

Os professores da Educação Profissional: sujeitos (re)inventados pela docência

Angelita da Rocha Oliveira Ferreira¹

Juan José Mouriño Mosquera²

Resumo

Este estudo tem por objetivo investigar os processos de construção da identidade docente em professores da educação profissional. Trata-se de investigação de cunho qualitativo realizada com professores que atuam em cursos técnicos e desempenham outras ações profissionais paralelas à docência. Os dados foram recolhidos em entrevistas semiestruturadas e analisados por meio da análise de conteúdo. O estudo apontou que os professores da educação profissional continuam a ser recrutados no mundo do trabalho e iniciam na docência sem formação pedagógica e que, embora prevista em lei, a formação em serviço não acontece ou não contribui para o processo de formação da identidade docente. Mesmo assim, é possível afirmar que esses professores constroem para si uma identidade profissional/pessoal/docente a partir da resignificação das vivências da escola e do mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação profissional. Formação. Identidade profissional.

Abstract

This study has as its aim to investigate teacher's identity construction processes on professional education teachers. This investigation consists in a qualitative research. Seven teachers who work on technical courses and perform others activities parallel to teaching participated on this study. The data were collected on semi-structured interviews and analyzed theme analysis. The study pointed out that professional education teachers are still being recruited in the world of work and they start working as teachers with no teaching formation and, although the formation in service is envisioned by law, it does not come about or does not contribute for the identity formation process of these teachers. Anyway, it is possible to affirm that these teachers build themselves a professional/personal/teaching identity from the resignification of their life at school and at the world of work.

Keywords: Professional education. Formation. Professional identity.

¹ Mestre em Educação pela PUCRS. Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: angorocha@yahoo.com.br

² Doutor em Educação, professor da PUCRS. Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: mosquera@pucrs.com.br
Artigo recebido em 14/07/2010 e aceito em 25/10/2010.

1 Considerações iniciais

Nos discursos, dos teóricos aos políticos, a educação é apresentada como a melhor alternativa para se atingir o desenvolvimento social e o equilíbrio econômico que as nações tanto almejam. No entanto, quase sempre, a figura do professor é esquecida nesses discursos como se não fossem eles capazes de operar a verdadeira mudança na educação e transformar a sociedade como um todo. A educação muda de rumo impulsionada muito mais pelos interesses econômicos do estado do que pela reflexão consciente de seus atores.

Nesse contexto, a Educação Profissional representa um capítulo importante. Tem-se observado que o princípio da “preparação de mão de obra” torna-se cada vez mais forte na Educação Profissional brasileira. O foco na qualificação do trabalhador persiste nos textos legais que orientam a educação, denotando de uma forma ou de outra que a Educação Profissional tem por objetivo atender às demandas do mercado.

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

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

Por falta de tempo ou até de um maior comprometimento com as questões escolares, os aspectos legais e pedagógicos são por eles relegados

a um segundo plano. No papel, cumpre-se o estabelecido por instâncias superiores, sem questionamentos, resistências, discussões e, na prática, cada professor continua a repetir as fórmulas em que acredita. Por outro lado, percebe-se que esses professores muitas vezes não se sentem autorizados a participar das discussões pedagógicas da escola como um todo, pois, muitas vezes, seus pares os consideram “menos professores”.

Esse é o contexto em que se desenvolve esse estudo: professores sem formação pedagógica que se dividem entre a docência e outras atividades profissionais, muitas vezes não estando comprometidos com o projeto da escola e, quase sempre, sendo excluídos por seus pares das discussões pedagógicas e que, no entanto respondem pela formação profissional de nível médio. Busca-se, portanto, nas falas destes docentes, recolhidas por meio de entrevistas semiestruturadas e trabalhadas por meio da análise de conteúdo, estabelecer uma estrutura de diálogo entre alguns autores, os professores entrevistados e as convicções do pesquisador. Esse diálogo está descrito pelas categorias que intitulam cada uma das partes desse artigo: ação, reflexão e relação. A última parte destina-se às considerações finais e provisórias do estudo.

