



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

MARIA MARTA DE MEDEIROS

**OS DESAFIOS DE CONSTITUIR-SE PROFESSOR: UM ESTUDO COM
PROFESSORES BACHARÉIS**

Mossoró, RN
2017

MARIA MARTA DE MEDEIROS

**OS DESAFIOS DE CONSTITUIR-SE PROFESSOR: UM ESTUDO COM
PROFESSORES BACHARÉIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Silvia Maria da Costa Barbosa.

MOSSORÓ – RN
2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M488d Medeiros, Maria Marta de
Os desafios de constituir-se professor: um estudo com professores bacharéis. / Maria Marta de Medeiros. - Mossoró-RN, 2017.
164p.

Orientador(a): Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

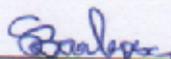
1. Professor bacharel. 2. Formação de professores. 3. Sentidos e significados. 4. Sócio-histórica. 5. Educação. I. Barbosa, Sílvia Maria Costa. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

MARIA MARTA DE MEDEIROS

OS DESAFIOS DE CONSTITUIR-SE PROFESSOR: UM ESTUDO COM
PROFESSORES BACHARÉIS

DATA DE APROVAÇÃO: ____/____/____

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Sílvia Maria Costa Barbosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Ana Maria Pereira Aires
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Antonia Batista Marques
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedico

Às três grandes mulheres da minha vida

A minha mãe (minha rainha), mulher que me deu a vida e que tem me ensinado o verdadeiro sentido da justiça, sem pesar e sem medir. Que na sua simplicidade nos tem dado a lição do amor ao outro e da compaixão. O seu exemplo é uma luz a guiar nossos caminhos. A sua existência é motivo da minha existência. A ti devo mais do que imaginas, em ti tenho muito do que preciso para a cada dia me constituir melhor do que sou.

Lourdes Maria (minha princesa), menina que me encanta e que me colocou em um dos melhores lugares do mundo, o de ser mãe. Filha amada e desejada que a cada dia me faz compreender o sentido da vida. Com você minha filha, vivencio a experiência do amor incondicional, com você a minha vida se tornou imensamente mais cheia de graça e especialmente por você tenho adquirido forças para continuar lutando.

A Nanêta, ah minha “titia querida”, como eu gosto de você minha irmã. Sem você a vida teria sido muito amarga e muitas das minhas conquistas, aliás, quase todas, não teriam sido realizadas. Ah minha Irmã e amiga como eu te devo coisas que não se compram. Deus é testemunha do quanto você foi importante no percurso da minha vida com sua força e sua garra de mulher guerreira.

AGRADECIMENTOS

Ainda que eu falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria (Apóstolo Paulo).

Em primeiro lugar, agradeço a Deus Pai, que em todas as formas revela a sua grandeza, e em meios a tantas adversidades me concedeu a vida.

Aos demais, quero compartilhar este trabalho porque sei que ele é parte de todas as pessoas que vivenciaram comigo esse processo de produção acadêmica e acreditam, junto comigo, que viver é lutar e sem a luta, sem o trabalho, sem a ação não fazemos a história. Aos nordestinos valentes por me ensinar a viver na resistência, fator fundamental para que prosseguisse os meus estudos. Aos meus amigos de infância, que embora encarando a vida como uma brincadeira, me alertaram para a importância de continuar estudando.

Agradecer especialmente a Professor Dra. Silvia Maria Costa Barbosa, amiga que reencontrei depois de tantos anos e que me acolheu como sua orientanda. Que nas adversidades da produção acadêmica acreditava na possibilidade de constituição deste trabalho e por ter me recebido em sua residência nas sessões de orientação sempre com força e determinação. A ela que, com sua simplicidade, soube ser paciente, corajosa e amiga, tendo contribuído de maneira qualificada, durante a realização deste trabalho de pesquisa. Por tudo isso e por tantas coisas que fazem de você uma pessoa especial, os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço imensamente ao professores (as) Dra. Ana Maria Pereira Aires, Antonia Batista Marques, Dr..Júlio Ribeiro Soares por terem aceitado participar das bancas de qualificação e de defesa da dissertação. Agradeço pelas prestimosas observações feitas no intuito de que o trabalho fluísse da melhor maneira possível.

