

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC

ANTÔNIO GUSTAVO NICÁCIO

DE BACHAREL A PROFESSOR: TENSÕES E APRENDIZAGENS, ESTUDO
REALIZADO NO SENAC/ASSU-RN

MOSSORÓ/RN
2016

ANTÔNIO GUSTAVO NICÁCIO

DE BACHAREL A PROFESSOR: TENSÕES E APRENDIZAGENS, ESTUDO
REALIZADO NO SENAC/ASSU-RN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joaquim Gonçalves
Barbosa

MOSSORÓ/RN
2016

Ficha catalografica

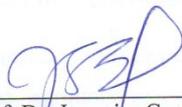
Folha de Aprovação

ANTONIO GUSTAVO NICÁCIO

DE BACHAREL A PROFESSOR: TENSÕES E APRENDIZAGENS, ESTUDO
REALIZADO NO SENAC/ASSU/RN

DATA DE APROVAÇÃO: 02/09/2016

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza
Instituto Federal do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Giovana Carla Cardoso Amorim
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus agradecimentos especiais, ao Professor Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa, por ter aceito o desafio de ser meu orientador e ter me proporcionado momentos engrandecedores de muita aprendizagem, sempre sereno, e objetivo, os caminhos foram árduos e o senhor foi peça fundamental para conseguirmos o êxito, a cada orientação uma nova conquista.

A professora Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim, pela paciência, e excelente contribuição para minha formação bem como para o melhor delineamento de minha pesquisa, os conhecimentos adquiridos e as leituras indicadas foram primordiais.

Ao Programa do mestrado em Educação da UERN, que me proporcionou aprendizagens que irei levar por toda minha vida.

A Capes pela concessão da bolsa durante um ano. Ao qual possibilitou que a pesquisa tivesse andamento e pudéssemos buscar novos conhecimentos além dos livros, podendo participar de eventos que nos enriqueceram no tocante a temática da pesquisa.

A banca de qualificação, que se mostrou atenciosa e nos trouxeram inúmeras contribuições para aperfeiçoamento do nosso então projeto pesquisa, agradeço as professoras convidadas, Prof Dra Arilene Medeiros e a Prof. Dra Barbara Sicardi, bem como aos professores suplentes o Prof. Julio Ribeiro e a professora Denise.

Aos professores e as disciplinas ministradas, que contribuíram para construção e reflexão de nosso estudo, agradeço aos professores Dr Gilson Moraes, Dra Anadja Braz, Dra Nomandia Farias.

Aos colegas de turma que foram cordiais e gentis na cooperação e nas leituras coletivas, o meu muito obrigado!

A secretaria do Poseduc, sempre eficiente e prestativa na pessoa de Adiza.

Educação não transforma o mundo, educação
muda as pessoas, pessoas mudam o mundo.

(Paulo Freire)

LISTA DE SIGLAS

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande Norte

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RESUMO

Este presente estudo foi estruturado a partir de um processo de reflexão autobiográfica e traz histórias de vida pessoal e profissional de professores bacharéis, configurando-se assim como uma investigação experiencial. Tem como objetivo, portanto, analisar através de narrativas autobiográficas as experiências vivenciadas pelos professores bacharéis por não terem tido preparo pedagógico para o exercício da profissão docente. Quanto aos objetivos específicos, serão: apresentar discussões acerca dos saberes docentes para problematizar a questão da profissão docente, discutir o método das narrativas autobiográficas e evidenciar a evolução da educação profissional em autores como Evangelista (2009); Schmidt; Orth (2013); Cunha (2000) e Saldanha (2012). Com os desdobramentos, buscamos interpretar as narrativas (auto)biográficas, de acordo com os saberes docentes discutidos por autores como: Tardif (2008); Gauthier (1998); dentre outros. A pesquisa é, portanto, qualitativa e utiliza em sua análise informações obtidas através de um processo de reflexão individual e coletivo com três professores com formação em bacharelado, considerando as narrativas como parte de seu processo formativo. Discute aspectos teóricos voltados aos saberes docentes, as narrativas (auto)biográficas e a evolução histórica da educação profissional. Busca também mostrar os aspectos temporais, espaços e ambientes que influenciam as histórias de vidas de professores. Apresenta como resultado o entendimento de que a particularidade e o coletivo presente nas narrativas possibilitam aos sujeitos pesquisados, a partir de suas memórias, entrecruzar diferentes dimensões e aspectos de seu processo de ensino aprendizagem. O levantamento de narrativas enquanto um processo formativo no contexto da educação profissional nos mostram possibilidades de evolução do nosso lado pessoal e profissional, partindo da premissa de que o sujeito se forma a partir da reflexão da sua própria história de vida. É nessa conjuntura que esta pesquisa se apresenta como ponto de partida para novos estudos.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. Saberes Docentes. Educação profissional. Profissão docente.

ABSTRACT

This present study was structured from an autobiographical reflection process and brings personal and professional life stories of bachelors teachers, thus forming an experiential investigation. The objective is therefore to analyze through autobiographical narratives the experiences experienced by the bachelors teachers for not having had pedagogical preparation for the exercise of the teaching profession. As for the specific objectives, they will be: to present discussions about the teaching knowledge to problematize the question of the teaching profession, to discuss the method of autobiographical narratives and to highlight the evolution of professional education in authors such as Evangelista (2009); Schmidt; Orth (2013); Cunha (2000) and Saldanha (2012). With the unfolding, we seek to interpret the (auto) biographical narratives, according to the teaching knowledge discussed by authors such as: Tardif (2008); Gauthier (1998); among others. The research is therefore qualitative and uses in its analysis information obtained through an individual and collective reflection process with three teachers with a baccalaureate degree, considering the narratives as part of their formative process. It discusses theoretical aspects related to teaching knowledge, (auto) biographical narratives and the historical evolution of professional education. It also seeks to show the temporal aspects, spaces and environments that influence the life stories of teachers. It presents as a result the understanding that the particularity and the collective present in the narratives enable the researched subjects, from their memories, to cross-link different dimensions and aspects of their learning teaching process. The survey of narratives as a formative process in the context of professional education show us possibilities of evolution of our personal and professional side, starting from the premise that the subject is formed from the reflection of his own life history. It is at this juncture that this research presents itself as a starting point for new studies.

Keywords: Biographical (self) narratives. You know teachers Professional education. Teaching profession.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I.....	16
1 OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	16
1.1 VIVÊNCIA E INTIMIDADE COM O OBJETO DE ESTUDO	16
1.2 CONCEITUANDO O MÉTODO UTILIZADO, AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E AS HISTÓRIAS DE VIDA.....	26
1.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	33
CAPITULO II.....	41
2 EM CENA, OS PROFESSORES E SEUS RELATOS.....	41
2.1 DORMI CONTADOR, ACORDEI PROFESSOR	41
2.2 CONSTRUINDO E (RE)CONSTRUINDO NA PRÁTICA DOCENTE.....	49
2.3 AMOR PELA DOCÊNCIA, AMOR PELO PRÓXIMO.....	54
CAPÍTULO III	61
3 INTERPRETANDO AS NARRATIVAS	61
3.1 O QUE DIZEM OS SABERES DA DOCÊNCIA E O QUE INTERPRETAMOS NAS VOZES DOS SUJEITOS.....	61
3.2 AS VIVÊNCIAS E AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES BACHARÉIS	67
CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

A construção e o desenvolvimento do trabalho que ora se apresenta foram concebidos a partir de algumas discussões acerca do objeto de estudo da pesquisa, quando ainda se tratava de um anteprojeto. As inquietações provocadas pelo professor orientador, Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa, buscavam despertar para o real intuito do que se queria pesquisar.

O que antes se tratava de um estudo que tinha como foco problematizar e investigar a formação docente de professores da educação profissional sofreu uma reviravolta de pretensões e discussões deste objeto de estudo e o que se estava querendo investigar. Assim, a pesquisa tomou como foco apresentar narrativas autobiográficas de professores da educação profissional, inclusive apresentando a narrativa autobiográfica do próprio pesquisador, e de mais duas professoras colaboradoras que demonstraram suas experiências vivenciadas na atividade docente. Tomamos por escopo instigar uma reflexão por parte de professores de um mesmo segmento de atuação: os que atuam na educação profissional sediada na Instituição Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio – SENAC, da cidade de Assu/RN, para entender quais as dificuldades enfrentadas por eles em sua atividade docente.

Para facilitar nosso estudo e na compreensão do que se pretendia buscar entender na referida pesquisa, delimitamos os sujeitos a serem estudados e o campo de pesquisa, por interpretarmos que tal delimitação proporciona um melhor encaminhamento e desenvolvimento do estudo. Portanto, os sujeitos a serem pesquisados são os professores bacharéis que atuam em sala de aula e o campo de pesquisa é o SENAC da cidade de Assu/RN.

A justificativa pela escolha dos sujeitos e do campo de pesquisa se deu a partir da vontade do próprio pesquisador que se colocava enquanto sujeito e problemática de pesquisa, evidenciando situações por nós vivenciadas na atuação docente na referida instituição de educação profissional.

As reflexões acerca da atividade docente realizada por um bacharel eram problematizadas a ponto de o próprio pesquisador se questionar se teria condições profissionais de estar lecionando em uma sala de aula sem ter o preparo adequado para atuar na área de licenciatura. Questionamentos estes que se tornavam rotina à medida que iam sendo trabalhados aspectos técnicos voltados para atuação em sala de aula.

Justifica-se ainda a escolha do campo de pesquisa ser o SENAC, da cidade de Assu/RN, devido o pesquisador ter vivenciado a experiência de estar professor nesta sede da instituição e por algumas leituras acerca da temática que apontam a educação profissional

como sendo um campo fértil para explorar situações em que bacharéis atuam como profissionais da docência.

É recorrente o debate sobre a questão da qualificação dos estudantes e sua preparação para ingressarem no mercado de trabalho. Neste estudo, busca-se refletir sobre as condições com as quais professores com formação em bacharelado conseguem desenvolver sua atividade docente de maneira que atenda a todas as exigências preceituadas pelas políticas pedagógicas da instituição campo de pesquisa.

A partir das leituras realizadas, percebemos evidentemente que no Brasil os desafios que marcam a educação profissional vão além das barreiras institucionais e físicas: são elementos estruturais e conjunturais que revelam diversos pontos passíveis de questionamentos em seu atual cenário, tais como: a ampliação das redes de ensino para alcançar cada vez mais números expressivos de estudantes que querem se qualificar; a valorização dos profissionais que nela atuam; o fortalecimento das leis e regulamentos que a regem e, nesse contexto, assegurar que a educação profissional cumpra sua função de formar profissionais capazes de atuarem nos mais diversos segmentos profissionais. Além disso, há que seu processo formativo seja capaz de oferecer uma visão de caráter crítico-reflexiva, ou seja, que os indivíduos não saibam apenas o conceito técnico baseado e estruturado no “saber fazer”, mas também, saibam pensar, refletir e agir, que é o que se espera em qualquer processo educacional de formação de um cidadão.

Destacamos que nessa discussão de formação de profissionais e de cidadãos aparece a figura do professor, que se apresenta como sujeito que fará a interligação dos saberes necessários para a atuação profissional e responsável também por implementar uma formação mais completa, não apenas pautada nos saberes técnicos. Sendo assim, o professor surge neste contexto como ator principal na conjuntura da educação profissional no Brasil.

Nesse âmbito, ao refletirmos sobre o papel do professor na formação destes profissionais procedentes da educação profissional fomos tomados por diversos questionamentos, dentre eles, quanto atuação do professor bacharel: entendendo que o professor com formação docente encontra dificuldade para atuar em sala de aula, como imaginar então o professor que não dispõe do preparo pedagógico.

O Brasil, em sua vasta extensão, possui diversas instituições que oferecem esta modalidade de ensino, como por exemplo: os Institutos Federais (IF's), o Serviço Nacional da Indústria – SENAI e o SENAC. A respeito disso, Zibas (2007) colabora com a temática enfatizando que existem milhares de centros e escolas técnicas espalhadas por todo país e, conseqüentemente, estas instituições necessitam de profissionais da área de docência.

Para aprofundarmos a problemática em questão, a partir deste momento se faz necessário deixar claro que nos momentos em que for me referir a minha narrativa sobre as vivências e experiências docentes utilizarei os verbos na primeira pessoa.

Os caminhos trilhados por nossos estudos são reflexo de construções e desconstruções contínuas de saberes e aprendizagens. Quando definimos trabalhar com narrativas autobiográficas de professores bacharéis que atuam na educação profissional, buscamos, sobretudo, entender características, dificuldades e situações que se apresentaram em minha atividade docente, tais como: tensões, medos, inseguranças, seguranças, dificuldades. Por outro lado, a vivência não foi apenas de “espinhos”. Existiam as “flores”, que se expressavam por meio do orgulho em ser professor, a alegria em perceber que o conteúdo foi assimilado, que o processo de ensino aprendizagem se constituiu de fato. E nessa perspectiva, despertava em nós o desejo de ouvir e refletir as vivências, experiências e relatos de quem passou e vem passando pelas mesmas situações que vivenciei.

Do título até a construção da proposta empírica, demonstramos o anseio, a vontade, o desejo, de se olhar no espelho, de se perceber como alguém que pode ser capaz de se constituir e construir saberes inimagináveis, práticas jamais planejadas e pensadas. Nesse contexto, um encaminhamento metodológico ganha força e destaque em nosso estudo: as narrativas, proposta que vai ao encontro de nossos objetivos que começam a ganhar a fundamentação e o delineamento necessários.

As narrativas, incluindo a do pesquisador, enquanto professor bacharel da educação profissional e pelas professoras que foram entrevistadas, nortearam o percurso metodológico desta pesquisa. Realizamos o confronto e a complementação das informações prestadas por essas pessoas com histórias de vida diferentes e, principalmente, com processos formativos particulares a cada área do saber.

A narrativa não é uma tarefa tão simples. Escrever sobre si, contando experiências de vida denomina o sujeito como sendo narrador de histórias. E na narração dessas histórias, permite que ele flua nas experiências vivenciadas, de um tempo e de um contexto singular, e, ao mesmo tempo, coletivo, quando se trata de um fato vivenciado pela sociedade. Nessa perspectiva, entendemos como de suma importância, na presente abordagem, as falas, as reflexões, os dizeres desses atores, os professores bacharéis que narraram suas histórias, trazendo à tona as lacunas de seu processo constituinte de professor, pensando sob a ótica de que estes sujeitos, em comparação com os professores de formação, são desprovidos de saberes necessários para atuar como tal.

Para reforçar e colaborar com a discussão acerca da falta de preparo pedagógico de professores bacharéis, nos remetemos a Marques (2003) que colabora com a temática em questão reforçando a importância da Pedagogia na Formação do professor, no sentido de que não se trata de um sistema estabelecido de formação, nem uma prerrogativa prévia ao processo de formação, mas se constitui parte integrante deste processo formativo, como ciência que se faz ao fazer-se a educação dos educadores e na atuação deles; é nesse processo que a mesma se instala. O autor ainda ressalta que “as formalidades da formação constituem-se no arcabouço estruturante das especificidades das profissões, do sentido político e dos direcionamentos teórico-práticos que imprimem a atuação profissional” (MARQUES, 2003, p. 52).

Com o exposto, entendemos que a docência é uma atividade complexa. E na visão de alguns autores, não basta deter o conhecimento, tem que saber ensinar, possuir didática, se fazer presente em todos os processos educacionais que são inerentes à prática do professor. Rios (2001) colabora com nossa reflexão remetendo o significado da palavra didática que significa a arte de ensinar.

Torna-se claro que a atuação dos professores bacharéis se configura como uma discussão importante para a área da educação. Portanto, entender como se configura essa atuação, saber como estes fundamentam sua atividade docente, perceber quais as variáveis que implicam os bacharéis a direcionar sua atuação profissional para sala de aula, foram algumas das questões que fizemos para chegar a esta problemática de pesquisa.

As situações vivenciadas pelos professores bacharéis nos fizeram tomar uma questão norteadora da pesquisa: quais experiências têm sido vivenciadas pelos professores bacharéis por não terem o preparo pedagógico para o exercício da profissão docente no SENAC, da cidade de Assu/RN?

Evidenciamos, assim, que nosso objeto de estudo será refletir sobre as experiências vivenciadas pelos professores bacharéis no exercício da profissão docente no SENAC da cidade de Assu/RN. Portanto, nosso objetivo de pesquisa será demonstrar através de narrativas autobiográficas experiências vivenciadas pelos professores bacharéis por não terem tido preparo pedagógico para o exercício da profissão docente sendo que, ao mesmo tempo, tal questão se apresenta como crucial na formação de sua identidade profissional. Quanto aos objetivos específicos, serão: apresentar discussões acerca dos saberes docentes para problematizar a questão da profissão docente, discutir o método das narrativas autobiográficas e evidenciar a evolução da educação profissional em nosso país.

Dessa maneira, a pesquisa dará ênfase a experiências que envolvem a atuação dos professores bacharéis e a maneira como lidam com eventuais problemas identificados em sua prática docente. Partindo do objetivo geral supramencionado, nos dispomos a ouvir os professores sujeitos de nossa pesquisa para, através de suas falas, compreender como estes se comportam com as questões pedagógicas, didáticas, a cobrança por parte dos alunos e da instituição em que trabalham, e de si mesmos. A proposta é ouvir relatos sobre a atuação em sala de aula, sobre o ambiente em que estão inseridos e a relação com os pares envolvidos na educação profissional, além de questões pertinentes ao vivido e o sentido pelos bacharéis.

Cabe sublinhar que o intuito da pesquisa não é avaliar quem é bom ou mau professor. Mas trata-se de questões muito mais complexas: busca-se entender nas falas dos sujeitos quais as tensões e dificuldades vivenciadas em sua atuação docente, em sua constituição enquanto professor.

Os profissionais que atuam na educação profissional sujeitos de nossa investigação são os bacharéis das mais diversas áreas tais como: administradores, engenheiros, contadores, turismólogos, enfermeiros, médicos, entre outros, que se encontram no quadro de professores do mês de agosto de 2015, no SENAC em Assu/RN. No total, são sete professores com formação em bacharelado, dos quais selecionamos duas para elaboração das narrativas autobiográficas e sobre seu percurso vivido como professoras. A escolha se deu em virtude de terem maior tempo de atuação na instituição.

Buscamos realizar a análise a partir das narrativas autobiográficas com enfoque na narrativa que privilegie a formação, os contextos, aspectos cronológicos, estruturais, direcionando a fortalecer a conjuntura vivenciada pelo professor em sua prática docente.

As colaborações proporcionadas por estes professores com seus saberes, práticas e comportamentos, além de nos auxiliar em entender o contexto da instituição na qual estão inseridos – as condições de trabalho, os contrastes –, são condicionantes para investigar estes sujeitos que se configuram como atores principais de toda essa problemática que se desvela no decorrer de nosso estudo.

Para a realização da pesquisa, assumimos como proposta metodológica a abordagem qualitativa que, na ótica de Bogdan; Biklen (1994), opera uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais, apoiados no pressuposto do aspecto subjetivo da ação social, visto que foca fenômenos complexos e/ou únicos. “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (p. 72).