2 Ação

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

A docência como escolha profissional nem sempre segue esse caminho. Tardif (2005, p.16) explica que na sociedade moderna o trabalho era visto como o resultado da ação humana sobre a matéria.

“... a sociologia do trabalho tentou definir a identidade e a ação dos atores sociais pelo *status* que gozavam no sistema produtivo de bens materiais... o fato de estar envolvido por relações sociais de produção que definia o trabalhador e, mais que isso, o cidadão”.

Na docência, o objeto é o humano e o resultado não é material, portanto, para o paradigma da modernidade, a docência é vista como um ofício. Por outro lado, Nóvoa (1995, p.15) afirma que a docência “desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”. A atividade docente, o “dar aulas”, representa, de certa forma, mais um papel social nesse contexto de amplas possibilidades de papéis. Kaufmann (2004, p. 67), no entanto, alerta que “o indivíduo tem cada vez mais escolhas face a papéis múltiplos. Mas em relação a um papel determinado, ele deve também envolver-se de forma pessoal, escolhendo uma identidade (imagem de si mesmo), entre toda uma gama de outras possíveis”.

A partir da análise dos caminhos que levaram esses sujeitos à docência e da forma como relacionam atividade docente e profissão, vai-se tentando identificar por meio da fala dos professores – aqui colocadas em itálico – os processos individuais dessa construção identitária que, para muitos, foi iniciada antes mesmo da atividade tomar forma de ofício: “*Eu sempre, de certa forma, fui tido como alguém com quem se pudesse aprender algo*” (Pedro).

Antes mesmo da ação docente, percebe-se o primeiro movimento em relação ao vir a ser professor, aqui chamado de adesão. A adesão ao novo papel social inicia no momento de aceitação das novas possibilidades que se apresentam. Para os sujeitos dessa pesquisa, a docência surgiu como uma oportunidade. Para alguns, como a primeira oportunidade de trabalho após a formação que habilitava para outra atividade profissional, técnica: “*quando terminei meu curso técnico fui convidado pelo dono do curso para lecionar*” (Pedro).

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

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

Nesses trechos, percebe-se que a docência circunscreve-se de maneiras diversas nas trajetórias individuais, porém, em todas se percebe que

foram as interações sociais que encaminharam para o papel o qual foi livremente acolhido pelos sujeitos, modificando suas histórias de vida. Ainda que a atividade docente não tenha sido uma trajetória profissional planejada, é possível perceber pelas falas que há certa intencionalidade existindo uma motivação por trás de cada escolha: confirmar ou testar identificações que já existiam, entrar no mercado de trabalho ou simplesmente melhorar a renda pessoal, pois, em dado momento esses sujeitos aderem ao projeto “vir a ser professor”, pelo menos por um determinado período de suas vidas. Isso provavelmente representou para cada um deles ter que eliminar outras possibilidades, outros papéis, enfim outras identidades.

Uma vez experimentada, a atividade docente gera um encantamento quase que imediato. Pelos relatos desses docentes é como se fossem fisgados por um sentimento novo. Para Kaufmann (2004 p. 67), “a avaliação prospectiva das consequências emocionais é capital na elaboração das escolhas identitárias, o ego favorece uma identidade de papel da qual pensa vir trazer-lhe satisfação”. “*Eu gosto de dar aula, [...] de ver os olhos brilharem quando descobrem coisas* (Isabel).

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

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

O início profissional é um desafio para qualquer um. O início da docência se constitui de uma aventura duplamente complicada: primeiro por ser naturalmente difícil enfrentar o desconhecido; segundo, por não ter havido a preparação específica para essa atividade. É como se somente na primeira aula esses professores se dessem conta de que ser professor é totalmente diferente de ser aluno: “*É como se me tivessem atirado dentro de uma piscina d’água e eu tive que aprender a nadar sozinha*” (Isabel).