Dra. Francisca Lacerda de Góis por ter aceitado o convite para a suplência nas bancas de qualificação e defesa da dissertação

Agradeço ao professor colaborador desta pesquisa, sujeito de uma importância fundamental que de forma cuidadosa se envolveu com o meu trabalho, prestando as informações e fazendo com que o meu trabalho pudesse ser realizado. Pessoa a quem tanto admiro como cidadão e como docente.

À minha família (mãe, filha, irmãos, cunhadas e sobrinhos) pelo apoio e paciência com as minhas ausências e com o meu cansaço. Pelo o que vocês são enquanto família, e pela torcida em me ver terminar o curso.

Aos meus pais Josafá Plácido de Medeiros (em memória) e Raimunda Nogueira de Medeiros. Agradeço pela vida e pela direção dada para que eu trilhasse os caminhos da vida sem esquecer o meu semelhante.

Aos colegas e amigos do GEEPS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade. Com vocês encontrei força e colaboração para avançar no caminho da pesquisa. Sem esse grupo a caminhada teria sido muito mais difícil. Compartilho com vocês o meu trabalho, que em parte, tem um pouco de cada um. Às professoras Elza Barbosa e Antonia Marques Batista que ao se inserirem no GEEPS, pontuaram observações tão pertinentes ao meu trabalho. Muito grata a todos vocês

Um agradecimento especial para meus colegas de curso: Evânio, Edione e Betinha, colegas com quem realizei produções acadêmicas e com quem aprendi e a quem devo muito; a vocês sou infinitamente grata pela amizade e companheirismo.

Agradeço à colega Januária Mesquita pela disponibilidade em dialogar comigo, quando das minhas angústias no processo de constituição do objeto de estudo.

Ao meu grande amigo Evandro, que com seu conhecimento e incentivo colaborou de forma primorosa para conclusão deste trabalho.

À Adiza Cristiane, Secretária do POSEDUC, que pelo trabalho prestado, nosso agradecimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED da UERN, que, com suas aulas, encontros acadêmicos e ideias nos inspiraram a continuar no caminho da pesquisa.

À Ana Maria de Carvalho (Aninha) pela prestimosa colaboração e pela disposição em contribuir na revisão deste trabalho dissertativo.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em especial, à Coordenação e Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Sou grata pela oportunidade de ter sido aluna de um Curso de Mestrado, e pela qualidade com que o curso foi oferecido.

Ao IFRN, minha segunda casa, lugar em que gosto de estar e realizar minhas atividades profissionais. Sou grata pela oportunidade de participar do

convênio IFRN/UERN, oportunidade primordial para que eu retornasse a universidade e assim pudesse realizar meu curso de mestrado. Sem a colaboração dessa Instituição teria sido difícil a participação nas atividades desenvolvidas na UERN e nem teria participado dos eventos que também contribuíram para a minha formação. Meu muitíssimo obrigada a uma instituição que eu tanto amo.

Ainda há tempo para sonhar. Essa coisa fatigante, que ocupa o tempo do silêncio e do sono tranquilo. Esse mal estar quase aterrorizante, que nos cerceia e nos impede de sorrir. Esse tempo de fumaça nas nuvens, essa muralha quase intransponível é tão real que o meu sonho quase não se realiza, mesmo enquanto sonho.

O que dizer da esperança em tempos de trevas? Temos que guardá-la num lugar seguro, alimentá-la a cada dia e não esperar a tempestade passar. O hoje é feito de sonhos, de esperança e, fundamentalmente, da coragem de transgredir o instituído, quando este nos diminui. O amanhã? Sim, o amanhã é outro dia, mas é outro dia.

Enquanto a tempestade não passa continuo acreditando num mundo possível onde os homens podem ser livres para viver e amar (A autora)..

