licenciados que atuam na Educação Básica, não se está tratando de um grupo de trabalhadores controlando ou circulando em seu campo de trabalho original; também esses sujeitos não acessaram este trabalho, a docência, a partir de sua formação superior; e ainda a discussão se dá no sentido de questionar seu domínio e consciência sobre a amplitude de conhecimentos necessários à sua realização. Com isso, quero dizer que, assumindo tal conceituação de profissão, o que se identifica em primeira instância, no contexto analisado, são contribuições para sua fragilidade e fragmentação.

Lüdke e Boing (2004) levantam o questionamento acerca do que é a profissão a que alguém se refere quando se fala no magistério. Os pesquisadores apontam que há diferentes instituições formadoras e diferentes níveis de ensino em que se dá essa formação – universidades, institutos, o antigo curso normal – e que esse espalhamento se torna uma das dificuldades para a concepção do magistério como profissão. A isso, acrescento a forma de entrada na docência em Educação Básica à qual me dedico: a que não prevê qualquer formação específica.

Ainda como ponto de partida para essa discussão, recorro a Altet (2001) em sua apresentação do profissional docente:

O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o “homem da situação”, capaz de “refletir em ação” e de adaptar-se, dominando qualquer nova situação. É um profissional admirado por sua

capacidade de adaptação, sua eficácia, sua experiência, sua capacidade de resposta e de ajuste a cada demanda, ao contexto ou a problemas complexos e variados (ALTET, 2001, p.25).

Tais aspectos pertencem à profissionalidade da docência e, considerando o ensino como centro de todo o processo, tratar de competências em ação, reflexão, domínio de situações, faz-se necessário destacar, são movimentos quanto ao ato de ensinar. Nesse sentido, pode-se dizer que o profissional docente, com sua centralidade no ensino, diferencia-se de outros profissionais e constitui-se como tal por se preparar conscientemente e saber desenvolver os processos da docência como anotado por Altet (2001) e Roldão (2017; 2007).

A estruturação desses processos de aprendizagem profissional da docência e do desenvolvimento do professor prevê alguns princípios, entre os quais está a articulação da formação inicial, como aponta Nóvoa (2009). Além disso, o pesquisador alonga essa lista com o seguinte:

indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (NÓVOA, 2009, p.14).

Assim como a questão da formação inicial para a docência, comum a todos os sujeitos à exceção de Da Vinci, diversos aspectos apontados por Nóvoa (2009) como elementos integrantes do desenvolvimento profissional dos professores surgiram nas narrativas, como já anotado anteriormente. No entanto, ainda que se ponderasse o ensaio de um entendimento no sentido de analisar os dados como sinalizadores de que existe um esquadro para o embasamento de um certo profissionalismo docente aí presente, há que se ressaltar o aspecto meramente tácito, ou mesmo intuitivo do que é possível encontrar nesses registros. A esse respeito, Roldão (2007) indica que um dos elementos que conferem profissionalidade à docência é a capacidade do professor em analisar as circunstâncias e suas demandas, o que somente é viável àqueles que conhecem esses aspectos em sua complexidade, para além do que recortes cotidianos possam apresentar. Ter domínio do saber técnico da profissão e aliá-lo ao improvisado coerente e embasado para a resolução de situações sintetizam essa perspectiva profissional. Nas palavras dessa autora, encontra-se o seguinte:

o conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e o domínio

de uma componente improvisativa e criadora ante o “caso”, a “situação”, que podemos chamar de “artística”. Mas só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta (ROLDÃO, 2007, p.100).

Alto-me a Lüdke e Boing (2012) no sentido de perceber a trajetória cujo sentido é “do trabalho à formação de professores”, e ênfase, repetidamente, que neste contexto os professores carecem dos fundamentos da formação inicial para a docência, além de que outros elementos – indução e formação em serviço, valorização do professor reflexivo, importância das culturas colaborativas etc. (NÓVOA, 2009) – somente surgem, como revelado nos depoimentos, por forças das circunstâncias, não havendo previsão, planejamento e organização específica para tal.

Passando à análise das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, agora com a lente da categoria **Profissionalização Docente**, destaco algumas percepções identificadas ao atravessar, horizontalmente, os eixos que constituíram a base da conversa a partir das quais se deram os depoimentos (vide quadro 15).

No bloco introdutório da entrevista, fiz a todos os sujeitos narradores uma pergunta com intenções de capturar nuances de uma possível identidade professoral. Questionava, em alturas distintas da conversa, sobre como declaram sua profissão em situações cotidianas que requerem essa informação (como em consultas médicas, formulários de hospedagem etc). O quadro seguinte traz esses registros:

Quadro 21 - Registro de identificação profissional dos entrevistados

Entrevistado	Como se apresenta profissionalmente e justificativa, quando oferecida
Florence	Enfermeira
Fleming	Professor – vínculo possível de comprovar
Amelia	Bacharel em Turismo
Turing	Professor – até 2012, colocava Analista de Sistemas
Shannon	Engenheiro, em geral. Mas se apresenta como Professor em conversas informais.
Bernardino	Professor, na atualidade. Especialmente para que cobrem mais barato, se for o caso.
Richard	Professor
Da Vinci	Não se aplica, visto que é Professor por formação

Fonte: Elaboração própria.

Entendo que mereçam destaque dois vieses de observação dos dados aí apresentados: 1) a docência é o ofício desempenhado por todos os participantes, configurando-se como atividade profissional que garante seu sustento e, ainda assim, nem todos se declaram professores, e, quando o fazem, à exceção de Richard, indicam ressalvas; 2) apesar de a identidade docente

não estar definida para a maioria dos sujeitos, no decorrer das narrativas há a revelação de apreço pela docência, em diversos sentidos, como já foi apresentado.

Ainda sobre o primeiro viés indicado, cabe destacar que Florence, Amelia, Turing, Shannon e Richard não desempenham atualmente atividades profissionais específicas de sua formação inicial que não sejam aquelas diretamente ligadas às disciplinas que lecionam, são “apenas” professores. Somente Fleming e Bernardino relataram desenvolver atividades profissionais paralelas ao ensino, no campo das engenharias das quais são provenientes.

Na perspectiva dos vieses que indiquei, inclino-me a afirmar que a falta de entendimento quanto à especificidade do trabalho docente e à abstração dos fatores que conferem profissionalidade a esse ofício contribuem para essa oscilação quanto à afirmação identitária profissional. Entendo que pode faltar a esses professores, e não somente a eles, o senso de que há, ou espera-se que haja, um reconhecimento social da especificidade da função que está associada ao trabalho desenvolvido, o que é um dos caracterizadores de uma profissão (ROLDÃO, 2005). Nas palavras de Lüdke e Boing (2004, p.1168), “dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade”. Neste caso aqui analisado, arrisco-me a afirmar que a função docente não parece tampouco específica, mas, sim, bastante aerada, aos olhos dos próprios professores narradores de suas histórias.

Mesmo entre aqueles que atuam e circulam pelo campo de estudos acerca da formação de professores o entendimento sobre essa profissionalidade vem sendo, há décadas, debatido e construído. Roldão (2005, p.107) pergunta, para buscar responder em seguida: “o que é um professor? Como se reconhece socialmente a actividade de professor? Qual a sua valia, especificidade e necessidade social, nas sociedades actuais e face às mudanças que as atravessam?”. Por essa via é que me lanço a uma possível interpretação de que questões de identidade são trespassadas, entre estes sujeitos cujas narrativas estão na cena, pelas indagações acerca do trabalho e profissionalidade docentes. Parece-me já cabível dizer que uma das especificidades da docência é justamente a impossibilidade de encaixá-la em uma das gavetas pré-moldadas onde se ajustam outras profissões. De toda forma, sobre tal dificuldade de percepção sobre o trabalho desenvolvido enquanto docentes e uma possível falta de identidade decorrente disso, uno-me a Roldão (2005) para explicar que

falamos aqui de profissionalidade como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas. Não nos referimos ao sentido que se atribui ao termo, na linguagem de

senso-comum, quando se fala genericamente de quase todas as actividades como “profissões” (ROLDÃO, 2005, p.108).

Nóvoa (2017, p.1118) se refere à questão da identidade profissional docente trazendo a necessidade de observarmos a multiplicidade de identidades que pode haver em uma profissão. Dessa maneira, identificar-se – e em decorrência disso, apresentar-se – como professor pode depender de como o processo de construção identitária vem se dando, ou não.

Para Lüdke e Boing (2004), há uma série de fatores que contribuem para a fragilidade das questões referentes à identidade docente, que trago como potenciais justificativas para que, apesar do gosto por seu exercício e da busca por melhorias na prática, como já destacado em seções anteriores, alguns dos docentes não licenciados desta pesquisa afirmarem que não se dizem – e provavelmente não se notam – professores. Os autores começam a enumerar esses itens referentes à fragilidade da profissão com “o grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente)” (LÜDKE e BOING, 2004, pp. 1168 e 1169), para o que chamo atenção neste contexto, visto que os sujeitos narradores integram, eles mesmos, esse grupo. Dentre os outros fatores destacados estão os seguintes:

a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais (LÜDKE e BOING, 2004, p. 1168-1169).

Além desses, em diversos cenários, a questão salarial influencia também, negativamente, no que se refere ao respeito e à dignidade da categoria profissional docente, como apontado por Lüdke e Boing (2004). Também Nóvoa (2017, p.1109) afirma que a “desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo”. No entanto, cabe registrar que a carreira profissional de um professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no contexto do Cefet-RJ, que é a de todos os entrevistados, é bastante atraente, não apenas se comparada à carreira de magistério de professores de outras redes públicas e até mesmo privadas, como também em relação a diversas outras carreiras. Condições salariais favoráveis que muito frequentemente não são praticadas em outras profissões, estabilidade funcional, condições de estrutura física que, ainda que demande melhorias, é bastante melhor do que a de outras instituições, são fatores que podem ter influenciado quando da decisão de deixarem, cada

um dos sujeitos, seu campo de formação inicial e atuação para ingressar na docência. Ainda assim, uma vez que essa não é uma realidade da categoria profissional como um todo, não se configura como elemento fortalecedor da profissionalização docente. Com relação ao que Nóvoa (2017) aponta sobre a intensificação do trabalho docente e lógicas de burocratização, tem, sim, sido possível perceber esse movimento como parte de uma política nacional e até mesmo institucional de desmanche do serviço de qualidade que notoriamente se expandiu a partir dos anos 2000, mas não será possível tratar dessa questão amplamente.

Dando sequência a questões que se referem diretamente à profissionalização docente ou que a tangenciam a partir das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, passo a ponderar alguns excertos de fala trazidos dos quadros 16, 17, 18 e 19, considerando os aspectos a que se vinculam, subdividindo-os de acordo com tópicos levantados nesse âmbito pelas autoridades que têm se dedicado a essa discussão.

5.1.1 A formação inicial para a docência

Quanto à formação inicial para o trabalho docente na Educação Básica, apesar de ser essa uma característica inerente a todos os sujeitos, à exceção de Da Vinci, vale destacar algumas colocações feitas por eles, de modo que seja coerente retomar essa questão e como se articula ou afeta o âmbito da profissionalização.

A maneira como alguns sujeitos se referem à sua chegada à docência tende a ser bastante reveladora de que a falta de preparo para tal, pelo menos naquelas circunstâncias iniciais, causavam porosidade ao aspecto profissional do trabalho desenvolvido. Seguem exemplos disso:

Florence – “Então foi tipo um susto, né. ‘E agora, de repente, você vai dar aula’”;

Amelia – “Eu realmente caí na docência. Inicialmente, pra mim foi ruim, pelo impacto de...na época, eu não tinha esse... porque você é inexperiente”;

Shannon – “Formação eu não tenho, é tudo na unha, eu vou buscando sobre o assunto”;

Bernardino – “um dia um cara chegou, assistindo uma palestra minha lá na empresa que eu tava dando, falou: ‘pô, cara, tu fala bem, tem boa expressão, você dando aula é melhor que meus professores’. (...) ‘Pô, por que você não pensa em virar professor?’”;

Richard – “Foi basicamente assim que eu entrei na vida de docente, por forças aí do destino”.

Na perspectiva das narrativas, apresento uma breve história pessoal para começar a tratar dessas colocações: por ocasião de estar participando de uma ação de extensão no campo da formação de professores em uma determinada comunidade com poucos recursos no norte do

Brasil, acabei me vendo em uma situação em que deveria ensinar outras pessoas a lidarem com um material comumente usado para o ensino de matemática. Eu sabia utilizá-lo, visto que havia lidado com ele quando estudante, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, sem ter preparo algum para ensinar qualquer assunto com aquele recurso, uma vez que sou oriunda da área de Letras, senti-me perdido, sem reservatório de saberes, como se numa aventura irresponsável e perigosa por campos desconhecidos. Para resumir, li algumas instruções previamente e desenvolvi atividades bem específicas, sem chances de qualquer aprofundamento ou reflexão que se fizessem necessários.

A breve anedota da vida real me serve para contribuir com a elucubração acerca de como possivelmente se sentem profissionais com variadas formações ao assumirem o ofício profissional de outro campo que não aquele para o qual se tem algum preparo, ainda que escasso. No caso de minha historinha, não posso dizer que eu não tinha fonte alguma a que recorrer, visto que sou professor. No entanto, pensando em todas as coisas que se aliam para a efetivação do ensino, faltavam-me algumas, assim como, certamente, faltam outras àqueles que não percorrem o preparo inicial que as licenciaturas oferecem, ainda que demandem melhorias, para o trabalho docente na Educação Básica.

Com relação a essa formação inicial, que venho destacando como elemento base para o erguimento de outras estruturas do percurso de docência, Lüdke (2018) apresenta uma defesa, com uma perspectiva crítica, a essa fase a que atribuo a característica de imprescindível:

Ainda que não se possa afirmar que esta formação ocorra de forma bastante satisfatória, como seria desejável, pelo menos há uma variedade de possibilidades de informação e de questionamentos, através das múltiplas disciplinas que compõem o currículo do curso de licenciatura no Brasil, assegurando a possibilidade de discussão e de reflexão sobre questões básicas da “profissão” docente para a qual se preparam os estudantes (LÜDKE, 2018, p.17).

Aceitar passivamente que a formação inicial para a docência é dispensável significa esvaziar ainda mais de sentidos profissionais o trabalho docente. Certamente deve-se aprimorar os elos de coesão entre essa formação e a profissão ela mesma, mas sem que se abra mão de uma fundamentação específica, na qual se assentem e a partir da qual se promovam os saberes específicos do ofício. Insisto no entendimento de que a formação inicial para a docência não basta por si só e não se encerra quando, por exemplo, de uma graduação. O que estou me propondo a defender é a formação para a docência, como elemento fortalecedor da profissão, para todos os professores, tenham eles experimentado a formação inicial em uma licenciatura,

ou venham eles a experimentá-la – e alongá-la pela formação continuada – depois de sua chegada à docência.

Formosinho (2009) propõe uma diferenciação, apropriada para este contexto, quanto às formas de acesso à docência que diferentes professores vivem. Ele nomeia de concepção laboral aquela em que a docência se dá apenas em termos de vínculo de trabalho – “isto é, a condição de professor adquire-se estritamente pelo exercício da atividade docente” (FORMOSINHO, 2009, p.34). Nessa perspectiva, o recrutamento e a estabilidade prevalecem sobre a formação específica. Por outro lado, a concepção profissional “define o acesso à profissão apenas em termos de formação específica, que é sempre de nível superior (FORMOSINHO, 2009, p.34). No caso dos professores não licenciados, ainda que os sentidos que eles mesmos atribuem à sua docência superem a concepção laboral, formalmente, pode-se dizer, é este o quadro no qual se encontram. Também é possível buscar uma defesa à formação inicial própria nesse entendimento de Formosinho (2009). Ainda que se possa ampliar a discussão a respeito do fato dessa formação para a docência aqui defendida poder extrapolar as limitações do ensino superior, trata-se do fato de que é ela que confere, aos olhos de diferentes autoridades do campo, um dos aspectos basilares de profissionalidade à docência.

Tomo uma colocação emprestada que Anastasiou (2002, p.174) utilizou para se referir aos professores do Ensino Superior que, em muitos casos, apenas especialistas de suas próprias áreas de formação, tornaram-se “professor[es] da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores”. Trata-se da mesma situação dos professores não licenciados, sujeitos desta pesquisa: ainda que carreguem consigo a excelência de seus campos de atuação, não se pode garantir que isso “tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes à docência” (ANASTASIOU, 2002, p.174).

Para a defesa da formação inicial para a docência, recorro a Cruz, Farias e Hobold (2020) que, ao discutirem aspectos referentes à inserção profissional docente, explicam:

A aprendizagem da docência representa um continuum profissional, de investimento individual e coletivo, que acompanha o professor ao longo da vida. Esse continuum permeia a trajetória do professor, que tem na etapa da formação inicial e, especialmente, no momento da inserção na carreira o esteio de seu desenvolvimento profissional (CRUZ, FARIAS & HOBOLD, 2020, p.3).

Assumir a perspectiva de uma possível dispensa da formação inicial para a docência é assumir o risco de esfacelar ao extremo a “primeira fragilidade da profissão [que] reside,

justamente, neste momento inicial” (NÓVOA, 2017, p.1113). Nóvoa (2017) traz essa reflexão ao discutir o fato de que a licenciatura, mesmo para os que a escolhem como percurso de formação, é, muitas vezes, uma segunda escolha, o que se dá por razões diversas. Trago essa reflexão para esta cena com a ênfase no fato de que os sujeitos dessa pesquisa assumem, com palavras distintas, terem “caído na docência”, sem que essa tenha sido uma opção, em qualquer ordem que seja, no que se refere à formação. Ainda que, como já revelado em diversos excertos de suas falas, eles tenham afeição pela docência e demonstrem buscar fazê-la melhor, à sua maneira, por caminhos diversos, é importante zelar pela consistência dos elementos que constituem a profissão. Nóvoa (2017, p.1121) indica que “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal” – é uma escolha, um objetivo refletido, uma afirmação.

Na discussão sobre a docência no Ensino Superior, Anastasiou (2002) aponta o fato de a docência ser uma nova profissão para aqueles profissionais que não são oriundos de percursos de formação de professores. Trago esse elemento a esta discussão no sentido de mostrar que o mesmo acontece com os professores não licenciados que atuam na Educação Básica, no contexto do Ensino Médio Integrado do Cefet-RJ. Ser professor, para a maioria destes sujeitos, como já apontado diversas vezes ao longo desta tese, não fazia parte de seus planos de carreira. Além disso, ainda atualmente, depois de alguns ou muitos anos na docência, há certa hesitação por parte de alguns quanto à sua afirmação e identificação como professores. Além disso, a realidade dos sujeitos dessa pesquisa se aproxima também à dos docentes do Ensino Superior apontados por Anastasiou (2002) porque eles também o são. A carreira EBTT prevê a docência no nível básico e no superior, estando alguns em atuação no Ensino Médio Integrado por opção ou por falta de alternativa. A docência, por fim, não lhes é ponto de partida, mas um outro trabalho que desenvolvem. A referida autora sintetiza a questão:

Temos assim, atuando nas salas de aula, profissionais competentes em suas áreas de atuação, com pleno domínio dos saberes científicos de suas áreas, sendo desafiados a constituírem-se como professores (...) Ficam, então, desconsiderados os elementos constitutivos dessa categoria profissional: o ideal, os objetivos, os compromissos pessoais e sociais, a regulamentação profissional, o conceito de profissão e de profissional, o código de ética, as participações nas entidades de classe, que são fundamentais para exercer-se com competência uma profissão, o que possibilitaria um reconhecimento social da profissão (ANASTASIOU, 2002, p.176).

Neste campo mais específico da Educação Profissional, de que tratamos com maior esmero, Oliveira (2017) também defende a formação inicial – não apenas, mas também a continuada – como essencial. A pesquisadora advoga por uma formação inicial entrelaçada à

trajetória profissional do professor de EP, eu não seja também nos moldes de complementação pedagógica, referente ao ensino de conteúdos específicos. Oliveira (2017, p.60) traz a proposta de “uma formação continuada sistematizada, com garantia de financiamento público, em estreita relação com a formação inicial dos professores, e materializada em ações efetivas por parte das agências formadoras e das escolas em que eles atuam”. Com essa colocação, fica evidenciado do que se trata formação inicial, que todo profissional tem, e o que é formação inicial para a docência, de que, defendo, também não se pode abrir mão.