Esses professores talvez não tenham consciência, mas o vazio que se apresenta nesse momento é do que Tardif (2006) denomina “saberes docentes”. Para aqueles que passam pelos processos de

formação, o autor acredita que é no início da docência que descobrem os limites de seus saberes pedagógicos levando uns a rejeitarem sua formação anterior e passarem a acreditar que serão os únicos responsáveis por seu sucesso; e outros, a uma reavaliação de seus processos formativos, buscando identificar a que poderão recorrer nesta etapa.

No entanto, os professores desse estudo não contaram com a formação para a atividade docente, pelo menos no estágio inicial de suas carreiras. Isso leva a inferir que nesse momento esses professores tenham recorrido a outros saberes que Tardif (2006) descreve como constituintes do saber docente: os saberes pessoais, os saberes provenientes da sua formação escolar anterior e os saberes estipulados pelos programas escolares e/ou livros didáticos.

Nesse processo subjetivo de construção do profissional, vai ocorrendo simultaneamente a reconstrução da personalidade. Para Tardif (2006, p. 108), o tempo se apresenta como “um dado subjetivo que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. [...] é apenas ao cabo de um certo tempo que o eu-pessoal vai se transformando [...] e se torna um eu-profissional”.

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

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

Adaptar-se à nova situação muitas vezes é conflitante e sofrido: “*Aprender a lidar com as pessoas, com alunos que não tem o conhecimento é complicado*” (João).

Além das relações interpessoais, a transposição didática também é apresentada como uma dificuldade inicial. Saber ajustar o conteúdo de maneira que os alunos compreendam e ainda ser capaz de abordar temas que contemplem os interesses do grupo representam um dos muitos desafios do novo papel. Tardif (2005, p.216) levanta a hipótese de que a transposição curricular torna-se mais importante do que o próprio saber quando o professor passa mais tempo dedicado aos programas curriculares do que a sua competência disciplinar. “*É complicado a parte de tu teres a ideia do que tu sabes e ter que arrumar uma forma de passar, transmitir isso para outra pessoa [...] Tu ter o poder de passar isso para ela, e ela sair dali sabendo*” (João).

Tardif (2005, p.27) nos diz que “vai se delineando com os anos, a capacidade e a vontade de adaptar a forma de ensinar à personalidade do professor. A maneira de transmitir a matéria é próprio de cada um deles; ela evolui de acordo com as experiências anteriores e a personalidade deles”.

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

Kaufmann (2004, p. 83) diz: “para o ego, a vida ganha sentido a partir do sentido que ele lhe dá”, mais adiante (p. 87) afirma que o cerne do processo identitário não é a pura subjetividade, mas a escolha entre possíveis. Ora, as posições desses docentes, de alguma forma, confirmam essas afirmações. Encobrem suas possíveis fraquezas atribuindo a si identidade docente “diferente” daquela que consideram ideal, enfim, estabelecem sentido à sua docência escolhendo a identidade “possível”. Negrini (2008, p. 75) afirma que “os sentidos construídos para o ensinar e o aprender articulam-se de modos distintos, ou seja, os sentidos produzidos não são indiferentes aos contextos sociais nos quais se inserem.”

Por outro lado, também é possível afirmar que o tempo de docência leva esses professores a desenvolverem os saberes experienciais. Tardif (2006, p. 49) descreve esses saberes como resul-

tado do *habitus* (certas condições adquiridas na e pela prática) que permitem aos professores enfrentarem os condicionantes e imponderáveis da profissão: “*Eu leciono o que aprendi. Estudo muito, preparo muito bem as minhas aulas*” (Felipe).

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

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

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

Parece que esses professores só conseguem atribuir sentido à docência relacionando-a com uma atividade prática, o que eles chamam de “mundo real”, “vida”. O importante da sua ação docente é a capacitação para um fazer profissional. Essa postura faz sentido na medida em que se observa de que lugar eles falam. Esses sujeitos são

oriundos das formações técnicas em que o trabalho é visto como produtor de bens materiais. Negrini (2008, p. 82), observa que para esses docentes “o saber técnico, o saber específico a ser transmitido é valorizado, uma vez que esse saber fundamenta a própria entrada na escola”.