RESUMO

O presente trabalho é resultado da pesquisa que teve como objetivo apreender os sentidos e os significados produzidos pelo bacharel acerca de sua constituição docente. Diante da problemática apresentada em que o professor bacharel atua na docência apenas com a formação específica, sem formação pedagógica necessária ao trabalho docente, elaboramos como questão norteadora: quais os sentidos e significados produzidos pelo professor bacharel acerca de sua constituição docente? Como forma de alcançar o objetivo proposto, utilizamos os pressupostos teóricos metodológicos do materialismo histórico e da Psicologia Sócio-Histórica, por nos permitir a compreensão, não apenas da realidade objetiva, mas seus aspectos subjetivos e suas diversas determinações. Considerando a especificidade do trabalho que versa sobre as significações constitutivas do sujeito no que se refere a sua constituição docente foi utilizada como procedimento para produção das informações a entrevista reflexiva, uma vez que esse procedimento nos proporcionou condições de horizontalidade entre pesquisador e sujeito pesquisado além da possibilidade da recorrência para aprofundamento das informações. A análise e interpretação das informações foi possível através da utilização da proposta dos Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006; 2013 e Aguiar, Soares e Machado (2015). A pesquisa foi realizada como parte do Projeto de Cooperação Acadêmica – PROCAD, realizado entre a UERN, a UFPI a USP/São Paulo e a UFAL. Através da aproximação com as zonas de sentidos, as quais foram apreendidas, foi possível constatar que a ausência da formação pedagógica foi superada em parte através das diversas vivências na docência, porém foi constatado que a existência de lacunas na formação dificulta o sujeito da pesquisa de proceder uma reflexão crítica sobre a sua prática o que é fundamental no trabalho docente.

Palavras-chave: professor; bacharel; formação; sentidos e significados, sócio-histórica.

ABSTRACT

The present work is the result of the research that had as objective to apprehend the senses and the signs produced by the bachelor about his teacher constitution. Faced with the problematic presented in which the bachelors teacher acts in the teaching without the necessary training, we elaborate as a guiding question: what are the meanings and meanings produced by the bachelors teacher about their teacher's constitution? As a way to reach the proposed objective, we follow the fundamentals of the qualitative methodological approach as a research modality and the orientations of Socio-Historical Psychology by allowing us to understand not only the objective reality but its subjective aspects and its various determinations. Considering the specificity of the work that deals with the constitutive meanings of the subject with regard to its teacher constitution, the procedure for producing the information was used as the reflective interview, since this procedure provided for horizontality conditions between the researcher and the subject researched besides the Possibility of recurrence for further information. The analysis and interpretation of information is possible through the use of the proposal of the Nucleus of Significance (AGUIAR and OZELLA, 2006; 2013 and Aguiar, Soares and Machado (2015) as a way of approaching the sense zones that configure the process of constitution of the It was possible to observe that the absence of pedagogical training was overcome in part through the different experiences in teaching, but it was observed that this same absence makes it impossible for the subject of the research to proceed with a critical reflection on the practice, which is of great importance In the teaching work.

Keywords: teacher; bachelor; formation; Meanings and meanings, socio-historical

QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1- Exemplo de Pré-Indicadores..... | 80 |
| QUADRO 2- Exemplo de aglutinação de pré-indicadores em indicadores | 81 |
| QUADRO 3- Exemplo de Núcleos de Significação..... | 83 |
| QUADRO 4- Construção dos pré-indicadores..... | 92 |
| QUADRO 5 - Aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores | 101 |
| QUADRO 6 - Aglutinação dos Indicadores em Núcleos de Significação. | 109 |

LISTA DE SIGLAS

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

EITs. - Escolas Industriais e Técnicas

ETFs - Escolas Técnicas Federais

ETFRN- Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte

EJA -Educação de Jovens e Adultos

FIC- Formação inicial e continuada de trabalhadores

GEEPS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade

IFs- Institutos Federais de Educação

IFRN- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

LBD- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PI – Pre - Indicadores

PPP- Projeto Político e Pedagógico

PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROCAD-Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

PUC/SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UFPI-Universidade Federal do Piauí