Kauark; Manhães; Medeiros (2010) definem os aspectos que devem ser considerados em uma pesquisa qualitativa:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (2010, p. 26).

A pesquisa qualitativa busca entender fenômenos sociais em diferentes espaços e tempos. Chizzotti (2003) relata que este tipo de pesquisa envolve as ciências humanas e sociais e que o termo qualitativo implica em uma colaboração entre pessoas, fatos e o local, que constituem o objeto de pesquisa. O autor retrata que a pesquisa é algo necessário na construção da vida social, e aqueles que optarem pela pesquisa qualitativa não pretendem fugir da objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode se restringir aos métodos *nomotéticos*, que são as medições feitas em amostragens relativamente grandes.

Godoy (1995) conclui que a abordagem qualitativa não é uma conjuntura rígida. Ao contrário, possibilita que o pesquisador inove, seja criativo e utilize a imaginação para propor novas pesquisas e linhas de direcionamento.

O encaminhamento metodológico se fez mais forte e se definiu a partir do momento em que tomamos conhecimento da tese de Sicardi (2008) intitulada *Biografias Educativas e o Processo de Constituição Profissional de Formadores de Matemática*, pois assumimos que a metodologia utilizada na pesquisa da autora mencionada também se fará presente em nosso estudo. A proposta da autora foi realizar uma entrevista reflexiva a partir da compreensão de um olhar sobre o método utilizado pela autora para a tessitura de sua pesquisa, que sinteticamente realiza um estudo com a aplicação de entrevistas semiestruturadas aos sujeitos delimitados como alvo da pesquisa, onde a autora relata que: “[...] se configurou como um convite a dois formadores para refletirem sobre o processo de desenvolvimento profissional” (SICARDI, 2008, p. 4).

O referencial teórico utilizado será Josso (2004); Delory-Momberger (2008); Passegi (2008) que discutem narrativas autobiográficas. E autores que descrevem a evolução da educação profissional no Brasil como: Evangelista (2009); Schmidt; Orth (2013); Cunha (2000) e Saldanha (2012).

A seguir, dispomos a organização do nosso estudo. O primeiro capítulo intitulado: *Caminhos Teóricos e Metodológicos*, discorre sobre as motivações; a escolha dos sujeitos e do campo de pesquisa; justifica a escolha pelo método das narrativas autobiográficas; conceitua a temática em questão; discute acerca da questão do que é ser professor sob a ótica de autores que falam sobre formação docente e apresenta um recorte histórico da evolução da educação profissional no Brasil, contextualizando o SENAC na cidade de Assu/RN.

No segundo capítulo, *as narrativas autobiográficas do pesquisador e dos sujeitos pesquisados*, enquanto profissionais bacharéis e professores que atuam no Ensino Técnico, são apresentadas como um enredo de histórias que contribuem para o processo formativo de cada sujeito envolvido na pesquisa. O objetivo destas narrativas é fortalecer a pesquisa e o seu objetivo proposto inicialmente, mostrando o envolvimento dos professores bacharéis com os acontecimentos pertinentes a suas experiências em sala de aula, percebendo as angústias, tensões e dificuldades por eles encontradas.

No terceiro capítulo, serão apresentadas as considerações sobre as narrativas autobiográficas dos sujeitos que foram ouvidos, agregando os conceitos trabalhados acerca do ser professor e da formação docente.

CAPÍTULO I

1 OS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é relatar como se constituiu o objeto de estudo desta pesquisa, mostrando quais os vieses que a motivaram, as inspirações e o desenvolvimento de sua metodologia. Além disso, será mostrado também como foram definidos os objetivos, o campo de investigação, a pergunta de partida que direcionou a pesquisa na busca de seus objetivos, além dos aprofundamentos teóricos que serão tratados no transcorrer do estudo.

Esta pesquisa visa a retratar uma realidade vivida por nós, professores bacharéis ou tecnólogos, que sem formação pedagógica, nos vemos atuando em sala de aula, sem conhecimento nenhum sobre tal atividade profissional.

Partindo desta analogia, mostraremos neste capítulo como chegamos ao método das narrativas autobiográficas para execução de nossa proposta empírica.

1.1 VIVÊNCIA E INTIMIDADE COM O OBJETO DE ESTUDO

Esta investigação retrata diversas inquietações, comuns aos sujeitos desde as suas primeiras experiências docentes. A atuação como profissional docente de uma instituição de Ensino Técnico Profissionalizante, possibilitou a formulação de diversas hipóteses, sobre determinadas perguntas.

A vontade de ser professor surge durante a graduação em Ciências Contábeis cursada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Como se sabe, trata-se de um curso de bacharelado, ou seja, não prepara seus alunos para exercer o magistério. Todavia, foi despertada a vontade de ser professor, de participar do processo de formação dos futuros profissionais. Tal vontade surgiu permeada por inquietações: entender como ocorre a formação de um bacharel em ciências contábeis que atua como professor; a preparação para atuar em sala de aula; as ferramentas estudadas.

Para sanar esses questionamentos, nos aproximamos dos professores bacharéis com os quais tivemos a honra de compartilhar as vivências acadêmicas e logo percebemos em suas falas que não havia preparação nenhuma, que em sua formação inicial não haviam sido contemplados com um conhecimento para atuarem como professores. Estavam ali por possuírem um conhecimento em determinada área específica, proporcionado mais exatamente

por uma pós-graduação, como por exemplo: um professor era especialista na área de custo, outro da área tributária, e assim haviam chegado à academia como docentes. Mediante estas situações, achávamos o cenário intrigante e passível de questionamentos. Respaldados em qual conhecimento esses profissionais atuavam como docentes?

Persistindo o interesse em atuar na docência, ao concluirmos a graduação participamos de um processo seletivo realizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), em Assu/RN, para atuarmos como professor do curso de Gerenciamento de Negócios, no eixo de Gestão Empresarial, o qual integra a educação profissional.

Ao iniciar as atividades na instituição, os questionamentos de outrora emergem ainda mais fortemente, pois estava vivenciando o desafio de estar na frente de uma sala de aula, conduzindo a formação profissional daqueles alunos.

Na oportunidade, os diversos profissionais que formavam o quadro de professores na época eram advindos de todas as áreas de formação: bacharéis, tecnólogos e licenciados, com os quais pude trocar experiências e conhecimentos. Com essa experiência observamos diversos pontos norteadores de nossa problemática.

A atuação dos docentes no SENAC em Assu/RN era acompanhada diariamente com proximidade por profissionais da área pedagógica, que ofereciam suporte aos professores em suas atividades pedagógicas, principalmente, para aqueles que possuíam formação distinta da área de licenciatura.

Ao receber a convocação para ministrar uma disciplina, o professor da instituição SENAC é orientado a formular seu plano de aula, baseado na ementa da disciplina. Nesse momento, o setor pedagógico é acionado devido a falta de conhecimento por parte dos professores no processo de construção do plano de aula, estratégias de mediação, dentre outras lacunas. E junto com as pedagogas, o professor vai aprendendo na prática como formular seu planejamento de aula.

No nosso caso, a formulação do primeiro plano de aula foi algo totalmente novo, nunca tínhamos tomado conhecimento de procedimentos como estes. Dessa forma, foi imprescindível o apoio da equipe pedagógica com sua orientação.

No decorrer das aulas, a experiência docente mostrava-se mais complexa do que imaginávamos. Diante desse cenário, percebíamos que ao iniciar a atividade em sala de aula o professor tem ciência de que precisa apresentar o domínio do conteúdo e, principalmente, de didática. Tal postura se configura enquanto um grande desafio a ser transposto pelo profissional sem formação em curso de licenciatura, como um bacharel ou um tecnólogo, pois

precisa desenvolver sua prática docente pautada em uma boa didática, mas o mesmo nunca obteve tal conhecimento em sua formação de graduação.

Nesse contexto, buscamos entender como se constitui de fato o “ser professor”, quais elementos esse profissional precisa possuir e dominar para tal atuação, quais as regras a serem seguidas para se constituir como professor, que formação este profissional deve ter para conseguir se firmar na área educacional.

Nos dias atuais, ocorrem diversas discussões acerca da formação docente. Os cursos de licenciatura têm buscado refletir sobre as suas práticas e metodologias utilizadas em sala de aula. Refletir torna-se necessário e se constitui uma ferramenta pedagógica na busca pelo conhecimento. É através do reconhecimento do seu “eu interior” que o sujeito modifica e ressignifica sua atuação docente. Com relação à formação do docente, o estudo das suas práticas pedagógicas acontece devido ao processo de reflexão da atuação sobre suas próprias ações. Essa reflexividade propõe a mudança não somente presente, como também, das intervenções em todo o processo de aprendizagem. O “ser professor” é uma construção que ocorre no decorrer do percurso profissional.

Acerca desta discussão, é pertinente trazer a concepção sobre formação de professores apresentada por Libâneo (1994, p. 25) que retrata a formação de docentes abrangente por duas vertentes: a primeira é a formação teórico-científica, que inclui a formação acadêmica específica nas disciplinas que serão ministradas pelo mesmo, “e a formação pedagógica, que incluem os conhecimentos relativos a filosofia, sociologia, história da educação e da própria pedagogia”, que colaboram com o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social. A segunda vertente é a formação técnico-prática, que visa a preparar o profissional para a docência. Nesse sentido, entram em cena a didática, as metodologias, a psicologia da educação, a pesquisa educacional, entre outras.

Dessa forma, entende-se a importância do docente da educação profissional frente ao paradigma que a mesma possui, de ser uma modalidade de ensino provida de rapidez e instantaneidade, onde o foco é a formação mercadológica. O professor, nesse contexto, se vê diante de vários questionamentos acerca de sua formação, competência e habilidade para se inserir nesta modalidade de ensino.

Souza (2010) retrata os paradigmas vivenciados pelos docentes da educação profissional, que se deparam com um currículo que privilegia a prática e o saber fazer, ficando o mesmo preso a um modelo fechado de aprendizado que impossibilita mensuração e a expansão do conhecimento, ou seja, se o profissional detém a técnica isso é o bastante, se ele possui a habilidade para repassar, é um elemento que fica em segundo plano.

O professor quando está em período de formação, ainda na universidade, é preparado para repassar o conteúdo de maneira contextualizada e integrada as demais áreas de conhecimento, ele é incentivado a fazer com que os seus alunos entendam a necessidade de se conhecer e integrar as disciplinas, mesmo quando a relação entre elas está nas entrelinhas do conhecimento, ajudando-os a ter uma formação mais qualitativa e completa.

Nessa esteira, o professor da educação profissional se depara com o fato de ter que ensinar em áreas extremamente específicas, módulos que privilegiam disciplinas voltadas apenas a uma área de atuação. Como exemplo, citamos o curso de Técnico em Segurança do Trabalho, que não possui uma disciplina mais reflexiva e humanística como sociologia ou filosofia; sendo assim, cabe ao professor, mediante suas habilidades e teorias adquiridas em sua formação e na própria prática docente, proporcionar essa perspectiva de reflexão do conhecimento a ser adquirido.

Sendo áreas de atuação tão específicas, os profissionais que atuam nos cursos Técnicos são professores das mais diversas áreas, são bacharéis ou tecnólogos da engenharia, administração, contabilidade, estética, entre outras diversas áreas. Portanto, grande parte destes profissionais atua em sala de aula sem ter conhecimento didático e pedagógico. Baseiam sua atuação na experiência profissional que cada um exerce no mercado e no conhecimento específico adquirido em sua formação inicial.

Marques (2003) colabora com a temática em questão reforçando a importância da Pedagogia na formação do professor, no sentido de que não se trata de um sistema estabelecido de formação, nem uma prerrogativa prévia ao processo de formação, mas constitui-se parte integrante do processo formativo e como ciência que se faz ao fazer-se a educação dos educadores e em sua atuação; é nesse processo que a mesma se instala. O autor ainda ressalta que “as formalidades da formação constituem-se no arcabouço estruturante das especificidades das profissões, do sentido político, e dos direcionamentos teórico-práticos que imprimem a atuação profissional” (MARQUES, 2003, p. 52).

Para aprofundar a discussão, Rios (2001) traz uma contribuição de Libâneo (1994), referindo-se a Didática como uma disciplina integradora entre teoria e prática, caracterizando-a como um elemento primordial para o desenvolvimento do trabalho docente. Na obra, a autora traz uma colocação curiosa, que é recorrente no âmbito da docência: “professor bom, é aquele que tem didática” (p. 74). Ou seja, o saber fazer é condição precípua para que se possa ser um bom professor.

Nesse cenário, os professores sem formação pedagógica passam por experiências e vivências únicas, o que suscita a indagação: Como cada profissional se constitui docente?

As respostas são as mais diversas, passando pelos extremos da situação: muitos desistem por não conseguirem se encontrar nesse fazer profissional. Outros conseguem se adaptar as exigências que lhes são incutidas. E nos que fazem parte desse grupo, percebemos que cada um é um livro e constitui um processo formativo rico em conteúdo que, se refletido, pode gerar transformações nele mesmo e em todos ao seu redor.

Com as leituras sobre formação de professores e atividade docente, fomos percebendo o quão complexo é ser professor. Nessa perspectiva, Marques (2003) descreve a sala de aula como um local de intensa motivação de aprendizagens sobre a profissão docente, onde aluno, professor e todo o processo de gestão de sala de aula, tornam-se elementos fundamentais para a formação do professor e potencialização da aprendizagem dos alunos.

O autor afirma ainda que a formação inicial do professor deve estar focada em uma aprendizagem que propicie a reflexão, onde os alunos possam, de fato, participar do processo formativo e a troca de conhecimento seja mútua, permitindo assim uma formação mais completa.

Na tentativa de entender como se dá a constituição do “ser professor” e sua relação direta com o conhecimento pedagógico, Imbernón (2006) colabora com a ideia de que o conhecimento pedagógico se legitima na prática, mais do que no conhecimento dos conteúdos e disciplinas, sendo diversas as variáveis observadas nesse processo: complexidade, acessibilidade, observabilidade e utilidade social. “O conhecimento pedagógico é o utilizado pelos profissionais da educação, que se construiu e reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática” (IMBERNÓN, 2006, p. 35).

A formação pedagógica que nos referimos desde o início da pesquisa é a formação que está presente, principalmente, em termos de discussão, nos cursos de licenciatura. Imbernón (2006) colabora com o debate argumentando que a formação do professor deveria estar baseada em estabelecer estratégias que privilegiassem a percepção, a atenção e o pensamento dos alunos, e ainda, desenvolvendo uma técnica eficiente de transmissão, sistematização e comunicação das informações.

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2006, p. 47).

É inegável que o conhecimento pedagógico é de fundamental relevância. Porém, existem outros aspectos que devem ser considerados no processo de constituição da atividade docente. A busca pelo desenvolvimento profissional deve ser constante, o que incidirá diretamente no aperfeiçoamento da prática docente e nos resultados que se espera colher por meio da aprendizagem e desenvolvimento dos discentes.

Ainda de acordo com o autor em comento, a formação deve se apoiar na prática docente, de modo que o sujeito analise suas atitudes, teorias, dentre outras variáveis, configurando um processo de autoavaliação que norteia o seu trabalho.

Na busca pelos significados da profissão docente, encontramos em Imbernóm (2006) uma fala que se aproxima da concepção das narrativas autobiográficas, pois o autor afirma que se os professores trabalhassem juntos, cada um poderia aprender com o outro e isso os leva a partilhar conhecimentos, informações, bem como, soluções de problemas comuns. Ou seja, assim como preceitua as narrativas, esse trabalho conjunto constitui um método formativo de conhecimento e informação.

Sendo assim, percebemos o quanto estes conhecimentos fizeram falta na formação de bacharel em Ciências Contábeis, e na formação técnico-prática dos bacharéis em geral, que não possuem conhecimento didático ou de metodologias de ensino. Apesar de não se tratar de observação aprofundada, percebemos que o mercado da educação profissional sente a necessidade de absorver professores que tenham o conhecimento específico em determinadas áreas, sem se preocupar se professor está preparado para repassar os conteúdos. Entendemos que como se trata de uma modalidade de ensino que visa à formação instantânea, deixa certas preocupações em plano secundário.

As experiências vivenciadas em nossas atividades docentes na educação profissional contribuíram substancialmente para formulação da problemática desta pesquisa, uma vez que, diversas foram as situações que aconteceram e que estavam intimamente ligadas aos questionamentos até aqui expostos. As primeiras aulas ministradas se mostraram um campo de investigação prático, rico de conhecimentos e de indagações a respeito da prática docente do professor sem formação pedagógica ou de licenciatura. Nesse sentido, surgiam dúvidas que permeavam nossa prática docente e a cada disciplina ministrada se faziam mais presentes. Dentre elas: Qual a melhor estratégia para fazer com que os alunos compreendessem o conteúdo da disciplina? Qual método de ensino poderíamos adotar para prender a atenção dos nossos alunos? Ou até mesmo: Como fazer com que a disciplina seja interessante para eles, tornando as aulas produtivas e relevantes?

Ficava manifesta a nossa preocupação, mesmo não dispondo da formação de professor, em desempenhar o ofício com qualidade, comprometido com o processo de ensino-aprendizagem e com que os nossos alunos pudessem ter a clareza do conhecimento que estava sendo repassado para eles.

No campo da educação percebemos como a atividade docente é um espaço rico a ser explorado da seguinte maneira: a “educação é um processo de socialização da cultura, no qual se mantêm e se transformam os conhecimentos e valores” (RIOS, 2001, p. 70). Ou seja, segundo a autora a educação pode carregar valores positivos e negativos, se pensarmos sob o ponto de vista, de que, se esse processo de socialização se fizer, por exemplo, com a imposição de conhecimentos e valores, ignorando as características dos educandos, conclui-se assim que estamos tratando de uma educação com valores negativos.

Pensando em desenvolver um processo educativo, onde os valores positivos fossem trabalhados de maneira consistente, os momentos de planejamento das aulas se tornavam um rico aprendizado pedagógico. O professor e o pedagogo discutiam possibilidades, no intuito de sanar os déficits causados pela falta do conhecimento pedagógico. Nesse momento, definíamos o planejamento de cada aula, material didático a ser utilizado, metodologia aplicada, dinâmicas aplicadas ao conteúdo, tudo isso, visando a desenvolver um bom papel na atuação docente.

Estimulado por essa experiência, tomamos a iniciativa de se debruçar sobre livros que versam sobre formação docente e didática. Autores como Antônio Nóvoa e José Carlos Libâneo passaram a fazer parte de nossas leituras. Concomitantemente, tínhamos a vivência cotidiana da sala aula. O resultado dessa correlação de fatores é que compreendemos ainda mais a relevância desse tipo de conhecimento para a atividade docente. Por conseguinte, os questionamentos e inquietações nos acompanhavam cotidianamente.

O enfrentamento permanente com as situações vividas e desafios postos no contexto da atuação profissional e o contato sistemático com os grupos sociais e instituições nele presentes devem incorporar-se, de forma orgânica, ao processo formativo tanto quanto a reflexão crítica, a busca de mais consistente embasamento teórico e a reconstrução sempre tomada dos mecanismos formais da formação, sob a égide de visão política em permanente discussão entre educadores, educandos, profissionais e usuários dos serviços, ativos na definição da qualidade deles (MARQUES, 2003, p. 55).