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

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

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

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

De certa forma, ao assumir essa atitude esses professores estão demonstrando sua auto estima o que, para Kaufman (2004), é condição essencial à fabricação identitária. A identidade é também, condição para a ação, ou seja, determinante da energia corporal. Ao construir a sua identidade docente, ancorada em outras ações profissionais, esses professores retiram energia emocional dos outros ambientes transferindo-a para a docência.

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

O trabalho docente, segundo Tardif (2005, p. 141),

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

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

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

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

3 Reflexão

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

Perrenoud (2002, p.13), afirma que “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre a sua ação”. A atividade docente, por sua especificidade, requer um pensamento que a anteceda, ou seja, não há ação docente sem planejamento, definições, escolhas, enfim as atividades mentais vêm antes da atividade prática.

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

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

Para esses professores, a escola não representa local de trabalho e a docência é caracterizada como algo diferente de profissão. Para eles a profissão traz por característica o retorno financeiro que não encontram na docência. “*Eu sou técnico. É a minha profissão, o meu ganha-pão (João).*”

Para eles a docência é representada como uma atividade de ajuda: “*Eu gosto de dar aulas, de contribuir com as pessoas, com o desenvolvimento deles, [...] eu me sinto útil dentro da minha profissão ensinando eles*” (Isabel).

Esse aspecto da docência apresentado por esses professores também foi verificado em estudos apresentados no segundo capítulo desse relatório. Para Burnier (2006, p. 10) “o sentimento de ajudar alguém formando profissionalmente e preparando para o mercado de trabalho é uma constante em seus depoimentos”, para Arenaldt

(2007, p. 120), “é da semente da solidariedade que brota a docência na pessoa”.

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

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

Arenaltdt (2007, p. 131), diz que “a docência não se faz somente no fazer pedagógico, didático, técnico, mas também na vida que é criação, invenção, aventura”. Assim, cada um desses sujeitos se conta professor a partir de certas características inatas ou adquiridas, como a versatilidade e inovação: “*eu não sou nem um pouco tradicional em nada. “Eu estou sempre inovando [...] eu não gosto da rotina, e isso me dá a possibilidade de todo dia fazer uma aula nova”* (Maria); como a alteridade: “*eu acho que o segredo é que eu me coloco no lugar do aluno. [...] eu penso ‘como eu gostaria que um professor fosse para me ensinar determinada matéria’* (Isabel), ou a facilidade de comunicação: “*nunca tive dificuldades para me expressar e o grande mérito do professor é a expressão [...] eu tenho ainda um bom poder persuasivo*” (Tiago). “*Facilidade de comunicação - é fundamental que o professor tenha essa característica*” (Felipe).

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

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

Porém esse mesmo autor (2006, p. 78) alerta que, quando um professor atribui o seu “saber ensinar” a um traço de sua personalidade, está esquecendo que essa personalidade não é natural e sim construída ao longo do tempo por sua história de vida e socialização, ou seja, ninguém nasce professor, fazemo-nos professores por meio de construções e de reconstruções identitárias.

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

Ter habilidade nas relações interpessoais também é uma forma de descrever sua constituição docente: “*o principal é saber se relacionar com os alunos [...] você precisa primeiro a atenção deles, o respeito deles*” (Pedro);

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

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

As práticas didáticas, responsabilidade dos professores, muitas vezes restringem o conceito de professoralidade apenas às atividades docentes realizadas no contexto de comunicação interpessoal. É preciso que se tenha claro que a ação docente que se passa na relação direta professor-aluno é apenas uma das ações desempenhadas pelo professor no contexto escolar, há outras situações que definem a prática educativa e muitos dessas não foram constituídas pelos professores. Esses têm o papel de concretizar, a sua maneira, conhecimentos pedagó-

gicos já existentes. Sacristán (1995, p. 74) afirma: “o professor não é um técnico improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes”.