UFAL- Universidade Federal de Alagoas

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| TRAJETÓRIAS E MOTIVAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO..... | 15 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 24 |
| 2- RECORTE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... | 33 |
| 3-AS MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS DO HUMANO: CONCEPÇÕES E CATEGORIAS QUE EXPLICAM A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO..... | 39 |
| 3.1 A CONSTITUIÇÃO DO HUMANO..... | 43 |
| 3.2 HISTORICIDADE..... | 47 |
| 3.3 MEDIAÇÃO..... | 51 |
| 3.4 SENTIDOS E SIGNIFICADOS..... | 54 |
| 3.5 ATIVIDADE..... | 58 |
| 4 REVELANDO AS TRILHAS DESENHADAS E PERCORRIDAS..... | 62 |
| 4.1 O MÉTODO NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA..... | 62 |
| 4.2 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES: TRABALHANDO A ENTREVISTA REFLEXIVA..... | 71 |
| 4.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: TRABALHANDO A PROPOSTA METODOLÓGICA DE CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO..... | 77 |
| 4.3.1 Organização dos pré-indicadores..... | 78 |
| 4.3.2 Construção dos indicadores..... | 80 |
| 4.3.3 Núcleos de significação..... | 82 |
| 4.4 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA..... | 83 |
| 4.5 DESCREVENDO O SUJEITO DA PESQUISA..... | 89 |
| 5 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES: OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS SOBRE O CONSTITUIR-SE PROFESSOR..... | 91 |
| 5.1 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES..... | 92 |
| 5.2 AGLUTINAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES EM INDICADORES..... | 100 |
| 5.3 ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO..... | 109 |

| | |
|--|-----|
| 5.4 OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS SOBRE O CONSTITUIR-SE PROFESSOR..... | 110 |
| 5.4.1- Núcleo I: Descoberta da profissão de professor e interesse pela engenharia | 112 |
| 5.4.2 Núcleo 2: Satisfação em ser professor e unir a docência à área da construção civil | 120 |
| 5.4.3 Núcleo 3: Contribuições na constituição do ser docente..... | 131 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ANÁLISE INTERNÚCLEOS..... | 142 |
| REFERÊNCIAS..... | 146 |
| APÊNDICE..... | 154 |
| ANEXO..... | 155 |

TRAJETÓRIAS E MOTIVAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

No isolamento, os homens não percebem as diferenças; na ausência de parâmetros vivem a ilusão da completude. Em atividade com os outros, são impelidos a dialogar e no diálogo percebem que possuem diferenças e necessidades comuns, o que pode favorecer o aumento pelo desejo de mudança (FREIRE).

Durante todo o percurso da nossa existência, precisamos fazer escolhas e, muitas vezes, nos deparamos com o inusitado. O processo de escolha e a busca pelo o que desejamos tem como pressuposto a forma como vivenciamos nossas experiências e todo o arcabouço histórico e cultural que nos constitui. Aqui, não posso¹ deixar de refletir acerca do processo de tomada de decisão de qual profissão seguir sem me esquecer de dizer que esse processo é marcadamente atravessado e mediado pelas condições objetivas e subjetivas que me constituíram.

A respeito disto, resgato da memória, que quando tive que tomar a decisão sobre qual profissão seguir, a minha primeira decisão foi a de trabalhar e me dedicar aos processos formativos. Essa decisão não se deu por acaso, ela foi constituída a partir das experiências que vivenciei no início da minha juventude, quando me inseri no movimento da Pastoral da Juventude² da Igreja Católica, cujo fundamento advinha da teologia da libertação. Nesse movimento pastoral, adotávamos uma reflexão crítica sobre a realidade de modo que me foi possível compreender as origens da desigualdade social, a luta de classes e as necessidades de construção de um novo tipo de sociedade. Tal compreensão adveio dos fundamentos da teologia da libertação que naquela época subsidiava as práticas e os movimentos pastorais.

Após Concluir o curso de Auxiliar de escritório a nível de segundo grau, hoje Ensino Médio, e como não havia sido aprovada no vestibular, decidi fazer matrícula no curso de Magistério a nível de segundo grau. Inicialmente, no momento da decisão de ir para a escola de magistério, eu não tinha clareza da importância da

¹ O predomínio do uso da 1ª pessoa do singular, nesta parte do trabalho, ocorre pelo fato de constituir uma autonarrativa de minhas vivências relacionadas ao objeto de estudo desta investigação.