Sendo assim, percebemos que é no exercício da profissão docente que ocorre a formação e a reflexão do “eu” enquanto profissional. Nessa conjuntura, identificamos uma oportunidade ímpar para pesquisar sobre a temática que tanto nos instigava.

No ano de 2014, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) abriu edital de seleção para alunos regulares no Mestrado em educação através do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Seria uma chance para que pudéssemos estudar e entender essas problemáticas que nos rodeavam. A partir daí, definimos o projeto de pesquisa que tinha como objetivo geral analisar o papel do professor frente à execução de sua prática docente, percebendo a influência de sua formação inicial. A intenção era pesquisar quais elementos da formação inicial implicavam na prática docente de professores da educação profissional. O projeto de pesquisa foi proposto na linha de pesquisa de Formação Humana e Docente e, posteriormente, aceito para ingresso no programa.

Em nosso percurso no curso de mestrado, o projeto de pesquisa passou por algumas reformulações. Na disciplina Prática Docente, ministrada pelas professoras Normandia Farias e Anadja Braz – que conduziram com maestria as leituras e discussões –, recebemos intervenções e sugestões que colaboraram com o desenvolvimento do nosso projeto de pesquisa, orientando as categorias a serem trabalhadas, os autores que nos dariam arcabouço teórico para a escrita e compreensão dos textos e, principalmente, o contato com autores que discutiam formação de professores tais como: Gil (2008), Ramalho; Nunez; Gauthier (2003), Imbernóm (2006). Para nós, foi de suma importância, por se tratar, em sua maioria, de autores nunca antes estudados por nós. Em torno do nosso objeto de estudo, uma das professoras observou a necessidade de delinear a pesquisa, as categorias, a redefinição da pergunta de partida, para melhor nortear a pesquisa.

Buscando averiguar estudos sobre a temática, pesquisamos estudos já realizados na área. Dentre os estudos levantados, alguns chamaram mais atenção como o de Carpim (2011), que tem como título “Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Técnico: Caminhos Históricos para um Paradigma da Complexidade”, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Em seu trabalho, Carpim (2011) tinha o objetivo de analisar a necessidade de formação continuada dos docentes que atuam na educação profissional. “A educação profissional não pode ter o sentido de reprodução para uma ou outra atividade, mas sim, o entendimento dos fundamentos teóricos e práticos dos múltiplos conhecimentos

epistemológicos, técnicos e comportamentais que caracterizam a produção moderna” (CARPIM, 2011, p. 16).

Mediante as leituras realizadas a respeito da temática, surgia a necessidade de definir uma metodologia que possibilitasse averiguar as nuances e variáveis da atividade docente sob a ótica do que vivenciamos e experienciamos. Assim, nos dedicamos a encontrar um método em que expuséssemos nossas vivências, aprendizagens, dificuldades e tensões, em nossa atuação como docente, bem como, também pudéssemos ouvir outras histórias de profissionais que passaram circunstâncias semelhantes. Começava a surgir a curiosidade por um método de pesquisa que possibilitasse tal pretensão. Quando fui apresentado ao projeto de pesquisa da aluna Ana Glícia de Medeiros, aluna regular do POSEDUC, que falava sobre narrativas autobiográficas de professoras de um determinado grupo escolar. Apesar do interesse e da leitura do projeto, não tínhamos maturidade suficiente para determinar se, de fato, seria este caminho e método a ser seguido em nossa pesquisa.

Desenvolvendo as leituras propostas nas disciplinas do Mestrado em Educação, e analisando o projeto de pesquisa inicial, resolvemos reformular nosso objeto de estudo centrando ele na investigação da prática docente dos professores sem formação pedagógica na instituição SENAC, unidade Assu, sob a ótica dos professores bacharéis. Nesse momento, o objeto de estudo passou a ter foco no trabalho exercido pelos professores bacharéis, como atuavam em sala de aula, que implicações influenciavam ou não no desempenho de sua função docente.

Para aprofundar nosso objeto de estudo, buscamos estudos na área nas mais diversas plataformas e banco de teses, começando pelo próprio banco do Programa de Pós-Graduação da UERN e seguindo nos bancos de teses de algumas Universidades Federais e Estaduais do Norte e Nordeste, além de revistas on-line, *site* da Capes, Scielo, Google Acadêmico. Nas pesquisas encontramos estudos direcionados pela mesma vertente por nós pretendida, mas em sua maioria, partiam da prática docente como campo investigativo e tinham o próprio professor como sujeito interlocutor desta investigação. Em nosso estudo sentíamos a necessidade de estudar a prática docente dos professores bacharéis, e se delineava o objetivo, o anseio e a vontade de expor narrativas e histórias onde os próprios professores contassem o que passaram e passam em sua atuação docente, constituindo assim, igualmente um processo formativo.

Em meados de outubro de 2015, houve uma mudança de orientador em nossa pesquisa, passando a ser o novo integrante, o professor Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa. E dando continuidade ao processo de produção do nosso trabalho, buscamos, de fato, efetivar os

caminhos a percorrer para a execução de nossa pesquisa: seriam as narrativas autobiográficas, em que professores entrevistados contariam suas experiências, como cada um passou pela atividade docente, e quais marcas estas deixaram em cada um deles. Com isso, estaríamos reafirmando nosso objeto de estudo que seriam as narrativas autobiográficas e experiências vivenciadas pelos professores bacharéis no exercício da profissão docente no SENAC da cidade de Assu/RN, e o objetivo de pesquisa: apresentar, através de narrativas autobiográficas, experiências vivenciadas pelos professores bacharéis, por não terem o preparo pedagógico para o exercício da profissão docente sendo que, ao mesmo tempo, tal questão se apresenta como crucial na formação de sua identidade profissional.

Para alcançarmos os objetivos propostos, de um universo de sete professores bacharéis lotados no SENAC, unidade Assu/RN, convidamos duas professoras que, prontamente, se dispuseram a colaborar e se fazer parte integrante e objeto da pesquisa. Organizamos um plano de trabalho, onde foram elencadas diversas leituras sobre a temática de narrativas autobiográficas, autores como Delory-Momberger e Passeggi (2008) contribuíram com o arcabouço teórico que estava sendo alicerçado. Desenvolvemos também encontros formativos para discussão e explanação de conceitos e definições sobre o tema, direcionados para todos os professores da referida instituição. As professoras com graduação em bacharelado em enfermagem e a outra em administração, participaram dos encontros onde puderam iniciar e pôr em prática a “escrita de si” para ser configurada e posta no trabalho junto com a nossa narrativa autobiográfica.

A partir das narrativas, podemos confrontar, comparar e analisar diversas situações e histórias, observando como pessoas diferentes, tendo em comum apenas o tipo de formação com título de bacharel, se comportaram e se comportam em sala de aula, quais as tensões, vivências, angústias e dificuldades encontram em sua atividade docente. O momento de construção das narrativas era bastante profícuo, apesar de individuais, em momento algum, chegamos a ver a narrativa do outro ou fazer qualquer tipo de intervenção. A criação foi balizada por leituras e interpretações que fizemos sobre o referencial estudado e teve início quando as professoras, aqui identificadas por pseudônimos de Maria e Joana, deram o aceite a nossa proposta de pesquisa e se propuseram a se reunir junto ao nosso orientador Joaquim Barbosa, que iria nortear algumas informações para o melhor andamento da pesquisa e da escrita.

Passado este encontro, as produções das narrativas se iniciaram. Muitas inquietações perpassavam o processo pela natural insegurança inicial de um pesquisador de pós-graduação. Todavia, para além da dúvida de estar produzindo corretamente ou não, o que mais importava

era a autenticidade da escrita. Como afirma o professor orientador professor Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa, não existia a escrita certa, mas uma escrita que relatava fatos que ocorreram com os sujeitos em questão, por isso, até a linguagem seria preservada, bem como, a maneira que cada um escreve e coloca suas ideias e reflexões. Em um processo de imersão, íamos nos deparando com nós mesmos em situações jamais refletidas, o que foi bastante salutar, pois no momento em que escrevemos sobre nós mesmos, percebemos o quanto determinados fatos foram ou não relevantes em nossa vida pessoal e/ou profissional.

Com as narrativas prontas, passamos a analisá-las e verificar pontos que iam de encontro ao nosso objetivo de pesquisa, partindo da perspectiva da reflexão de narrativas de pessoas diferentes, porém, com um ponto em comum, que é o tipo de formação profissional.

1.2 CONCEITUANDO O MÉTODO UTILIZADO, AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E AS HISTÓRIAS DE VIDA

Nos dias atuais, escrever sobre o que fazemos e os nossos sentimentos, tornou-se um recurso de pesquisa utilizado para analisar o dia a dia e as relações profissionais existentes. No tocante a área da educação, as narrativas autobiográficas se apresentam como um método de construção do conhecimento que se fundamenta, *a priori*, na reflexão do ato pedagógico do “fazer” e na resignificação da própria ação.

Para Josso (2004), somos narradores e personagens de nossas próprias histórias e das histórias dos outros. O estudo da narrativa é o estudo da forma como as pessoas vivenciam o mundo e as experiências que ele proporciona. Essa noção geral conota-se para a área educacional como construção e reconstrução de histórias coletivas e pessoais.

Partindo para esta dimensão, é necessário ouvir as vozes dos sujeitos, objeto de estudo desta pesquisa. Através das narrativas autobiográficas e o método biográfico, proporcionaremos esta investigação de modo a poder observar ações e reações, uma vez que, aquilo que acontece com o outro nem sempre acontece comigo. Os sujeitos ouvidos são reflexos de suas histórias, de suas marcas e experiências de vida. Essa reflexão permite ao sujeito praticar a “escuta de si” fazendo com que sua narrativa autobiográfica seja produto do meio vivido e do conhecimento produzido.

O método biográfico permite ao sujeito uma investigação profunda em seu interior evidenciando o “eu”, onde a busca pelo vivido, pelo real, é o principal objetivo deste método.

Essa prática projeta o sujeito a uma imersão interna e profunda do seu “eu” que se configura como formação e autoformação (JOSSO, 2004).

O sentido das vivências e experiências próprias de cada ser humano permite que as narrativas, que são carregadas de sentidos presentes no dia a dia, se revistam de uma proposta em que a autobiografia se manifeste, de fato, como um elemento da formação humana, bem como, um arcabouço para significações de histórias e formações de docentes. Ou seja, professores que refletem e ressignificam suas práticas e narram suas vivências, acabam proporcionando a criação de novos conhecimentos.

É cabível afirmar que as narrativas compõem um complexo de conhecimentos que vão além do simples fato de descrever a vida e o cotidiano de determinados sujeitos. A partir da história de vida do outro, é possível fazer análises profundas acerca do modo como cada um interage com o ambiente em que está inserido e reflete diretamente em alguns fenômenos sociais comuns aos seres humanos.

As experiências retratam a maneira individual e coletiva de como cada sujeito se posiciona nos diversos meios sociais: em casa, no trabalho, na família, e na própria escola.

A reflexão e a escrita de si permitem que a narrativa autobiográfica seja passível de desenvolver habilidades, práticas, que possibilitem o amplo desenvolvimento escolar. Escrever sobre si é um exercício que maximiza uma autorreflexão, porque permite evidenciar a singularidade e, com ela, visualizar o todo, perceber as variáveis pertinentes ao movimento da formação e da vida, como colabora Josso (2004).

A autora revela ainda, que a escrita sobre si leva o sujeito para uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas vivências e aprendizagens ao longo de sua vida, através do conhecimento de si.

Com uma colaboração pertinente à temática, a autora Cristine Delory Momberger discorre sobre a escrita de si e das narrativas.

O único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem de histórias (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36).

Em consonância com as ideias da autora, percebemos que a narrativa faz de nós personagens de nossas vidas. “Não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

A autora ainda colabora com a temática em questão, explicando que os escritos que constituem a narrativa de vida são das mais diversas formas, como por exemplo: biografias, autobiografias, diários, correspondências, memórias, entre outros. Com estes documentos, tem-se uma base de fatos e relatos sobre como os homens de determinada época, de culturas diferentes, hábitos diversos, biografam sua vida. Cada ser humano representa sua existência segundo trajetórias e construções plurais, em que se revelam os valores, as dinâmicas ou peso do meio ao qual se está inserido.

Existem algumas características particulares aos tipos de narrativas modernas presentes no âmbito de pesquisa em questão. A primeira definição remete a uma narrativa de formação que se relaciona com dois tipos de gêneros bem próximos, que são a autobiografia e o romance de formação. O primeiro “[...] realiza-se por um narrador-autor como narrativa retrospectiva da própria vida na primeira pessoa” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 40). E o segundo “[...] realiza-se na primeira ou terceira pessoa como narrativa de retrospectiva da vida de um personagem de ficção” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 40).

A escrita de si, a reflexão do “eu” e de suas práticas cotidianas, fazem do método biográfico algo cada vez mais forte e relevante no que concerne a pesquisas na área da educação, principalmente, quando se fala na explicação da subjetividade dos sujeitos.

Ao falarmos de método biográfico, cabe trazer também Ferraroti (1988), que defende o pensamento de que as narrativas autobiográficas explicam a subjetividade do ser humano, objeto de intensa pesquisa das ciências humanas.

O valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos (BUENO, 2002, p. 10).

Portanto, é inegável a contribuição desse método, não apenas no espaço acadêmico, como também, no repensar da subjetividade dos sujeitos da pesquisa. “Quem conta a sua vida, não conta a um gravador, mas sim, a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica” (BUENO, 2002, p. 10).

As especificidades do método biográfico se iniciam pela estruturação dos dois tipos de materiais que podem ser utilizados nessa abordagem: os materiais biográficos primários, isto

é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face; e os biográficos secundários, que são os materiais biográficos de toda espécie, tais como: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias etc., cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa. Em sua versão tradicional, o método biográfico tem mais inclinação pelos materiais secundários por se mostrarem mais objetivos.

Portanto, escrever sobre si, contando experiências de vida denomina o sujeito como sendo narrador de histórias. E na narração dessas histórias, permite que ele flua nas experiências vivenciadas de um tempo e de um contexto singular, e, ao mesmo tempo, coletivo, quando se trata de um fato vivenciado pela sociedade.

[...] o estímulo à construção de narrativas autobiográficas que favoreçam a explicação das formas pelas quais se vivencia e se concebe a própria história de formação e suas múltiplas relações com as pessoas e os espaços que a conformaram pode constituir um recurso inestimável às reflexões acerca da natureza dos processos formadores e das intervenções que neles se fazem (CATANI; BUENO; SOUZA, 2000, p. 169).

O ato de registrar tais vivências denomina os professores como sujeitos contadores de histórias, as quais definem e situam o contexto pessoal e sociocultural, quando em suas narrativas expressam as vivências, experiências e sentimentos. Desta feita, as narrativas autobiográficas que emergem na construção da história, por meio de resgates de memórias e esquecimentos de uma vida, tornam as memórias um mecanismo que auxilia na formação profissional e pessoal do professor, bem como de sua identidade enquanto profissional, pois ajuda a entender melhor a realidade na qual vai atuar.

Segundo Josso (2004), as vivências constituem o tecido do nosso cotidiano. Nem sempre essas vivências ficam na memória ou propiciam aprender significados recentes que vão permanecer ou não na memória. Esses significados podem ser uma ideia nova, um comportamento, um saber-fazer em um campo de atuação, proporcionando inovações com sigo mesmo, com outrem e/ou ainda em situações específicas com objetos ou máquinas.

Em uma instigante reflexão Arendt (1988) aborda que

Cairemos na armadilha de sondar o passado para ressuscitar e renovar as coisas extintas? Pelos percursos labirínticos da memória, talvez nossa saudade da infância motive o desejo de reviver as brincadeiras do antigo colégio, ou reencontrar os professores que julgamos terem sido nossos verdadeiros mestres, ou sentir novamente a pulsão juvenil dos momentos em que estávamos em grupos de amigos. Nostalgia que pode, ingenuamente,

levar as leituras conservadoras da realidade educacional. Mas, de outra parte, podemos perguntar se voltaremos ao passado com o propósito de demonizá-lo e, em oposição, endeusar o presente, como se estivéssemos vivendo as benesses de uma inovação espetacular da educação. Julgamentos arbitrários do passado e amnésia coletiva, via de regra, levam a perspectivas equivocadas. Sugere trabalhar com os ‘fragmentos do pensamento’ apanhados do passado e, diante da sua riqueza, lançar-se ao estranho (ARENDDT, 1988, p. 46).

Na retrospectiva de tais fragmentos do passado, adquirem-se memórias pessoal, social e cultural já vivenciadas que permitem à reflexão do sujeito por ele mesmo, em busca de uma relação com sua formação profissional.

É importante salientar uma definição que a autora Delory-Momberger (2008) traz em sua obra sobre o fato biográfico: se caracteriza como um viés da figuração narrativa que ilustra o percebido de e em nossa vida, como nos posicionamos, nos percebemos e nos relacionamos com as questões ao nosso redor em sintonia com o espaço tempo que ocupamos. Sendo assim, “[...] o fato biográfico encontra na narrativa como sendo sua forma de expressão mais imediata a ponto de se confundir facilmente com ela” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

Percebe-se nas ideias da autora o quanto o método da narrativa e de escrever sobre si mesmo nos inscreve na história e na cultura, justamente porque o que escrevemos está carregado de condições e fatos sociohistóricos da época a qual estamos nos reportando. Narrar implica em uma historicidade, ou seja, uma relação com o político, o social, o econômico, fatos estes comuns à realidade de qualquer sujeito.

Nessa esteira, a narração não se configura apenas como um instrumento de formação, e sim, o lugar onde o indivíduo “toma forma”, no qual elabora e experimenta a história de sua vida.

A narrativa autobiográfica busca entender os fenômenos humanos que as ciências naturais, em virtude de algumas lacunas, não conseguem explicar. Em sua obra, Delory-Momberger (2008, p. 57) retrata características das narrativas autobiográficas baseando-se na “[...] compreensão desenvolvida a partir da inteligibilidade de sua própria vida que revela o pesquisador a capacidade epistemológica de aderir a sentidos que não eram os seus” e reconstruir relações significantes particulares ao seu objeto de estudo: época de história, sistema cultural, instituição, obra de arte ou personalidade histórica. Uma ciência humana constrói-se com base na autorreflexão e na autointerpretação que o homem, aqui o historiador ou pesquisador, é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57).

É perceptível que as narrativas autobiográficas se tornam uma ferramenta para (re)construir vivências, experiências e tudo aquilo que vivemos em nosso processo formativo. No caso da problemática deste estudo, as narrativas possibilitam a análise feita de perto por cada sujeito que se faz presente com sua narrativa, atribuindo sentidos, sensações – angústias, tensões, realizações, entre outras –, e características vivenciadas por cada um em sua atividade docente.

É por meio das narrativas que o sujeito em sua formação docente reconstitui suas experiências e recordações da escola e da vida social em seus mais variados tempos, as quais ganham dimensões formativas entre experiências e fragmentos das memórias, que formam sua identidade pessoal e profissional. A abordagem biográfica prioriza o papel do sujeito em sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida juntamente com o percurso de sua vida escolar.