Outro aspecto observado no “fazer-se docente” desses professores é a elaboração da imagem de professor a partir de modelos inspiradores. Os professores desses professores foram fundamentais nessa construção seja pela “imitação”, seja pela “rejeição” ao modelo. Em seu estudo Arenaldt (2007) afirma que é na sala de aula como estudantes, interpretando fazeres e dizeres de seus professores que esses docentes elaboram as tramas de ser professor em si: “*eu tive excelentes professores sem formação pedagógica nenhuma. [...] o que vejo entre essas pessoas é muito comprometimento em relação à formação “técnica”*” (Felipe)

Tardif (2006, p. 69), faz a seguinte colocação considerando o peso que tem as experiências vividas na fase anterior à docência na construção das identidades profissionais:

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

Para o autor, a imersão natural dos indivíduos de maneira geral nos ambientes escolares é de alguma forma, formadora de identidades de futuros docentes. Nesse período se adquirem “crenças, representações e certezas sobre o ofício de professor e sobre o que é ser aluno” (TARDIF, 2006, p.20). Para os que não seguem a docência, esses saberes podem constituir as bases sobre as quais analisam os professores e a escola, no entanto, entre aqueles que adentram na profissão, esse saberes muitas vezes tornam-se a referência mais importante para a sua prática. Tardif (2006, p. 20) ainda afirma: “pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem mesmo abalá-lo”.

A partir dos modelos inspiradores e de outros processos, cada indivíduo constrói para si um

referencial de características idealizadas que irão ajudar a compor à sua autoimagem. Isso fica claro na fala dos professores, talvez eles não saibam se são ou chegarão a ser o docente que almejam, mas existe um modelo de professor ideal em sua memória e, ao contrário de seus colegas do ensino fundamental e médio, os professores do ensino técnico não sofrem o que Tardif (2005) definiu como “crise simbólica”, ou seja, a inexistência na atualidade dos saberes magistrais que caracterizavam os professores de outrora. Para esses professores, o professor ideal é o mediador entre o aluno e o conhecimento cujo valor está na aplicabilidade. “*O bom professor tem que ter duas coisas: domínio de conteúdo e domínio de classe. [...] saber o que está dando e se interessa para o aluno. Domínio de classe é respeito, comportamento em aula, manter a motivação para aprender*” (Felipe).

Tardif (2006) define três grandes tecnologias de interação: a coerção, a autoridade e a persuasão, segundo ele (p.137), graças a elas os professores podem atingir seus objetivos nas atividades com os alunos. Essas três tecnologias podem ser observadas no depoimento citados. Quando diz que o bom professor tem “*domínio de classe*”, é provável que esteja se referindo à utilização eficaz de mecanismos de coerção institucionais ou pessoais que o levam a “*manter a motivação para aprender*”; quando se apresenta ressaltando o traço humano da incompletude e reforça a relação como pressuposto para o bom professor, visualizamos aí a busca da “*autoridade carismática*”, aquela que para Tardif (2006, p. 139) refere-se à “*capacidade subjetiva do professor de conseguir a adesão dos alunos*”.

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

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

o que efetivamente, segundo Kaufmann (2004, p. 156), contribui para o processo identitário: “sem os afetos associados, as imagens por si não podem nada. É por isso que o universo dos afetos, das sensações e das emoções é central no processo identitário. [...] Identidade, afetos e ação inscrevem-se num movimento de três pólos intimamente ligados”.

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

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

4 Relação

A contemporaneidade nos permite viver situações sociais paradoxais. Se é impelido a participar de um número cada vez mais amplo de grupos sociais, porém cada vez mais essas relações tornam-se superficiais, destituídas de compromissos mais profundos, fazendo com que, embora se conheça um grande número de pessoas, se tenha dificuldade em estabelecer laços relacionais mais duradouros. Kaufmann (2004, p. 105) diz que

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

A ação docente é atividade profissional que se dá, como já destacamos, calcada pelas relações individuais e coletivas que se processam nas relações indivíduo-indivíduo (professor-aluno, professor-professor, professor-pai), indivíduo-grupo (professor-turma, professor-pais, professor-colegas) e nas relações grupo-grupo (alunos-professores, pais-professores, professores de um e de outro curso, departamento ou nível). Essas relações podem transformar-se em

recursos de construção identitária por parte dos professores. É preciso tentar compreender a importância que essas relações têm no processo de construção do “eu” docente e como esse grupo especificamente descreve essas relações.