² A Pastoral da Juventude foi um movimento de ação social da igreja católica desenvolvido na América latina. No Brasil esteve ligado ao Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e à movimentos sociais.

educação para o desenvolvimento do sujeito e tampouco pouco para compreender o espaço educacional como um espaço de luta política.

Foi a partir do contato com as discussões que envolviam o campo educacional, dentre elas sobre a pedagogia libertadora que vislumbrava o espaço educacional como um campo de luta em que a escola era compreendida como um espaço importante para a formação dos jovens (FREIRE, 2007.), que percebi que o interesse na constituição de uma nova sociedade, algo inicialmente pensado nos movimentos pastorais, poderiam ser aprofundados no espaço educacional.

Foram as afetações relacionadas ao sentimento de pertencimento a uma classe social, que no bojo da sociedade, vivenciava e que até hoje vivencia a exploração do trabalho, a falta de oportunidades para os jovens e a minimização das condições dignas de sobrevivência, e por entender da necessidade e urgência na construção de uma nova perspectiva, que me fez perceber a formação para a docência, como uma possibilidade de trabalho com processos formativos. Essa perspectiva significava um lugar em que a minha atuação, a minha reflexão, resultaria em mudanças no sujeito e, com isso, resultaria também em mudanças no meio social em que este está inserido.

Nesse sentido, decidi pautar a minha vida profissional nas questões que envolvem a educação. Considero oportuno destacar que a escola de Magistério tinha suas limitações, porém, não posso deixar de ressaltar que a responsabilidade e o compromisso em contribuir e de fazer parte do processo educacional das novas gerações foram se constituindo a partir dessa experiência juntamente com as vivenciais no movimento pastoral.

A minha inserção na área da educação, teve início com a minha aprovação no concurso público da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. Nessa oportunidade, e como minha primeira experiência, passei a trabalhar com a primeira série do primeiro grau, hoje primeiro ano do fundamental. Para desenvolver essa função, foi necessária a minha formação para a docência o que, até aquele momento, se restringia apenas a minha formação em nível médio, a qual foi vivenciada no Curso de Magistério, acima mencionado.

Até o início do Curso de Magistério, ainda não tinha tido a oportunidade de participar de reflexões referentes ao fazer pedagógico na escola. O meu contato e a minha experiência com a área da educação se resumia apenas à minha vivência como estudante do ensino de primeiro e segundo graus, o que não me possibilitou

refletir sobre a função social da escola e os processos pedagógicos, muito embora tivéssemos muitas questões ou problemas a serem discutidos.

Naquela época, vivenciávamos um tipo de educação com fortes resquícios da ditadura militar e assentada nos moldes tradicionais: ao aluno não era reservado espaço para refletir sobre o processo educativo do qual ele era um dos sujeitos constituinte. Por outro lado, a concepção de escola enquanto espaço coletivo também ainda não era discutida. As práticas pedagógicas eram restritas ao fazer individual de cada professor, sem um Projeto Político Pedagógico com uma proposta coletiva, que possibilitasse uma reflexão conjunta.

É certo que o Projeto Político Pedagógico é um projeto de escola e, assim sendo, não é somente das práticas pedagógicas; estas, por sua vez, efetivam o projeto de escola, sua função social e profissional, através das ações realizadas com vistas à formação do sujeito nas diversas dimensões, sejam profissional, ética, política e cidadã.

A noção de Projeto Político Pedagógico - enquanto projeto orientador das finalidades da escola e das práticas pedagógicas, discussões que ocupam espaço na academia e que a partir da lei Lei 9394/96 LDB passou a ser uma exigência legal - não fazia parte da realidade escolar. Assim, o modelo de escola que conheci, enquanto aluna, era de uma escola que não refletia as suas práticas e nem as suas finalidades sociais.