É nesse sentido que as experiências e recordações servem de base para as narrativas autobiográficas e ajudam no processo da formação, na qual a abordagem das mesmas dentro da individualidade e coletividade coloca o sujeito em contato com experiências formadoras que foram construídas no decurso de sua vida.

Faz-se necessário ainda, compreender outra questão que envolve o processo de desenvolvimento de uma narrativa: há uma considerável distinção entre as narrativas autobiográficas e a escrita de si. Delory-Momberger (2008) explica que a compreensão que temos da narrativa do outro não pode ser algo de compreensão imediata e empática. O mundo da narrativa autobiográfica do outro só pode ser reconstruído quando o relacionamos com nossos próprios fatos biográficos e compreendemos nas relações de intimidade com nossa própria existência biográfica. A autora reforça o sentido de que a narrativa do outro é também escrita de si, para tal, define o termo heterobiografia como sendo a forma de escrita de si que praticamos quando nos confrontamos como a narrativa do outro.

Vale salientar que a maneira como recebemos a narrativa do outro não pode ser algo passível de julgamentos, empatia ou expectativas. Como se trata de uma relação próxima de sentidos, “Na narrativa do outro, eu me aproprio dos signos, isto é, torno próprio, faço meus signos, que se ajustam e que ajusto a minha construção biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 61).

Dentre os procedimentos de formação de adultos e de narrativas autobiográficas, destacamos as histórias de vida como sendo um processo de formação que possui lugar especial, na medida em que desenvolve uma metodologia específica, baseada na exploração da história pessoal e tem como foco a formação global.

“A história de vida se configura como sendo uma pesquisa e uma construção a partir de fatos temporais vividos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 94). Logo, as experiências vivenciadas e recapituladas tornam-se um instrumento de formação que visa a pontuar características, comportamentos e sentimentos, aos quais buscamos explicações em nosso cotidiano e não encontramos. É como compreender a atividade docente e as variáveis que estão em seu entorno, as condições vivenciadas e os impactos que podem causar no desempenho da função. Passado o tempo é que podemos refletir os fatos acontecidos e passamos a compreender determinados comportamentos e características que adquirimos ao longo de nossa atividade docente.

O sentido do estilo de narrativa das histórias de vida em formação se firma na apropriação de sua história pelo sujeito que a faz, reconhecendo os saberes formais, subjetivos e não formalizados, que os indivíduos usam nas experiências e nas relações sociais e profissionais que estão inseridos.

Para explicar a relação entre sujeito e espaço de aprendizagem, Delory-Momberger (2008) utiliza o termo saberes “não sabidos”. Com este, apresenta-se uma valorização da experiência e da vivência individual, no sentido de que, o sujeito, formando sua história de vida, forma-se a si mesmo, atuando sobre si e sobre o ambiente, (re)construindo e (re)significando sua própria história e processo formativo.

Convém lembrar que existem dois aspectos pelos quais as histórias de vida se caracterizam enquanto procedimento. O primeiro, sob o ponto de vista da narrativa na experiência vislumbrada que indivíduo faz de si mesmo, por meio da produção de sua história. O segundo aspecto está ligado à dimensão do projeto e do processo de formação. A vida narrada não é a vida, ou seja, apesar de ser uma prática de formação, a narrativa não pode por si só ser capaz de reconstituir o “vivido”. Outra característica é que a narrativa de história de vida é algo móvel, vivo, sempre passível de se recompor cada vez que é enunciada (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Polon (2009) busca entender a história de vida no processo de formação de professores examinando, por meio de registros autobiográficos, as marcas do início da escolarização deixadas nas memórias de acadêmicos de pedagogia. Para aflorar as recordações dos discentes e ajudá-los a urdir seus registros, a autora também narrou sua vida escolar, instruindo os sujeitos da pesquisa a relatarem momentos que fossem significativos na época de sua vida escolar.

Pesquisas deste porte que envolvem histórias de vida são cada vez mais frequentes no âmbito da academia, como possibilidade de melhor conhecer e formar os professores, sempre relacionando suas vidas nas dimensões pessoais e profissionais.

1.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No Brasil, a educação profissional se mostrou, desde os seus primórdios, uma modalidade fragilizada e carente de aprimoramentos. Tratava-se de uma política pública de educação, idealizada para atender as demandas do mercado e do setor industrial, que não se preocupava com a formação humana e profissional.

A formação humana voltada para o aspecto profissional foi uma demanda crescente em todo o mundo a partir da primeira revolução industrial, no século XVIII, onde surgiu a necessidade de mão de obra qualificada para atuar nesse setor de atividade econômica. As primeiras escolas profissionalizantes surgiam em torno das fábricas com o intuito de formar profissionais para atuarem no mercado. Para isso, as escolas de ofício, como assim eram chamadas, tinham um papel importante naquela época, que era de formar essa mão de obra escassa e de caráter emergencial (WITTACZIK, 2008).

No Brasil, esse cenário não foi diferente. Segundo Wittaczik (2008), antes da chegada da família real a formação profissional no Brasil se resumia ao que era aplicado pelos jesuítas, que foram os primeiros a ensinar ofícios aos índios e escravos. Pode-se inferir que essa formação tinha um caráter discriminatório, devido o seu foco de atuação estar voltado para as camadas sociais mais baixas, que iriam atuar em condições de escravidão nas atividades açucareira e extrativista.

O modo de produção escravista no Brasil, iniciado no período colonial, era um fator agravante para a força de trabalho dos homens livres ligados ao artesanato e a manufatura. A diferença nas tarefas executadas pelos escravos, como os ofícios de carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, marcavam uma discriminação entre as relações sociais.

O documento produzido pelo MEC (2009), alusivo ao centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica, retrata outra realidade vivenciada no Brasil, que foi a extração do ouro na região do estado de Minas Gerais, onde foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda, que necessitavam de mão de obra mais específica. Como se recebia uma excelente remuneração, esse ofício destinava-se aos filhos de homens brancos. Pela importância da atividade, estabelecia-se uma banca examinadora que deveria avaliar as

habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Caso fossem bem avaliados, recebiam uma certidão de aprovação.

Ainda de acordo com este documento, no mesmo momento em que foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda, foram criados também os centros de aprendizagem de ofícios nos arsenais da marinha no Brasil, “os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir” (MEC, 2009, p. 1).

Percebemos em nossos estudos que o ensino técnico da época ainda era precário e necessitado de expansão e, principalmente, de regulamentação. Nesse contexto, o Brasil passa por um duro golpe em sua expansão manufatureira: a imposição, por Portugal, do alvará de 1785, que proibia a existência de fábricas no Brasil. Isso ocorreu porque Portugal enxergava no Brasil um potencial enorme devido as suas características naturais, que poderia desenvolver um parque industrial. Com esse receio, impôs o embargo ao Brasil (WITTACZIK, 2008).

Como definido anteriormente, apresentaremos a evolução da educação profissional no Brasil a partir dos decretos que criaram os órgãos do sistema “S”, explanando, a partir deste marco, como o ensino profissionalizante vem evoluindo e crescendo em nosso país.

Ao longo da história da educação profissional no Brasil, tivemos diversos decretos-leis que tinham o intento de fortalecimento dessa forma de educação. Para uma melhor compreensão, elencamos a seguir.

Decreto-Lei n.º 4.048 de 22 de janeiro de 1942: criou o então Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).

Decreto-Lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942: reformou o ensino comercial.

Decreto-Lei n.º 8.529 de 2 de janeiro de 1946: promulgou o ensino primário.

Decreto-Lei n.º 8.530 de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal.

Decreto-Lei n.º 8.621 de 10 de janeiro de 1946: dispõe sobre a criação do serviço nacional de aprendizagem comercial e dá outras providências.

Decreto-Lei n.º 8.622 de 10 de janeiro de 1946: dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências.

Decreto-Lei n.º 9.613 de 26 de agosto de 1946: organizou o ensino agrícola.

As reformas promovidas pelo ministério da educação durante o governo de Getúlio Vargas tinham características elitistas e extremamente burocráticas.

Foi organizado o ensino secundário, técnico-industrial, comercial e agrícola, estabeleceu-se uma uniformidade do currículo e sua organização, nesse período foi criado, formalmente, um serviço de orientação educacional em cada estabelecimento de ensino. A chamada Reforma Capanema e os dispositivos legais decorrentes apontam uma direção nitidamente fascista visando à promoção do desenvolvimento econômico sem modificação da ordem econômica existente (LIBÂNEO *apud* PAIVA, 2013, p. 40).

Percebemos a nítida influência do governo fascista europeu que ultrapassou as barreiras políticas e chegou ao campo educacional, evidenciando que o governo brasileiro da época era fortemente influenciado pelas ideias advindas da Europa.

Paiva (2013) discorre sobre o fim da ditadura de Getúlio Vargas no Brasil, paralelamente, com a queda dos governos fascistas da Europa no cenário mundial. Nosso país viveu um período de efervescência política bastante otimista, contudo, esse otimismo foi, em parte, arrefecido com a vitória do general Eurico Gaspar Dutra.

A gestão de Dutra na presidência significou a continuidade das forças conservadoras que apoiaram Getúlio no poder. Esse fato culminou com um período democrático bastante limitado, pois mesmo com eleições diretas em todos os níveis, os analfabetos não podiam votar; o Partido Comunista teve seu registro cassado e seus parlamentares eleitos tiveram os mandatos extintos; e houve intervenção nas organizações sindicais.

Apesar desse cenário de restrição dos direitos, em 1946 foi aprovada a nova Constituição, com forte influência dos pioneiros da educação nova. Em seu Artigo 5º, inciso XV, Alínea D, expressou a responsabilidade da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Seguindo, inicia-se o governo de Juscelino Kubistchek (1956-1961), com a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia, além da dependência do capital estrangeiro, que se tornara marca registrada dessa gestão. Metas audaciosas foram estabelecidas e pela primeira vez a educação passa a contar com 3,4% dos investimentos previstos. Nessa ordem, a necessidade de mão de obra para suprir este momento que o país vivenciava se tornava uma exigência. Sendo assim, em 1959 as escolas industriais e técnicas foram transformadas em escolas técnicas federais. “Essas escolas ganham autonomia didática e de gestão” (SCHMIDT; ORTH, 2013, p. 9).

Segundo os autores supracitados, foi criado o regulamento das escolas técnicas federais com a Lei n.º 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, que trata da nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. O Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro de 1959, regulamenta o ensino industrial. No

entanto, o quadro formal de competências da educação profissional muda com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Mais tarde, a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na gestão de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), em seu Art. 1º, dispõe sobre os fundamentos da aprendizagem do indivíduo com um discurso voltado para o mundo do trabalho, apregoando ser este um “exercício consciente da cidadania”. No corpo do primeiro artigo vem definido que o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (EVANGELISTA, 2009).

Com a ascensão do mundo globalizado, onde as relações comerciais e sociais estavam em plena modificação, a educação também passou por novas estruturações e o ensino técnico não ficou incólume. Diversas foram as tentativas de reformular e fortalecer o ensino técnico no Brasil. Uma delas foi a criação do Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), mecanismo encontrado pelo governo Fernando Henrique Cardoso para atender os anseios dos trabalhadores com dificuldades de inserção no mercado de trabalho. “Um dos públicos alvos principais, encontrava-se em meio à sociedade que não possuía sequer o nível fundamental de escolarização e, por isso, ficavam impossibilitados de se matricularem em cursos profissionalizantes” (EVANGELISTA, 2009, p. 41), haja vista a maioria exigir, no mínimo, a conclusão desse ensino. Com o pensamento voltado para o mercado, o processo de qualificação se daria em menor tempo, disponibilizando um maior número de indivíduos na disputa de uma vaga no mercado de trabalho.

Evangelista (2009) relata em sua dissertação que era necessário romper a dicotomia entre educação superior e ensino técnico, por ser um fator que impede a adesão e propagação de novas estratégias no campo da formação escolar. A formação profissional sempre foi caracterizada como uma “formação de mão de obra”, reservada, portanto, às classes de baixo poder aquisitivo. Isso refletiu diretamente na classe trabalhadora, promovendo uma segregação entre aqueles que detinham o saber e os que executavam as tarefas manuais.

A década de 1990 do século XX representa um marco para o ensino técnico profissional no Brasil, pois foi a sua consolidação enquanto modalidade de ensino. Em 1996 foi sancionada a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a educação profissional em um capítulo separado da educação básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contidos nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para

tornar-se um mecanismo que favorece a inclusão social e a democratização dos bens sociais para toda população. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Nota: Artigo regulamentado pelo Decreto nº 2.208, de 17.04.97.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Nota: Artigo regulamentado pelo Decreto nº 2.208, de 17.04.97.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Nota: Artigo regulamentado pelo Decreto nº 2.208, de 17.04.97.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996).

Com o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, a educação profissional é regulamentada, sendo criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Para os estudiosos da questão, esse decreto era inconstitucional, ao determinar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, entrando em conflito com a LDB que preceituava que o ensino médio deveria atender a formação geral do educando, podendo prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (SCHMIDT; ORTH, 2013).

Ainda de acordo com os autores acima, no governo de Luís Inácio Lula da Silva ocorreu a substituição do Decreto de n.º 2.028/97 pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que passaria a permitir a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, tentando restabelecer o que já estava previsto na LDB.

No ano de 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, o Governo Federal adotou um plano que visava à expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Com isso, ocorre a implantação de 64 novas unidades em todo o país. No mesmo ano, o Centro Federal de Tecnologia (CEFET) do Paraná é transformado em Universidade Tecnológica. Fica evidente que neste momento o poder público passa a ter um olhar mais atencioso para o ensino técnico no Brasil.

Em 2006, ocorre o lançamento do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, sendo também instituído o Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Em 2007 ocorre a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cuja meta foi entregar mais 150 unidades. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos entrou em vigor no ano de 2008. Na expansão da rede federal, entre os diversos programas, está o de transformação de diversas escolas em institutos federais de educação, ciência e tecnologia (SCHMIDT; ORTH, 2013).

De acordo com Saldanha (2012), no ano de 2011 um novo marco no ensino técnico profissional surge como um propulsor da educação de nível técnico no país: o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que objetivava aumentar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o Brasil, mediante a criação de bolsas e de financiamento estudantil. Criado a partir da Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, o PRONATEC pretendia criar 8 milhões de vagas até o ano 2014 para melhorar a qualificação de trabalhadores e estudantes brasileiros. Uma solução complementar do programa era a criação da Bolsa-Formação. A Portaria n.º 1.569, de 3 de novembro de 2011 – que fixa as diretrizes para a sua execução –, vai além das redes públicas e inclui as unidades de Serviços Nacionais de Aprendizagem, como o Serviço Nacional do Comércio (SENAC) e o Serviço Nacional de Indústria (SENAI).

Os critérios para a participação dos alunos a partir de 2012 foram definidos de diversas formas por cada estado, como a pobreza, o sorteio, a seleção, a residência próxima aos cursos, o desempenho escolar, as situações de risco, os participantes de programas sociais, a frequência, os matriculados em 2º ou 3º ano do Ensino Médio, etc. (SALDANHA, 2012, p. 7).

O PRONATEC tem uma frente de combate às dificuldades encontradas pelo ensino técnico profissional no Brasil: problemas de ordem estrutural, operacional e de investimento. A meta é tornar o ensino técnico atrativo aos milhões de jovens que estão fora da escola pública a partir da oferta de qualificações por entidades privadas, direcionadas para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Saldanha (2012) ressalta que, se por um lado, contraria a concepção de integração reconstruída nos últimos anos, por outro, atende a concepção oficial expressa na atualização das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional, mediante as articulações que reforçam as parcerias com o setor privado, estratégicas para a desobrigação do Estado em relação a esta modalidade de ensino e oportuna para os interesses do setor privado.

Franzoi; Silva; Costa (2013) ressaltam alguns dados curiosos em relação a execução do PRONATEC em nosso país, que está objetivando, entre as suas ações, a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica com a implantação de 35 novos *campi* em 19 estados brasileiros. Nesse sentido, a maior oferta de vagas do programa concentra-se nos cursos de formação inicial e continuada, como mostram os números divulgados pelo ministério da educação em dezembro de 2012¹: das 2.521.418 vagas disponibilizadas pelo programa em 2012, 1.732.439 foram destinadas aos cursos de formação inicial e continuada e 788.979 em cursos técnicos (sendo 252.716 oferecidas na rede federal). Em termos percentuais, temos 68,71% das vagas do PRONATEC concentradas em cursos de curta duração e apenas 31,29% em cursos técnicos que elevam a escolaridade.

De acordo com os autores percebemos que, embora possa melhorar a escolaridade, esta não é a ênfase, mas sim, visa cursos rápidos com foco a atender a demanda mercadológica, mostrando ser um programa de educação profissional integral direcionado para o mundo do trabalho. Sendo assim, o PRONATEC apresenta muitas fragilidades, como por exemplo: não prioriza a formação dos professores para atuar com este público que, muitas vezes, não têm escolaridade suficiente para os cursos propostos. Percebemos na exploração do assunto que o programa é reflexo do desempenho do ensino técnico em nosso país, que também sofre com esta problemática já debatida.

O Governo Federal aposta na expressão do PRONATEC devido ser um programa de detém altos investimentos do dinheiro público, como também, por suas metas audaciosas de oferta de cursos técnicos em todas as unidades federativas do país.

Franzoi; Silva; Costa (2013, p. 9) colaboram com nosso entendimento de que o PRONATEC “[...] passa a constituir quase que uma escola paralela que têm suas próprias regras, seus próprios professores, seus próprios sistemas de matrícula e processo seletivo”. É como se fosse uma entidade educacional com vida própria, que envolve os institutos federais de ensino, mas que não se enquadra em suas regras. Nessa perspectiva, são pertinentes estudos que averiguem a qualidade dos cursos oferecidos e se sua estrutura está adequada ao público que pretende atingir, obter dados sobre a evasão e o quanto estes cursos têm representado para os alunos (FRANZOI; SILVA; COSTA; 2013, p. 9).

Por se tratar de matéria nova, o programa ainda não nos permite estudos que indiquem resultados, mas os dados gerais já nos permitem algumas inferências.

¹ Disponível em: www.mec.gov.br

Com efeito, o ensino técnico profissionalizante assume um papel estratégico para o desenvolvimento nacional. As siglas e denominações, os objetivos do ensino técnico, foram reflexos do governo no qual estavam sendo vivenciados em cada época, onde tivemos uma força maior ditando as regras para essa educação. Mesmo que muitos tentassem novas possibilidades, eram vetados por um plano de governo do momento. De toda forma, muitas ideias foram sendo incorporadas e usadas em outros momentos mais oportunos.

CAPITULO II

2 EM CENA, OS PROFESSORES E SEUS RELATOS

Este capítulo apresenta as narrativas autobiográficas que vão de encontro ao objetivo deste estudo, o pesquisador, e duas professoras convidadas a participar da pesquisa, relatam suas histórias, através de narrativas onde eles contam seus percursos como profissionais da educação, mesmo com o título de bacharel e sem a formação pedagógica necessária para sua atuação em sala de aula.