5.1.2 A formação no campo técnico

A discussão a respeito da formação inicial dos profissionais das mais diversas áreas que acabam por chegar à docência cabe aqui no sentido de fazer perceber que não se está tratando de formação para o *ensino* técnico. Pudessem ser essa a questão, se estaria tratando de alguma perspectiva de formação inicial para a docência no campo das áreas técnicas, na perspectiva que venho defendendo.

Kuenzer (2006) chama atenção para a questão da formação do professor do campo técnico, em geral, oriundo de áreas de formação inicial não ligadas às questões da docência. A autora sublinha que durante muito tempo os profissionais que ensinavam a realização do trabalho em si eram nomeados instrutores, não professores. Isso porque na perspectiva taylorista-fordista o aprendiz desenvolvia seu conhecimento tácito por meio da observação do trabalho dos mais experientes, além de lançarem mão da memorização e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. Nesse sentido, Kuenzer (2006) aponta as necessidades atuais de formação específica de formação para os professores da Educação Profissional, uma vez que já existe a demanda pela capacidade de realização do trabalho intelectual, que vem a permitir o enfrentamento dos problemas do próprio cenário laboral, assim como do social.

Da maneira como se tem realizado os cursos de Ensino Médio Integrado no âmbito do Cefet-RJ, não há qualquer indicação de obrigatoriedade quanto à formação para a docência para os professores das disciplinas do campo técnico, como já mencionado ao longo desta tese e também declarado por alguns dos sujeitos participantes da pesquisa (vide falas de Shannon e Turing, no quadro 17). Isso se dá apesar de a Educação Profissional ser reconhecida como uma modalidade de ensino, assim como consta em legislação sua articulação com a Educação Básica – leis 11741/08 e 13415/17. Esses são elementos que parecem contribuir diretamente para a desprofissionalização do trabalho docente, o que é destacado por Nóvoa (2017, p.1109) da seguinte maneira: “o regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham ‘notório saber’ de uma dada matéria, como se isso bastasse,

também contribui para o desprestígio da profissão”. No caso dos professores não licenciados que atuam na Educação Básica, considerando todas as especificidades do segmento, pode-se dizer que eles se enquadram todos na categoria dos que possuem esse “notório saber”, uma vez que são especialistas em suas áreas, mas não têm preparo específico para a docência.

Nesse sentido, recorto e apresento algumas colocações reveladas nas narrativas quanto ao que estes sujeitos percebem sobre seu percurso de formação em contraste e potencial conflito com o ofício profissional docente que vêm desenvolvendo. A linha de análise ainda se alonga no sentido de que seja possível declarar como a profissionalização docente é atingida.

Ao afirmar que está na condição de professora, mas que não o é – “eu estou como professora, eu não sou professora” – Florence oferece um nítido exemplo da ausência de pontes que facilitem sua própria circulação entre sua área de formação inicial, no campo técnico, e seu âmbito de atuação profissional, a docência, em que precisa mobilizar saberes para ensinar tais conteúdos técnicos. Uma vez que Florence não sinaliza, em nenhum momento de sua narrativa, que tem intenções de abandonar a carreira docente que vem consolidando, torna-se possível depreender que o jogo que faz entre *ser* e *estar* professora tem a ver com o fazer-se docente somente à medida que descobre percursos por meio da prática.

No mesmo sentido de perceber que seu percurso de formação é distinto do campo profissional em que atuam e que isso interfere em sua profissionalidade docente, Fleming e Turing concordam que a formação inicial, em suas respectivas áreas técnicas, que tiveram quando de seus cursos de graduação não se relacionam ou se relacionam negativamente com a profissão em que atuam, exercendo a docência. Fleming, ao tratar do que percebe na ação docente de colegas avalia que “infelizmente ele tenta reproduzir aqui [na escola] o que ele aprendeu na graduação, que não tem nada a ver com o curso técnico”, denotando que entende que mesmo dentro de uma mesma área técnica há a necessidade de a especificidade do trabalho do professor, cuidar do ensino, ser desenvolvida. Entre as maneiras da universidade e a realidade escolar de um contexto de curso técnico em integração com a Educação Básica há a demanda pela profissionalidade docente. Nessa direção, Turing explica em detalhes por meio de mais um exemplo: “Eu acho que a gente tem uma dívida grande a ser sanada porque a universidade não te ensina a ser professor (...) Não existe uma preocupação ...em ensinar (...) Porque a universidade, ela preza por uma excelência que não necessariamente tá vinculada ao ensino”.

Ainda no campo da formação técnica, Fleming levanta a questão de que entende “que todo mundo que atua no curso técnico deveria ter experiência prática, deveria ter trabalhado na área”, sinalizando quanto a uma tradição na área, destacada por Oliveira (2006, p.168), “no

sentido de se considerar que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplinas que leciona”. Com isso, Fleming destaca aspectos que certamente são relevantes para a profissionalidade *daquele* campo técnico. No entanto, Tardif (2002, p.257) já havia alertado para o fato de que não se deve confundir os saberes profissionais docentes com os conhecimentos advindos da universidade, que, no caso dos sujeitos desta pesquisa, não estão vinculados à docência.

Moura (2008), a tratar da formação de professores para a Educação Profissional, se une ao entendimento de outros pesquisadores da área e aponta a necessidade de que o professor assuma uma atitude diferente daquela vertente de transmissão de conteúdos modelados a serem copiados. O autor entende que a tal formação “deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social”, tendo o docente o papel de assumir uma “atitude problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento” (MOURA, 2008, p.30).

Conhecer a profissão para poder ensinar sobre ela parece essencial a Fleming, na mesma medida em que também parece aos teóricos do campo indispensável dominar as especificidades do trabalho docente, que poderão fazer com que, por meio do ensino, o conhecimento técnico seja transformado em escolar, tornando-se inteligível e possível de aprender.

5.1.3 A visão da sociedade sobre a profissão docente

Uma outra situação da vida real, que se repete constantemente em palavras e atores diferentes, me ocorreu: da mesma forma que perguntei aos sujeitos participantes da pesquisa como se apresentam, quanto à profissão, em uma circunstância cotidiana, isso também se dá comigo, é claro. Não raro, há suspiros, olhares e outras reações corporais, de admiração ou compaixão, quando respondo o que sou: professor. Certa vez, um médico, já durante a consulta, fez a colocação, bem pouco profissional, diga-se: “Vi aqui que você é *sofressor*, certo? Dá aula de quê?”. A síntese que anotarei aqui não incluirá alongamentos da conversa que se deu, mas me vi obrigado a responder a ele que certamente haviam anotado minha profissão erroneamente.

Sobre essa questão de identificar-se profissionalmente, Bernardino contou que costuma agir da seguinte maneira, pelo motivo que apresenta: “...de 12 anos pra cá é professor [quanto à identificação profissional] em qualquer coisa que eu faça. E ainda te digo mais, não é porque professor não é mais importante, não. É porque eles te acham mais pobre, então eles ficam menos de olho no seu salário.” Em se tratando das maneiras como a sociedade enxerga o professor, inclino-me a considerar que a motivação de Bernardino, não sua resposta quanto à

profissão com que deseja ser identificado, em diversos sentidos contribui para reforçar o que comumente já está dado, bem resumido da figura do tal *sofressor*: uma figura que dá aulas, provavelmente sem muitas especificidades, insatisfeita, pouco ou nada consciente e defensora das atividades que realiza profissionalmente, possuidora de uma retribuição salarial que não lhe confere dignidade ou ânimo.

Lüdke e Boing (2004) destacam sua preocupação com a questão da identidade dos professores e como o aspecto profissional está aí vinculado. Uma veemente precarização do trabalho docente – assim como o modo de concebê-lo às vistas da sociedade, eu colocaria – pode influenciar a consolidação desse aspecto identitário.

Sabe-se bastante bem, o melhor conhecedor de uma profissão é o profissional que a partir dela obtém experiência, que se prepara e atualiza para seu desempenho, que domina e reflete sobre suas especificidades. Uma docência para dentro das próprias instituições, feita por profissionais que depreciam a si mesmos ou aos pares, que não se espraia ou busca manter seu lugar pode estar fadada a uma desconstituição cada vez mais agravada de si mesma. Nóvoa (2009) afirma:

As escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola (NÓVOA, 2009, p.42-43).

Há diferentes visões na sociedade com relação à profissão docente. Elas se modificam de forma muito dinâmica, de acordo com o contexto histórico-social, com os encaminhamentos políticos de cada momento, além de outras questões. Da mesma forma, Tardif e Lessard (2014, p.65) indicam que não há “apenas um único profissionalismo, mas antes formas particulares de viver o trabalho, que não são necessariamente visíveis, nem revestidas de características comuns”, o que torna a necessidade de abertura sobre a profissão e devolutiva para a sociedade defendidas pelos autores apontados ainda mais coerente.

No sentido de permitir à sociedade saber aberta e amplamente sobre as questões e *modi operandi* do trabalho docente, a título de exemplo pode-se fazer referência, como já tratado anteriormente, a muito da perseguição que se instala contra os professores, especialmente em alguns quadros políticos, ter a ver com o que se poderia chamar de ilusões fantasiosas que se criam a respeito do trabalho que se imagina ser realizado por professores.

Em algumas perspectivas, é possível afirmar que ao mesmo tempo em que a docência “pertence a todo mundo”, no sentido de que muitos pensam serem capazes de exercê-la, ela é também bastante voltada para si, pouco efetivamente declarada à sociedade quanto àquilo que lhe é específico, entre outros imbricamentos. Nóvoa (2009, p.20) afirma que cabe tomar outras profissões – medicina, engenharia, arquitetura – como exemplo, no sentido de se perceber como se dão, nesses âmbitos, as “parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram processos de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se dispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho”.

O olhar da sociedade, já acostumada a perceber a docência como vilipendiada – somos *sofressores?* – e como de domínio popular é outro quando se volta para esses outros campos profissionais. Como mencionado por Nóvoa (2009) talvez nos esteja faltando aos professores anunciarmos mais claramente a que viemos, o que e como fazemos, que comportamento e que respeito esperamos, e por quê. Para Nóvoa (2009):

Hoje, impõe-se uma abertura dos professores para o exterior. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade. Possivelmente, a profissão tornar-se-á mais vulnerável, mas esta é a condição necessária para a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público (NÓVOA, 2009, p.24).

Florence, em sua narrativa, afirmou que talvez tenha pensado em se tornar professora “pela questão do glamour do docente, do mestre, o respeito, aquele negócio todo...”, bastante na contramão do médico que me atendeu e que enxergou em mim um professor que sofria por, segundo a concepção dele, fatores típicos de minha profissão – o que absolutamente não tem procedência. A experiência de Turing, por outro lado, o faz afirmar que a docência, especialmente no contexto anterior em que atuava, o das universidades particulares, “não é uma profissão muito prestigiada e a gente não teve muita perspectiva de futuro dessa profissão, principalmente aqui no Brasil”. Até mesmo Da Vinci, o sujeito narrador licenciado, que se declara ferrenho defensor do ensino técnico de nível médio, que não acabou por ser docente, pelo contrário, percorreu um trajeto que confirmou sua escolha profissional percebe, apesar de dizer que não entende as razões para isso, que ser “professor do ensino técnico no Brasil não é gratificante”.

Curiosa e gravemente, dentro do próprio campo educacional, entre seus níveis de ensino e segmentos, há relações distintas quanto à maneira como se vê a profissão docente. Esses

diferentes patamares que fazem divergir e hierarquizar os próprios professores também constituem elementos que enfraquecem a consolidação da profissionalidade da docência. Turing contou como essa percepção existia para ele, embora tenha acabado mudando de perspectiva: “eu até tinha um pouco dessa preocupação e um certo preconceito com o ensino médio (...) Fica aquela coisa como se você desse aula pro ensino médio, isso é um demérito, isso te desclassifica, te descredencia como pesquisador.”

5.1.4 Elementos do senso comum e o enfraquecimento da profissionalidade docente

Na mesma direção do que vem sendo colocado, ainda há outros elementos comumente atribuídos como peculiares à docência e que terminam por conferir-lhe uma porosidade que não é saudável, dificultando ainda mais o reconhecimento da profissão como tal. São aspectos arraigados no senso comum, muitas vezes oriundos de entendimentos tidos como verdadeiros em tempos distantes e que permanecem nas crenças e visões sobre a docência.

Nas narrativas de alguns dos sujeitos da pesquisa é possível perceber certas referências a esses não-fundamentos, especialmente no que diz respeito à percepção da docência como dom ou talento e à concepção de que quase qualquer pessoa pode se dar a atribuição de desempenhar diferentes formas de ser docente.

Para Fleming, a questão do dom é especialmente forte. Não apenas ele o considera inato, como também revela uma sua possível concepção de docência – a da transmissão de um conhecimento, para a qual também parece entender haver um dom. Sua expressão a esse respeito se deu da seguinte forma: “eu sempre acreditei, como eu sempre tive um prazer, um empenho muito grande, que eu tinha o dom pra dar aula, o dom de transmitir a informação. Então, sim, vislumbrava [a possibilidade de se tornar professor]”.

Esse trecho de sua narrativa se deu ao responder se, quando de sua formação inicial, no campo de sua atuação técnica, Fleming já pensava na possibilidade de se tornar professor. Isso exemplifica novamente o entendimento que parece estar posto para o senso comum de que não há uma especificidade da docência, algo que confira a ela o aspecto profissional que pode/precisa ser aprendido e praticado de forma consciente e para além de tácita.

Também este outro excerto da narrativa de Fleming demanda uma análise específica:

“Muitos colegas saem da engenharia, então não são professores, também nunca trabalharam na área e vêm dar aula num curso técnico, que é uma coisa completamente diferente. Então, a pessoa chega aqui sem ter o dom, sem ter a formação como professor, sem ter trabalhado na área técnica.”

Fleming, que defende que o professor do ensino técnico precisa, necessariamente, ter experiência com o trabalho em sua área de formação específica para ensinar a esse respeito, se coloca – despretensiosamente, posso afirmar, considerando toda a cena de composição de sua narrativa – em uma posição muito específica, privilegiada. Ele mesmo é oriundo de um campo das engenharias, mas entende que se diferencia dos demais, pois, apesar de também não ter a formação inicial para a docência, possui o dom, o que seria o que lhe dá condições de perceber as especificidades do ensino técnico em um contexto de Educação Básica, diferente dos colegas que inclui em sua fala. Apesar do apreço que revela pelo trabalho docente e de enxergar-se e assumir-se como professor, revelando orgulho do que faz, Fleming acaba reafirmando percebimentos que ferem sentidos profissionais que constituem a docência.

Amelia também trouxe à sua narrativa a concepção do talento, de uma suposta capacidade natural que se tem para a docência. Também ela se inclina para a dispensa de uma formação específica para o trabalho docente, revelando que entende que a vontade e o dom são suficientes para quem vier a ser professor: “eu não consigo ver aquele professor [que diz] ‘ah, eu posso ter a melhor licenciatura’. Mas se você não tiver o *affair*, aquela coisa de você olhar [e dizer] ‘eu quero fazer, eu tô aqui pra isso’, não adianta”.

Em contraposição ao senso comum estão os elementos que integram a Didática. É Roldão (2017) quem convida a uma discussão quanto à especificidade do trabalho docente que se dê no campo da Didática. Para a autora, considerar o ensino como a transmissão de um saber – forma que Fleming usou para fazer referência àquilo que afirma ter como dom – ou ter a intencionalidade de prover a aprendizagem desse saber pelo outro, especialmente por todos os outros, faz muita diferença. E residem aí, considerando esse entendimento, elementos do conhecimento profissional docente, que acabam por ficar embaçados pela nuvem dos ditames do senso comum.

No contexto dessa discussão, Roldão (2017) se refere às outras dimensões de Shulman (1987), para além da que se refere ao conhecimento do conteúdo, às quais também já recorri, por via de referência à pesquisadora, sendo relevante retomá-las: conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, conhecimento sobre os estudantes e conhecimento do contexto. A especificidade do trabalho do profissional docente prevê que o professor tenha condições de, conscientemente e de forma refletida, circular por essas vias, articulando-as.

Tal habilidade não é apenas intuitiva, vocacional, ou decorrente de um dom, como já alertado por Cruz (2017), que entende que essas percepções podem contribuir com o profissional que, de fato, precisa saber ensinar, mas elas não efetivamente definem o desenvolvimento da docência. Cruz (2017, p.1179) indica que, embora não se possa abrir mão

do lugar da técnica para o exercício da função docente, o conhecimento profissional a transcende, pois “envolve necessariamente o conteúdo, a pedagogia, a didática, o currículo e a experiência”.

Roldão (2017) também sinaliza a superação do entendimento da Didática apenas como técnica, indicando-a como uma dimensão nuclear, integradora dos seguintes aspectos:

da formação de um profissional de ensino – enquanto estratégia da competência profissional de ensinar – fazer alguém (todos) aprender; da capacidade de agir tecnicamente bem e sustentadamente, sem contudo se limitar à técnica – interpretando o sentido de cada situação e respondendo de forma didacticamente adequada ao modo de aprender de cada aluno; da mobilização informada dos vários tipos de conhecimento necessários ao saber agir que é sempre didático-pedagógico e configura a escolha sustentada do modo estratégico de actuar do professor em cada situação (ROLDÃO, 2017, p.1147).

Nesse sentido, é cabe anotar a relevância da Didática como fortalecedora da profissionalidade docente, em oposição à nebulosidade trazida ao reconhecimento da especificidade do trabalho docente, não apenas, mas muito comumente pelo que já é consistente no âmbito do senso comum.

5.1.5 A formação profissional advinda da prática

Como venho apontando ao longo deste capítulo, a formação inicial para a docência representa um aspecto importante para sua profissionalização. No entanto, não se resume em si mesma, necessitando de ser alongada e transformada em processos continuados que precisam se dar ao longo de todo o percurso docente de um professor. No caso dos professores não licenciados que atuam na Educação Básica por conta da integração com a Educação Profissional, isso ganha relevo: uma vez que eles não trilharam o percurso da formação inicial para a docência, passam a depender exclusivamente das experiências advindas da prática para constituírem seu corpo de saberes docentes e, conseqüentemente, serem capazes de refletir e relatar o que entendem ser a profissão docente.

Lüdke e Boing (2004) defendem que “somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação”. Os pesquisadores vinculam ainda a profissionalização docente ao estabelecimento de ensino em que os professores atuam, uma vez que é a escola um dos únicos espaços onde o professor é visto, de fato, como profissional.

Também Nóvoa (2009) advoga pela prática, na vida escolar cotidiana, como percurso *sine qua non* para a efetivação da formação do professor e constituição da docência como profissão:

ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p.30).

Nessa linha, insisto no quanto atreladas estão as questões referentes à formação inicial para a docência e a prática, de maneira especial no caso dos professores não licenciados. Ao chegarem à docência em Educação Básica sem a formação inicial específica, o que podem fazer é lançarem-se a um trabalho docente inteiramente baseado nas experiências estudantis dos diversos níveis de ensino pelos quais passaram, enquanto “aguardam” pelos incrementos da experiência, que só virão com algum tempo. A esse respeito, Lüdke e Boing (2004) anotam o seguinte:

Se boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional, também é certo afirmar que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. A socialização profissional, dessa forma, continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar (LÜDKE & BOING, 2004, p.1174).

A fundamental socialização com pares, que se dará quando da efetiva prática, enriquece grandemente o reservatório de saberes docentes, como já apontado anteriormente, mas, cabe o destaque, no caso dos professores não licenciados é possível que tal relacionamento com outros docentes aconteça primordial ou exclusivamente com outros professores que têm percursos idênticos ou semelhantes aos seus, dependendo dos contextos em que atuam e de como são organizados seus colegiados e dinâmicas cotidianas, o que torna necessário um aprofundamento quanto à importância da integração para além da organização curricular.