Compreendo que o processo reflexivo é possível quando o sujeito se apropria da realidade e dispõe de condições favoráveis para compreendê-la para além da forma como ela se apresenta. Nesse sentido, seria difícil proceder à reflexão, estando na condição do aluno com a conjuntura sócio-educacional e política da época, e por não dispor, naquele momento, de fundamentação teórica suficiente que viabilizasse tal processo. Ao mesmo tempo, compreendo que, naquele contexto, embora o aluno não dispondo das condições necessárias para proceder uma reflexão fundamentada, a sua fala, as suas inquietações poderiam servir como termômetro para desencadear, no docente a reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Dito isto, é importante considerar que para a realização da reflexão sobre a prática é necessário que o professor se aproprie de conhecimentos sobre o ensino, sobre a escola, sobre o professor e o aluno e também sobre a realidade sociocultural e política (CARVALHO, 2012).

Na verdade, o processo de desenvolvimento da reflexão sobre a própria prática é também mediado pelas condições objetivas e subjetivas, as quais constituem o professor. Aqui me refiro a uma reflexão elaborada acerca do fazer e não somente uma constatação de que as coisas não andam bem. Ter atitude propositiva requer conhecimento e uma noção de contexto, de totalidade sem esquecer as particularidades. Nesse sentido, a formação continuada é de grande relevância no sentido de que devemos “oferecer as bases teóricas para que os professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora” (GIROUX, 1997, p. 27).

No ano de 1996, ainda cursando Magistério, sou aprovada no vestibular para cursar Pedagogia. A escolha por esse curso se constituiu a partir do meu entendimento de que, se eu desejava ser uma profissional da educação, deveria buscar meios que me possibilitassem o domínio de um conhecimento pedagógico específico e técnico sobre a profissão docente. Essa decisão teve uma forte influência do curso de magistério, haja vista querer aprender a ser professora, que para tanto, entrei no Curso de Pedagogia com este objetivo de mediar esta necessidade.

É importante ressaltar que embora o curso de Pedagogia formasse para a docência, nos anos 80, preparava também para habilitações de supervisão, orientação educacional e direção.

Das recordações que guardo do Curso de Pedagogia, uma delas diz respeito às discussões que realizamos sobre a importância da competência técnica e do compromisso político do professor, tendo como fundamento os estudos de Mello (1998). Essas discussões eram polarizadas entre o técnico e o político e não traziam o elemento de mediação que vincula os dois conceitos e que permite pensar a unidade dos conceitos ao mesmo tempo em que mantêm as suas especificidades. Foi ao cursar Especialização em Educação de Jovens e Adultos que tive a oportunidade de aprofundar essa discussão, tendo acesso às ideias de Rios (2011) sobre a questão do compromisso ético do professor. A ética era discutida como a mediação da técnica e da política, expressando a escolha técnica e política dos conteúdos, dos métodos, dos sistemas de avaliação e os desvendando. As dimensões técnica, ética, política seriam referências para o educador vivenciar na sua prática.

No período de realização do curso de Pedagogia participei do movimento estudantil da UERN. No ano de 1998 assumi o cargo de vice-presidente do DCE. Nesse mesmo período me filio ao Partido dos Trabalhadores.

O grupo ao qual eu fazia parte no movimento estudantil tinha uma filiação com o materialismo histórico e dialético. Assim, foi no movimento estudantil e, de certa forma, com a vinculação ao Partido dos Trabalhadores que dou início a uma sequência de leituras críticas que tinha como expoente principal Karl Marx

Essas leituras vinham de certa forma dá continuidade, as leituras iniciadas na pastoral de juventude. As leituras desenvolvidas nesse período faziam parte de um processo formativo para atuação no movimento estudantil. Nesse processo, tive acesso às discussões sobre a estrutura da sociedade capitalista, as relações entre o capital e o trabalho, a luta de classes e educação e luta de classe. Esse processo formativo foi de grande importância, uma vez que foi a partir daí que fomos aprofundando o conhecimento sobre questão do trabalho na sociedade capitalista, a luta de classe e da necessidade de construção de um processo contra hegemônico.