2.1 DORMI CONTADOR, ACORDEI PROFESSOR

Descrevendo minha história e tecendo o percurso pedagógico como aluno, ressalto que entrei no universo educacional aos quatro anos de idade no Jardim Escola Recanto do Amor situado na cidade de Assu/RN, no ano de 1991, ao qual estudei do jardim I ao jardim III, como assim eram conhecidos na época. Nesta escola relembro muitas de minhas dificuldades de relacionamento interpessoal com os demais colegas, bem como dos problemas de indisciplina, brigas, preguiça de executar as tarefas propostas, porém, apresentei resultados positivos no quesito aprendizagem como refletem os meus boletins e os relatórios de aprendizagem. Nessa época visualizava a escola como algo encantador, um ambiente meio que surreal, como se fosse um conto de fadas, gostava muito do momento em que era relatado pelas professoras contos de fadas e historinhas infantis. Nesta escola estudei todo o ensino infantil de 1991 a 1993. Logo depois fui estudar no Instituto Padre Ibiapina, onde estudei de 1994 a 1997, onde cursei todo o ensino fundamental I, da primeira a quarta série; nesta escola desenvolvi diversas habilidades como: a facilidade de aprendizagem e gosto pela matemática, bem como pelas ciências, estas disciplinas eram minhas prediletas, mas, por se tratar de uma escola pública com poucos recursos financeiros e de infraestrutura bem restrita, eu sempre sentia falta de algo mais, de livros melhores, uma cadeira mais confortável, uma biblioteca que pudesse ter acesso, pois a da referida escola nem sequer existia, nesta referida época.

Em seguida fui estudar no Jardim Escola Caminho do Futuro, onde estudei do ano de 1998 até 2004. A referida escola me deu a base educacional e de conhecimento nas mais diversas áreas, ao qual tenho um orgulho em ter feito parte. Lá estudei da quinta série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Por julgar que uma escola particular

oferecia melhores condições de aprendizado, sempre pedia a minha mãe para matricular em uma, porém, ela sempre dizia que não tinha condições financeiras, porém as condições foram melhorando e chegou o momento de me matricular. Eu não me contive de alegria, era um sonho a ser concretizado, uma escola bonita, com estrutura física impressionante, com parque, biblioteca, salas adequadas, piscina, ou seja, tudo que uma boa escola deveria ter. Apesar da euforia encontrei grandes desafios e dificuldades, o déficit de aprendizagem advindo de um despreparo da escola em que estudava anteriormente e uma nova disciplina ao qual eu não tinha estudado que era a disciplina de inglês, me fizeram passar por maus momentos, ao qual tive que recorrer a aulas particulares de reforço para conseguir superar as dificuldades encontradas. O nível de cobrança dos professores era altíssimo e, portanto, eu precisava corresponder senão teria que repetir o ano, e esta hipótese não poderia se concretizar pois tinha que compensar o esforço e sacrifício que minha mãe estava fazendo para me manter na referida escola.

O tempo foi passando e apesar das dificuldades, fui me adaptando e melhorando a minha aprendizagem, um ponto marcante nesta época era a minha timidez, não apresentava trabalhos em sala de aula e jamais falava em público, algo que me chama atenção quando me lembro deste detalhe, por hoje não sofrer mais com este problema. Quando cheguei ao ensino médio assumi uma nova postura como aluno, passei a ser mais participativo e mais seguro, deixando parte da timidez de lado, apresentando trabalhos e gostando cada vez mais dos estudos. Nesse momento, já surgiam as dúvidas em minha cabeça sobre qual profissão seguir, só tinha certeza de uma coisa: eu não queria ser professor, devido aos exemplos que tinha em casa e pela minha própria mãe professora dizer que não queria que eu passasse pelo que ela passava na profissão exercida por ela. Ela me contava diversos relatos, como por exemplo vir da escola em que trabalhava a 6km de casa no carro da polícia por falta de transporte para os professores ou até mesmo ficar com fome por falta de merenda na escola em que trabalhava, então ela dizia que eu procurasse outros rumos.

Quando terminei o ensino médio prestei meu primeiro vestibular no ano de 2005, que foi para o curso de direito na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na cidade de Mossoró/RN, naquele momento, diversas pessoas não apoiavam o fato de querer fazer faculdade em outra cidade tendo uma universidade na minha cidade, porém, só existiam cursos de licenciatura como pedagogia, história e letras. Ainda no mesmo ano de 2005, com a ideia incessante de ser advogado não obtive êxito, não foi fácil lidar com o fracasso no exame, porém logo após este momento fiz um curso profissionalizante em contabilidade e finanças ao

qual havia gostado muito. A partir daí montei um cronograma de estudos para prestar vestibular novamente para a mesma instituição sendo que agora para o curso de Ciências Contábeis. No início do ano de 2006, realizei o exame e fui aprovado em segundo lugar para a minha felicidade e de minha mãe, eu tanto torcia pelo meu êxito.

Na faculdade dei uma reviravolta em meu estilo de pensar e agir mais uma vez, a timidez foi embora totalmente, ganhei segurança e autonomia. Ao ver professores capacitados e preparados para passar conhecimento, debater ideias e conteúdos, me inspirei a estudar e principalmente pesquisar; neste momento além de tomar gosto pelo estudo, começava a surgir na minha pessoa o senso de responsabilidade e portanto, de passar a trabalhar para custear as despesas que eu tinha para me manter, como transporte, livros etc. A partir daí, surge assim minha primeira oportunidade de trabalho que foi meu grande desafio profissional até hoje, aos 19 anos de idade, no segundo período da faculdade, no ano de 2007, quando fui convidado a lecionar a disciplina de matemática na Escola Municipal Professora Nair Fernandes, na referida cidade de Assu/RN, como não havia professores no quadro de funcionários e existia uma dificuldade em contratar professores na área, me contrataram por ter certa habilidade e facilidade com a disciplina, naquele momento me vi diante de um grande desafio, tive medo, receio, nunca havia pensado em me tornar professor, mas seria minha chance de trabalhar, de ganhar meu próprio dinheiro, e ao mesmo tempo me perguntava como vou enfrentar uma sala com 52 alunos? Como irei passar conhecimento para eles? Será que eles vão me respeitar? Muitas incertezas, muitos questionamentos, porém o desafio maior estava por vir, um dia antes de minha primeira aula, a coordenadora me pede que prepare um plano de aula, e me envia um modelo via *e-mail*, quando recebi aquele documento que nunca havia tomado conhecimento em toda minha vida, pensei em desistir, não sabia como proceder, nem do que se tratava, não sabia como planejar, pensar, e de que maneira eu poderia desenvolver minha aula e que todos compreendessem e absorvessem o conteúdo passado.

Cabe destacar neste processo todo o apoio que tive de minha mãe que me ajudou a montar meu primeiro plano de aula. Aos poucos fui me adaptando e aprendendo na prática, na vivência, ou como gostamos de dizer aqui no nordeste “na marra”. As experiências vivenciadas diariamente me fizeram questionar e ao mesmo tempo me apaixonar pela atividade docente, passei a enxergar com a prática diária em sala de aula o quão difícil é ser professor e me perguntava quantas são as dificuldades encontradas por um professor diariamente. Lembro-me que dizia a minha mãe quando chegava cansada em casa depois de um dia de aula a seguinte frase: “Tá cansada de que mãe? De mandar os meninos ficarem

quietos ou pedir para eles fazerem silêncio”. Vi na prática que não é bem assim, o quanto é difícil fazer com que os alunos valorizem o momento que você parou para planejar a aula deles e que às vezes eles não estão nem aí, para o que você diz ou tenta passar falar, quando você grita pedindo silêncio e eles não obedecem, passava a partir destas experiências enxergar com outros olhos o ofício de ser professor, como era difícil e árdua a vida de um professor. Será que minha mãe tinha razão em propor que eu seguisse outros caminhos que não fossem a docência, mas eu estava seguindo, afinal fazia o curso de Ciências Contábeis, curso este de nível de bacharelado, o que é que eu estava fazendo em sala de aula?

Um momento bastante constrangedor era quando um aluno perguntava: “professor o senhor faz faculdade? Qual curso o senhor faz?” Eu me sentia com vergonha e constrangido por achar que não deveria estar ali, o que de fato é verdade, quem era para estar ali era um professor formado na área e plenamente habilitado para estar lecionando a disciplina em questão. Na minha cabeça, eu sabia o conteúdo, dominava as técnicas matemáticas, mas oficialmente não estava apto para estar naquele lugar por me faltar um diploma de licenciatura em matemática.

Os anos foram passando e continuei nesta condição por mais dois anos, só que agora em uma nova instituição, a Escola Municipal Monsenhor Júlio Alves Bezerra, onde também lecionei a disciplina de matemática e ciências, o dia a dia do professor já faziam parte de minha rotina e essa condição me deixava muito confuso: eu me questionava, dizendo que era para estar estagiando em um escritório de contabilidade, mas estava dando aula. Porque isso estava acontecendo comigo? Será que eu estava perdendo o foco do meu curso? Foi quando surgiu a oportunidade de estagiar no serviço de apoio às micro e pequenas empresas do Brasil-SEBRAE, onde adquiri muito conhecimento na área de gestão e mercado, na mesma época recebi o convite para atuar na educação profissional lecionando minicursos nos fins de semanas na área de gestão e finanças, pensei neste momento, pelo menos estou lecionando na minha área de formação. Esses conflitos sempre se faziam presentes em minha vida, afinal eu serei contador ou professor?

Mediante os fatos citados busquei oportunidades que não fossem a atividade docente, em abril de 2011, me formei e me tornei bacharel em ciências contábeis, e prometi para mim mesmo que tentaria fugir ao máximo da sala de aula, buscaria trabalhar na área de escritório de contabilidade, foi quando surgiu a oportunidade de trabalho na empresa AGILI-Contabilidade Pública, onde tive a chance de adquirir conhecimento na minha área de formação. Trabalhando há oito meses me pegava pensando na sala de aula, e o quanto aquilo

me fazia falta, a sala de aula se mostrava um ambiente mais dinâmico e vivo do que uma sala de escritório fechada e sem vida, me pegava pensando nos meus ex-alunos, nas conversas, nas alegrias, mas ao mesmo tempo pensava na remuneração baixa, nas condições, nas exigências que a atividade docente possui e isso afastava meus pensamentos.

Mais alguns anos se passaram e a atividade de escritório não me proporcionava o mesmo prazer que a docência, sendo assim, meu retorno às salas de aula seria questão de tempo. No ano de 2013, com 26 anos de idade, resolvi investir mais uma vez na atividade docente e participei do processo seletivo do Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), ao qual fui aprovado para atuar no eixo de gestão empresarial, chegando a Instituição, todos os questionamentos advindos da graduação se fortaleceram. Na instituição profissionais advindos de todas as áreas de formação, bacharéis, tecnólogos e licenciados se faziam presentes no quadro de funcionários, porém eu tinha como ideia naquele momento de que a educação profissional não precisava de profissionais professores de fato e sim bons técnicos que tivessem didática e facilidade para repassar os conteúdos.

Ao receber a convocação para ministrar minha primeira disciplina que era Empreendedorismo e Gestão de Negócios fui orientado a formular meu plano de aula, baseado na ementa da disciplina, como se tratava de uma nova modalidade uma nova conjuntura educacional, me vi novamente frente ao desafio do planejamento, ferramenta básica de qualquer professor, me bateu mais uma vez aquele desespero, um misto de angústia e insegurança tomaram conta de mim, como poderia fazer um plano de aula, que correspondesse à necessidade desta nova realidade. Nesse momento o setor pedagógico é acionado devido a falta de conhecimento por parte dos professores em construção de plano de aula, junto com as pedagogas o professor vai aprendendo na prática como formular seu planejamento de aula. No meu caso, a formulação do primeiro plano de aula no SENAC, foi algo totalmente novo, nunca tinha tomado conhecimento de procedimentos tão específicos, em primeira instância, por se tratar de algo nunca explorado por mim, foi necessário buscar ajuda de profissionais da área da pedagogia, foi onde entrou a atuação da coordenação pedagógica, que com suas intervenções e orientações, passaram a me ajudar e melhorar a minha prática docente.

Percebia então na fala das coordenadoras, nas reuniões de autoavaliação e de feedback com as mesmas, o quanto era importante que nós professores fossem bem avaliados pelos alunos e por toda instituição, neste momento me senti de certa forma pressionado, saber que

está sendo avaliado é bastante difícil, e que a partir desta avaliação é que a minha atuação com docente poderia ter continuidade ou não.

Nesse momento passei a buscar informações, ler livros de didática, estudar e desenvolver estratégias para que os alunos aprendessem, essa se tornou uma condicionante que me fazia entrar e gostar da sala de aula, meu maior intuito sempre foi e sempre será a aprendizagem dos alunos, quando um aluno chega para nós e diz que aprendeu o conteúdo repassado é gratificante e isso motiva na busca pela melhoria e pela aprendizagem contínua.

A cada aula e a cada turma que ensinava, percebia que a sala de aula me cativava e fazia com que me apaixonasse todos os dias por ela e pelos alunos, a dinâmica, a quantidade de pessoas diferentes que conhecíamos, pessoas de todos os tipos, religiões, e costumes diferenciados, faziam da sala de aula um ambiente único, que costumo dizer que é um ambiente de troca mútua, a cada exemplo e participação de um aluno em sala, eu me modifico e reconstruo o meu “eu” e a minha prática porque cada um com sua singularidade colabora com o meu processo formativo.

No SENAC foi-me possibilitado viajar para diversos municípios, como Afonso Bezerra, Pedro Avelino e Fernando Pedrosa, que na verdade foram minhas primeiras turmas, posteriormente que fui lecionar na sede do SENAC, na cidade de Assu. Lecionar nestes municípios vizinhos foram situações desafiadoras, percebia nestas cidades que o público era bem diferente do qual eu estava acostumado, eram em sua maioria pessoas que estavam fora do mercado de trabalho e com baixa escolaridade, o que me preocupava, pois ficava me policiando o tempo todo com a minha linguagem, para ficar adequada, tentava não falar palavras que ao meu ver eram difíceis, não sei se estava agindo errado, mas era o que me afligia na oportunidade, então tentava ser o mais simples possível.

Além da parte financeira, que era muito boa, pois a cada curso ganhava em média cerca de 2.000 reais, uma outra parte que deixava animado eram as pessoas, ouvir histórias, exemplos, contribuições, sejam as mais simples possíveis, me deixa encantado, como já disse, cada um pode contribuir com a sua história no crescimento do outro, eu dizia muito a eles, que os exemplos e as histórias contadas certamente eu iria usar em outras turmas, motivando eles a participarem e a se sentirem parte daquele processo formativo. Cada curso durava em média dois meses, o que era bastante cansativo, principalmente porque fazia as viagens todos os dias de ida e volta, corria muito risco na estrada, o que de fato aconteceu, em um dia quando estava indo para a cidade de Afonso Bezerra, acertei uma vaca que apareceu no meio da estrada, neste dia pensei em desistir, tive um prejuízo de leve no meu carro e não tive nada,

nenhum arranhão, graças a Deus! Mas quando pensava nos alunos que ficariam desamparados muitos deles donos de casas que estavam em busca de uma oportunidade de crescimento na vida, resolvi continuar e ir em frente. As turmas, apesar de tudo, eram interessadas e presentes, não sei se por gostarem das aulas ou porque se faltassem não recebiam a bolsa de custeio que eles tanto almejavam e desejavam. Imagina segurar em sala pessoas cansadas da correria do dia de trabalho, pessoas que se deslocavam quase 10km saindo da zona rural para assistir à aula, eu me preocupava em todos os dias levar atividades dinâmicas que propiciarem aprendizagem de maneira leve e descontraída, confesso, gastei todo o meu repertório de dinâmica, já não tinha mais nenhuma a ser usada rsrs, porém o relacionamento com os alunos era algo bacana, a troca de experiências, vivências, era bastante interessante, nestes momentos que me angustiava, em como passar o conteúdo de maneira que não ficasse cansativa, buscava o suporte da coordenadora pedagógica que por sinal, sempre me dava uma saída e uma alternativa para que os alunos não ficassem entediados.

O material didático era horrível, restrito, mal editado e equivocado para a realidade deles, além disso a estrutura das salas de aulas era algo que eu acreditava que só existia no tempo que minha mãe iniciou a carreira no magistério: quadro de giz, salas esburacadas e sem água filtrada e com instalações elétricas danificadas, quando levava um *data show* parecia algo extraordinário que prendia a atenção de todos.

Para se ter ideia, eu lecionei uma disciplina de economia empresarial onde o material didático era um livro de nível de graduação que discutia teorias econômicas e assuntos como investimentos em mercados de capitais, lembro-me como tinha que fazer mágica para trazer exemplos e analogias que possibilitassem uma aprendizagem com uma maior facilidade. Os recursos didáticos tinham que ser bem pensados e colocados nos planos de aulas, filmes, vídeos, *slide*, leitura de textos, seminários, dinâmicas, atividades em grupos, atividades individuais e a prova, que não podia ser algo muito complexo, porque se eles fossem reprovados eles perdiam a bolsa e o intuito a meu ver não era esse. Quando se aproximava o fim das disciplinas, a coordenadora pedagógica sem avisar o dia, ela chegava para aplicar a avaliação docente, como ela não avisava isso causava angústia e espera, porque ela chegava de surpresa nesse momento nós professores saímos de sala, e ela fica em um momento particular com os alunos, eu confesso que na minha primeira vez ficava um pouco próximo a sala para ouvir o que se passava, ficava ansioso, me perguntava: será que os alunos irão me avaliar de forma negativa?, então eu não seria chamado para ministrar nenhuma disciplina.

O ponto alto quando se acabava o curso por completo, era a festa de encerramento, um momento aguardado e planejado por eles, faziam-se verdadeiros banquetes, todos iam bem trajados, entregávamos os diplomas, ou seja, tudo ocorria como manda o figurino. E o professor sempre recebia vários presentes simbólicos ou um presente coletivo que normalmente era de valor alto. Essa era uma característica dos cursos fora da sede, que ocorriam em municípios vizinhos.

Logo após, estas experiências em cursos fora da sede, vieram os cursos na sede, o que me causara mais um momento de angústia e tensão, por imaginar que seriam alunos mais exigentes, realidade bem diferente das experiências as quais eu tinha passado, para minha surpresa, e decepcionante surpresa, os alunos da cidade como eram chamados por nós professores, eram alunos com outro perfil, esses sim estavam ali pelo dinheiro, em sua grande maioria, estavam ali desmotivados, querendo apenas que o curso e o dia terminassem para eles saírem dali. Nesse momento, me deparei com um dos maiores desafios de minha carreira docente, o que eu poderia fazer para reverter este quadro? Confesso que sempre chegava tenso na sala de aula, até porque eles tinham um nível de aprendizagem maior do que eu estava acostumado então não era qualquer conteúdo ou atividade que empolgava eles, muitos faziam curso técnico no IFRN e outros até curso superior em faculdades de Assu e região. Os cursos na sede eram e serão as piores experiências que passei como docente dentro da instituição SENAC. Mas tenho uma seguinte convicção, mesmo com medo e insegurança, professor nenhum deve demonstrar isso para uma sala de aula, devido a este fato poder refletir diretamente na gestão da sala de aula, ou seja, os alunos, dizerem que o professor não domina o conteúdo ou que não tem domínio de sala de aula. Um fato bastante intrigante era quando algum aluno dizia: “ai, professor, esse assunto é muito chato”, ou, “ai, eu já sei como é essa dinâmica”, “professor, libere a gente”. Isso me deixava e me deixa impotente, nesse momento reflito a minha prática e procuro saber onde estou errando, o que posso fazer para mudar tal realidade.