Essas questões ficaram bastante evidenciadas nas narrativas de alguns sujeitos, como Turing, que ao narrar sobre o fazer docente inspirado nas formas que conhecia como estudante, alerta para a seguinte preocupação, tomando por base seu percurso como aluno de graduação: “você tá ali tentando reproduzir o que você tá acostumado a ver. Normalmente não são boas práticas, são as piores práticas”.

Fleming, por sua vez, destaca uma questão do âmbito da socialização do trabalho docente, importante elemento da constituição da profissionalidade, que pode ficar prejudicado em uma circunstância de um recorte específico, como esta em que ele revela o fato de que a circulação, via de regra, só se dá entre professores cujos percursos são idênticos ou semelhantes, carecendo dos mesmos elementos:

“Aqui é diferente, né. Tem a coordenação de eletrônica, tem a coordenação de matemática, coordenação de física. Lá [em um instituto federal], não, o pessoal da propedêutica pertence à coordenação de eletrônica, então, a gente tinha contato com o pessoal da propedêutica. Isso facilitava a troca de ideias (...) Isso é um desafio: a falta de comunicação, a falta de integração.”

Roldão (2007, p. 101) explica que a preocupação apontada por Fleming é procedente, uma vez que entende que “comunicabilidade e circulação” são elementos essenciais para a construção do conhecimento profissional. Na perspectiva destacada nesse recorte, a pouca circulação pode afetar essa comunicabilidade fundamental para a geração de profissionalidade a partir de uma tal prática performada por sujeitos formados para o desenvolvimento de outras profissões. Sobre o quanto fundamental é a socialização para o desenvolvimento da profissão docente, considerando a prática como o campo em que isso se dá, também Nóvoa (1991, p.14) afirma que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

Estendendo-se sobre essa questão, Roldão (2007) a esclarece, além de sublinhar que, nesse viés, também se está tratando da necessidade de disponibilidade de abertura dessas/sobre essas práticas, de modo que se possam transformar em saberes da profissão docente:

sobre esse conhecimento tácito importa saber exercer... a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem a saber articulado e sistemático, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros – sem o que o seu desenvolvimento resulta impossível ou diminuto, perdendo-se infindáveis energias e progressos relevantes do conhecimento produzido pelos docentes, por força desta limitação (ROLDÃO, 2007, p.101).

Assim como Roldão (2007), Nóvoa (2017) defende que se faz necessário modificar a cultura docente quanto à abertura das/sobre as práticas, de modo que seja possível estabelecer, a partir das práticas e de suas origens, uma base de formação mútua, constituinte da profissão docente. Para o pesquisador, as redes coletivas de trabalho contribuem diretamente para a socialização profissional, o que contribui também para a afirmação de valores da profissão.

Como foi explicitado quanto à metodologia adotada para esta pesquisa, os sujeitos são provenientes de campi distintos do Cefet-RJ e, em cada um deles, a organização dos professores se dá de uma maneira. A maneira indicada por Fleming é a que mais provavelmente os segmenta, pois o trabalho, o convívio e a vasta maioria das circulações cotidianas referentes ao trabalho docente se dá entre professores do mesmo campo e com outras aproximações. As outras formas, vale lembrar, indicam a) organização de professores por ambiente de trabalho e matrícula em dois blocos, sendo um o que congrega os professores das disciplinas do Ensino Médio regular, e outro o que se subdivide em colegiados de cada curso técnico oferecido no campus; e b) organização em colegiado único de todos os professores, do campo técnico e do propedêutico, que convivem no mesmo ambiente, dividem as mesmas turmas, frequentam as mesmas reuniões.

A partir da revelação do incômodo de Fleming quanto à falta de mais frequentes possibilidades de troca com pares, em busca do desvelamento de práticas e experiências outras, torna-se possível afirmar que as outras formas de organização dos professores apresentadas tendem a permitir que isso se dê de forma mais dinâmica. Isso pode ser considerado uma forma ainda abstrata, não oficialmente instituída, do que Nóvoa (2009) apresenta:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p.21).

Um exemplo é o de Shannon que, como anotado anteriormente, declarou apoiar-se muito nos saberes provenientes das trocas, do convívio e das consultas deliberadas que faz com uma colega licenciada que atua em seu campus. A diversidade de percursos formativos e experiências com a docência é essencial para a criação dessa rede de formação, em que “cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p.14). Também é Nóvoa (2009, p.36) que defende que a formação de professores “deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.” Na perspectiva de que trata esta pesquisa, não apenas sublinho a formação possível entre mais experientes e mais jovens, mas também pensando naqueles como os que vivenciaram uma formação específica para a docência e, nesses, como leigos que podem se beneficiar desse convívio de trocas.

A partir de perspectivas diferentes, outros sujeitos incluíram em suas narrativas elementos que indicam o quanto a prática tem papel formativo de sua docência, conferindo-lhe aspectos da profissionalidade docente.

Amelia, que uma vez mais traz a formação por meio de uma licenciatura para o páreo, tenta colocá-la em xeque, advogando pelo caminho que, avalia, lhe garantiu noção e consistência quanto ao trabalho docente:

“Eu particularmente, eu acho, que mesmo você fazendo uma licenciatura, eu acho que você não tá preparado pra uma sala de aula. Você vai se encontrando com o tempo, o que você pode dar, o que você pode receber dos seus alunos”.

Como já anotado de sua fala anteriormente, Amelia identifica que em sua chegada à docência faltaram-lhe alguns recursos que pudesse mobilizar para o ensino. No entanto, tendo já experimentado diversas histórias como professora, enxerga, hoje, esses elementos à sua disposição, advindos de sua prática, o que enfatiza com veemência, como se pode ver nesta declaração: “Eu hoje consigo entender, pela minha experiência, que cada turma é uma turma, cada turma produz de uma forma, te recebe de uma forma, e você também recebe de uma forma”. A isso soma-se a declaração de Richard, revelando em que sentidos sua prática é geradora do corpo de sua docência: “um grande resumo da minha prática: a maior parte das coisas que eu aprendo é meio que por tentativa e erro”.

Tardif (2002, p.261) identifica a realidade de que a maioria dos professores acaba por aprender a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. Embora estivesse tratando de professores cujo percurso de formação se deu no campo da docência, o pesquisador compreende que especialmente os primeiros anos na docência, mesmo para professores licenciados, são fundamentais para a estruturação da prática profissional e do sentimento de competência.

Ainda tratando do entendimento quanto à profissionalidade docente advindo da prática, é importante reconhecer o caminho de exercício dessa prática como uma sequência continuada de oportunidades de formação. Contudo, a formação específica, intencional e sistematizada, inicial ou continuada, deve também ser encarada como de desejo e responsabilidade do professor. Em consonância com Nóvoa (2017), a partir de seu convite a “firmar a posição como professor”, para que seja possível “afirmar a profissão docente” e com Formosinho (2011), uma vez desempenhando o ofício docente, cabe também ao próprio sujeito o profissionalismo de buscar os meios que lhe garantam justamente isso, a possibilidade de ser ou tornar-se um profissional.

Dentre as declarações dos sujeitos da pesquisa nesse sentido, é possível identificar alguns registros. Amelia anotou o seguinte: “eu me vejo assim como uma professora que busca a excelência. (...) Eu sempre procuro dar o melhor que eu tenho”. Embora não seja possível garantir o que essa busca por excelência preveja exatamente, há uma evidência de sua predisposição a colocar-se como professora e realizar um trabalho que seja reconhecido como profissional. Richard, por sua vez, é ainda mais específico, declarando que o exercício da docência no âmbito da Educação Básica causou-lhe interesse/necessidade nesse sentido: “desde que eu entrei no Cefet, eu me interessei, comecei a buscar mais em algum curso, me formar mais acerca desses aspectos de docência”.

No que se refere ao crédito conferido à prática docente como fonte de saberes para a ação, é importante retomar Roldão (2007):

Mobilizar implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo. De igual modo, e em paralelo com a mobilização, o conhecimento profissional docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o questionamento permanente, quer da ação prática (mas não só dela, como induzem algumas leituras do senso comum diante do paradigma reflexivo), quer do conhecimento declarativo previamente adquirido, quer da experiência anterior (ROLDÃO, 2007, p.101).

Considerando a análise apresentada neste enquadramento, busco, assim chamar a atenção para esse conhecimento profissional específico que habilita o professor a saber o que deve considerar como elemento integrante de sua prática e de seu reservatório de saberes e o que é mero acontecimento ou conhecimento de outra ordem. Tal questionamento constante acerca do fazer docente de ordem profissional transcende vastamente o aspecto tácito e uma possível prática que se dá por si só, de forma desarticulada e casual.

5.1.6 A especificidade da profissão docente é o ensino

O ensino é a especificidade da profissão docente. (ALTET, 2001; ROLDÃO, 2007; NÓVOA, 2009). Suas nuances, seus percursos, as maneiras de realizá-lo, tudo que diz respeito ao processo está aí incluído. Por diferentes vias, autoridades do campo de estudo sobre a docência indicam esse ponto de convergência ao tratarem da profissionalização docente, o que se pode sintetizar por meio de Roldão (2007), ao afirmar que o professor profissional ensina não simplesmente porque sabe, mas porque sabe ensinar. E, desta forma, a pesquisadora explica o que define um professor que sabe ensinar:

saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua. (ROLDÃO, 2007, p.102)

Sem a intenção de retirar dos professores outras funções a eles comumente atribuídas, faz-se necessário que se mantenham despertos para que essas outras atribuições, muitas vezes também inerentes à docência, não sequestram a centralidade do ensino da docência. É também com olhar crítico, como o do autor, que chamo a atenção para o seguinte registro de Formosinho (2009):

Os discursos normativos alargam, naturalmente, o conteúdo funcional da função docente, apontando para outros papéis do professor para além da sala de aula: o professor deve ser um membro ativo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um animador cultural, um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma ponte entre a escola e a família (FORMOSINHO, 2009, p.181).

Partindo de excertos das narrativas de dois dos sujeitos da pesquisa, passo a trazer para este recorte a questão do ensinar como algo a ser aprendido e refletido, articulado e desenvolvido profissionalmente, assim como destaco as visões que estão embutidas nessas falas, na perspectiva do aspecto profissional da docência.

De Fleming, trago as seguintes declarações:

“...o principal desafio do professor é conseguir levar de uma forma fácil o conhecimento para o aluno. E conseguir olhar para o aluno e imaginar 10 formas diferentes de explicar e entender se o aluno entendeu ou não”.

“O professor, ele tem que ensinar.”

Shannon, no mesmo sentido, declarou:

“...o grande desafio do professor é despertar o interesse no aluno por aprender”.

“...até hoje eu entendo que eu não consegui chegar num formato que eu realmente consiga estimular os alunos a quererem aprender.”

Ainda que os diversos sujeitos da pesquisa tenham se inclinado a tratar da maneira como exercem a docência, como já anotado à luz de diferentes orientações até aqui, percebo essas sentenças como bastante elucidativas do que está sendo abordado neste plano.

Com relação à primeira fala de Fleming destacada, é coerente recorrer a Roldão (2007) no sentido de que a pesquisadora amplia vastamente a responsabilidade profissional do professor para além do que ele se preocupa. Entendendo, como já registrado, que uma de suas visões quanto ao ensino é a da transmissão de um conhecimento, Fleming, de fato, parece preocupar-se honestamente com essa dimensão, a do ensino do conteúdo. No entanto, Roldão (2007) chama a atenção para a necessidade de que outras dimensões estejam a essa integradas, de forma indissociável. Roldão (2007, p.100) considera as categorias de Shulman (1987) – conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos, conhecimento dos contextos educacionais e conhecimento dos fins educacionais – ao explicar esse conjunto de capacidades que o professor precisa ter para “transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação”.

Dessa forma, a segunda frase de Fleming deve ser também elasticizada, de modo que a ideia de que o professor deve ensinar abranja também esse conjunto de conhecimentos que constituem esse ‘elemento central do conhecimento profissional docente [que] é a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora’” (ROLDÃO, 2007, p.100). Ainda sobre o mesmo excerto, cabe trazer o entendimento de Nóvoa (2009, p.30) quanto à especificidade deste trabalho docente o de ensinar, promover a aprendizagem. O pesquisador entende que “saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos”. Com esse destaque não me atrevo a afirmar que essa é uma posição inalcançável para Shannon – pelo contrário, ele segue na busca por isso, mostra-se predisposto a conseguir o que deseja quanto a sua ação como professor. No entanto, como mencionado em seção anterior, o próprio Shannon identifica que houve, em algum momento do seu percurso, uma falha no quesito afetividade, o que, segundo ele mesmo, ainda o faz passar por situações difíceis. Na sequência do destaque anterior, Nóvoa (2009, p.31) ainda salienta a importância da capacidade de relação e de comunicação, indispensável para o ensino e finaliza apontando que “no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais”

5.1.7 Elementos de profissionalização docente na tela de Da Vinci

Despretensiosa e inesperadamente, recortes selecionados da narrativa de Da Vinci, o único professor licenciado dentre os sujeitos participantes da pesquisa, congregaram-se em uma síntese dos diferentes aspectos referentes ao tema da profissionalização do trabalho docente tratados nesta análise.

As falas seguintes são essas que atravessam os subitens desta seção:

- 1) *“O fato de começar como monitor, ajudar nas aulas, preparando aula, eu acabei me identificando muito com essa atividade de ensino”.*
- 2) *“...eu acho que às vezes falta aos engenheiros aquilo que eu tive: formação pedagógica”.*
- 3) *“O indivíduo de engenharia, e no Cefet tá acontecendo muito isso, ele se forma em engenharia, tem toda a base técnica, mas ele não tem a base pedagógica. E aí acontecem alguns conflitos”.*
- 4) *“...até um determinado momento, eram profissionais, alguns ótimos professores, isso não desmerece”.*
- 5) *“...professor do ensino técnico no Brasil não é gratificante, sei lá, não entendo, não”.*

Da Vinci reúne as perspectivas da formação inicial para a docência e da formação a partir da prática ao declarar que percebe que sua trajetória desde sempre ligada ao ensino, do ponto de vista de quem viabiliza o ensinar, não do estudante apenas, fez com que sua profissão lhe parecesse consistente, refletida, possível de ser relatada. Mais do que isso, Da Vinci nomeia de “formação pedagógica” aquilo que consegue identificar em seu reservatório de saberes a serem mobilizados para o ensino, e que, em sua avaliação, vários de seus colegas não licenciados não possuem ainda, apesar de suas diferentes trajetórias, longas ou curtas, no exercício da docência.

Nesse mesmo sentido, ele atesta também o quanto fundamentais são os conhecimentos específicos do campo técnico que os professores não licenciados dominam. Afinal, os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio deixariam de sê-lo sem essas disciplinas, saberes e professores. Na verdade, Da Vinci tem uma posição privilegiadíssima neste cenário, sendo ele um professor licenciado em um campo tipicamente técnico. Dessa maneira, ele é um representante incomum e rico do professor que circula “profissionalmente” entre os dois campos principais do Ensino Médio Integrado. Para sua indignação – e minha – essa formação foi abandonada e, mais grave que isso, ainda não foi retomada, mesmo após a implantação de políticas públicas que favoreceram a ampliação da oferta e de matrículas na Educação Profissional integrada à Educação Básica. Oliveira (2017, p.55) alerta para o risco quanto à

sustentabilidade de tais políticas e programas decorrentes caso não se venha a cuidar dessa formação específica para os professores da Educação Profissional.

Ao tratar da formação e ação docente de alguns colegas, Da Vinci os chama de “profissionais”, dizendo que isso não fazia deles professores ruins. A temática da profissionalização docente foi tratada sob perspectivas distintas neste capítulo, o que torna possível considerar como posta a questão da dificuldade em se estabelecer o que conta como profissional ou não no campo da docência. Contudo, cabe recorrer novamente a Formosinho (2009, p.48) em busca de seu entendimento quanto ao exercício profissional da docência. Referindo-se aos professores que acessaram a docência sem formação específica, apenas pelas vias do vínculo do trabalho, como é o caso dos sujeitos cujas narrativas analiso, o pesquisador explica: “saber se estes devem, ou não, ser considerados professores é uma questão que se prende com a concepção de professor que se assume. Para uma concepção profissional não são, para a concepção laboral, são.”

De toda forma, essa colocação cabe como uma síntese repleta de boa vaidade, no sentido em que, vale reparar. Da Vinci coloca os professores em uma imaginária posição hierárquica, ou de valor acima daqueles que foram adjetivados como “profissionais” em sua fala. A especificidade do trabalho docente, constituinte de sua profissionalidade, ainda que abstrata e complexa, fica, pelo menos a partir dessa visão, bastante nítida e absolutamente inatacável.

Por fim, no campo da discussão acerca da profissionalização docente, fica evidenciado que a direção “do trabalho à formação” se manifesta em diversos sentidos e posições assumidas pelos sujeitos. A partir disso, cabe a ênfase quanto à necessidade da formação inicial específica para a docência, que não parece estar atrelada à formação pela prática nas narrativas analisadas. Como argumento irrefutável à questão de o professor (poder vir a) ser um profissional sobleva-se o fato de que seu trabalho é dotado de uma especificidade – o saber ensinar – que demanda articulação bem mais vasta e contundente do que podem dar as manifestações típicas do senso comum.

5.2 Docência entre a Formação Técnica e a Educação Profissional

O contexto de atuação dos professores não licenciados, sujeitos desta pesquisa de tese, é repleto de especificidades, constituindo um complexo de aspectos e entendimentos que precisa ser considerado nesta busca por sentidos de docência. Embora este não seja um trabalho em que me dedico a esmiuçar tal modalidade de ensino – a que integra Educação Básica e Educação Profissional, dando corpo ao Ensino Médio Integrado – perceber sua concepção, como foi feito nos capítulos introdutórios, é inevitável.

De toda forma, considerar questões referentes a essa modalidade de ensino implica em refletir acerca da necessidade da formação de professores para seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2017). A realização de uma forma peculiar de curso em Educação Básica, especialmente uma que se articula com outros campos educacionais, neste caso a Educação Profissional, demanda esse preparo específico.

No capítulo I, apresentei um breve histórico da legislação brasileira que de alguma forma afetou o campo da Educação Profissional, especialmente em suas formas de articulação com a Educação Básica. Cabe ainda destacar que Oliveira (2017) enumera uma série de textos legais vigentes por meio dos quais é possível argumentar em favor da formação própria ao docente de cursos de Ensino Médio Integrado. Dentre eles estão os seguintes: a) lei de número 11.741 de 2008 (BRASIL, 2008), que indica a Educação Profissional como uma modalidade de educação; b) decreto de número 6.755 de 2009 (BRASIL, 2009), sobre a política nacional de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica; c) resolução número 6 de 2012 (BRASIL, 2012), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; d) a resolução de número 2 de 2015 (BRASIL 2015), com as diretrizes para a formação de professores da Educação Básica. Por meio desses elementos e de seu conteúdo já é possível costurar a defesa da formação específica mencionada, uma vez que a Educação Profissional é considerada oficialmente uma modalidade de ensino, que pode ser integrada à Educação Básica e que há uma política de formação para os professores desse segmento.

Como professor atuante no Ensino Médio Integrado, já apresentei um exemplo pessoal – na introdução desta tese – quanto a minha falta de conhecimento dessa modalidade na ocasião de minha entrada para o Cefet-RJ. Retomo tal caso no sentido de dar destaque ao fato de que faltou-me a formação para atuação como docente em tal contexto da mesma forma que falta aos professores não licenciados, sujeitos desta pesquisa.

Dando continuidade à reflexão sobre os diversos aspectos que precisam ser considerados neste contexto, é o entendimento como apresentado por Ramos (2008) acerca do que significa a forma integrada entre Educação Básica e Educação Profissional que orienta a análise que proponho:

A forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional obedece a algumas diretrizes ético-políticas, a saber: integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes (RAMOS, 2008, p.14).