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

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

O mesmo autor (2006, p. 219) afirma que o cerne do trabalho docente assenta-se sobre dois polos: a transmissão da matéria e a gestão das interações. Para ele “transformar os alunos em atores, isto é, parceiros da interação pedagógica, é a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes dos professores” (TARDIF, 2005, p. 221).

As falas destacam os variados tipos de interações que constituem esse universo: professor/aluno, professor/professor e professor/conhecimento. Para Tardif (2006, p. 50) essas interações exigem dos professores a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores, e de serem pessoas em interação com pessoas. Essa capacidade torna-se geradora de certezas particulares a respeito das suas possibilidades como docente. Isso pode resultar em sentimentos de prazer e de cumplicidade como os descritos: “*O contato com o aluno e a transmissão de conhecimentos, não só técnicos, mas de experiências de vida. [...] também é bom no magistério o contato com os colegas. [...] A minha carreira é uma carreira bastante solitária* (Felipe).

Tardif (2005, p. 141) assim define o trabalho dos professores: “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos.” Diferente das demais profissões, na docência o ser humano é sujeito e objeto ao mesmo tempo. Além disso, a atividade exige dos professores outras instâncias de interação humana tais como o contato com os colegas de profissão e superio-

res no dia a dia da escola, o contato com os pais em diversas situações ao longo do ano letivo tais como festividades e momentos de informação de resultados entre outros. Há ainda as relações com a comunidade seja através dos programas institucionais ou da constante busca de apoio material para o funcionamento das escolas, por exemplo.

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

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

A escola, enquanto local de trabalho, é um grupo social consideravelmente complexo. São diversos sujeitos que convivem por longos períodos diários e, às vezes, por muitos anos ininterruptamente. Esses grupos são formados de diversas maneiras, mas de modo geral, os sujeitos não se escolhem. Às vezes, professores de determinada instituição convivem muito bem, formam grupos coesos e harmoniosos, levando os que chegam a identificarem o grupo como “segunda família”. Mosquera (1984, p. 102) afirma:

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

Kaufmann (2004, p. 106) alerta que não há equivalência entre identidade individual e identidade coletiva, Para o autor, “as identidades cole-

tivas podem, assim, ser vistas, duma certa forma, como simples instrumentos, recursos, fornecendo as categorias pelas quais os indivíduos repartem-se e criam o sentido do mundo social”, de forma que a identificação com grupo reforça a personalidade individual dos sujeitos.

A respeito da importância das relações entre os pares na construção da identidade docente Tardif (2006, p. 70) enfatiza:

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

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

Um dos fatores que contribuem para essa realidade é a forma como a atual legislação trata a implantação dos cursos. Desde o Decreto 2.208/97, o ensino técnico é operacionalizado separado da educação básica. Na prática, a escola que oferece ensino médio e técnico concomitantemente o faz por distintas organizações curriculares e grupos de professores. Isso, muitas vezes, pode ser gerador de conflitos quanto à identificação docente. O professor necessita além do seu autorreconhecimento como professor, que o outro o reconheça como tal. O reconhecimento e a aprovação do grupo podem interferir positivamente na construção da identidade docente. No entanto, o que acontece é que, por vezes, um grupo desconhece ou ignora o outro: “*parece que o técnico não existe dentro da escola que tem o ensino normal* (Pedro).