Nos momentos em que era convidado pela coordenadora pedagógica para receber o resultado das avaliações feitas pelos alunos, era mais um momento de angústia, porém das vezes que aconteceu, sempre saía feliz, devido sempre ter sido muito bem avaliado, os alunos diziam em seus relatos escritos, que eu possuía didática e que sabia ensinar, isso me deixava muito feliz, porém não ficava vaidoso, pois tenho plena consciência de que sempre posso melhorar e que o processo de ensino aprendizagem deve ser contínuo.

Os desafios que cercam a minha carreira docente fizeram e fazem de mim uma pessoa que constrói e (re)constrói sua prática docente a cada dia, sempre buscando o melhor para que o meu processo formativo influencie o outro e essa dinâmica se transforme em algo contagiante para todos os meus alunos.

2.2 CONSTRUINDO E (RE)CONSTRUINDO NA PRÁTICA DOCENTE

Falar sobre si mesmo, sempre é uma tarefa complicada. É difícil expor quem você é, suas características, qualidades, limitações. Este será um desafio a ser vencido que com certeza contribuirá para o desenvolvimento de uma reflexão mais crítica sobre meu autoconhecimento e autodesenvolvimento como pessoa e como docente.

Meu nome é Daliany Maeli da Costa Cabral Rocha. Meu pai sempre disse que precisou escolher entre trabalhar e estudar e pelas condições econômicas de sua família, optou por trabalhar e não chegou a concluir a sexta série do ensino fundamental. Minha mãe, aos 18 anos, estava cursando a oitava série do ensino fundamental, quando se casou e foi “obrigada” a parar de estudar. Nessa fase, os dois trabalhavam com meu avô nos seus empreendimentos. Com a morte do meu avô, em 1988, meus pais, que na época moravam na cidade de Alto do Rodrigues, resolveram voltar pra Assu e recomeçar suas vidas.

Com as experiências adquiridas com o sogro, meu pai resolveu colocar seu próprio negócio (uma pequena mercearia), que seria o meio pelo qual sustentaria nossa família por mais de dez anos. Comecei a estudar aos quatro anos, numa escola privada que havia na mesma rua em que morava. Lá tive minhas primeiras experiências com a educação. Fiz amigos e eternizei alguns momentos em minha memória, como uma dança bem engraçada feita pela professora que nunca saiu da minha cabeça (risos). Lembro-me de quando meu pai ia me deixar na escola de bicicleta... Lembro-me de quando parávamos nas árvores do caminho para eu colher sementes das aroeiras pimenteiras da rua e colocar no bolso da farda para levar para casa... boas lembranças eu tenho desse ano de 1990.

No ano seguinte, minha mãe (Márcia) convenceu meu pai a me transferir para outra escola da cidade, mais antiga e tradicional. Considerada a melhor escola da cidade na época: Educandário Nossa Senhora das Vitórias. Lembro-me de quando minha mãe dizia o quanto era importante nos dar uma boa educação. Minha avó materna (Mana) morava conosco desde o falecimento de meu avô e apesar de ter pouca escolaridade sempre teve sonhos altos para os seus netos. Sempre falava do desejo de me ver formada. Queria que eu fosse juíza ou

bancária. Ela sempre se importou muito com o *status* social que a carreira poderia trazer para a família. Ela também me estimulou a leitura. Como evangélica, sempre lia histórias bíblicas para mim, de uma maneira que eu achava interessante. Aprendi muito sobre Deus com ela. Essas leituras me despertaram para outras leituras e desde muito cedo me apaixonei por livros. Era meu tipo de presente preferido. Adorava ganhar como presente de natal. Lembro-me de quando, num desses natais me enganaram, me presenteando com uma boneca. Estava esperando um livro e quando recebi a boneca, comecei a chorar... Só depois vieram com um livro e disseram que era só uma brincadeira (de mau gosto).

Quando tinha onze anos, meu pai se converteu ao evangelho e toda a nossa família começou a ir à igreja com mais frequência. A partir dos meus doze anos, comecei a ter oportunidades para cantar na igreja e aos treze já comecei a ser convidada para falar. Com essas experiências fui desenvolvendo a habilidade com a oratória e as oportunidades foram se ampliando. Comecei a estudar a bíblia com mais afinco e li vários livros sobre diversas religiões diferentes da que eu seguia. Isso, muito cedo, me deu suporte para começar a dar aulas nas escolas dominicais. Comecei dando aulas para jovens e depois tive a experiência de ensinar às crianças e depois aos adultos. Aos dezessete anos, antes de ir para a faculdade, já tinha tido diversas experiências como essas nas congregações pelas quais meu pai passava como auxiliar do trabalho de evangelização. Além dessas experiências, fui posta em cargos de liderança desde muito cedo. Isso também me ajudou muito a trabalhar a timidez e desenvolver a autoconfiança ao falar em público.

As experiências que passei na adolescência me ajudaram muito a refletir sobre mim, sobre minhas habilidades e desde muito cedo comecei a sonhar em trabalhar com educação, dando cursos, ministrando palestras, ensinando... Só não sabia bem que profissão seguir e como faria isso. A princípio pensei em ser psicóloga. Achava que tinha jeito para a coisa. As pessoas gostavam de me ouvir, pediam conselhos e levavam muito em consideração o que eu falava. Mas prestes a fazer vestibular, no ano de 2003, quando fui preencher a ficha de inscrição pensei em outra possibilidade: administração. Na época, meu pai tinha uma loja de roupas e eu tinha vontade de ajudá-lo de alguma maneira. Talvez fazendo administração pudesse ajudá-lo. Perguntei o que ele achava e ele concordou comigo. Fiz o vestibular para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e passei na primeira tentativa. No segundo semestre de 2004, comecei a fazer o curso e durante o tempo em que fiquei na UFRN, sempre me destaquei nas apresentações dos trabalhos e ouvia com frequência dos meus professores

que eu levava jeito para lecionar. Tudo isso só confirmou aquilo que eu já sabia e desejava buscar uma oportunidade pra colocar em prática quando concluísse o curso.

Em 2008, quando estava perto de concluir o curso de graduação em Administração, surgiu uma oportunidade para trabalhar no setor de contabilidade da Prefeitura Municipal de Porto do Mangue. Gostei muito da experiência, aprendi bastante, mas com o tempo, quando as atividades se tornaram rotineiras e parei de aprender naquela função, já não via sentido de continuar ali. Não tinha motivação para fazer um trabalho como esse durante muito tempo. Nessa época, engravidei de minha primeira filha e precisei me afastar do trabalho durante um tempo. Quando minha filha fez sete meses, surgiu a oportunidade que tanto esperava: uma vaga para tutora presencial da Anhanguera Uniderp, na cidade de Assu. Fiz uma entrevista, mas a turma não formou. Quando já estava desanimada, me ligaram para assumir uma turma de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos de outra tutora que estava saindo. Fiquei super feliz com a oportunidade e no mesmo dia fui lá para acompanhar a aula e ver como funcionava a educação à distância. No princípio, os alunos estranharam a mudança. Já estavam acostumados com a outra tutora, que por sinal, era excelente no que fazia. Já tinha sido minha professora de inglês e era administradora. Substituir uma pessoa mais velha e mais experiente foi um desafio e tanto para mim, mas estava determinada a agarrar aquela oportunidade com unhas e dentes e fazer valer a pena.

Foi como tutora do curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos na Anhanguera, Uniderp, que conheci o gestor da unidade do SENAC, em Assu. Ele foi meu aluno no curso e depois de alguns meses que conheceu meu trabalho me procurou com uma proposta para assumir o lugar de uma instrutora do SENAC que não foi bem aceita pela turma. Os alunos haviam feito um abaixo assinado para tirarem a docente, alegando falhas em sua metodologia de trabalho. Aceitei mais esse desafio e desde então, continuo no SENAC, Assu. Comecei minhas atividades docentes na educação profissional em 2010, aos 24 anos. Um ano após ter concluído a graduação. Já fazem mais de seis anos que estou no SENAC, na maior parte do tempo, como orientadora de aprendizagem profissional.

Como tutora, não precisava me preocupar com o planejamento das aulas. Tudo já estava planejado, só precisava executar. As aulas eram ministradas por professores especialistas e transmitidas via satélite. Eu ficava com a segunda parte da aula que era tirar dúvidas, aplicar exercícios e acompanhar os alunos, orientando-os nas mais diversas atividades que já estavam descritas em seus cadernos de atividades ou no ambiente virtual de aprendizagem da instituição.

Apesar de não precisar planejar formalmente, já me preocupava para levar algo diferente para a turma. Buscava maneiras de chamar a atenção, usando a criatividade e inovando nas horas das atividades em sala. O fato de ver como se organizava o curso e como as aulas eram planejadas me permitiu sentir facilidade para planejar quando comecei a ministrar aulas no SENAC. Sempre tive muita preocupação com a linguagem. Sempre buscava adequar a minha fala ao público que iria me ouvir. Como minha formação não envolveu aspectos pedagógicos, precisei pesquisar muito para aprender a planejar bem e a desenvolver as aulas de maneira adequada. Era um desafio para mim, por exemplo, saber quanto tempo uma atividade levaria para ser desenvolvida. Sempre busquei levar várias atividades para caso viesse a precisar. Com o tempo e as experiências vamos acumulando aprendizagens pedagógicas através da prática mesmo.

Em 2012 fiz uma especialização em Docência para a Educação Profissional, ofertada pelo próprio SENAC para seus docentes. Com a especialização, me aproximei ainda mais do mundo da educação e da pedagogia. Durante o curso aprendi a utilizar uma metodologia de desenvolvimento de competências. Fiquei muito satisfeita com a aprendizagem proporcionada pelo curso e me encantei ainda mais pela educação profissional. O curso me proporcionou um aperfeiçoamento em minhas atividades pedagógicas, mas mesmo assim dificuldades ainda existem. Cada aula é um desafio, cada aluno é um desafio e a cada ano aprendo coisas novas e aperfeiçoou meu trabalho. Sinto-me como uma pedra sendo lapidada ao longo dos anos e ainda longe do ideal.

Com relação às atividades pedagógicas, as minhas maiores dificuldades sempre foram com relação à avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos. Para mim, são etapas essenciais no processo de aprendizagem, que precisam ser bem realizadas para que o processo de ensino-aprendizagem se configure de maneira adequada fazendo a diferença na vida dos discentes. Atribuir uma nota está longe de ser o ideal. Aplicar prova para recuperação de um conhecimento ou aprendizagem não resolve a deficiência que o aluno tem em relação a determinado conteúdo ou prática ensinada. Sempre me angustiei com esses fatores. Porque orientar uma aprendizagem enquanto se recupera outra é um processo complexo que precisa ser bem gerido para alcançar os resultados desejados. E os resultados nem sempre são os mesmos para todos os aprendizes.

Cada turma que se forma traz consigo novas experiências e novas exigências do profissional da educação. Considero a docência como um eterno desafio. Um desafio que nos provoca superação e crescimento ao longo dos anos. Lidar com várias pessoas e suas

múltiplas diferenças, mediar conflitos, identificar os alunos com necessidades especiais e atendê-los de maneira adequada são algumas das funções que nós, docentes da educação profissional, precisamos exercer com maestria para atingir o objetivo principal que é desenvolver aprendizagens significativas que se transformem em competências no mercado de trabalho. Considero o conhecimento pedagógico essencial para que o docente consiga superar suas próprias limitações dentro de sala de aula. O SENAC sempre se preocupou com esse tipo de conhecimento e busca ao longo dos anos trabalhar a pedagogia em diversos eventos com especialistas de renome na área. Esses eventos fizeram uma grande diferença para minha prática docente. Principalmente nos primeiros anos de carreira.

Em 2013 quando o contrato como tutora acabou na Anhanguera Uniderp, fui buscar novas oportunidades de trabalho como docente e, numa ligação para resolver uma situação de um aprendiz do SENAC, precisei ligar para a Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias para falar com o responsável por ele. Quem atendeu foi o diretor da faculdade na época, que se identificou como tal, se colocando a disposição para resolver o problema. Falei sobre o ocorrido e em seguida aproveitei a oportunidade para expor minhas experiências profissionais e lhe dizer o quanto gostaria de ter a experiência de trabalhar como docente no ensino superior. Nessa época já era especialista, um dos critérios básicos para atuar como docente no ensino superior. Ele prontamente me assegurou que quando surgisse uma oportunidade entraria em contato.

Alguns dias se passaram e para minha alegria, recebi a ligação tão esperada. Hudson Deak, então diretor na época, ligou me oferecendo uma disciplina para ministrar e já me convidando a participar da semana pedagógica da faculdade. Fiquei muito feliz porque era uma oportunidade pela qual ansiava muito. Sabia que surgiriam novos desafios, outras dificuldades, mas também muitas aprendizagens. Quando comecei a lecionar na FCNSV estava grávida do meu segundo filho. Seu nascimento estava previsto para o início de julho, quando o semestre letivo 2013.1 já haveria acabado. O parto foi adiantado alguns dias, mas deu tudo certo. Ele nasceu no dia 25 de junho de 2013, e eu estava muito feliz por ter conseguido me superar nessa nova experiência, mesmo estando grávida.

Quando estava de licença maternidade, ainda nos dias de puerpério, o diretor me ligou me parabenizando pelo nascimento de meu filho e me fez um convite que eu não esperava, principalmente pelo fato de estar a pouco tempo como docente na instituição. Convidou-me a assumir a coordenação do curso de Administração da FCNSV. O curso estava sem coordenação e, segundo me disse, alguns alunos haviam falado em meu nome. Fiquei feliz,

mas ao mesmo tempo perplexa com o desafio! Mas como assim? Havia chegado a pouco na instituição e ainda estava aprendendo sobre ela, sobre como as coisas funcionavam na educação superior. Resolvi arriscar mesmo assim! E como valeu a pena! E como aprendi! E como desenvolvi durante esse tempo! Aprender é muito gratificante e ensinar o que aprendemos mais ainda! Foram quase três anos de muito aprendizado! O valor deles com certeza não é possível ser mensurado. Sou muito grata a Deus por ter me permitido passar por tantas experiências boas e por ter conseguido me superar em cada uma delas.

Hoje atuo como docente tanto no SENAC, na educação profissional, quanto da Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias, na educação superior. É uma constante realização. É um trabalho que faço com prazer. Espero poder lapidar cada vez mais meu trabalho porque ser docente para mim é, acima de tudo, uma missão. Tenho a consciência do quanto ainda preciso aprimorar o meu trabalho e que esse aprimoramento nunca terá fim. Meu desejo agora é fazer um mestrado em educação e usar esse conhecimento a favor do meu trabalho.

Que a cada dia minha paixão por aprender e compartilhar cresça e se firme na esperança de um futuro melhor para o nosso país, sabendo que posso contribuir minimamente com o desenvolvimento de cada aluno que tem passado por mim ao longo dessa caminhada docente.

2.3 AMOR PELA DOCÊNCIA, AMOR PELO PRÓXIMO...

Me chamo Ingrid Bezerra Soares. Quando criança, os meus pais sempre prezaram por uma educação rígida, onde a educação e bons costumes eram sempre valorizados, fazendo com que eu e minha irmã entendêssemos que era importante respeitar o próximo, falar e escrever corretamente, se esforçar para ir bem na escola. Na escola sempre fui boa aluna, do tipo comportada, porém não estudiosa, assim não me destacava por boas notas e sim por bom comportamento, e como isso não vale muita coisa, acabava, aparentemente, passando despercebida por alguns professores.

E no meu jeito calada, na escola, observava os alunos com os mais variados tipos de comportamentos, nos quais muitos eu reprovava terminantemente, em meus professores, assim como coordenadores e funcionários, alguns admirava pela competência em nos fazer aprender coisas tão complexas de formas tão facilitadas, outros pela total falta de noção em como fazer para ter a atenção e respeito dos alunos. Isso fazia com que eu imaginasse como

poderia fazer diferente, o famoso “se fosse eu”. Já me imaginava a frente daquela turma aplicando métodos que aprendia com os professores mais competentes ou outros que imaginava que funcionaria.

Olhando em retrospecto, percebo que essas atitudes e pensamentos funcionavam como um desejo no qual eu não tinha consciência, uma vez que jamais me imaginei como professora das disciplinas as quais estudava na escola, ao contrário, não me identificava com nenhuma delas, pois quando somos crianças ou adolescentes pensamos que aquele universo termina ali. A física, química, português, geografia, entre outras não servem para mais nada além de ensinar aos outros as mesmas coisas.

Ao sair da escola, nos deparamos com o mundo parcialmente real, e o meu desejo era cursar psicologia, talvez por achar, inocentemente que a área não envolvesse nenhuma das disciplinas anteriores, mas acabei iniciando o curso de bacharelado em enfermagem, por nenhum motivo especial que cabia as minhas colegas de turma.

Assim recomeçou a minha observação com relação aos meus professores, e dessa vez de uma forma mais especial, pois os conteúdos me maravilhavam, juntamente com as suas metodologias.

Logo que cheguei ao quarto período me candidatei à monitoria da disciplina que mais me identificava, anatomia humana, cuja professora mantinha enorme admiração pelas suas atitudes pessoais e profissionais. Com ela e o outro professor da disciplina, tive a oportunidade de atuar como docente, ganhando o respeito e afeição dos alunos, bem como sofrendo os prejuízos que isso pode acarretar, ou seja, enfrentando os desconfortos desta profissão, como problemas enfrentados com diversos tipos de comportamentos apresentados pelos alunos.

Recordo-me perfeitamente do meu primeiro dia de acompanhamento de aula prática da professora, na qual seria realizada em dois momentos, um no laboratório de anatomia e o outro no laboratório de informática. Assim sugeri a ela que dividisse a turma em dois grandes grupos, já que todos não caberiam em ambos os laboratórios de uma só vez. Fiquei no laboratório de anatomia e a professora no outro, uma vez que a atividade que seria realizada no laboratório de informática era algo mais complexo. Quando já estava tudo organizado e preparado fui até a sala da coordenação buscar uma lista de frequência, ao retornar os alunos já estavam no laboratório, sentados nas bancadas nas quais estavam as peças a serem analisadas, assim rapidamente entreguei a lista de frequência ao aluno da primeira fileira e peguei os roteiros de aula impressos para entregar a todos, mediante isso acontecia que alguns

alunos pareciam irritados por não saber o que devia fazer “com tudo aquilo” (roteiro de aula que descreve o passo a passo a ser realizado na aula e as peças artificiais dispostas nas bancadas). Então ao terminar de entregar, peguei um dos roteiros e pedi a atenção de todos, falando em tom alto, pedi para que pegassem o roteiro, ao dizer essa última palavra um dos alunos se exaltou e gritando comigo disse que sabia que era para usar o roteiro, só não sabia o que devia fazer, jogando a folha no chão posteriormente. Fiquei em estado de choque, pois não esperava aquele tipo de comportamento, que considerava inaceitável. Precisei de alguns segundos para tirar os olhos dele e olhar para os demais, falando em tom bem mais baixo, continuei a minha explicação das atividades que deveriam ser realizadas naquele momento. Todos entenderam o quanto a situação surreal e inesperada e deram início as suas atividades. Enquanto isso, uma aluna me alertou sobre a lista de frequência não estar completa, pois faltavam vários nomes. Então pedi ao técnico de nível superior do laboratório para ficar com eles um instante e saí em busca da lista completa. Pelo meu caminho natural para a sala da coordenação eu devia passar pelo laboratório de informática onde estava a professora com o resto da turma, e fiquei com muita dúvida se contaria ou não o que havia acontecido, tomada pelo nervosismo, decidi contar logo e ela ficou muito contrariada com a situação. Segui meu caminho para a coordenação e quando retorno a encontro no meio de um grande discurso com os alunos. Falava de respeito, de comportamentos inaceitáveis e do quanto eu estava lá para ajudá-los em suas dúvidas e ajudá-la nas aulas e avaliações. Ao terminar tudo ela me disse para não me preocupar que tudo ficaria bem e pediu desculpas por me deixar sozinha no laboratório.