Uma vez que é a partir do ponto de vista dos sujeitos narradores que teço considerações sobre como se faz – o que não significa um como fazer, também não necessariamente como deveria estar sendo feito – o Ensino Médio Integrado no âmbito do Cefet-RJ, tomo suas declarações como estopins das análises acerca dessa temática, o que justifica o intencional não enveredamento pela busca da cobertura de várias outras interfaces desse vasto campo.

Também é válido destacar que os excertos trazidos para esta tela representam diferentes momentos das entrevistas, como pode ser identificado nos quadros 16, 17, 18 e 19. Embora a temática *integração* tenha ficado evidenciada como elemento do eixo 4 – Prática Docente – outros elementos estreitamente vinculados à feitura dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio permearam as narrativas, revelando preocupações, entendimentos e visões dos sujeitos a esse respeito.

O entrelugar em que está um profissional cuja formação se deu em um campo técnico e sua docência no âmbito da Educação Profissional é um elemento integrante da análise dos excertos das narrativas dos sujeitos da pesquisa. Na verdade, isso configura um aspecto chave, visto que o que se busca, por fim, é exatamente a compreensão dos sentidos que esses profissionais não licenciados mobilizam, praticam e refletem na e a partir da sua docência.

Ramos (2008, p.13) afirma que “os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não se integrarem os conhecimentos com os fundamentos da educação básica. Caso contrário, seriam somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, etc., mas não de educação profissional”. É nessa perspectiva que proponho a discussão acerca da docência que se tem dado, no âmbito aqui analisado, entre a formação técnica de seus professores e a realização da Educação Profissional.

As falas destacadas apontaram para, pelo menos, quatro ruas pelas quais seguir para a análise da docência entre a formação técnica e a Educação Profissional: 1) a que trata dos **aspectos didáticos do cotidiano**; 2) a que revela entendimentos sobre **quem é o estudante** do Ensino Médio Integrado, suas características e o que se espera dele quando egresso; 3) a que destaca os aspectos dissonantes e consonantes quanto à **relação entre a formação técnica e uma formação para a cidadania**; e 4) a que se refere à **integração**, em algumas diferentes faces. Há muitos pontos de cruzamento entre essas ruas, além de outros caminhos mais discretos que as atravessam e interligam que também serão apresentados.

Passando às colocações dos sujeitos, é importante apontar que algumas já foram utilizadas anteriormente quando do exame feito com as lentes de outras categorias.

5.2.1 Aspectos didáticos do cotidiano

Nesta seção, trato de aspectos possíveis de serem apreendidos das narrativas dos sujeitos no que diz respeito a recursos didáticos, indicações curriculares, relações com estudantes, estratégias de ensino – tudo que, em algum sentido, se afilia à Didática.

Nesse sentido, organizo as falas que revelam tais elementos no quadro a seguir:

Quadro 22: Docência entre a formação técnica e a Educação Profissional – aspectos didáticos do cotidiano

Sujeito narrador	Excerto de fala
Florence	“...uma coisa que me incomoda muito para o técnico é a falta de livro.”
	“...eu comecei a fazer apostilas(...) Agora eu estou tentando botar mais foto, tentando usar um vocabulário mais claro... e enxugar também pela questão do integrado, também não adianta dar muita coisa pra eles lerem porque não vai”.
	“Tem coisas no currículo que eu acho desnecessárias, principalmente quando você fala da questão do técnico”.
	“...são adolescentes, que é uma outra forma que eu vejo que a gente precisa estar atenta, não tem como você botar no mesmo limbo um adulto ou um jovem-adulto e um adolescente de 14, 16 anos que tá aprendendo uma profissão.”
Bernardino	“Mas a metodologia do passado para o nível médio, técnico-médio, para mim, já está obsoleta, tem que ter alguma coisa diferente.”
Da Vinci	“Mas o que eu acho na minha formação que tem ajudado muito é essa interação com os alunos, e mais ultimamente e recentemente com projetos que tão surgindo, onde a gente vê a interação do aluno, como ele se manifesta, como ele gera ideias”

Fonte: Elaboração própria.

Considerando a perspectiva de análise assumida, que busca perceber a docência realizada no âmbito da Educação Profissional integrada à Educação Básica por profissionais cuja formação não se deu em licenciaturas, mas em campos técnicos, é possível identificar, como já apontado em seções prévias, certa procura por referenciais para a ação docente, além do estabelecimento de práticas oriundas da experiência, das tentativas a partir de erro e acerto.

Também cabe considerar que, apesar de reconhecer a especificidade do trabalho feito por professores no âmbito da escola, muito disso não é de domínio exclusivo desses atores e instituição. Como indicam Silva, Almeida e Gatti (2016, p.290), “práticas educacionais constituem e acompanham a existência humana, independentemente de escolhas profissionais ou de quaisquer outros modos de vida, individuais e coletivos.” É também a partir desse ponto de vista que olho para os professores não licenciados, com sua atuação na escola e responsabilidade didática.

Com relação às falas, é possível notar que, para Florence, o material didático – sua inexistência e a necessidade de sua criação – é uma questão. A professora admite sentir falta do livro didático, que poderia auxiliar em sua organização de aulas e, ao mesmo tempo, conta um pouco sobre sua experiência autoral, quanto à produção desses materiais, exemplificando o que já percebeu ser relevante (como a inclusão de imagens) e também a noção de que nem tudo o que está prescrito como conteúdo é cabível para determinados níveis ou séries escolares.

A formação técnica de Florence parece ressoar em dois sentidos distintos neste contexto: por um lado, ela demonstra dominar o conhecimento do conteúdo, sendo plenamente capaz de avaliar o que cabe e o que não cabe para o segmento em que está atuando, identificando também peculiaridades dos jovens estudantes e como eles tendem a encarar certos elementos e situações do curso; por outro lado, sua indicação de que sente falta de um livro didático parece revelar sua imprecisão quanto aos caminhos a serem seguidos, o que possivelmente deve ter sido mais proeminente no início de sua trajetória, demonstrando seu desejo por orientação mais específica sobre o que fazer, ou por quais percursos seguir.

Esse dilema não é um exemplo de situação que aflige apenas Florence e seus pares professores não licenciados – na verdade, trata-se aqui de uma questão comum ao desenvolvimento da docência como um todo. A experiência proveniente da prática, o convívio e estabelecimento de parceria com outros professores, a vivência da profissão docente, tudo tende a contribuir para a superação de circunstâncias como essas.

Na perspectiva da formação do professor a partir daquilo com que se depara na efetivação e investigação da prática, Cruz (2017), aludindo a Cochran-Smith e Lytle (1999), defende que essa aprendizagem por parte do professor é possível, desde que feita de forma colaborativa, na busca da construção de um conhecimento significativo local, com vistas à transformação do ensino, do aprendizado e da escola, sem que exista a dissociação entre o conhecimento disciplinar e o pedagógico. Nesse sentido, vale o destaque quanto à necessidade da formação específica para o trabalho docente, visto que, sem isso, somente ações de ordem intuitiva e tácita estarão disponíveis. Assim, pode-se afirmar que esse caminho não trilhado pelos professores não licenciados, visto não apenas como percurso inicial, mas também de forma continuada, constitui base angular, porto de partida e ao qual se deve retornar como fonte segura e orientada para a tomada de decisões e desenvolvimento de ações.

Considerando toda a narrativa de Florence, por meio de outros excertos já destacados ao longo do texto, inclusive, é notório que ela se preocupa com as diferentes dimensões que se sobrepõem quanto ao ensino em um curso técnico integrado ao Ensino Médio. No entanto, ao fazer menção aos jovens que estão “aprendendo uma profissão”, o aspecto técnico ganha um

relevo notório, o que se pode entender como coerente quanto à trajetória de formação da professora e quanto à especificidade de seu trabalho, o que confere ao curso técnico essa característica.

Bernardino, no sentido de preocupar-se com a realização do curso em que atua e que organiza, também destaca uma matéria referente ao modo de fazer. Embora não especifique de forma clara o que percebe como dilema ou o que poderia sugerir para esse enfrentamento, explica que consegue notar que algo precisa ser modificado quanto à metodologia. O exercício de sua docência a partir de sua formação técnica, no entanto, não parece lhe estar respondendo. Vale sublinhar também que além de revelar em outras declarações que o aspecto técnico é preponderante em seu modo de ver e tratar do curso, Bernardino até mesmo nomeia o segmento, nessa fala, de “técnico-médio”, criando uma forma diferente das que mais comumente são utilizadas para tratar dessa modalidade – minha opção é por Ensino Médio Integrado, as formas “médio-técnico” e “médio e técnico” também circulam, sempre revelando as inclinações de seus usuários.

O que se pode notar, como já mencionado, é que algumas das acepções e preocupações desses professores não licenciados são em muitos aspectos da mesma ordem de problemáticas enfrentadas por aqueles que experimentaram a formação específica para a docência. É um quadro abrangido e orientado pela Didática, uma vez que se está, apesar das diferentes vertentes de entendimento, considerando um ensino que é realizado em contexto escolar, que percorre vias que tocam a constituição do currículo e que deve considerar, como afirma Roldão (2017):

a mediação entre dois polos: o conhecimento, qualquer que seja a sua natureza – conteudinal, processual, atitudinal –, mas legitimado pelo reconhecimento da sua necessidade para a integração do indivíduo e a sustentação de uma dada sociedade; e o aprendente junto de quem se pretende fazer adquirir o conhecimento em causa (ROLDÃO, 2017, p.1139).

A fala de Da Vinci destacada no quadro 22, por sua vez, foi selecionada por indicar um movimento de docência que segue um fluxo contrário aos apresentados por Florence e Bernardino, ainda que também se refira ao fazer docente no cotidiano. Em lugar de relatar o que parte de si para os estudantes, Da Vinci conta sobre como sua prática tem sido enriquecida com o que surge no meio estudantil e é colocado em prática sob sua condução profissional. Os três sujeitos cujas falas estão elencadas nesta cena indicam suas preocupações com os estudantes, mas é Da Vinci que lhes dá centralidade e protagonismo, fazendo com que sejam sujeitos participantes ativos do processo de ensino e de aprendizagem.

5.2.2 Quem são os estudantes

Seguindo essa linha, passo à análise dos trechos de fala que revelam, sob a lente que examina a docência entre o ensino técnico e a Educação Profissional, a percepção de alguns sujeitos com relação a **quem são os estudantes** dessa modalidade, o que entendem que eles desejam, o que esperam de um egresso dos cursos em questão. Da mesma forma que foi feito no bloco anterior, organizo as falas selecionadas em um quadro. É importante dar destaque ao fato de que entre todos os sujeitos narradores, apenas Shannon não fez nenhuma declaração que indicasse seu entendimento, preocupação ou que pelo menos tocasse diretamente em assuntos referentes às temáticas analisadas nesta seção.

Quadro 23: Docência entre a formação técnica e a Educação Profissional – visões sobre os estudantes

Sujeito narrador	Excerto de fala
Florence	“Acho que criei [material didático] muito no meu olhar, de acordo com a minha formação, acho que eu tenho que voltar agora um pouco mais para a questão do adolescente técnico de enfermagem”.
Fleming	“Aí você tem um aluno que dá muito mais importância ao ensino médio e esquece que isso daqui é um colégio técnico”.
Turing	“...eu sinto que tô em débito, principalmente no Ensino Médio que eu dou aula, de fazer uma licenciatura. Eu tenho vontade de fazer complementação pedagógica, até para entender melhor meus alunos. Acho importante ter”.
	“...me apaixonei pelo ensino médio, são excelentes, são garotos muito bons(...) Eu só sei que é muito bom, muito gratificante a gente dar aula pro ensino médio”.
Bernardino	“Você entrou no Cefet? É pra dar aula pra garoto? Então você tem que se inserir. Tá certo. É isso aí.”
	“A gente diz internamente que a gente forma um jovem melhor, mas, na verdade, ele não vai ser técnico nem de mecânica, nem de construção civil”.
	“...os professores ficam extremamente desmotivados [porque muitos alunos optam por seguir o caminho da universidade, não o do mercado de trabalho, como técnicos].”
	“...quem dá aula pra nível médio ou coordena nível médio, coordena qualquer doutorado, mestrado, porque trabalhar com jovem não é mole...”
Richard	“Então, eu sempre tento passar essa noção para os meus alunos: embora eles não sigam a área, então o conhecimento que eles podem estar aprendendo, eles podem estar aplicando em outros campos, depende deles, obviamente”.
Da Vinci	“Não me interessa para onde ele vai”, sobre os caminhos que o estudante opta por seguir como egresso do Ensino Médio Integrado
	“Tem muitos colegas nossos que ‘não, o curso técnico depois o aluno não segue’. Isso não importa, mas estão botando na cabeça deles a oportunidade de experimentar a tecnologia”.

Fonte: Elaboração própria.

Conhecer o estudante do curso técnico integrado ao Ensino Médio no Cefet-RJ, o perfil do egresso, suas perspectivas e intenções faz parte do rol de atribuições do docente, assim como conhecer a escola, os cursos, suas propostas e historicidade. Somente assim poderá ser coerente a atuação profissional do professor, viabilizando uma circulação apropriada entre seus próprios entendimentos, em diálogo com a instituição, projeto pedagógico e todos os outros atores envolvidos. A transcendência da formação técnica para a realização de uma Educação Profissional depende diretamente disso.

A fala de Florence destacada no quadro 23 salta aos olhos por revelar essas relações indissociáveis entre a formação técnica do professor desse contexto, a realização de sua docência e o sujeito estudante. A professora declara perceber a influência de sua formação específica quando da criação de seus materiais didáticos e o desajuste que notou entre esses itens e as pessoas a quem eles seriam destinados. Florence consegue notar, a partir da relação cotidiana com os estudantes que há certo descompasso entre o que ela mobilizou para a promoção do ensino e quem estava a interagir na cena, buscando a aprendizagem.

Fleming, por sua vez, levanta uma bandeira que também é erguida por muitos professores do campo técnico, assim como é erguida por Bernardino, como se pode notar no quadro 23, com o argumento de que a instituição é uma escola técnica. Com isso, esses sujeitos contribuem para reforçar a cisão que historicamente se apresenta entre o encaminhamento do estudante do curso técnico e o estudante do Ensino Médio regular. O que acabam revelando é, na verdade, um incômodo com a percepção de que seus estudantes parecem, em determinadas situações, terem mais interesse no prosseguimento de seus estudos, rumo ao Ensino Superior, por exemplo, do que em se vincularem de maneira mais imediata ao mercado de trabalho limitado pelo campo específico do curso técnico que fazem de forma integrada ao Ensino Médio. Entre outros aspectos a fala de Bernardino chega mesmo a indicar a desmotivação dos professores dos campos técnicos como resultado dessa suposta falta de interesse, por parte dos estudantes, em seguir na carreira específica do curso.

No sentido de conhecer e entender quem é o estudante que frequenta os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Cefet-RJ e, a partir disso atribuir sentidos à docência exercida nesse cenário, recorro às falas de Richard e Da Vinci no mesmo quadro 23: está ali anunciada a perspectiva desejável do Ensino Médio Integrado, a que habilita o estudante a uma autonomia inteira, no sentido de que sua formação integral e integrada lhe permita decidir, de acordo com sua vontade e condições sócio-históricas, por que caminho seguir – o do exercício profissional, acessando o mercado de trabalho, e/ou o da sequência para aprofundamento de estudos em outros níveis de ensino. Para Richard e Da Vinci, pode-se assumir o dito popular que advoga

que “conhecimento não ocupa espaço”. Eles sinalizam entender que o conhecimento das várias áreas a que são expostos durante um curso técnico integrado ao Ensino Médio permite aos estudantes serem autores mais livres e conscientes de seu próprio caminho.

Enxergar com atenção e minuciosamente que é o estudante que circula nesses cursos significa reconhecê-los como pessoas por inteiro, possuidoras de direitos. Ramos (2008) afirma o seguinte:

é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. Isso implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia (RAMOS, 2008, p.06).

A dinamicidade típica do último segmento da Educação Básica e de seus integrantes atraiu Turing, que declara abertamente sua vinculação positiva com esse segmento e com os estudantes. O professor reconhece ainda que para conhecer melhor o cenário e seus atores precisaria de formação mais específica, o que ele entende que seja possível de encontrar por meio de uma licenciatura. Assim, ele identifica que entre sua formação técnica e a efetiva realização da Educação Profissional há elementos peculiares à preparação para a docência em Educação Básica que devem ser levados em conta. Em oposição a isso, no entanto, estão algumas colocações de Bernardino, que demonstra considerar “dar aula pra garoto” e a lida com os jovens elementos desafiadores – mas que são inerentes ao contexto – do trabalho com esse nível de ensino.

5.2.3 Formação Técnica e Formação para a Cidadania

Como destaque dessa discussão, evidencio a problemática apontada da dualidade entre o **campo técnico e o campo propedêutico**, que conduz à reflexão quanto à histórica oposição entre o trabalho “manual” e o intelectual. A configuração do formato do Ensino Médio Integrado prevê a desconstrução, ou pelo menos a suavização, desse muro erguido entre um campo e outro, assumida, aqui, a perspectiva unitária de sua realização. Apesar disso, como é possível notar por meio das falas dos sujeitos da pesquisa, a formação integral e integrada segue necessitando de ser discutida, trabalhada e desenvolvida.

Quadro 24: Docência entre a formação técnica e a Educação Profissional – formação técnica e formação para a cidadania

Sujeito Narrador	Excerto de fala
Florence	“...eu acho que a gente tem a responsabilidade de dar a parte técnica, científica, mas a gente também tem que formar moralmente esses alunos, para que eles sejam pessoas melhores...”
Fleming	“Eu acho que todo mundo que atua no curso técnico deveria ter experiência prática, deveria ter trabalhado na área”.
Amelia	“...se hoje você me pedisse pra eu voltar pra graduação, eu não voltaria. Continuaría onde estou: no médio-técnico. Acho que quando você tem aquela aula de técnica, nossa, eu me vejo dentro do mercado.”
Turing	“Ensino médio eu acho que existe uma responsabilidade grande, mas também tem desafios interessantes que são muito gratificantes para a carreira. A graduação, infelizmente, eu tenho visto muita gente num nível, patamar já mais desenvolvido. São alunos que têm um foco mais, que chegam lá com uma cabeça mais pronta, feita, e às vezes a gente tem que desconstruir uma série de conceitos que eles já têm na cabeça pra que você possa começar a trabalhar neles...”
Bernardino	“...dar aula é extremamente gostoso. No da tarde, nível médio, é muito mais complicado. Você tem que entender o que esse jovem quer, ele não quer fazer o curso que eu coordeno, nenhum deles ali está, na enquete que a gente faz, pra fazer o curso técnico”.
	“Então, curso à tarde, no meu ponto de vista, integrado é ótimo para o aluno de nível médio, para os professores de nível médio. Para os professores de curso técnico é uma tristeza.”
	“E, nesse meio tempo, me insiro no curso técnico como professor já há muitos anos, 25 quase. (...) Então, a minha inserção profissional foi mais por escolha de facilidade do mercado numa área nova que a gente começou a criar todos os caminhos no Brasil”.
Richard	“A responsabilidade com relação a você formar não só, eu sou professor das áreas técnicas, né, eu acho que no meu caso específico eu posso me dar o luxo de frisar apenas na parte técnica, cobrar que eles desenvolvam em si um senso de profissionalismo. (...) No segundo momento, ... é a questão da pessoa, do cidadão”.
	“...no técnico eu vejo que você acaba tendo a oportunidade de trabalhar com a formação da pessoa”.
Da Vinci	“O indivíduo de engenharia, e no Cefet tá acontecendo muito isso, ele se forma em engenharia, tem toda a base técnica, mas ele não tem a base pedagógica. E aí acontecem alguns conflitos”.

Fonte: Elaboração própria.