Tardif (2005, p.61) define o trabalho docente a partir de uma estrutura celular. Segundo o autor, a docência acontece em espaços fechados nos quais os trabalhadores agem de forma autônoma, separados uns dos outros. Essa estrutura deve-se fundamentalmente a maneira como o ensino foi

se subdividindo ao longo dos tempos: divisão por níveis, por áreas do conhecimento, por matérias, por cursos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

obrigando o ego a desmultiplicar as identidades ICO” (identidades fundamentalmente imediatas, contextualizadas e operatórias, aquelas que mobilizam o corpo para a ação). Esses professores não se consideram nem menos, nem mais merecedores do título de professores, mas acreditam que o fato de dedicarem parte de seu tempo a outra atividade, a atividade técnica, contribua significativamente na sua ação docente:

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

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

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

5 Considerações Finais

Sim, estamos sempre em construção. Essa talvez seja a principal conclusão desse trabalho. Nossas convicções, nossas certezas estão sendo constantemente quebradas ou alteradas, fruto das nossas reflexões. E a reflexão, podemos dizer, é resultado de uma ação que se processa no interior do indivíduo a partir de certas condições exteriores e que vão tecendo novas leituras para um mesmo cotidiano, resultando em novos olhares para a realidade de antes.

As leituras construídas a partir desse estudo apontam para a necessidade de constantemente se ressignificar os conceitos acerca do “correto”. Não há um modelo pré-determinado de formação, especialmente porque toda formação constitui-se de uma trajetória muito pessoal em busca do saber.

Trajetória essa que, às vezes, agrega ao saber o “saber para quê”, outras vezes o “saber ser”.

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

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

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

A primeira das questões que se fez nessa trajetória de pesquisa foi se a atuação dos bacharéis ou técnicos que combinavam a docência com outra profissão, conduzia essas pessoas a uma identificação como professor, enfim, se a docência é provocadora de professoralidade.

Tomando professoralidade por identidade pro-

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

O segundo questionamento era como esses professores percebiam a relação formação e prática. A categoria reflexão mostra que quando há uma relação equilibrada entre o tempo de docência, a busca pelo conhecimento pedagógico e a ciência, percebe-se cada vez mais recursos sendo transferidos de um ambiente para outro, de forma que se qualifica a docência pela profissão técnica e se aperfeiçoa a profissão técnica na docência. A ciência aqui deve ser lida como o conhecimento técnico-científico que constitui o arcabouço do curso técnico em que lecionam. É possível identificar, na fala dos professores estudados, o comprometimento que têm com os saberes necessários para a atividade técnica para qual estão formando, demonstrando preocupação com a competência técnica de seus alunos no mundo do trabalho.

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

Essa definição encaminha o terceiro questionamento: intrigava saber como esses professores sentiam o grupo-escola, que sentimentos e emoções experimentavam na convivência com os colegas professores da educação básica? A hipótese inicial era de que eles evitavam essa convivência. No entanto, o que se pode inferir ante o estudo realizado é que talvez seja a relação entre pessoas a principal

fonte de motivação para esses profissionais continuarem professores. Há quase uma unanimidade quanto à importância das relações como fonte de energia de sua reconstrução pessoal e profissional.

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

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

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

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

O entendimento é que a integração entre esse professor e aqueles ditos professores de carreira pode se tornar uma oportunidade de enriquecimento profissional e pessoal em ambos os grupos e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da educação. Uma vez que o ensino fundamental e médio e a educação profissional têm por fim a formação integral do educando como ser humano capaz de articular as dimensões da vida social, emocional e racional, ou seja, o mundo do trabalho

espera um profissional que saiba fazer, mas antes seja capaz de trabalhar em equipe, tenha compromisso com a educação continuada e que demonstre nas suas atitudes consciência e responsabilidade com a vida em todas as dimensões.

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

Referências

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

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

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

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

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 04/99 de 08 de dezembro de 1999. Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de

Nível Técnico. In: Coletânea de Leis, Decretos e Atos normativos decorrentes da nova lei de Diretrizes de Bases da Educação. Porto Alegre: Corag, 2000.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NEGRINI, Elaine Aparecida. **Aproximações e distanciamentos entre o trabalho na indústria e na**

escola: uma análise dos sentidos da docência produzidos por professores de Educação Profissional. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 07 maio 2009.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