Dias depois me surpreendi com a visita da coordenadora dos monitores no laboratório de anatomia, disse que a professora lhe contou o que havia acontecido e me pediu que lhe contasse minha versão da história, após isso me disse que já havia conversado com o aluno, que havia contado a sua versão que continha o fato de eu ter gritado com a turma inteira, que o tinha repreendido por esse comportamento e solicitado que o mesmo me pedisse desculpas, mas me alertou para que eu não esperasse que isso acontecesse, pois ele parecia decidido a não falar mais comigo. Então ela me orientou a me portar normalmente com todos incluindo ele. Posteriormente soube por alguns funcionários que aquele aluno realizava tratamento por problemas psicológicos, inclusive distúrbios sociais, e durante alguns dias pensei e repensei no que podia ter feito diferente para ter controlado melhor aquela situação, de que forma poderia ter evitado que aquilo acontecesse, sem chegar a nenhuma conclusão, mas sentia que tinha algo errado, pois nenhum aluno da turma me prestou apoio ou algum consolo.

Esse foi, de longe, o momento mais difícil que passei na monitoria, uma vez que permaneci um ano e meio. Foram seis meses na disciplina de anatomia humana, seis meses em morfologia humana e os últimos seis meses migrei para uma disciplina específica do meu curso (semiologia em enfermagem). Muitos diziam que eu estava sendo muito boba em estar “trabalhando” para a universidade, que lá só ganhava dores de cabeça e perda de tempo e de dinheiro, pois tinha que cumprir vinte horas semanais no turno da noite com assinatura de ponto, e a bolsa não cobria nem mesmo a despesa que eu tinha para ir e permanecer lá, principalmente por ter que dar conta das minhas próprias atividades enquanto aluna. E nesses momentos me sentia completa em relação ao curso que escolhi, pois podia estar presente nas duas áreas que eu mais gostava. Essas experiências me transmitiam força.

Logo que cheguei ao último ano no curso de enfermagem não pude mais concorrer às vagas da monitoria pelo tempo que o estágio e o TCC me exigiam, e foi a partir daí que entrei em outra esfera do ensino/aprendizagem, pois no estágio havia atividades de educação em saúde que realizávamos com profissionais da instituição, bem como os usuários, em outras palavras, tínhamos que ministrar palestras, presidir rodas de conversa, entre outras atividades. Já o TCC era um estudo no qual construíamos com base em um tema, que posteriormente deveria ser apresentado para o orientador e os demais membros da banca, cuja titulação variava em mestres e doutores, exigindo assim uma preparação rígida, para um momento até certo ponto engessado, no qual a situação exigia. Porém esses momentos eram realizados em dupla, então se tornava mais confortável, pois havia como se apoiar em alguém caso não houvesse segurança e/ou domínio do conteúdo. As consequências, caso fosse chegado ao fracasso, era simplesmente uma nota baixa, ressalvas quanto aos erros cometidos, reprovação nas disciplinas que poderiam ser feita uma reposição, por mais que isso parecesse ruim, mas não seriam consequências severas um erro diante de uma sala de aula. Vale salientar que nesses momentos contei com profissionais (orientadora, membros da banca, preceptores e coordenadores de estágio) nos quais pude me espelhar com qualidades que carrego para o resto da vida, assim como profissionais em pude destacar pontos de comportamento e atitudes as quais eu sei que não devo repetir.

Ao fim de todas as atividades acadêmicas, eu e minhas colegas de estágio fomos surpreendidas com o convite para participar do processo seletivo para preceptores do semestre seguinte. Isso foi fantástico, pois demonstrava que havíamos feito algo realmente positivo durante esses anos de estudos, sendo este o pontapé inicial para a minha história como docente.

Quem não conhece quais as atribuições de um preceptor, não faz ideia do quanto é difícil e surpreendente a cada dia. Transformamo-nos em um ponto de apoio de um grupo de alunos dentro de uma instituição, e no meu caso trata-se de uma instituição de saúde o que acarreta uma responsabilidade maior, pois as pessoas que lá frequentam estão sofrendo e os alunos, em sua maioria, estão assustados com essa situação. E é aí que surgem as dúvidas e inseguranças, não apenas de uma só disciplina ou área de atuação, são todas de uma só vez. Aquele lugar, que seria o momento de errar, não pode acontecer, pois estamos lidando com a vida das pessoas.

Passei cinco meses com esse grupo, e tive a oportunidade de aprender infinitas coisas, não só no que concerne a enfermagem, como posturas profissionais, técnicas de ensino/aprendizagem e resolubilidade de problemas.

Em concomitância com tudo isso, tive a oportunidade de ministrar duas disciplinas em uma escola de educação profissional e foi a primeira oportunidade real como docente. Esta experiência foi determinante para o que viria. Havia saído de uma universidade na qual era cobrada e testada de diversas formas e acredito que tentei fazer semelhante nessas experiências, cobrando atenção, estudo e dedicação dos alunos, que por sua vez não responderam da maneira esperada. Acabaram se revoltando contra mim ao invés de estudar para alcançar os objetivos propostos pela disciplina, o que para mim foi uma grande surpresa, pois na minha concepção de estudante, não havia necessidade de tais comportamentos.

Para dar continuidade a minha formação comecei duas especializações, “Atendimento em urgência” e “Emergência e enfermagem do trabalho”. Gostaria de ter feito em docência, como alguns colegas da faculdade, mas por algum motivo, que não lembro ao certo qual, não pude mais fazer e depois não me surgiu a oportunidade.

Passado certo tempo, comecei a ministrar aulas na unidade do SENAC, diretamente em uma turma de técnico em segurança do trabalho e uma profissionalizante em cabeleireiro, para substituir a professora que havia pedido demissão. Assim entrei para dar aulas em disciplinas já em andamento. Tratava-se de duas turmas “tranquilas”, uma vez que a maioria dos alunos se dedicava aos estudos a sua maneira, e a transição não gerou problemas, apenas estranhavam a minha personalidade séria, que como muitos confundiam com arrogância, mas até ali, eu ainda não havia encontrado formas de demonstrar o contrário, pois para mim “já sorria o suficiente” e como aquele não era “lugar de brincadeiras”, prosseguia evoluindo, porém não os satisfazia nesse quesito.

Ao ser contratada pelo SENAC, continuei com as turmas, uma delas foi outra de técnico em segurança do trabalho, com a disciplina primeiros socorros, ali existia uma multiplicidade de saberes e personalidade, havia pessoas graduadas, inclusive em enfermagem, e pessoas com nível técnico em outras áreas. Dessa maneira, a minha abordagem buscou atender, principalmente, os que não tinham nenhum tipo de formação, não sendo uma aula tão atraente para alguns. Lembro-me bem de um aluno nesta turma que assistia à aula olhando para a parede, olhava na minha direção para fazer críticas quanto ao seguimento do livro, mas ele olhava na minha direção e não para mim, isso me fazia pensar bastante, pois todos viam esse comportamento como algo normal, e eu não enxergava dessa forma, via como algo em que eu precisava sanar. Por fim, solicitei, com dia de antecedência, que eles realizassem uma simulação dos conteúdos ministrados e foi muito triste para mim perceber que eles haviam feito a preparação do trabalho no dia e minutos antes da apresentação, e como tal não atendeu as minhas expectativas. No *feedback* final da disciplina expus a situação do trabalho, destacando a falta de empenho da maioria, o que não os agradou nem um pouco e finalizei.

No SENAC eu seguia com as turmas do nível profissionalizante, nas quais a sua maioria eu tinha Em decorrência, fui informada que iria ministrar um curso de cuidador de idoso no município de Fernando Pedrosa/RN no turno da noite. Aceitei com um pouco de medo, pois o horário não me era favorável, mas preparei minhas aulas e o material necessário e fui. Talvez tenha sido os obstáculos que me foram colocados antes de ir que me fizeram chegar lá com o coração tão aberto a descobrir o que me reservava, pois ao primeiro olhar para a turma, eu percebi que todo o meu planejamento para as aulas seguintes havia caído por terra, pois se tratava de uma turma que continham pessoas de até 65 anos de idade, e eu havia planejado atividades que necessitava de um pouco mais de jovialidade. Na primeira dinâmica de quebra-gelo percebi que a maioria dos alunos estava fazendo aquele curso por não haver mais vagas nos demais, e no decorrer das aulas percebi que alguns não tinham habilidade para escrever e mantinham deficiência de leitura. Com tudo isso nos primeiros dias, é de se imaginar que deveria ter me entristecido ou me decepcionado, mas isso não aconteceu. Dei prosseguimento as aulas com outras atividades que pudessem contemplar a todos de forma igualitária e como se tratava de uma turma que estava aberta ao novo, logo começamos a ter uma interação sem igual. As minhas dificuldades quanto à permanência na cidade, bem como a ida e volta para Assu, foram inúmeras, mas o que estava sendo construído lá se tornava muito maior. Eu mudava como pessoa e como profissional.

Em concomitância e um ano após a minha primeira experiência como preceptora, tive a oportunidade de repetir o processo seletivo e estar novamente com um grupo de estágio como preceptora. Então de manhã tinha de estar no hospital e a noite na sala de aula em Fernando Pedrosa/RN. E depois de ter passado por experiências em outras instituições, inclusive a que atuo no momento, é impressionante o quanto foi diferente. Soube conduzir os alunos de forma bem mais dinâmica. Assim passados os quatro meses do contrato com a universidade, no semestre seguinte estaria novamente com o mesmo grupo, e mais algumas alunas, em um outro serviço de saúde para finalizar a carga horária de estágio das alunas.

Ao retornar em definitivo para Assu, tomei conhecimento do meu retorno para a minha segunda turma de técnico em segurança do trabalho, ministrando outra disciplina. Nos dias de antecederam pensei bastante em como poderia fazer diferente para que tudo pudesse ser mudado. Dessa maneira, no primeiro dia de aula tudo já começou a ser transformado. Em um desses dias um dos alunos me perguntou onde eu tinha estado esse intervalo de tempo de uma disciplina para outra, o que eu havia feito, e respondi que estava dando aula como sempre. Foi aí que percebi o quanto a turma de cuidador de idoso me fez ser uma pessoa e profissional diferente. Nessa nova disciplina tínhamos entrosamento e diversidade de atividades para realizar. Não digo que não houve problemas, houve sim, em dado momento um aluno bateu de frente comigo, mas havia uma melhora considerável em relação ao nosso relacionamento na disciplina anterior.

CAPÍTULO III

3 INTERPRETANDO AS NARRATIVAS

O capítulo que segue propõe-se a interpretar as histórias e trajetórias dos professores bacharéis, no intuito de buscar significados que colaborem com a compreensão do processo de constituição do profissional docente e dos saberes dessa área, investigando os desafios que se apresentam a essa realidade materializada no ensino técnico profissionalizante. No desenvolver da escrita, buscamos destacar a construção de suas práticas docentes, enfatizando aspectos pedagógicos e profissionais.

3.1 O QUE DIZEM OS SABERES DA DOCÊNCIA E O QUE INTERPRETAMOS NAS VOZES DOS SUJEITOS

Iniciando a análise das entrevistas, na etapa de construção sobre o que os professores haviam narrado, procuramos interpretar os sentidos e significados entrelaçados nas narrativas, em consonância com os autores que debatem a compreensão dos aspectos que estão ligados à atividade da docência. Sendo assim, trazemos interlocução entre as falas dos entrevistados e os autores que serviram de aporte teórico para a construção do nosso trabalho.

Nessa perspectiva, os objetivos deste capítulo se mostram como caminhos para compor as análises, e fortalecer o método escolhido das narrativas autobiográficas, bem como, pontuar as contribuições para o campo da educação profissional.

O primeiro passo para as análises foi a compreensão dos saberes docentes e as conexões com as narrativas autobiográficas através de releituras, para compreender como o professor da educação profissional se constitui e evolui perante as problemáticas que encontra no cotidiano da atividade docente, principalmente, no que se refere ao processo aligeirado característico da educação profissional, enfatizando cada vez mais, a necessidade de formação de uma mão de obra especializada que supra as demandas emitidas pelo mercado de trabalho.

As vozes ouvidas neste trabalho ora se entrecruzam, ora se distanciam, evidenciando a complexidade existente nesse campo de atuação e o quanto diversas variáveis se fazem presentes em suas trajetórias: como se deu sua vivência acadêmica, o contexto social em que os atores envolvidos nesse estudo estão inseridos, o direcionamento formativo e pedagógico seguido pela instituição a que se presta serviço, dentre outras. E até mesmo, experiências

vividas antes do atual exercício da docência, refletem no que cada um desses sujeitos é pessoalmente e profissionalmente.

Os desafios que cercam os processos formativos de professores em nossos dias instigam a discussão acerca de assuntos como: o fortalecimento da formação, se comparada diretamente com o processo de ensino, bem como, a importância da reflexão como instrumento de transformação social coletiva e individual. Nesse sentido, Imbernóm (2006) colabora nos dizendo que a formação deve se impor perante o processo de ensino, devido este ser apenas uma mera atualização pedagógica, científica e didática, e o anterior, possibilita uma atmosfera de espaços de reflexão e participação, para que as pessoas aprendam de forma a conviver com o incerto e o inacabado.

Visualizar o docente enquanto profissional, implica atrelar diversas características como habilidades e capacidades, que o fazem competente em seu trabalho e, além disso, como grupo profissional, estarão sujeitos a organização e controle. Sendo assim, a profissão docente possui um conhecimento pedagógico bem delimitado, um forte compromisso com a ética e a moral, no sentido de que a mesma não pode se restringir a uma profissão extremamente técnica, nem muito menos, a uma profissão que absorve pessoas que se encaixam como “especialistas infalíveis” (IMBERNÓM, 2006).

Nas colocações dos professores percebemos alguns aspectos relacionados à discussão acima. O fato de demonstrarem certa preocupação em desempenhar sua função de maneira adequada, e de ter consciência da falta dos conhecimentos pedagógicos, os leva a um processo de reflexão de sua formação e de sua prática.

Os conhecimentos necessários para atuação de um professor, aqui chamados de saberes docentes, são objeto de estudo de diversas pesquisas em todo o mundo. Todavia, nossa pretensão não é conceituar ou discutir tal categoria, e sim, levantar conceitos pertinentes para a pesquisa.

Durante as leituras empreendidas para a realização desse trabalho acerca da profissão docente e os saberes que a mesma detém, observamos que o professor é um sujeito que possui conhecimentos de variadas vertentes sobre a educação e que o seu papel nessa conjuntura é o de educar. O saber profissional que norteia a função do professor se faz presente em todo momento em que ele precisa agir de forma específica para cada situação, acionando diferentes habilidades e métodos de ensino. Com isso, o saber profissional dos professores não se caracteriza apenas por um saber específico, e sim, por vários saberes diferentes.

Segundo Pimenta (1999), a movimentação com os saberes da docência é um marco importante para construção da identidade profissional dos professores. Esses saberes são

constituídos por três categorias: os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. O primeiro, caracterizado como a experiência do sujeito enquanto profissional docente; o segundo, relaciona-se ao conhecimento técnico e específico de cada função, e o terceiro, compreendido como o conhecimento sobre a arte de ensinar.

Outro aspecto trazido nas falas dos entrevistados é a questão da falta do saber pedagógico, o qual é primordial para a atividade docente. Enquanto bacharéis, os professores desenvolvem continuamente seus saberes do conhecimento, devido a esse processo formativo ser composto por saberes específicos a cada área de atuação, ou seja, o enfermeiro desenvolve e adquire os conhecimentos específicos a sua profissão, como: tratar pessoas enfermas, fazer um curativo, etc. Evidencia-se, nesse caso, que o conhecimento pedagógico é apenas um componente dos saberes docentes, mas no depoimento dos professores entrevistados este saber ganha uma força em comparação com os demais. “Como minha formação não envolveu aspectos pedagógicos, precisei pesquisar muito para aprender a planejar bem e a desenvolver as aulas de maneira adequada” (Dalliany Maeli).

A entrevistada citada acima retrata ainda a dificuldade em desenvolver as atividades de sala de aula, por não ter sido preparada para tal, citando, por exemplo, as atividades de planejamento, execução e tempo de cada tarefa planejada:

Era um desafio para mim, por exemplo, saber quanto tempo uma atividade levaria para ser desenvolvida. Sempre busquei levar várias atividades para caso viesse a precisar. Com o tempo e as experiências vamos acumulando aprendizagens pedagógicas através da prática mesmo (Dalliany Maeli).

E ainda sobre conhecimentos pedagógicos, outro desafio apontado é a questão do desenvolvimento de habilidades para lidar com situações de indisciplina. O entrevistado relembra um caso ocorrido ainda no início de sua atuação, quando se deparou com a rejeição e o mau comportamento de um discente que se dirigiu com rispidez: “Ao dizer essa última palavra, um dos alunos se exaltou e gritando comigo disse que sabia que era para usar o roteiro, só não sabia o que devia fazer, jogando a folha no chão posteriormente. Fiquei em estado de choque” (Ingrid Soares).

É recorrente o professor sem formação pedagógica sentir dificuldade em desenvolver algumas habilidades pertinentes a função do professor, como: elaborar planos de aula, realizar atividades interdisciplinares, proporcionar a mediação do conhecimento, gerenciar o tempo de execução das atividades em sala de aula.

Em meu depoimento, retrato o impacto ao receber o primeiro formulário para realizar o planejamento das aulas: “Quando recebi aquele documento, que nunca havia tomado conhecimento em toda minha vida, pensei em desistir. Não sabia como proceder, nem do que se tratava, não sabia como planejar”

Os conhecimentos necessários para o ofício de ensinar são construídos e reconstruídos pelos docentes, confrontando-se a teoria e a prática. A partir de um processo reflexivo, os saberes necessários ao ensino são constituídos, (PIMENTA, 1999).

Desse modo, os conhecimentos da profissão docente absorvidos durante o processo de formação inicial são reformulados no cotidiano da sala de aula, a partir das vivências e experiências da formação continuada e do desenvolvimento profissional. O professor precisa ter uma visão sistêmica de mundo, e também da concepção de educar, pois estas determinam os saberes que deverão ser colocados em prática na sala de aula.