No quadro 24, a primeira fala de Florence entra em direto desacordo com uma colocação de Bernardino apresentada no quadro anterior (23). Florence entende que, para além dos conteúdos, os quais já foi possível chegar à conclusão que são de domínio de todos os profissionais técnicos cujas narrativas estão sendo analisadas, há que se buscar meios de promover uma formação integral, que preveja também outros aspectos fundamentais para que

um indivíduo se torne um cidadão, na perspectiva de Freire (1993) – a isso ela chama de “pessoas melhores”. Ramos (2008, p.18), ao tratar do Ensino Médio Integrado faz a defesa da importância de que estejam bem pavimentados todos os percursos possíveis que o estudante possa desejar percorrer, ao contrário das perspectivas que indicam a prevalência de um campo em detrimento de outro: [o Ensino Médio] “é uma etapa em que a relação entre ciência e forças produtivas se manifesta; é uma etapa em que os sujeitos estão fazendo escolhas e, dentre essas escolhas também está a formação profissional, o projeto de vida subjetiva e social que se deseja e se pode perseguir.”

Para Oliveira (2017) tal disputa é inócua e anula os sentidos originais da integração. A pesquisadora reproduz e comenta, em defesa de seu argumento, que neste campo da Educação Profissional tem se repetido um “mantra de que ‘em EP quem ensina deve saber fazer’. E, quando essa frase é completada com aquela ‘quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar’, o conceito de ensino tem a ver com um grande reducionismo.”

Sobre essa divisão tão evidenciada, tanto de entendimentos como de práticas, demarcando muito nitidamente o que pertence a um campo – o técnico – e outro – o propedêutico – em um cenário em que saudavelmente deveria haver apenas um corpo – curricular, pedagógico, docente –, Moura (2014) avalia o seguinte:

Enquanto os do ensino médio estão cuidando da formação de seus estudantes em uma perspectiva propedêutica, os da educação profissional estão focados na instrumentalidade para uma determinada tarefa ou profissão. Nesse contexto, os profissionais que deveriam estar trabalhando e planejando juntos a formação integral dos estudantes, eles próprios, por meio do trabalho, estão sendo fragmentados, ou seja, o trabalho potencializa a unilateralidade em detrimento da onilateralidade dos docentes (MOURA, 2014, p.50).

A colocação de Bernardino no quadro 23, ao falar sobre um “jovem melhor”, traz certa descrença quanto a essa possibilidade. Em minha avaliação, o que fica demonstrado nesse contraste é que há visões divergentes, que chegam a se opor, quanto ao que significa o Ensino Médio Integrado.

Apesar de ambos, Florence e Bernardino, serem oriundos de uma formação técnica, seus modos de perceber, e conseqüentemente, de realizar a docência conduzem – no caso de Florence – ou não – no caso de Bernardino – a uma possibilidade de promoção de maior integralidade na formação dos estudantes e, por conseguinte, à realização do que se defende aqui como Educação Profissional.

Fleming segue coerente consigo mesmo, uma vez que defende com veemência que o Cefet-RJ seja um colégio técnico (vide quadro 23), no qual, pode-se entender, segundo ele

deveria haver privilégio quanto ao fomento do ensino técnico. No quadro 24, em sua defesa de que se deveria obrigatoriamente ter experiência na área técnica na qual é formado para atuar como professor no curso em questão, ele enfatiza uma vez mais que seu esmero está muito mais concentrado nesse lado do muro que, para alguns além de Fleming, continua demarcando o âmbito técnico e o âmbito da formação geral.

A esse respeito, Ramos (2012) esclarece, sobre a docência em um curso técnico integrado ao Ensino Médio:

Nosso objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo (RAMOS, 2012, p.125).

Nesse sentido, Gawryszewski (2017, p.96) alerta para os perigos de se assumir os entendimentos que estão postos quanto a uma visão de que a Educação esteja a serviço do desenvolvimento econômico. Essa percepção tende a conduzir ao arriscado conceito de que a “formação da força de trabalho, sobretudo no Ensino Médio, deve estar intrinsecamente atrelada às necessidades imediatas do mercado de trabalho”.

Em sentido contrário ao indicado por Fleming, trago, de uma vez, a colocação de Da Vinci neste recorte, de maneira que sirva como possibilidade de resposta à problemática que se instala com perspectivas como aquela. Da Vinci defende que é a especificidade de sua formação para a docência que lhe dá condições, se não melhores, mais nítidas de lidar com as diferentes dimensões do Ensino Médio Integrado. Entre os conflitos que menciona, ousou incluir as visões sobre o perfil dos estudantes e sobre o segmento de ensino e suas características.

Em consonância com relação ao que representa para eles ser docentes no Ensino Médio Integrado, Amelia e Turing fazem apontamentos a partir de pontos de vista distintos. Amelia, que declara não ter desejo de atuar em outro segmento, mesmo tendo experiência na graduação, por exemplo, revela que o que mais lhe atrai é justamente o aspecto técnico que pode fazer circular em suas aulas, fazendo-a rememorar até mesmo sua atuação no mercado de trabalho específico de seu campo de formação. Turing, por outro lado, sente-se positivamente desafiado pelo trabalho na Educação Básica e, embora seja um professor de disciplinas do campo técnico, nem mesmo as menciona no trecho destaque, já que indica seu interesse pela possibilidade de contribuir com a formação integral dos estudantes, para além dos conteúdos mais imediatos que estão sob sua responsabilidade. Nessa comparação entre esses dois sujeitos, destaco que Amelia

se refere ao segmento e modalidade como “médio-técnico”, enquanto Turing fala de “Ensino Médio”, o que tende a sinalizar que aspectos lhes são mais relevantes no que se refere ao seu modo de desempenhar a docência.

As declarações de Richard, nesse contexto de análise quanto à formação técnica e/ou para a cidadania, se aproxima em diversos sentidos do que foi apontado com relação às falas de Turing. Richard também se mostra atraído pela possibilidade de contribuir com a formação integral de seus estudantes, sem abandonar a relevância e essencialidade de suas disciplinas, do campo técnico, na composição do currículo do curso em que atua.

Em contraposição a tal modo de compreender os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, assim como seus estudantes, trago as colocações de Bernardino novamente. Para ele, os estudantes não têm desejo de fazer o curso no qual ele atua e organiza. E, na mesma direção, ele afirma que atuar nesse segmento e modalidade, para os professores do campo técnico, “é uma tristeza”. Entendo que essa maneira de perceber as relações e o modo de fazer o curso seja oriunda do modo como vê sua escolha profissional, sua atuação como professor – como já analisado anteriormente – e do quão nítido parece ser, para ele, o muro de separação entre o ensino técnico e a formação geral, que, necessariamente, deveriam estar em profundo e constante diálogo em um cenário de Ensino Médio Integrado. Essa mesma “reclamação” foi identificada por Gawryszewski e Andrade (2020, p.263), também em entrevistas com professores que lecionam em cursos técnicos de nível médio, que parecem se incomodar com o fato de que, segundo tais entrevistados, “a maioria dos estudantes matriculados na modalidade integrada, isto é, na modalidade cujo currículo integra as disciplinas do ensino médio e técnico, buscam a instituição de ensino mais pela excelência da formação propedêutica do que propriamente pela formação técnica”.

Em um sentido divergente, Urbanetz (2012), ao tratar do reconhecimento da formação docente para a Educação Profissional também aponta para certa desmotivação por parte do professor para realização de seu trabalho. No entanto, o que a pesquisadora aponta ter percebido não é a “tristeza” pelo fato de os estudantes não aparecerem tão inclinados para a formação técnica de maneira isolada, pelo contrário:

Na perspectiva de uma sociedade capitalista, cada vez mais exploradora e excludente, o trabalho do professor, particularmente o da escola pública e da educação profissional, passou a assumir uma dramaticidade nunca antes observada, pois, ao tomar consciência de que os alunos têm sua força de trabalho incorporada ao ciclo predatório de mão de obra, organicamente articulada no modo de produção capitalista, o professor tende a viver muito mais intensamente os momentos de desistência de seu trabalho enquanto

atividade que possibilita a realização humana plena (URBANETZ, 2012, p.875).

Partindo de muitas das colocações destacadas das narrativas dos sujeitos, é possível, assim, reafirmar a posição de que diversos aspectos referentes ao Ensino Médio Integrado ainda demandam conscientização por parte de seus diversos atores: sua historicidade, seus propósitos, sua conceituação, o perfil desejado de seus egressos. Apesar dos efeitos da lei da desintegração – modo como me referi à lei 13415/2017 no capítulo 2 – que tendem a dissolver muito, se não tudo, do que já se ergueu na curta vida dessa modalidade, continua sendo fundamental a luta por sua sustentação, coerência e manutenção.

5.2.4 A questão da integração

Sendo a **integração**, em seus vários sentidos, elemento que surgiu com destaque nas narrativas dos sujeitos, especialmente ao contarem sobre sua prática docente, e tendo também composto essa análise referente à docência que se tem feito entre a formação técnica dos sujeitos e a Educação Profissional, organizo algumas colocações específicas a esse respeito no quadro seguinte.

Quadro 25: Docência entre a formação técnica e a Educação Profissional – a questão da integração

Sujeito Narrador	Excerto de fala
Florence	<p>“Eu acho que a gente precisa rever principalmente a questão da formação do técnico. Existe uma questão histórica muito forte, ainda vem com o integrado junto, que é um sistema que não casa, de integrado não tem nada, e aí a gente acaba perpetuando aquilo que a gente condena quando a gente tá do outro lado da formação, que o sistema não forma, aquele negócio todo”.</p> <p>“...a prática tem que ser integrada, química tem que falar com a matemática, que tem que falar com a enfermagem, que tem que falar com a biologia, que tem que falar com a filosofia. Não é um bando de gente dando um bando de disciplinas separadas aos mesmos alunos...(…) Acho que isso a gente tem que melhorar muito, olhando num âmbito geral.”</p>
Da Vinci	“...a integração está sendo feita pelos alunos porque os professores não querem fazer.”

Fonte: Elaboração própria.

As colocações diretamente relacionadas à questão da integração são pontuais, mas revelam a necessidade dessa discussão de maneira bem pungente. Diferentes modos de analisar a integração – seja por vias referentes a questões curriculares, ou de convívio entre professores, ou de realização de atividades conjuntas – estão contemplados nesses excertos.

Trago os sentidos que Ramos (2008) atribui à integração para discutir as perspectivas que também assumo para tratar das colocações dos sujeitos da pesquisa. Ramos (2008) indica três concepções quanto a essa temática, sendo elas as seguintes:

- 1) o sentido da formação omnilateral, que pode orientar tanto a Educação Básica quanto a Superior, uma vez que entende-se a congregação de dimensões da vida que têm a ver com a prática social das pessoas – o trabalho, a ciência e a cultura. Ramos (2008, p.3) explica que esse sentido de integração “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” e que essa integração “ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante”;
- 2) o sentido da indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica, entendendo que a formação integrada deve prever o direito ao trabalho, em sua perspectiva econômica, como uma necessidade para muitas pessoas, o que demanda que formação para a cidadania e para o mercado de trabalho se deem de forma consistente e simultânea. No contexto brasileiro, nas palavras de Ramos (2008, p.11), não cabe “afirmar que o ensino médio primeiro deve “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois”;
- 3) o sentido da integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade curricular, que se refere à importância do combate à prática arraigada de fragmentação das ciências em campos distintos, o que ocorre devido ao fato de que a própria formação de professores já encaminha para o entendimento da hierarquização das disciplinas, o que também acaba se reproduzindo em contextos de Ensino Médio Integrado, com relação à separação entre disciplinas de formação geral e de formação específicas, sendo estas as do campo profissionalizante.

Com relação ao segundo sentido da integração proposto por Ramos (2008), considero importante salientar, na perspectiva de Kuenzer (2007), o quanto indissociáveis estão essas dimensões e o quanto crucial é que todos os percursos possíveis a partir do Ensino Médio Integrado sejam adequadamente tratados. “Para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior; o Ensino Médio, portanto, deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso” (KUENZER, 2000, p.32).

Contudo, é importante não deixar de considerar o que Frigotto (2012) aponta, no sentido de que essa relação com o trabalho não pode ser confundida com as demandas imediatas do mercado de trabalho e suas inclinações produtivistas. Para o pesquisador, essa relação deve se dar de maneira indireta, considerando-se que “a formação profissional específica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia a educação básica (fundamental e média) e articular-se, portanto, a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato” (FRIGOTTO, 2012, p.76).

As outras formas de realização dos cursos técnicos, que não a integrada ao Ensino Médio, são as denominadas concomitante e subsequente. O formato concomitante, que pode ser uma alternativa quando de dificuldades de implantação do integrado, traz desafios ainda mais gritantes como apontado por Ramos (2008, p.13): “uma formação coerente exigiria uma unidade político-pedagógica interinstitucional. Isto não é fácil, posto que, se numa mesma escola esta unidade é sempre um desafio, quanto mais não o seria quando implicam duas instituições.” No caso da forma subsequente o que se tem é uma versão mais independente, no âmbito da formação continuada, em que o egresso do Ensino Médio possa buscar profissionalização específica ou aprofundar conhecimentos que já tenha adquirido, destacando-se que esta não se configura uma compensação ao Ensino Superior.

Quanto às colocações apresentadas no quadro 25, Florence tangencia até mesmo a perspectiva histórica ao tratar do tema. Em sua avaliação, “de integrado não tem nada” no modo de feitura do Ensino Médio Integrado em sua realidade. Ela se preocupa com a formação do técnico, o estudante egresso que venha a optar por acessar o mercado de trabalho antes de dar prosseguimento a outros estudos. Considerando também outras colocações suas também destacadas anteriormente, Florence parece desejar uma formação integrada, que dê conta dos elementos específicos do campo técnico a que se dedica, assim como ao que faz com que os estudantes possam ser “pessoas melhores”, formadas para a cidadania. No entanto, no decorrer de sua narrativa, o que a professora parece evidenciar é que identifica déficits tanto em um lado da formação como em outro, o que conseqüentemente afeta o processo por inteiro. Em sua segunda fala anotada no quadro 25, Florence indica de forma bastante específica o que considera que deveria e o que não deveria acontecer.

Ciavatta (2012) traz elementos que sustentam as colocações de Florence em muitos sentidos, como destacado:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação

para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2012, p.85).

Nessa mesma direção, Da Vinci, que veio indicando o quanto importante para ele é o fato de os estudantes fazerem mover a circulação de saberes e de interesses, acaba concordando com Florence ao apontar que os professores, certamente tratando do grupo de maneira geral, não querem fazer a integração – vale notar que Florence segue por essa linha ao denotar sua reprovação ao perceber “um bando de gente dando um bando de disciplinas separadas aos mesmos alunos”. Os estudantes, segundo relata Da Vinci, natural e intencionalmente acabam por perceber as possibilidades de articulação entre tudo o que fazem em seus cursos de Ensino Médio Integrado e, quando se sentem com liberdade para fazê-lo, como é possível imaginar que aconteça em sua relação com Da Vinci, movem as circulações nesse sentido, o de integrar.

De toda maneira, não desejo, com essa análise, fazer entender que percebo tal circunstância como ideal ou satisfatória. Percebo que elemento tão fundamental a um contexto de Ensino Médio Integrado – a integração – deva ser promovido de forma intencional, refletida e sistemática, até que não se veja outra forma de realizar esse segmento e modalidade de ensino.

Urbanetz (2012) faz lembrar que a adesão às propostas institucionais – ou mesmo as que transcendem a instituição, eu acrescentaria, como aquilo que é característica da própria modalidade ou nível de ensino – é um elemento fundamental a ser considerado quando da discussão acerca de que docência se possa estar realizando. A pesquisadora conclui:

Sem essa adesão não há força capaz de obrigar o trabalhador a expor seu conhecimento, e o professor sabe bem que, ao adentrar a sala de aula, nela ele realiza o que sabe, o que acredita e o que deseja, ainda que muitas instituições escolares busquem formas e estratégias de controle e de convencimento desse profissional (URBANETZ, 2012, p.876).

Com esse destaque, recoloco a expressão “não querem fazer”, oriunda da avaliação de Da Vinci sobre o que ele percebe quanto à integração nas práticas de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no Cefet-RJ.

Seguindo para as considerações que finalizam a análise das narrativas dos sujeitos com a lente que focaliza os aspectos concernentes à docência entre a formação técnica e a Educação Profissional, considero coerente afirmar que é relevante a formação específica para o trabalho no contexto do Ensino Médio Integrado, esse segmento e modalidade que pretende integrar o

ensino técnico e a educação regularmente constituinte da última etapa da Educação Básica. Nesse sentido, tomo emprestadas de Oliveira (2006) suas considerações quanto ao que percebe que deve ser levado em para a efetivação de uma proposta de formação de professores da Educação Profissional. Segundo a pesquisadora, essa trajetória deverá:

– ser específica, mas regular, imbuída de integralidade própria e integrada à formação de professores para a Educação Básica, na forma e no nível da licenciatura plena; – ter a pesquisa como princípio educativo, quer no âmbito acadêmico, quer no institucional, devendo, portanto, ser ofertada por Instituições de Ensino Superior que aliem pesquisa, ensino e extensão (OLIVEIRA, 2006, p.170).

Nesse mesmo sentido e em concordância com o exposto, Moura (2008) acena para a mesma necessidade de formação para o professor que atua em contextos de Educação Profissional em sua forma integrada à Educação Básica, indicando que, para isso, é necessário:

...ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2008, p.30).

São diversas e de naturezas distintas as questões que afetam a docência em contextos de cursos técnicos integrados à Educação Básica, o que constitui o Ensino Médio Integrado: o entendimento sobre a própria modalidade de ensino, concepções sobre o exercício da docência, formas de enxergar a sociedade e, dentro disso, os estudantes que frequentam esses cursos e o que deles desejam levar.

O investimento em formação de professores específica para atuação nesse campo, ao que tudo indica, é uma saída coerente para os dualismos, conflitos e incompreensões que permanecem ainda depois de longos anos e que acabam contribuindo para a fragilização de um modo de fazer a Educação Básica que tem indicativos de que possa ser uma solução para diversos desencontros sociais e da própria educação brasileira.

De Da Vinci, que advoga pela causa do ensino com fundamentação pedagógica – portanto acredita na formação para tal – e acredita na boa estruturação de todos os caminhos que o estudante possa desejar seguir – portanto sinaliza acreditar no Ensino Médio Integrado – trago a colocação que motiva ao trabalho: “Eu tenho feito uma cruzada no sentido de fortalecer

principalmente o nível técnico, não que a graduação não precise, mas o nível técnico eu não quero deixar morrer”.

CONCLUSÕES

É, CERTAMENTE, UMA GRANDE OBRA CHEGAR A CONSOLIDAR-SE NUMA PERSONALIDADE ASSIM: OS PROFESSORES NÃO LICENCIADOS E SEUS SENTIDOS DE DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Ao longo deste estudo, busquei conhecer e analisar os sentidos de docência de professores não licenciados que atuam em um contexto específico de Educação Básica – o Ensino Médio, em sua versão de integração com cursos técnicos, no âmbito da Educação Profissional, formando o Ensino Médio Integrado.

A realização desta pesquisa constituiu parte medular de minha própria formação como professor. Não apenas porque foi possível encontrar os sentidos de docência que buscava, ou por ter podido revigorar entendimentos do percurso professoral que acabam ficando empoeirados à medida que urgências do cotidiano se sobrepõem, mas também e especialmente porque foi necessário que eu olhasse para meus próprios entendimentos de docência, transformasse-os em verbo para, a partir disso, passar à análise do que narraram, sobre si, outras pessoas.

Quando do início do desenvolvimento da pesquisa, e ainda antes disso, estive detido em minhas dificuldades de nomear os colegas não licenciados de professores. Tentei fazer distinção, inclusive em materiais que deixei escritos por aí, como mencionei na introdução desta tese, entre quem seriam os docentes e quem seriam os professores. Talvez seja possível designar tal posição como imaturidade acadêmica, ou explicar que isso tinha a ver com desconhecimento do cenário, ou, de maneira mais complacente comigo mesmo, entender que o caminho de formação é infundável e que nos é permitido rever posicionamentos – sendo uma saída inteligente percebê-los sempre como provisórios. Afinal, “o novo sempre vem”¹⁷.

Tendo assumido as vias da pesquisa narrativa como aquelas que orientariam o estudo, pus-me também em narração. Foi ao fazer de elementos de minha história pessoal e profissional palavra, que passei a perceber que se tornavam mais consistentes as bases a partir das quais me lançava a olhar para e analisar o que vinha do outro. Neste quadro, estando em movimento formativo, recorrendo a fontes diversas – material bibliográfico, eventos, trocas espontâneas e

¹⁷ Frase integrante da letra da canção “Como nossos pais”, composta por Belchior, lançada em 1976 - Polygram

provocadas com pares, participação em disciplinas do próprio curso de doutoramento –, experienciando o próprio cotidiano como professor do Ensino Médio Integrado, tornou-se possível ter noção do que já conhecia e do que mais precisava/queria saber, situação em que foram estabelecidos os eixos que organizaram as entrevistas narrativas: **escolha profissional e inserção como professor, formação para a docência, compreensão do significado de ser professor e prática docente**. A entrevista narrativa tem por característica o fato de não ser estruturada e de permitir ao narrador que se espraie pelos lugares que entender serem necessários para dar corpo ao texto que vai criando à medida que se narra. No entanto, os eixos indicados me permitiram, como pesquisador, manter as narrativas dos sujeitos em campos que me auxiliassem a ir ao encontro do que anunciavam os objetivos geral e específicos da pesquisa.

Assim, com vistas a atender o objetivo geral – **analisar os sentidos de docência depreendidos das narrativas feitas por professores não licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado do Cefet-RJ** – entrevistei, em narrativa, oito sujeitos que falaram por si e, conforme explicitado no texto desta tese, são também representantes de um modo de ser e desempenhar a docência. Por conta de um entendimento equivocado de minha parte, o grupo de professores narradores foi, na verdade, um grupo 7 + 1: sete professores não licenciados e um licenciado, sendo aquele cuja licenciatura que não existe na atualidade e que me era inteiramente desconhecida. Seu depoimento é repleto de conteúdos que não apenas ajudaram a responder aos objetivos do estudo, considerando o campo de atuação e a experiência com os pares não licenciados, por exemplo, mas também, de certa forma, passaram a sinalizar elementos de uma formação desejável para atuação no campo técnico, especialmente em contexto de Educação Básica.

Em suas narrativas, no que diz respeito ao primeiro eixo – **escolha profissional e inserção como professor** – os diferentes sujeitos apontaram razões para terem escolhido seus campos de formação inicial e apontaram questões referentes à sua entrada na docência sem formação específica para tal. Desde esse ponto tornou-se possível começar a atender também um dos objetivos específicos, que indicava **a interpretação dos sentidos de docência dos entrevistados**. É, por exemplo, a partir do recorte desse eixo que provêm muitas das referências ao fato de que vários sujeitos reconhecem que há especificidade na formação para a docência, ainda que eles não a tenham experimentado e, no caso de alguns que percebem residirem aí, na formação específica, possíveis saídas para desafios que enfrentam como professores.

Em íntima costura com isso estão revelações verbalizadas ao longo das narrativas no que se refere, naquela organização, ao eixo 2 – **formação para docência**. Como mencionado, os entrevistados expressaram seus entendimentos quanto à formação específica para a docência

ainda que não a tenham vivido, em sua vasta maioria. No entanto, ao tratarem desse assunto, fizeram referências àquilo de que costumam lançar mão para realizar seu trabalho: seja recorrendo à experiência que cada um carrega consigo por ter estado na sala de aula como estudante ou como observador de professores desenvolvendo seu trabalho, ou àquela experiência que o curto ou longo trajeto já lhe conferiu, ou ainda levando em conta empreitadas próprias de formação assumidas como relevantes.

Considerando o que estava abarcado pelo eixo 3 – **compreensão sobre o que significa ser professor** –, posso afirmar que muito do que se poderia registrar como sentidos de docência ficou contemplado nos espaços-tempos de onde-quando a narrativa acabava por tangenciar esse aspecto. Os sujeitos trataram de sua preocupação em dominar o conteúdo a ser ensinado, manter-se em atualização, sem deixarem de destacar que consideram aspectos integrantes da docência a formação para a cidadania e o estabelecimento de vínculos afetivos com os estudantes.

No mesmo sentido de apreciar cada texto narrado, subdividindo-o e organizando seu conteúdo, espalhado espontaneamente à medida que as ideias se ajustavam e eram verbalizadas, o quarto e último eixo, referente à **prática docente**, também permitiu aludir a entendimentos possíveis de serem conformados em sentidos de docência. Neste âmbito, revelaram questões ligadas à sua identificação com diferentes níveis de ensino, trataram de elementos bastante específicos do trabalho docente, como a avaliação e a atuação no campo da extensão, comentaram sobre suas intervenções em contextos didáticos e curriculares, além de, a partir de diferentes perspectivas, fazerem referência à integração, aspecto fundamental no contexto do Ensino Médio Integrado.

Tendo sido compilada a matéria que as narrativas fizeram surgir, tornou-se possível perceber com que lentes ela poderia ser examinada. Com a orientação do que estava estabelecido como objetivos da pesquisa, que ainda, além daqueles já mencionados, previa **compreender o que prevalece como prática docente de tais professores e analisar as fontes de saberes docentes mobilizados por eles na realização de sua docência**, passei a concentrar o trabalho sobre o objeto de estudo pelo prisma das categorias – **Práticas Profissionais Docentes, Saberes Docentes, Profissionalização Docente e Docência entre a Formação Técnica e a Educação Profissional**. Assim, aquilo que assumi como conteúdo de cada um dos eixos que organizaram as entrevistas narrativas foi atravessado, a cada análise realizada por uma das lentes-categorias, de maneira vertical e horizontal.

Na perspectiva vertical de exame, sob a orientação de cada categoria de análise, busquei reunir e confrontar os aspectos anunciados pelos diferentes sujeitos quanto a cada um dos eixos.

A partir desse movimento, reunidos e confrontados, ficaram indicados elementos mais proeminentes, repetidos por diferentes sujeitos ou destacados muito veementemente, ainda que por apenas um deles. No sentido horizontal, tais elementos, ainda que contidos por algum dos eixos, foram trespassados de forma que pudessem passar a anunciar o que eu buscava. Sabendo que todos os aspectos e conteúdos sempre estiveram intimamente ligados, e que não necessariamente em resposta específica se originaria quando do exame a partir de uma categoria diretamente ligada a ela, foi necessário desenvolver o trabalho de investigação e de exame, com todos os atravessamentos mencionados insistindo em perguntar: que sentidos de docência emergem de tudo isso? Quais as interpretações possíveis? O que se revela como prática entre esses professores? A que saberes recorrem para realizar sua docência?

As respostas e percepções oriundas dessa complexa trama também não se deram dentro de um quadro previsível e único. Diferente disso, ao passo que esta tese se foi corporificando, e mesmo isto não foi sequencial, pistas para os entendimentos buscados iam, em seus entrecruzamentos, despontando.

Por meio da consolidação do capítulo I, foi possível alocar a pesquisa em um tempo-espaço específico, além de percorrer um trecho de história. Perceber o Cefet-RJ em sua estrutura de funcionamento, entender que movimentos experimentou como instituição e delinear seu perfil torna possível vislumbrá-lo em sua importância no cenário da Educação brasileira, de maneira mais específica como referência no âmbito da Educação Profissional, o que permite justificar a escolha de tal cenário para a investigação quanto aos sentidos de docência assumidos por professores de um tipo do qual o Cefet-RJ é bastante representativo. Além disso, nesse capítulo pude começar a destacar evidências de por que o Ensino Médio Integrado é precioso, não apenas por sua orientação filosófica, ou porque é uma modalidade cujo número de matrículas cresceu expressivamente dentro das últimas duas décadas, mas também porque verdadeiramente percebo que está neste modo de realizar os processos educacionais do último segmento da Educação Básica uma boa alternativa a circunstâncias que nos vêm sendo desafiadoras há tempos. A revisão de literatura apresentada no capítulo, além de conclusões de pesquisas anotadas ao longo do texto, aponta para a necessidade de investimento de estudos neste campo, de modo a garantir a manutenção dos avanços que já se pode ver, além de promover outros, como a formação específica para o professor atuante no Ensino Médio Integrado. No entanto, é ainda no capítulo 1 que, ao realizar um breve estudo de legislação referente à articulação da Educação Profissional com a Educação Básica, percebe-se que a lei mais recente dentre as citadas, a lei 13415/17, que descrevi como “lei da desintegração e da desprofissionalização do trabalho docente”, que se encontra em plena fase de implementação,

coloca em risco iminente os aspectos mais potentes do Ensino Médio Integrado, como seu aspecto unitário, além de fazer ficar ainda mais distante a viabilização da formação de professores para o perfil de atuação no Ensino Médio Integrado.

Com a escritura do capítulo II, em que trato do percurso metodológico, foi possível, mais uma vez, olhar para a consolidação de um corpo textual, revisitar o caminho percorrido e refletir sobre ele. Quando de sua feitura, novamente, depois de tê-lo feito para a apresentação da pesquisa, me submeti ao exercício que propus aos sujeitos participantes da pesquisa quando os motivei, durante as entrevistas narrativas, a falarem de si, solicitando a eles que pudessem se rever e se narrar, movimento que entendo como consistentemente formativo. Assumi, a partir da realização deste estudo, no sentido que indicam os teóricos em quem me baseei, que a Educação é em si um processo que se dá em narrativa.

Ao longo do capítulo III, cuidando dos eixos 1 e 2 sob as lentes das categorias Práticas Profissionais Docentes e Saberes Docentes, pude perceber acenos dos sujeitos quanto a sentidos de docência expressos por eles, assim como pude registrar aspectos referentes aos saberes mobilizados por eles em suas práticas. Essencialmente, traços muito comuns de serem percebidos nas histórias de professores licenciados também se fizeram presentes nas narrativas dos sujeitos narradores deste estudo, como o fato de que em diversos momentos se orientaram rumo à docência devido à influência de familiares, ou porque têm suas trajetórias ligadas ao ensino de alguma maneira, e ainda porque circula, com alguma insistência do senso comum, a ideia de que algumas pessoas são agraciadas pelo dom da docência e que ele basta. Outros elementos já mencionados nesta seção também foram lançados como potenciais argumentos à medida que desenvolviam as narrativas de si e de sua docência. Procurei contrapor e/ou alinhar essas acepções frente ao que indicam autoridades do campo, o que me fez sublinhar a compreensão de que a especificidade do trabalho docente precisa ser enxergada e compreendida, especial e primeiramente pelos próprios professores e, nesse sentido, faz-se necessário investimento de diversas ordens na formação para a docência, com a peculiaridade dos diversos cenários em que ela se dá.

No capítulo IV, para o desenvolvimento do qual mantive as lentes das categorias Práticas Profissionais Docentes e Saberes Docentes, tratei dos conteúdos trazidos pelos eixos 3 e 4, já sintetizados anteriormente. Uma vez mais, notam-se inquietações de professores, independentemente de serem licenciados ou não. Entendo que preocupar-se em dominar o conteúdo a ser ensinado, em realizar o ensino de uma forma que os estudantes compreendam, buscar estabelecer elos de afeto com esses estudantes, acreditar na Educação como meio de resgate social e, por isso, integrar a cidadania ao processo educacional, nada disso é percepção

exclusiva daqueles que não percorreram o caminho da formação inicial para a docência. Na verdade, a conclusão a que foi possível chegar, que está detalhada no corpo do capítulo, é a de que os professores não licenciados possivelmente tenham maiores dificuldades para mobilizarem saberes para o enfrentamento das demandas surgidas com a própria realização da docência, visto que chegam para esse trabalho sem um reservatório de saberes no qual possam se nutrir. Por outro lado, os professores licenciados, que, espera-se, possuem essa fonte à qual podem se dirigir, nem sempre a identificam ou sabem fazê-lo, dependendo também, assim como os não licenciados, das lições que a prática passa a oferecer.

Por fim, no capítulo V, me coloquei a atravessar todos os eixos novamente, dessa vez a partir do prisma das categorias Profissionalização Docente e Docência entre a Formação Técnica e a Educação Profissional. Com o caminho que já estava estabelecido, foi possível retomar algumas considerações que já haviam sido apontadas. Por exemplo, a especificidade do trabalho docente e a consequente defesa de que se faz necessária formação específica para o desenvolvimento desse trabalho também despontou ao examinar novamente os eixos com as referidas lentes. Dessa forma, pude identificar e sublinhar importantes questões como as que dizem respeito à formação dos professores não licenciados em seus respectivos campos técnicos e, no caso de alguns, sua dificuldade de se identificarem como professores, apesar de revelarem apreço por esse ofício. A visão da sociedade e proposições do senso comum, pude identificar, afetam também aspectos referentes à profissionalidade docente, uma vez que comumente ditam aceções que são assumidas como verdade. Nesse sentido, merece destaque o entendimento de que o trabalho docente precisa ser anunciado: o que se faz, como se faz, por que ele é específico e demanda formação, por que nem todo mundo pode ser professor, o que constitui esse ofício, o que sabe um professor – tudo isso precisa deixar de ser um segredo da sala de aula, tudo isso precisa ser ampla e claramente compreendido pelos professores eles mesmos, de maneira que eles possam ser os melhores defensores de sua própria questão.

É na perspectiva que já apontei de que os anseios, inquietudes e desafios mais ressaídos das narrativas com que lidei para a realização deste estudo tendem a ser, em muitas direções, comuns a todos os perfis de professores, licenciados ou não, que percebo que ficaram atenuadas algumas possíveis distinções entre o que viria a ser típico de um profissional oriundo de uma formação do campo técnico e de outro proveniente de licenciatura. A vivência da prática em Educação Básica acaba por fazer com que todos se inclinem a tratar de aspectos didáticos e curriculares, assim como, uma vez que parte-se do princípio que todos os professores, a despeito de seu percurso de formação, sejam cidadãos possuidores e entendedores de seus direitos e

deveres, também estejam continuamente imbuídos de promoverem esses mesmos sentidos junto a seus estudantes.

Ao fazer essa aproximação entre professores licenciados e não licenciados não tenho a intenção de diminuir o lugar da formação para a docência. Muito antes pelo contrário, defendo a formação específica para a docência, como percurso inicial e de maneira continuada. Entendo que tais processos devam ser sistematizados e institucionais, de forma que se possa superar, com inteireza profissional a cultura de viver apenas dos elementos tácitos e intuitivos, que, sabemos e admitimos, fazem parte do processo de formação e constituem-se fontes a que muitas vezes se pode recorrer para o enfrentamento de desafios cotidianos, assim como é comum que ocorra com a formação oriunda da prática não fundamentada em indispensáveis elementos teóricos. De forma ainda mais específica, em consonância com autores do campo, defendo a formação para professores atuantes ou que venham a atuar no Ensino Médio Integrado – nas licenciaturas já existentes por meio de reformulações curriculares, em cursos específicos realizados pelas próprias instituições que oferecem a modalidade ou por meio de parcerias com a Universidade –, de modo que essa forma de oferta desse segmento possa ser fortalecida, uma vez que cada vez mais adequadamente compreendida.

Ao retomar as primeiras partes do texto desta tese, me reencontro explicando as razões pelas quais decidi desenvolver este estudo, apresentando entendimentos que já tive, alguns dos quais já abri mão, revelando questionamentos que me moveram. É bastante característico de meu temperamento entender-me como impelido a agir em situações que me parecem carecer de resoluções ou mesmo seus ensaios – ainda que isso se dê por desconhecimento meu da existência de tais respostas. Sinto-me, frequentemente, recortando de contexto os versos “então, é comigo que falam,/sou eu que devo ir”¹⁸, utilizando-os como estopim para ação. Agora, nas linhas que encerram este texto que, esperançosamente, aponta para muitos por-fazerem, percebo-me o mesmo, no sentido de querer seguir adiante, mas outro, muito outro quanto ao que pude apreender como os sentidos de docência narrados pelos professores participantes desta pesquisa, sobre como a docência pode se dar, sobre a potência do Ensino Médio Integrado, sobre os desafios que há muito estão postos, difíceis, porém possíveis de serem superados.

Dirijo-me aos professores não licenciados em geral, sobre quem já estive, de forma pretenciosa, reticente quanto a nomear de “professores”, a respeito de quem oscilei quando provocado a pensar se, neste final de escrita, consideraria que “#somostodosprofessores”. Afirmo, tomando emprestada mais uma frase de Cecília Meireles, como o fiz desde as primeiras

¹⁸ In “Mar Absoluto e outros poemas”, Cecília Meireles, 1945.

linhas e ao longo do texto, que “é, certamente, uma grande obra chegar a consolidar-se numa personalidade assim:” a de professores, nós todos, os que atuamos e defendemos a Educação Pública, séria e alegre, para tantos quanto for possível, laica, gratuita, universal. De maneira especial, #somostodosprofessores, fazedores de um Ensino Médio Integrado, unitário, gerador de possibilidades consistentes para seu egresso, realizado de maneira profissional, com formação específica de seus professores, fundamentado em técnicas peculiares e em suas relações didático-pedagógicas, tornando possível o aprofundamento de conteúdos, o estreitamento de laços afetivos entre seus atores, com zelo pelos elementos de uma Educação que promova a cidadania e, conseqüentemente, uma sociedade mais justa e pertencente e de autoria de todos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Stela Lima de. A Reforma da Educação Profissional: implicações na prática pedagógica dos professores do ensino técnico. 2008. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimento, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2.ed.rev. p. 23-36 Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1196-1223, 2017
- ANASTASIOU, Léa das Graças C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (orgs.) **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-187.
- BARROS, Rejane Bezerra. Formação e Docência de Professores Bacharéis na Educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória. 2016. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Coleção Recensões Lusosofia. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior, 2009.
- BRASIL. **Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.
- BRASIL. **Lei nº6545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: MEC, 1978.
- BRASIL. **Lei nº7044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: MEC, 1982
- BRASIL. LDB – **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Projeto de Lei 1603/1996**. Dispõe sobre a rede federal de educação profissional e tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº2208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº5154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº11741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília: MEC, 2009

BRASIL. **Lei nº12014, de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 8268, de 18 de junho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2014

BRASIL. **Lei nº13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)** do decênio 2014-2024. Fonte disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf último acesso em 03 de novembro de 2018

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37 n.1 pp 33-41, 2014.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3 ed. Buenos Aires: Aique: Grupo Editor, 2005.

CIAVATTA, Maria. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2ª ed. ver. Uberlândia: UFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. **Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities**. Review of Research in Education, Washington, n. 24, p. 249-305, 1999.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **A tale of two teachers: learning of teach over time**. Kappa Delta Pi Record, v. 48, n. 3, p. 108-122, July-Sept. 2012.

COSTA, Claudia Maria Lima da. Modos de ser professor na Educação Profissional: narrativas de vida. 2016. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1166-1195, 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017b.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Reveduc**. v.14, p. 1-15, 2020.

ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

FERREIRA, Felipe da Silva. Docentes, professores e currículo do ensino médio integrado: cenas em análise. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

FLORENTINO, José Augusto Ayres. A formação continuada de professores no ensino técnico profissionalizante: a (re)construção da profissionalidade em tempos de paradigma emergente. 2013. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 8, 2009.

FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Joaquim Machado. Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. **Educere et Educare Revista de Educação**, v. 6, n. 11, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. p. 57-82, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em Educação**. *Ciência & Educação*. v. 11, n.2, p. 327-345, 2005.

GAUTHIER, Clermont (et al.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do Ensino Médio? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 83-106, 2017.

GAWRYSZEWSKI, Bruno.; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. A funcionalidade ideológica das concepções e percepções acerca da educação profissional. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. p. 257-277, 2020.

GUERRA, Oldênia Fonseca. Tecnologias de informação e comunicação e a interface com a educação profissional: da formação às práticas pedagógicas. 2015. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

HORTON, Myles, FREIRE, Paulo. **We make the road by walking: conversations on education and social change**. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto/PT: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

KRASHEN, Stephen. Writing. **Ilha do Desterro**, v.29, p. 27-38, 1993.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. p.497-518. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Maria Célia Nunes Borges de; SANTOS, Maria Izabel Brunacci Ferreira dos. Considerações gerais sobre o projeto de lei 1603/96. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 1, n. 3, 1996

LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

LÜDKE, Menga. Uma análise da formação de professores da educação básica em duas realidades. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, 2018.