As pesquisas que envolvem os saberes docentes são especialidades de autores como Clermont Gauthier (1998) e Maurice Tardif (2008) que, em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, discorrem sobre os conhecimentos pertinentes ao ofício docente, como segue o quadro abaixo:

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2008)

SABER	DEFINIÇÃO
Formação profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente

	<p>produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.</p>
Experienciais	<p>São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).</p>
Disciplinares	<p>São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.</p>

Observamos que o autor procurou contemplar os conhecimentos comumente utilizados pelos professores em sala de aula e que, por sua vez, estão intimamente ligados a execução da função. É importante considerar, a partir do quadro construído por Tardif (2008), que o processo de integração dos conhecimentos à prática do docente ocorre por meio de socialização ou pelas experiências de socialização pré-profissional (antes de exercer o ofício) ou de socialização profissional (exercidas no ofício), afinal, os saberes dos professores não

são conhecimentos caracterizados pelo individualismo. Por mais que as ações sejam individualizadas, as relações que estabelecidas durante sua trajetória nos mais diversos espaços (familiar, escolar, profissional) de convivência coletiva, assim como, a interação com alunos, refletem nas decisões e em suas ações. Os saberes profissionais, para Tardif (2008), têm, portanto, origens variadas e só podem ser compreendidos se considerados em um aspecto de totalidade.

De acordo com as ideias do autor supracitado, percebemos a importância dos saberes docentes para o entendimento que buscamos e questionamos no início de nossa pesquisa, onde pretendíamos entender quais saberes eram necessários para se constituir professor, e ouvir nos relatos de professores com formação em bacharelado quais as dificuldades encontradas por ele acarretadas por esta falta de conhecimento pedagógico pertinente aos cursos de licenciatura.

É perceptível nas vozes dos professores que eles possuem a preocupação de compensar a falta destes conhecimentos em seu processo de formação inicial e buscam estes saberes em formações continuadas e em cursos de especializações, bem como, percebemos também, a complexidade dos saberes como retrata Tardif (2008), que são necessários ao ofício de professor.

Na busca por essa melhor formação para estar em sala de aula, os entrevistados ressaltam que estão sempre a especializar-se na docência, como forma de melhorar o processo formativo do qual participam e de qualificar-se para o exercício da profissão. Nessa esteira, o Dalliany Maeli relata ter feito uma pós-graduação em docência, e se prepara para o processo seletivo enquanto aluna regular do Pós-Educ-UERN, no qual já esteve como aluna especial. “Com a especialização, me aproximei ainda mais do mundo da educação e da pedagogia. Durante o curso aprendi a utilizar uma metodologia de desenvolvimento de competências” (Dalliany Maeli). Temos que em sua caminhada do processo formativo, a cada etapa onde novos conhecimentos eram adquiridos e vivenciados, o desejo de seguir na docência se fortalecia. “Fiquei muito satisfeita com a aprendizagem proporcionada pelo curso e me encantei ainda mais pela educação profissional” (Dalliany Maeli).

Ingrid Soares também esboça o desejo de fazer uma pós-graduação voltada para a docência, mas que ainda não foi concretizar.

Para dar continuidade a minha formação, comecei duas especializações, uma em Atendimento em Urgência e outra em Emergência e Enfermagem do Trabalho. Gostaria de ter feito em docência, como alguns colegas da

faculdade, mas por algum motivo, que não lembro ao certo qual, não pude mais fazer e depois não me surgiu a oportunidade (Ingrid Soares).

Nos relatos adquiridos, temos também a busca pela formação na área de educação, a partir do momento em que ingressamos no Mestrado em Educação da UERN, o qual se mostrou como uma oportunidade de trabalhar nessa área e adquirir saberes não ofertados em nossa formação inicial de bacharel.

Convém discutirmos o quanto a atuação docente do professor bacharel é permeada pelo saber experiencial discutido por Tardif (2008). As habilidades do ofício docente surgem a partir do momento que são vivenciadas, na troca com seus pares, no dia a dia. Portanto, é através da apreensão direta da realidade que vai se moldando o conhecimento ou “é caminhando que se faz o caminho” daquilo que se pretende desenvolver.

3.2 AS VIVÊNCIAS E AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES BACHARÉIS

É interessante perceber em nossos entrevistados como as experiências que antecederam o ofício de professor foram importantes para a formação docente, que se configurariam, em um futuro breve. “Comecei a estudar a bíblia com mais afinco e li vários livros sobre diversas religiões diferentes da que eu seguia. Isso, muito cedo, me deu suporte para começar a dar aulas nas escolas dominicais” (Dalliany Maeli). É inegável que esta experiência contribuiu para o seu interesse em estar na frente de uma sala de aula, motivando a estima pela docência desde cedo.

Com relação ao lugar de aquisição dos conhecimentos profissionais do docente, Tardif (2008) afirma que esse processo não acontece apenas no presente. Mas sim, ocorre igualmente com as experiências do passado e, conseqüentemente, com os conhecimentos adquiridos no âmbito do nosso lar, assim como na escola, ou seja, todos eles são decisivos na constituição da identidade profissional.

Interpretamos assim, muitas das falas dos professores, quando falam em experiências passadas, o quanto elas foram importantes e deixaram marcas que fizeram melhorar seu desempenho profissional. Mas estas marcas se deram a partir da reflexão da prática docente. No depoimento a seguir, o professor expressa que considera importante a necessidade do professor de repensar e refletir suas práticas, para que se consiga melhorá-las.

Como não havia professores no quadro de funcionários e existia uma dificuldade em contratar professores na área, me contrataram por ter certa

habilidade e facilidade com a disciplina. Naquele momento, me vi diante de um grande desafio. Tive medo, receio. Nunca havia pensado em me tornar professor (Dalliany Maeli).

Nesse caso, a atuação docente surgiu de maneira inesperada e esta situação deixou marcas profundas na formação docente e profissional. Essa questão nos remete a um conceito sobre “o professor improvisado” utilizado por Ramalho; Nunez; Gauthier (2003, p. 55): “Quem sabia ler, podia ensinar a ler, escrever e contar. O ensino não era formalizado, e a pessoa que dominasse certo conteúdo, podia ensinar”. Apesar de esse conceito ser utilizado no século XVI, temos claro em nas entrevistas o quanto que esta prática ainda é presente em nossos dias. Por necessidades das mais diversas, ainda encontramos em sala de aula professores sem graduação ou atuando outra área que não é a sua de formação – professor de português ministrando aulas de matemática e vice-versa –, prática que confronta o que preceitua as leis educacionais, mas que suprem demandas imediatas daquele contexto escolar.

Quanto ao curso de graduação, denotou um momento de forte inclinação para a atividade docente para os professores ouvidos, pois foi quando atentaram seus olhares para a aprendizagem do magistério, bem como, por outro lado, para a falta dela, devido a sua escolha por um curso de graduação em nível de bacharelado. Essa questão veio a se tornar um embate de ideologia e linha de pensamento, pois ao passo que despertava a paixão pela docência, se questionavam se teriam condições de exercê-la. O momento de amadurecendo acadêmico também gerava questionamentos, principalmente, quanto a compreender a necessidade de desenvolver e manter contato com outros saberes.

Ainda sobre a graduação, as atividades que, de alguma forma incentivavam a oralidade vieram a aprimorar a prática e a aumentar a vontade de estar na frente em sala de aula. “Sempre me destaquei nas apresentações dos trabalhos e ouvia com frequência dos meus professores que eu levava jeito para lecionar” (Dalliany Maeli). Nota-se que a docência surge como algo inevitável, a quem dela se desfrutará. Outro aspecto de relevo é a iniciação e paixão pela docência surgirem no âmbito de uma graduação em bacharelado e, além disso, a preocupação em como isso se desenvolveria mediante as dificuldades a serem encontradas pela falta da formação pedagógica.

Para Ingrid Soares, a motivação para a atividade docente partiu desde o ensino escolar básico e se fortaleceu na graduação: “Assim, recomeçou a minha observação com relação aos meus professores, e dessa vez, de uma forma mais especial, pois os conteúdos me maravilhavam, juntamente com as suas metodologias”.

No espaço da graduação, percebemos o quanto a falta dos conhecimentos pedagógicos passa despercebidos, devido ainda a atividade docente não estar sendo exercida. É na prática que iremos sentir as dificuldades encontradas na profissão docente, e sentiremos os reflexos e marcas do processo formativo.

O conflito e a dicotomia entre licenciatura e bacharelado existiram e sempre vão existir, mediante a problemática em questão, acerca dos saberes docentes preconizados nas salas de aulas, das práticas desenvolvidas por profissionais licenciados ou não.

Mas o que diferencia um bom professor de um mau professor? Sua prática pedagógica? Os saberes pedagógicos, didáticos e docentes? Ou um processo de formação voltado para o conceito de ensino aprendizagem?

Nesse sentido, Libâneo (1994, p. 27) aponta que “[...] a formação profissional é um processo pedagógico, intencional, organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Essa colocação nos mostra uma problemática bastante simbólica: como lidam os profissionais da docência, que não tiveram tal preparo, para conseguir se firmar em um solo estritamente de profissionais da licenciatura?

Essa concepção da observação dos nossos professores provoca uma reflexão na questão do quão somos espelhos e reflexos de nossos atos em sala de aula, pois a maneira como conduzimos a atividade docente inspira e motiva o outro a buscar a atividade de ser professor.

Na perspectiva de Gauthier (1998) existiria um “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício” em direção a um “ofício feito de saberes”. Nesse sentido, o autor apresenta uma classificação para os saberes docentes feitas por Tardif (2008). A essa classificação, ele acrescenta alguns elementos importantes para a defesa de sua ideia, que remetem a um saber específico à classe profissional docente, que é o saber da ação pedagógica, capaz de direcionar o sujeito acerca de cada ação que deve ser feita em sala de aula.

Nas vozes dos professores percebemos aspectos voltados para a prática docente desenvolvida por eles, bem como algumas tensões ocasionadas pela falta do conhecimento pedagógico.

Lidar com várias pessoas e suas múltiplas diferenças, mediar conflitos, identificar os alunos com necessidades especiais e atendê-los de maneira adequada, são algumas das funções que nós, docentes da educação profissional, precisamos exercer com maestria para atingir o objetivo principal, que é desenvolver aprendizagens significativas que se transformem em competências no mercado de trabalho (Dalliany Maeli).

É indiscutível que a atividade docente se apresenta como uma ação bastante complexa, em que os professores sem formação pedagógica sofrem algumas tensões, como a exemplificada por Ingrid Soares, que se deparou com uma situação de indisciplina e não soube como reagir.

Podemos mencionar também o fato que, não raro, o professor se depara com salas de aula com mais de 50 alunos. Quais estratégias utilizar para conseguir, de fato, ministrar aulas que motivem e façam com que todos aprendam o conteúdo?

Nesse cenário, retomamos Imbernón (2006), que explana que a formação prática reflexiva ajuda a preparar o profissional para situações de incerteza, dúvida, mas, que fazem parte do processo formativo de qualquer professor. A formação do professor deve estabelecer estratégias de percepção e pensamento para que a informação seja repassada da maneira mais eficiente possível.

Notamos nas falas dos sujeitos que narraram suas trajetórias, o quanto as incertezas eram presentes, assim como, as angústias e o medo. A sala de aula, em alguns momentos, se transformava em um palco onde o professor passava por suas piores experiências.

A partir dos relatos, trouxemos situações onde vivenciamos angústias pertinentes a quem se desafia em ser professor bacharel, como por exemplo: os questionamentos acerca de sua formação profissional, onde, por vezes, assume disciplinas sem ter a formação adequada para lecioná-la. Em meu discurso relato que “Quando perguntado pelos alunos qual a minha formação, ficava constrangido com tal situação em dizer ministrava matemática, mas com graduação em ciências contábeis”.

As narrativas se mostraram um processo formativo, pelo fato de que nas trajetórias individuais dos professores ouvidos, muitas histórias se entrecruzam, juntamente com os fatos e atos da atividade docente. Ouvindo e analisando o que cada professor narrou, percebemos o quanto o profissional bacharel se supera e busca passar pelas dificuldades do dia a dia na sala de aula e, principalmente, o quanto este profissional busca se capacitar e desenvolver habilidades voltadas para a prática pedagógica.

No ensino técnico profissional, esse cenário reflete uma necessidade cada vez mais acentuada de profissionais com formação em diversas áreas do bacharelado, que buscam especializar-se nas áreas de licenciatura, como uma forma de suprir as lacunas pedagógicas e didáticas, aspectos que são imprescindíveis para a atuação docente.

CONCLUSÃO

Neste momento em que concluímos o presente estudo, nos remetemos às implicações do início da pesquisa, que eram compreender como os professores bacharéis desenvolviam, se constituíam e desenvolvia seu ofício de docente, e quais as relações que estes sujeitos estabeleciam com as suas trajetórias de vida pessoal e profissional, com o conhecimento de si, e seu processo formativo como professor do ensino técnico profissional. Enfatizar os sentidos atrelados às histórias de vida, ao processo de constituição docente, ao processo formativo e de autoformação, trazidos à tona pelas narrativas, delimitam um processo único de aprendizagem sobre a profissão docente, e firmam a escuta de si e as narrativas autobiográficas como um método de pesquisa que propicia o desenvolvimento humano e docente.

O processo de ensino e aprendizagem é contínuo, como visto nas vozes pesquisadas, a busca pela formação e pela aprendizagem é algo marcante e nossos sujeitos enfatizaram tal fato, durante a pesquisa, apesar de possuírem formação em bacharelado, todos eles, estão inseridos ou estão buscando se inserir no campo da educação enquanto processo formal, onde, um é aluno regular do curso de Mestrado em Educação da UERN, o outro é aluno especial do mesmo programa de pós-graduação citado anteriormente, e a outra tem interesse em se especializar em áreas da docência, isso cria um marco interessante em nossa pesquisa, na qual evidenciamos de forma positiva a busca pela formação contínua em um âmbito e um espaço diferente da formação inicial desses sujeitos, são bacharéis que buscam aprendizagens que os possibilitem se firmar no campo da docência.

A subjetividade dos relatos nos apresenta um cenário fértil e passível de continuidade, devido, as características provisórias evidenciadas nas vozes dos professores pesquisados. Quantas tensões, angústias, felicidades e aprendizagens foram partilhadas, e que certamente colaboram para o campo da pesquisa em educação, e o quanto isso fortalece o método das narrativas enquanto possibilidade de construção de conhecimento e aprendizagem. As características individuais e subjetivas presentes nas narrativas permitem que os professores em formação ao praticarem o exercício da busca pelas memórias, das vivências em espaços diferentes, e dos diversos saberes docentes absorvidos ou não. Dentro do contexto do ensino técnico profissional, os docentes buscam estratégias e saberes pertinentes que facilitem sua atuação docente, na tentativa de facilitar o processo de ensino aprendizagem. Sem a formação pedagógica, os professores ficam em determinados momentos de sua vida profissional, sem

direcionamento acerca de alguns pontos, ligados aos saberes docentes necessários para uma boa atuação em sala de aula.

Enfim, os resultados obtidos a partir deste processo de reflexão, acerca da profissão docente, da formação em áreas que não são afins, nos implica, a um outro questionamento, no âmbito atual da Educação Profissional no Brasil, como devemos pensar e refletir a identidade e constituição do professor com formação em bacharelado? Sempre existirá o confronto e a dualidade entre a licenciatura e o bacharelado?

Para nós, os caminhos percorridos, das narrativas autobiográficas, das histórias de vida, da busca pela compreensão dos saberes docentes, se apresentaram como uma possibilidade capaz de compreender como um professor sem formação pedagógica encara e reflete seu processo de formação, na perspectiva de buscar sempre uma melhora no seu ofício de docente, possibilitando superar os desafios e as tensões que este cenário causa.

O levantamento de narrativas enquanto um processo formativo no contexto do ensino técnico profissional nos mostram possibilidades de evolução do nosso lado pessoal e profissional, partido da premissa, de que o sujeito se forma a partir da reflexão da sua própria história de vida. É nessa conjuntura, que esta pesquisa se apresenta como ponto de partida para novos estudos.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *Da Revolução*. São Paulo: Editora São Paulo, 1988. (Tradução de Fernando Dídimo Vieira)

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 7566, de 1909; nº 19.402, de 1930; nº 4127, de 1942; nº 8673, de 1942; nº 11447, de 1943.

BRASIL. Decreto-lei. nº 4073 de 1942.

BRASIL. *LDB* – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 12 julho. 2015.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/L5692.htm>. Acesso em: 12 julho. 2015.

BUENO, Belmira Oliveira. *O método autobiográfico e os estudos com Histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CARPIM, Lucymara. *Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Técnico: Caminhos Históricos para um Paradigma da Complexidade*. Dissertação de mestrado-PUC/PR. Londrina/PR, 2011.

CATANI, D; BUENO B; SOUZA, C. *O amor dos começos: Por uma história das relações com a escola*. Cadernos de Pesquisa, nº 111, p. 151-171, dezembro, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP, 2000.

DELORY-MOMBEGER, Cristine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: Edufrn, 2008.

EVANGELISTA, Luiz Gonzaga Quintino. *O ensino técnico no Brasil e a trajetória do centro Federal de educação tecnológica de Januária*. Montes Claros-MG: Editora:UFMG, 2009.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 17-34.

FRANZOI, Naira Lisboa; SILVA, Carla Odete Balestro; COSTA, Rita de Cássia Dias. Proeja e Pronatec: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de políticas governamentais. In: SIMPÓSIO DA ANPAE, 26. Anais... Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <www.ampae.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schimidt. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, n. 3, v. 35, p 20-29, 1995.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

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

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itabuna/BA: Via Litterarum, 2010.

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

MARQUES, Mario Osorio. *Formação do Profissional da Educação*. Unijui: Ijuí-RS, 2003.

MEC. *Rede Federal de Educação Profissional, Documento Básico da Educação Profissional*. 2009. *Húmus* - ISSN 2236-4358 mai/jun/jul/ago. 2013.

PASSEGI, Maria da Conceição. *Tendências da Pesquisa (auto)biográfica*. São Paulo: PAULUS, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

POLLON, Sandra A. M. *As histórias de vida na formação de professores*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2537_1119.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2015.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltran. GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. *O PRONATEC e a relação ensino médio e educação profissional*. [S.l.: s.n., 2012]. Trabalho apresentado no ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul/RS, 2012.

SCHMIDT Michele de Almeida, ORTH, Miguel Alfredo. *Ações políticas e sociais da educação profissional: Alguns aspectos históricos, Tec*. SENAC, Rio de Janeiro, v. 39, n.3, p.30-43, set./dez. 2013.

SICARDI, Barbara Cristina Moreira. *Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de matemática*. Tese de Doutorado da Universidade de Campinas. Campinas-SP, 2008.

SOUZA, Francinne Calegari de. *Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina-UEL*. Paraná, 2010.

WITTACZIK, Lidiane Soares. *Educação Profissional no Brasil: histórico*. *E-Tech* v. 1, n. 1, p. 77-86, Jaraguá do Sul, 2008.

ZIBAS, D. M. *Uma visão geral do ensino técnico no Brasil*, 2007.