LÜDKE, Menga. e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012.

MALDANER, Jair José. O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil – período 2003-2015: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores. 2016. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2016.

MARCEL, Jules; CRUZ, Giseli Barreto da. Êthos Docente de Professores Referenciais. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 363-380, 2017.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22, 2009.

MEDEIROS, Leila Lopes de. Sentidos de docência em tempos de EAD: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia - LIPEAD na UNIRIO. 2016. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite e SILVA, Monica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, vol.20, n.63, pp.1057-1080, 2015.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). p. 23-38 – Brasília: MEC, SETEC, 2008

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme?. **Rev. Bras. Educ.**, vol.20, n.60, pp.121-142, 2015.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda, n.4, 1991

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António(org.) **Os professores e a sua formação**. pp. 13-33. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Profissão: Docente. Entrevista concedida a Paulo de Camargo. **Revista Educação**, setembro, 2011. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/profissao-docente/>. Último acesso em 14 de dezembro de 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educ. Soc.**, vol.21, no.70, p.40-62, 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Rev. Bras.Educ.**, n.18, pp. 101-153, 2001.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, A. V.; CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (Org.). **Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papyrus, 2005.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n.2, p. 03-09, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL.; SANTOS, L. (org.) **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; NOGUEIRA, C.G. A formação de professores para a educação profissional e o plano nacional de educação (PNE): quais as perspectivas? **Holos**, Ano 32, Vol. 6, 2016.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.26, n.2, p. 47-64, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.) (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

MEDEIROS, Leila Lopes de. Sentidos de docência em tempos de EAD: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia - LIPEAD na UNIRIO. 2016. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Docência na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal. 2014. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Último acesso em 09 de outubro de 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. p. 107-128. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances**, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.** v. 12 n. 34. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 22(2):191-202, 2017.

SANTOS, Adriana Paula Quixabeira Rosa e Silva Oliveira. Itinerâncias rizoéticas: saberes e formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). 2012. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Choque Teórico da Politecnia. **Trab. educ. saúde** [online], vol.1, n.1,2003.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n.1, p. 1-22, 1987

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Identidade profissional dos professores da Educação Profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para sua formação. 2014. **Tese** (Doutorado em Educação). Univerisade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Carla Odete Balestro. A atividade do docente da Educação Profissional dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: prescrição, significado e sentido na construção de um novo gênero profissional. 2016. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Marcio Carvalho da. Necessidade de formação docente na Educação Profissional: um estudo de caso no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no IFPB – Campus João Pessoa. 2017. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, 2016.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente. 2011. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, ano XXI, no 234, 2000.

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

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed.rev. p. 185-210. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** 6.e. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.12, n.37, p. 863-883, 2012

VILAS BOAS, Maria Erinete Reis. Saberes docentes necessários na formação continuada de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

APÊNDICES

Apêndice I: Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador: Felipe da Silva Ferreira

Título da Pesquisa: Professores não licenciados na Educação Básica: sentidos de docência no Ensino Médio Integrado do CEFET-RJ

CAAE: 22705319.2.0000.5582

Instituição Proponente: Universidade Federal do Rio de Janeiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Número do Parecer: 3.674.304

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1251611.pdf	30/09/2019 22:11:59		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE.pdf	24/06/2019 21:31:02	FELIPE DA SILVA FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	flohaderostplatbrasil.pdf	24/06/2019 21:27:41	FELIPE DA SILVA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoFelipeufrj.pdf	05/11/2018 17:51:24	FELIPE DA SILVA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 31 de Outubro de 2019

Assinado por:
Mônica Pereira dos Santos
(Coordenador(a))

Apêndice II: Registro de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GEPEP – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ORIENTAÇÃO: PROFª GISELI BARRETO DA CRUZ

DOCTORANDO: FELIPE DA SILVA FERREIRA

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SENTIDOS DE DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CEFET-RJ

Nome do Pesquisador responsável: Felipe da Silva Ferreira

Natureza da pesquisa: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar quais são os sentidos de docência atribuídos às práticas narradas por professores que não são licenciados e atuam na Educação Básica, em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do CEFET-RJ.

Participantes da pesquisa: Docentes que não são licenciados e que atuam em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do CEFET-RJ.

Envolvimento na pesquisa: Sua adesão implicará o consentimento de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone ou do e-mail do pesquisador, podendo também recorrer ao programa de pós-graduação em Educação da UFRJ, instância a que se afilia este trabalho.

Procedimentos metodológicos: O processo de coleta de dados consistirá em entrevista com os sujeitos selecionados e análise de registro escrito de trechos das transcrições obtidas a partir das gravações.

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Pela natureza da pesquisa, os riscos que existem estão relacionados ao possível desconforto ou constrangimento do participante. Faz-se necessário reiterar que você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento, sem qualquer penalização ou prejuízo. Ocorrendo desconforto social, moral ou emocional durante o depoimento, você tem total liberdade de se negar a responder e, até mesmo, a prosseguir com sua contribuição. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme

Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador envolvido e a professora orientadora terão acesso aos dados na íntegra. No texto final serão utilizados nomes fictícios, sem identificação dos participantes, e apenas trechos da entrevista. Os resultados deste estudo comporão a tese de doutoramento do pesquisador e poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que a sua participação neste estudo possibilite momentos de reflexão sobre o seu próprio processo de desenvolvimento profissional. E você terá acesso ao conhecimento que será produzido a partir desta pesquisa.

Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem. No entanto, se ainda tiver dúvida a respeito da sua participação na pesquisa, não assine esse termo.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da pesquisa:

Assinatura do Participante da pesquisa:

Assinatura do Pesquisador responsável:

Pesquisador responsável: Felipe da Silva Ferreira

telefone (22) 992236540

e-mail: felipe.ferreira@cefet-rj.br

Endereço: Rua do Imperador, 971 – Centro – Petrópolis/RJ

CEFET-RJ campus Petrópolis

Caso as participantes queiram denunciar ou reclamar sobre a ética da referida pesquisa, estes devem procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no seguinte endereço: Av. Pasteur, 250, Campus Praia Vermelha – Botafogo – Rio de Janeiro/RJ – Prédio da Decania do CFCH – 3ª andar – Sala 30. O telefone para contato é: 3938-5167.

Apêndice III: Questionário

Pesquisa sobre "sentidos de docência" no CEFET-RJ

Este formulário visa a levantar dados iniciais para uma pesquisa de doutoramento em Educação do programa de pós-graduação em Educação da UFRJ - pesquisador Felipe da Silva Ferreira, professor do CEFET-RJ campus Petrópolis

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Nome completo: *

3. Contato telefônico:

4. Campus de Lotação no CEFET-RJ: *

Marcar apenas uma oval.

- Angra dos Reis
- Itaguaí
- Maracanã
- Maria da Graça
- Nova Friburgo
- Nova Iguaçu
- Petrópolis
- Valença

5. Colegiado/Coordenação de Lotação: *

6. Outros colegiados/coordenações em que também atua - com registro de campus, caso atue em mais de um:

7. Há quanto tempo atua como docente, considerando outras instituições em que já tenha lecionado? *

Marcar apenas uma oval.

- até 3 anos
 de 4 a 6 anos
 de 7 a 25 anos
 mais de 25 anos

8. Há quanto tempo atua como docente no CEFET-RJ? *

Marcar apenas uma oval.

- até 3 anos
 de 4 a 6 anos
 de 7 a 25 anos
 mais de 25 anos

9. Há quanto tempo atua como docente em cursos técnicos no CEFET-RJ - em qualquer modalidade: concomitante, subsequente ou integrado? *

10. Há quanto tempo atua como docente em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no CEFET-RJ? *

11. Área de formação - sua(s) graduação(ões): *

12. Para cada uma das respostas acima, sobre sua(s) graduação(ões), especifique se foram LICENCIATURA, BACHARELADO ou outro formato - neste caso, especifique qual. *

13. Titulação máxima atual - especificar área: *

14. Disciplina/s que leciona no CEFET-RJ, em todos os cursos em que atua: *

15. Disciplina/s que leciona no/s curso/s de Ensino Médio Integrado em que atua: *

16. Observações que deseje registrar:

Apêndice IV: Roteiro de Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GEPED – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ORIENTAÇÃO: PROFª GISELI BARRETO DA CRUZ

DOUTORANDO: FELIPE DA SILVA FERREIRA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Parte I

(Falar a data, onde se assenta a pesquisa)

(Dados de identificação do sujeito, com exceção da idade, estão no formulário de levantamento prévio)

Qual seu nome completo e idade?

Qual sua área de formação inicial? Confirmar a modalidade.

Há quanto tempo você atua como docente, considerando toda sua experiência, independente do seu trabalho no CEFET-RJ?

No CEFET-RJ, há quanto tempo leciona?

Em qual nível de ensino começou a lecionar no CEFET-RJ e em qual ou quais atua no momento?

Há quanto tempo atua como docente na Educação Básica, na modalidade Ensino Médio Integrado?

Parte II

EIXO BASE	Perguntas adicionais
<p>ESCOLHA PROFISSIONAL E INSERÇÃO COMO PROFESSOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que razões você optou por sua área de formação inicial? • Considerando sua área de formação inicial, você já considerava a possibilidade de se tornar docente durante o percurso de sua graduação? • Considerando sua área de formação inicial, por que motivo você considerou/escolheu/decidiu atuar como docente? 	<p>Em uma situação cotidiana típica, como, por exemplo, no cadastro para uma consulta médica ou no registro de entrada em um hotel, quando é necessário registrar sua PROFISSÃO, o que você coloca?</p>
<p>FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de formação você teve/tem para atuar como professor? • Como você considera que acontece sua formação como professor? 	<p>Você considera que é necessária formação específica para atuar como docente? Se sim, de que tipo? Se não, por quê?</p> <p>O que você entende que pode ser considerado oportunidade de formação para a docência? (Oferecer exemplos, se for o caso: cursos</p>

	<p>oferecidos pela instituição ou por outros órgãos, convívio com pares mais experientes, tentativas diretamente realizadas em sala de aula...)</p> <p>Que tipo de iniciativa de sua parte em prol de sua formação como docente você considera já ter empreendido?</p>
<p>COMPREENSÃO SOBRE O QUE SIGNIFICA SER PROFESSOR</p> <p>O que você considera ser a docência – o que faz parte disso, quais são seus deveres e direitos como docente?</p>	<p>Quais os principais desafios de atuar como docente?</p> <p>O que você considera imprescindível em um contexto de ensino e de aprendizagem? ----- depois da resposta inicial ----- como você contribui para que esses aspectos sejam concretizados?</p>
<p>PRÁTICA DOCENTE</p> <p>Quais são os principais fundamentos que orientam sua prática docente – em que você acredita como encaminhamentos eficazes, o que considera inapropriado etc?</p> <p>Considerando o início de sua atuação como docente e o momento atual, o que você considera que mudou, melhorou, desapareceu, surgiu em sua prática docente?</p>	<p>Considerando os níveis e modalidades em que já atuou como docente, em qual ou quais se sente mais confortável ou tem maior identificação? Por quê?</p> <p>Se você tivesse que escolher apenas um dos níveis em que atua para seguir lecionando, qual seria? Por quê?</p> <p>No contexto da Educação Básica, na modalidade Ensino Médio Integrado, o que você considera como principal desafio da docência? E as principais vantagens?</p> <p>No contexto da Educação Básica, na modalidade Ensino Médio Integrado, o que você considera que foi modificado em sua prática desde que começou a atuar como docente neste segmento?</p> <p>Em que sentido você considera a troca de experiência com outros docentes importante para sua prática docente?</p>

Que outros registros sobre sua prática docente você gostaria de fazer?

Apêndice V: Transcrição de uma entrevista narrativa

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM AMELIA EARHART

Felipe - Muito obrigado desde já pela sua participação.

Amelia- Imagina. Eu fico lisonjeada com isso. Porque vou dizer a verdade, essa é a minha primeira entrevista que eu sou entrevista, normalmente eu quem entrevisto.

Felipe - Ah, tá certo. Vou te informar um pouco da pesquisa... Hoje dia 04 de junho 2020, já te expliquei um pouco em que cenário eu tô fazendo essa pesquisa. Queria, por favor, que você falasse seu nome completo para ficar como registro.

Amelia- XXXXXXXXX.

Felipe - Sua idade?

Amelia- Eu tenho 53 anos.

Felipe - E a sua formação inicial, na graduação, ela é qual especificamente?

Amelia- Eu sou formada em Turismo, pela Universidade XXXXX, desde 1995. Fiquei 3 anos trabalhando numa empresa de eventos, depois teve um desfecho muito ruim, que nós preparamos um evento e houve uma corrupção dentro do evento. Como a filial era em SP, ficou somente a filial em SP. A filial do RJ foi desativada. Aí eu fiquei um período sem fazer nada dentro do âmbito do turismo, entrei pro Banco XXXX, fiquei trabalhando durante algum tempo. Acho que foi mais ou menos na época do Collor também, naquelas transições políticas, e eu acabei ficando desempregada. Aí eu resolvi montar uma loja de bomboniere, que não tinha nada a ver com o turismo, e eu fiquei uns dois anos dentro dessa área. E depois eu resolvi voltar pro meu campo, que era o turismo. Sendo que, diante desse período de afastamento, os cursos de turismo também desenvolveram novas grades curriculares. Então houve uma grande mudança e no meio da minha busca dentro da minha área, eu caí numa agência de viagens que quem me entrevistou foi uma ex-colega minha de faculdade. Aí ela me falou assim: "Amelia, você tá muito tempo fora do mercado, você precisa de uma atualização, senão você não vai conseguir

nada. A XXXX está propondo, fazendo convite pra ex-alunos egressos do curso de turismo para se atualizarem junto com os professores na XXXX. Dá uma passada lá". E de lá mesmo, eu fui direto pra XXXX, fui pra coordenação e fiquei olhando o que que tinha de disponível pra fazer essa reciclagem. E eram várias disciplinas que eu não tive o mínimo contato, que era: gastronomia, destinos turísticos. Coisas que foram incrementadas bem após a minha saída da graduação. Aí, enquanto eu estava vendo, sabe quando você percebe "tem alguém me olhando, alguém me olhando", quando eu virei era a professora XXXX e nós sentamos, conversamos muito, e ela me propôs um trabalho junto a associação brasileira dos bacharéis em turismo. Eu ingressei lá na associação, fiquei lá por 2 anos mais ou menos, e ela me deu uma condição de reingresso no mercado. Então muita das vezes eu a substituí em palestra e em alguns eventos. E a partir daí, ela falou assim "estou montando um curso de turismo na XXXX, e você vai dar aula lá", eu falei: "nem pensar, porque eu não quero ser professora. Meu negócio é planejamento, são os destinos", "não, você vai dar aula". E ao mesmo tempo, antes, eu passei pelo programa nacional de municipalização, participei das oficinas, dei oficinas, foi um período muito bacana na minha vida, e foi que eu conheci quase o estado do RJ todo, considerando assim o potencial turístico mesmo do estado. E a partir daí, em 2002 eu comecei a dar aula lá na XXXX. Fiquei até início de 2009 quando eu tomei posse lá no Cefet do Maracanã, que na verdade eu fiz a minha prova em 2006 para Friburgo, sendo que eu fiquei em 2º lugar e o Marcelo em 1º. Aí o Marcelo assumiu lá em Nova Friburgo e eu fiquei. "Poxa vida, não vão me chamar", e assim um belo dezembro, que eu volto daquele estresse da universidade particular, vários papéis, uma burocracia toda, que eu chego em casa, a minha mãe fala assim: "tem um telegrama pra você", e quando eu abri o telegrama, foi o meu presente de Natal, me convidando pra participar do processo de posse, fazer os exames na unidade Maracanã, que pra mim foi bem melhor do que em Friburgo. Estou lá até hoje. Quando eu entrei ainda era um curso técnico em turismo e entretenimento, e era aquele curso mais aberto que dava um leque de opções para os egressos, desde o agenciamento até a organização de eventos. E depois, pela própria proposta do MEC, nós tivemos que segmentar o curso. E a nossa opção foi o guia de turismo, o colegiado da época. E esse colegiado foi desfeito, agora nós temos um outro colegiado. Foi desfeito porque cada professor tomou um rumo diferente, saiu do campus Cefet e foram para outras instituições. Então, quem permaneceu, nós começamos a sentir a dificuldade, aquele processo que você sabe do poder público, que o aluno acha que ele tem que ter tudo gratuitamente e nem tudo a escola oferta. Então, a questão das visitas técnicas, das viagens técnicas foi uma grande problemática para o colegiado. E nós estamos na transição para o curso de eventos agora. Então nessa transição, eu ainda não participei, porque em 98 eu fiquei de licença médica por conta do

quadro de depressão, de fibromialgia, e agora no início de fevereiro eu tive uma recaída e entrei de licença médica também. Mas eu tô tentando dentro de casa, fazendo cursos, me atualizando, assistindo *lives*, várias coisas, que é pra eu poder me reencontrar e ter um retorno bacana após o período de pandemia.

Felipe - Você falou 98, mas deve ter sido 2018.

Amelia- Isso, 2018, exatamente. Eu fiquei de outubro de 2018 até maio de 2019. Ai agora em 2020 aconteceu novamente e veio a questão da pandemia. Porém, entre 2013 e 2015, eu fiz o mestrado em Hospitalidade lá em XXXX, em SP. Que, pra mim, foi muito gratificante, cansativo, óbvio, porque o vai e volta de SP é muito cansativo, mas é gratificante também. Eu tive muitas oportunidades dentro da escola, dentro do CEFET, desenvolver trabalhos bacanas também ali dentro.

Felipe - Nessa sua primeira narrativa, você já me respondeu várias coisas que eu iria perguntar. Então só pra registrar: a modalidade da sua formação inicial era um bacharelado em Turismo né?

Amelia- Isso.

Felipe - Aí eu te perguntaria assim, há quanto tempo você atuaria como docente, independente do Cefet. Aí você me disse que começou em 2002, correto?

Amelia- Isso.

Felipe - Lá na XXXX. Sua primeira atuação como professora foi no âmbito universitário.

Amelia- Isso, exatamente.

Felipe - E aí, no CEFET, há quanto tempo leciona, você disse início de 2010?

Amelia- 2009.

Felipe - Início de 2009. Foi chamada no final de 2008, então você já tá há 11 anos no CEFET.

Amelia- Isso.

Felipe - E lá no Cefet, pensando o ensino médio integrado, você está atuando nele desde que ele existe no Cefet, que foi 2014 que começou.

Amelia- É, 2013, 2014 que começou. Porque nós tínhamos turmas concomitante, que vinha do Pedro II, assim. Ingressamos mesmo em 2014, no ensino integrado. A escola já tinha o processo do ensino integrado, sendo que nós do turismo é que não tínhamos ingressado. Nós fomos os últimos cursos a ingressar no processo do médio integrado.

Felipe - Entendi, tá ótimo. Sobre a sua escolha profissional lá no início, por que que razões você optou por essa sua área de formação inicial?

Amelia- Olha, imagina assim: 92!?! Ainda nós tínhamos um SENAC que realmente era pra atender a uma população. Eram cursos que você pagava uma taxa simbólica.

Felipe - Eu fiz curso de datilografia no SENAC.

Amelia- (risos), bem assim Felipe. Eu fiz de Telex, antigamente tinha aquelas fitinhas de Telex e eu fiz vários cursos dentro do SENAC pra ingressar no mercado de trabalho. Era aquela coisa, nós tínhamos que começar a trabalhar pra poder prosseguir a vida, não é hoje que nós temos um cara que só sai pro mercado de trabalho depois de um mestrado. Nós não, eu pelo menos, tive que começar bem antes. E teve um dos cursos que foi pra parte administrativa de empresas que eu fui pagar quando eu voltei já estava fechado, a matrícula, já tinha encerrado todas as matrículas. Encerrou uma turma e não sabia se ia abrir hoje. Aí me aceitaram no curso de emissor de bilhetes de passagens aéreas. Eu pensei: "meu Deus, eu não vou perder também isso daqui, eu vou fazer o curso". E eu comecei a fazer o curso, eu conheci pessoas que já trabalhavam em agência. Porque antigamente em agência era assim: tinha aquele cara que era o boy, que ia fazer o curso, se atualizava, e ali ele ia crescendo dentro da agência. Então eu conheci pessoas que estavam nesse âmbito e eu gostei do curso. Sabe aquela história que quando você toca no turismo, você é picado?! E não sai mais dele. E eu comecei a fazer todos os cursos possíveis dentro da linha do turismo. E assim um dos últimos cursos (pausa no áudio) foi uma chamada. Ai um dos últimos que eu fiz foi de guia de turismo. E dentro do curso de guia de

turismo, eu fui conhecendo várias pessoas. E até que caiu, eu trabalhava também na época o Jornal O Globo, e eu fui trabalhar na redação, então eu lia muito cadernos de turismo. Até que eu vi ali a chamada da XXXX e da XXXX convocando para o vestibular para a área de turismo. Falei: "é isso que eu vou fazer" e eu fui e to aqui.

Felipe - Que bacana, que legal. Isso de certa forma, parece que você já me respondeu, mas considerando você lá na graduação, você já previa assim alguma possibilidade que você pudesse se tornar professora disso?

Amelia- (risos) Nenhuma. Nenhuma, Felipe.

Felipe - Entendi. A pergunta seguinte, considerando você como turismóloga, por que você decidiu atuar como docente? Aí você me contou um pouco que a pessoa, que parece bastante importante na sua trajetória, a professora que você disse que chamou lá na universidade particular e depois você já narrou o percurso até chegar no Cefet.

Amelia- Exatamente. Eu nunca tive, na época da graduação, eu fui representante de turma durante os 4 anos e era uma figurinha trocada, eu e a XXXX, um ano ela era a representante e eu a vice, no outro ano eu era representante e u a vice, e essa professora XXXX, ela é muito bem cogitada aqui no Rio, é uma pessoa muito de luta pela regulamentação da profissão, então ela tem uma atuação forte dentro do mercado. Então quando você fala assim que ela foi minha influência, ela foi minha influência mesmo. Eu reclamava muito na época da graduação das ausências dela, e a nossa aula. Enfim, ela sempre falou pra mim: "você vai ser uma ótima professora, você vai ser uma ótima professora". Eu sempre falei pra ela: "não, eu vou cair em alguma secretaria de turismo, eu vou trabalhar no município, eu quero planejar o município". E realmente eu caí na docência, inicialmente pra mim foi ruim, pelo impacto de, na época, eu não tinha esse, porque você é inexperiente. Eu particularmente, eu acho, que mesmo você fazendo uma licenciatura, eu acho que você não tá preparado pra uma sala de aula. Você vai se encontrando com o tempo, o que que você pode dar, o que que você pode receber dos seus alunos. E é mais ou menos isso. Eu nunca tive aquela coisa "ah eu vou ser professora quando eu crescer", não, nada disso. Que hoje ainda eu escuto, a filha da minha afilhada fala: "quando eu crescer quero ser professora". Então, mas eu nunca tive isso.

Felipe - Entendi. Agora assim, nunca situação hipotética, você tá preenchendo um formulário, vai dar entrada num hotel, vai preencher um formulário médico, que seja, aí tem lá o campo profissão, o que você coloca?

Amelia- Bacharel em Turismo.

Felipe - Ok. Tá bom.

Amelia- É engraçado que antigamente era o turismólogo. Ai depois, como todo mundo virou turismólogo, aí agora eu sou Bacharel em Turismo.

Felipe - É, entendi. Tem o peso do seu entendimento da área também né, como você coloca. Passando para o próximo cenário, no campo da formação pra docência, que tipo de formação você teve ou tem pra atuar especificamente como professora? Isso que você acabou de me falar já, seria a segunda pergunta desse bloco: como você considera que acontece sua formação como professora?

Amelia- A minha formação como professora, eu vejo é uma questão mesmo do dia a dia. Não foi, eu não tive um preparatório, não tive nada disso, não fiz nenhum curso específico. Nada. Simplesmente a coisa foi fluindo. Eu hoje consigo entender, pela minha experiência, que cada turma é uma turma, cada turma produz de uma forma, te recebe de uma forma, e você também recebe de uma forma. Então o crescimento ou o retardamento como eu falo, também, que existe em determinadas turmas, é consequência mesmo do seu dia a dia. Eu não consigo ver aquele professor, "ah, eu posso ter a melhor licenciatura", mas se você não tiver o affair, aquela coisa de você olhar "eu quero fazer, eu to aqui pra isso", não adianta. Não sei se eu te respondi.

Felipe - Totalmente. Eu tô olhando outras perguntas que eu colocaria paralelo aqui. Você se lembra se, sei lá, dentro da instituição, de ter tido oportunidade específica de formação para docência? Você considera que da sua própria parte você tem feito algum tipo de investimento específico para a formação como professora? Ou não?

Amelia- Sim, sim, eu hoje estou cursando MBA em Gestão de Serviços, lá da XXXX. Então eu estou fazendo a ênfase de turismo e de eventos.

Felipe - Que vai bem dentro do curso que você tá dando aula hoje?!

Amelia- Isso, exatamente. E a minha expectativa também, não sei como será, mas eu também quero tentar o doutorado em história social da XXXX. Então eu estou fazendo algumas coisas, um pouco de leitura. Porque infelizmente o meu quadro clínico ele tá tirando muito da minha concentração, então, por isso que eu pedi pra você "me passa as minhas respostas anteriores pra oxigenar", é porque eu não lembrava da maioria das coisas que eu havia respondido. Então, eu acho mais do que essencial você se aprimorar. Mas eu também não vou mentir pra você, hoje eu quero tentar um doutorado porque eu tô próxima de me aposentar e eu quero me aposentar bem. Eu não quero ser mais pesquisadora, eu falo com muita clareza pra todo mundo, eu não pretendo "ah eu vou fazer o doutorado", eu vou fazer a minha pesquisa que também está dentro do âmbito educação e turismo. Não a educação em si, mas a formação de turismo, que foi uma das questões, uma das questões não, foi o âmbito da pesquisa do meu mestrado em hospitalidade. Como que você reconhece todos os cursos que existe do estado do RJ, eu fiz esse mapeamento, e o que ficou, que é o que eu pretendo dar continuidade no doutorado, é a questão da hospitalidade dentro das escolas e no próprio mercado de trabalho. Porque pro Bacharel em Turismo acaba fazendo a função do técnico, o técnico faz a função do bacharel, e nós vivemos nesse rebuliço no âmbito do turismo. Então eu gostaria de entender, encontrando uma linha que direcionasse novas pesquisas em cima disso. O que que é o bacharel, o que é o tecnólogo e o que é o técnico. Nós não temos esse parâmetro. Eu sempre brinco porque você sabe quem é a técnica em enfermagem, quem é a enfermagem realmente, quem é a supervisão, você tem todos os âmbitos dentro dessa linha da medicina. Mas no turismo nós não temos isso. Então eu penso, quando eu falo da história social é pensar mesmo o que que foi essa trajetória que nos fez chegarmos no século XXI sem entender o que que é a nossa profissão.

Felipe - Interessante. Eu tô buscando entender a profissão docente e você é uma docente disso buscando entender a história da sua profissão. Muito legal. Agora já encaminhando pro final, já no terceiro bloco, sobre o que significa ser professor. Então minha pergunta é: o que que você considera ser a docência? O que que faz parte disso? Quais são seus deveres e direitos como docente?

Amelia- Eu sempre brinco falar de deveres e direitos é muito antagônico, porque nós reconhecemos muito os nossos direitos, mas os nossos deveres são poucas as pessoas que conseguem enxergar. Então assim como você fala como eu vejo essa aplicação da docência, pra

mim, é uma questão mesmo de você pensar no seu dia, é você ir pra sala de aula consciente do que você vai fazer. Muitas das vezes, as pessoas "ah tem que preparar aula", aí às vezes eu olho, quando chega na sala de aula é outra coisa que você faz, tudo que você preparou anteriormente tem sentido e, ao mesmo tempo, não tem. Então quando nós falamos assim "ah, é o dever do professor", o dever do professor, ao meu ver, é ele ter conteúdo, estar atualizado, saber o que vai expor. É ele não ter vergonha de falar "eu não sei, eu vou pesquisar e depois eu te falo", porque eu acho muito melhor você falar que não sabe, que vai pesquisar e depois vai retornar pra turma do que você ficar inventando historinha conforme eu vejo professores fazendo isso. Pra mim, esse é o primeiro ponto: você ter a certeza, "tô entrando na sala de aula pra fazer tal coisa" e você realmente tentar buscar. E também tem aquele dia, que eu falo, que você se olha no espelho e fala: "nossa, você tá linda", agora tem dia que você troca de roupa 300 vezes e nada te satisfaz. Então, você não vai entrar na sala de aula "ah tá tudo ótimo, maravilha", não, mas você tem que ter o aspecto profissional sim, de chegar ali, reproduzir tudo que você tem que reproduzir e dar conta daquele momento. Então são várias, são vários relatos que eu posso fazer sobre isso. Eu não tenho um manual, "ah isso daqui é o meu dever, isso daqui é o meu direito". Eu sempre falo pros meus alunos que nós estamos num sistema de trocas, que eles me ensinam e eu ensino a eles. Eu vou trocar com eles conhecimento, eu não sou a verdade absoluta, então tem que ter esse entrosamento. Então pra mim quando fala "o meu direito", o meu direito são as regras que eu coloco no primeiro dia de aula: "pode celular?" Pode, mas coloca no silencioso, nada com aqueles toques estrondosos, de funk, não quero. Ah, "quer sair da sala de aula?" Sai em silêncio, pronto, acabou. "Tá a fim de ficar na aula?" Fica de boa também que tá tudo bem. Você começa o ano com 10 e pode terminar com 0, fica a seu critério. Ponto. E aí nós vamos levando. Eu não tenho aquele manual do professor, eu nunca tive. Eu achei que eu já entrei assim no supetão e me avisaram assim: "oh, amanhã você começa a dar aula", eu: "oi?? Como assim?" Foi bem assim. Então pra mim, eu tô levando mesmo, profissionalmente eu estou levando assim, eu faço, busco o que fazer, dinâmicas, uma série de coisas dentro da sala de aula, como também eu tenho a especialização em psicopedagogia em estudo institucional, eu entendi que a prova e nada é a mesma coisa. A prova não significa aprendizado. A prova, ao meu ver, significa que é um instrumento de avaliação que alguém criou, mas você tem vários métodos pra você avaliar o seu aluno. Então eu falo mesmo que a avaliação está no dia a dia, não está no momento da prova, da apresentação de um trabalho, de um seminário, seja lá o que for. Está no dia a dia do aluno, a resposta que ele te dar na forma que você o vê na sala de aula.

Felipe - Entendi. Você me falando dessa especialização que você fez, a psicopedagogia tá bem ligada a educação, teve um investimento aí na sua formação pro âmbito educacional.

Amelia- É, por quê? Na XXXX, ela é uma faculdade que fica parte da zona norte do RJ e ao redor dela você tem várias comunidades. Eu não sou muito a favor desse nome comunidade, porque comunidade pra mim somos nós. Então, são morros, favelas, baixa renda, eu não me envergonho de me falar sobre isso, porque eu sempre coloco, eu fui criada numa comunidade, numa favela e hoje eu estou aqui. É claro que na minha época era outra coisa, tudo tinha um aspecto diferente. Eu sou fruto de escola pública, só fui fazer faculdade depois, particular. E muitas coisas eu tenho buscado mesmo no âmbito público. Mas o que eu via muitos alunos que moravam assim, por exemplo, no Complexo do Alemão, que é bem próximo da faculdade, ai tinha um deputado, vereador, o XXXX, então ele concedia bolsas de 100% para os alunos, e esses alunos que tinham bolsa de 100% eram o que menos se empenhavam. Aí você tinha aquele cara que trabalhava, como eu trabalhei a noite pra fazer faculdade, o cara que trabalhava a noite, final de semana, era o cara que mais se empenhava. Eu ficava me questionando sobre "o que essas pessoas estão fazendo aqui?" com uma professora da área de assistência social. Ela falou pra mim: "faz o curso X aqui que você vai entender um pouco melhor dessa sua angústia". E eu fui fazer o curso por conta disso. Pra poder entender esse universo, do que que é o discente.

Felipe - Perfeito. Agora o último bloquinho aqui, falando da prática docente. Quais são os principais fundamentos que orientam a sua prática docente? O que que você acredita, o que que você acha inapropriado, você também já me deu um exemplo sobre isso. Considerando o início da sua atuação docente com o momento atual, o que que você considera que mudou, melhorou, desapareceu, piorou? Enfim, o que te orienta e o que que você acha que mudou ao longo desse período que você atua como docente?

Amelia- O que me orienta hoje? Fica difícil de responder. Porque eu não sei.

Felipe - É, o que te orienta fundamentalmente, qual seria a sua filosofia como professora, enfim.

Amelia- Filosofia como professora, eu acho que eu nunca estabeleci nenhum. Mas eu me vejo assim como uma professora que eu busco a excelência. Então quando eu falo assim da excelência, eu sempre procuro dar o melhor que eu tenho. Eu não posso chegar, pensando lá no

início, eu tinha medo. A cada turma que aparecia pra mim, que eu entrava na sala de aula, eu sempre busco saber, ouvir os alunos, ouvir a expectativa dele com relação ao curso, com relação a vida dele, tudo isso. Quando eu penso o que que é ser professora: é você aprender a identificar o outro. Quando você identifica o outro, sem nenhum tipo de pré conceitos, aquelas coisas todas estabelecidas, aí não é preconceito socioeconômico, nada disso. O preconceito é aquilo que você já tem estabelecido dentro de você. "Ah, no meu ver é isso". Eu não posso chegar dentro da sala de aula com todos os meus valores impostos. Eu tenho que chegar em sala de aula de forma que eles também se sintam a vontade de se abrirem pra mim. É eu me colocando no lugar deles e fazendo com que eles se sintam na minha posição também. Então eu acho que isso é muito importante da questão da autoridade dentro da sala de aula, você olhar pro outro de verdade. Não é você fingir que está olhando pro outro. Então, o que eu vejo muito é isso, as pessoas fingindo que estão olhando pro outro. Felipe, eu vou te dar um exemplo: em pleno conselho de classe, nós passamos assim por uma situação quando nós chegamos no sistema de cotas. "O ensino do Cefet está em decadência, porque eu não vou aprovar um aluno cotista por pena, porque eu não vou fazer, não vou". Eu simplesmente fiz a seguinte colocação: "acho que você não estão conseguindo entender o processo, porque ele era aluno cotista quando ele estava no processo de seleção, a partir do momento que ele fez a matrícula dele, ele é aluno do Cefet. Ponto. Não tem o que se discutir, ele é aluno do Cefet. E quais os procedimentos pros alunos do Cefet? Será os mesmos pra ele. Qual vai ser a diferença? Tem que ter diferença ou não tem que ter diferença?" É mais ou menos assim que eu penso. Deu pra você entender?

Felipe - Sem dúvida, tá colocada aí a sua filosofia. Considerando que você começou num nível universitário e agora está no ensino médio integrado, você teria maior identificação com algum desses níveis aí da educação?

Amelia- Sem dúvida alguma, se hoje você me pedisse pra eu voltar pra graduação, eu não voltaria. Continuaria aonde eu estou: no médio técnico. Acho que quando você tem aquela aula de técnica, nossa, eu me vejo dentro do mercado, dou aqueles exemplos lá de trás, bem obsoleto, e trago pra realidade. Então se você for pra graduação, é muito a questão dos pensamentos, grandes mitos da filosofia, etc, etc. Pra fazer o cara pensar, pra planejar, mas até ele chegar nesse ponto do planejamento, o técnico chegar muito mais rápido do que na graduação. Então você sente a resposta mais rápida dentro do âmbito técnico do que do universitário.

Felipe - E assim, falando no convívio com outros docentes, você considera que a troca cotidiana, o convívio com outros professores é importante pra sua prática docente? Te influencia de alguma maneira? Como é que vocêalaria sobre isso?

Amelia- Hoje eu sinto muita falta disso Felipe. Porque, como eu falei, no colegiado éramos 8 pessoas, hoje nós somos 3 pessoas no nosso colegiado. Então, essas pessoas lá do início, quando nós tínhamos 8, dentre esses 8, nós éramos 4 turismólogos, 4 bacharéis em Turismo, então existia essa troca. Hoje nós somos 2 e assim, eu falo sem medo, nós não falamos a mesma linguagem, a nossa linguagem é muito distinta. Então hoje o meu âmbito de trabalho, tanto é que na defesa da minha dissertação que eu falo muito da questão da hospitalidade, do olhar pro outro, daquela coisa toda, de como que essas pessoas estão interagindo na percepção do receber, retribuir, o XXXX, que foi meu professor convidado da minha banca, ele perguntou: se eu sentia essa questão do dar, receber, retribuir, dentre dos meus pares. Eu não sinto. Então o Cefet que eu conheci lá em 2009 é totalmente diferente hoje. Então eu não vejo essa relação com os pares, eu não vejo essa relação com o processo administrativo. Então eu tenho, eu faço terapia, vou entrar no âmbito que não tem nada a ver pra você entender o meu contexto, então a minha depressão se inicia dentro do próprio Cefet, então você vê um Cefet doente, não sou somente eu, tem outros professores que também estão na mesma coisa. Então você luta pra poder organizar uma viagem técnica, entrega lá pro departamento responsável, não te dão resposta e você vai e você volta. Então se você for pensar em todo contexto do que é uma escola para um curso funcionar, eu não tenho essa resposta. Então acho que falta muito para as pessoas, não somente os docentes, mas também a parte administrativa entender como funciona o curso. Por mais que você entregue lá um projeto pedagógico antes da abertura do curso, e vai pra um conselho pra poder aprovar abertura do curso, eu acho que ninguém lê, simplesmente aprova. Eu não sei se eu tô te respondendo.

Felipe - Tá sim, deixa eu só confirmar se eu entendi corretamente. Você considera que essa troca seria importante, porque até você me disse no início do fala agora que você sente falta disso. Mas você não tem, dado uma série de fatores, possibilidades hoje. Seria isso?

Amelia- Isso mesmo.

Felipe - Entendi. Tudo bem assim, em termos gerais das perguntas que eu tinha, a gente já encerrou. Mas você teria alguma coisa pra falar sobre a sua prática docente, algum detalhe que você acrescentaria.

Amelia- Porque, como que eu posso colocar isso, na verdade eu tô vivendo um momento que eu tô querendo encerrar a minha carreira de alguma forma. Eu sempre converso assim, moramos eu e a minha mãe de 92 anos. Eu falo pra ela: se eu pudesse, se eu tivesse outra fonte de renda, eu pediria exoneração e começaria do 0. Mas eu não tenho como fazer isso nesse momento. Então, é uma série de circunstâncias que acontecem dentro do âmbito escola que você acaba trazendo pra sua casa e pra sua vida. Então eu acredito que ser docente, você vivencia a escola, "ah tem pessoas que falam assim: não, você tem que deixar tudo lá dentro da escola e não trazer nada pra casa", eu não consigo fazer isso, eu falo que nós professores somos aqueles que trabalham antes, durante e depois, nosso trabalho é contínuo. Então essa continuidade do trabalho tem que ser prazerosa. Quando eu falo que tem que ser prazerosa porque eu já tive muito prazer de trabalhar, trabalhar, trabalhar. Porque hoje eu não tenho mais esse prazer. Eu não sei, eu acho que eu entendo quais foram as circunstâncias, muitas coisas, por eu não ver da forma que as pessoas colocam. Então eu acredito que isso me influenciou e muito, e tem influenciado demais na minha vida. Enquanto profissional, enquanto docente, e também na vida pessoal.

Felipe - Perfeitamente. Só por questões técnicas, eu vou te enviar o termo (...)

Amelia- Tá bom Felipe. Te agradeço, muito legal, esse bate papo.

Conversas finais.