A minha vida profissional teve início no ano de 1989 com a minha aprovação no concurso público para professor do 1º grau, hoje ensino fundamental. Inicialmente, assumi uma turma de primeira série. Reconheço ter sido uma experiência difícil. Dentre as dificuldades encontradas destaco que na escola em que fui lotada prevalecia a concepção de que tínhamos de cumprir a programação oficial prevista no planejamento da Secretaria de Educação, independente da realidade existente. Isso me deixava angustiada porque as crianças, embora estando na primeira série, ainda não eram alfabetizadas e isso dificultava o desenvolvimento de uma sequência de trabalho preparada para alunos já alfabetizados, o que dificultava a minha prática como docente. É certo que muitas vezes podemos fazer além do instituído, do que estar formalmente prescrito, porém nesse caso específico, como se tratava de uma escola pequena, com um forte controle pela direção da escola, não me ocorria oportunidade de fazer além do prescrito.

Esta situação vivenciada na minha primeira experiência como docente me fez desejar atuar em outro nível de ensino e, como no ano seguinte já havia terminado o curso de Pedagogia, fui acolhida e passei a trabalhar na Escola de Magistério de 2º grau Nesta nova experiência, eu contava com um grupo de colegas para planejamento e discussões acerca da prática pedagógica. Os alunos eram muito

receptivos, a escola era muito bem estruturada e organizada. Nessa escola trabalhava com a formação inicial de professores para o ensino fundamental. Foi lecionando as disciplinas pedagógicas que tive contato com as teorias de Piaget e Vigotski, que naquele tempo chegavam pra nós a partir da abordagem de Cláudia Davis que concebia o trabalho de Piaget e Vigotski como concepção interacionistas do desenvolvimento.

Nesse período, também tive a oportunidade de ingressar no curso de Especialização em Alfabetização de Adultos que, embora tendo um título tão específico, foi um curso que me deu uma formação ampla sobre as questões que envolvem a educação. A partir desse curso e da minha prática na qualidade de docente, aprofundei minhas leituras e ampliei a minha compreensão sobre o papel da educação e sobre a ação docente.

No ano de 1984, fui aprovada no concurso público do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), antiga Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFERN), para o cargo de Pedagoga, tendo assumido o cargo em fevereiro de 1995. Na oportunidade, juntamente com mais três profissionais, assumi a supervisão e a orientação educacional desta instituição, na Unidade de Ensino Descentralizada, localizada no município de Mossoró.

Inicialmente, pareceu-me um grande desafio. Todavia, percebi que, embora se tratasse de uma Instituição de formação profissional, está lotada na ETFERN trazia muitos fatores favoráveis a mim: era um *lócus* formativo, possuía uma estrutura física de excelente qualidade e possuía todo o aparato material necessário a uma prática docente de boa qualidade.

Porém, esta instituição escolar trazia, em seu interior, questões que necessitavam de reflexões. Na verdade, tratava-se de situações relativas ao fazer pedagógico e à prática pedagógica que, a meu ver, se assemelhava a outras situações vivenciadas por docentes de outras instituições de educação.

Assim, diante desta percepção em relação à ETFERN, logo que lá cheguei, foi possível fazer a transposição das discussões teóricas que vinha fazendo para a realidade de um ambiente escolar que, embora se diferenciava fisicamente dos outros, pelas condições materiais e pela estrutura física que oferecia, o fazer pedagógico de seus docentes carecia de muitas reflexões, até porque para a grande maioria dos professores tratava-se da primeira experiência como professor.

Aqui, destaco que, das reflexões que fazia e do que aprendera a partir da experiência como professora e como aluna da especialização, uma questão esteve permanentemente presente comigo: o entendimento de que o trabalho docente traz, em si, intencionalidades que se constituem a partir da forma como a atividade docente se apresenta para o sujeito, do compromisso que este sujeito tem com o seu trabalho e, conseqüentemente, com a responsabilidade que tem na formação das novas gerações. Sendo assim, eu compreendia que, no interior da ETFERN, havia a necessidade da compreensão de que a ação docente é um processo importante e de que as práticas variam de acordo com a formação do docente, com o compromisso que este tem com sua profissão e com as experiências vivenciadas por cada um, sem esquecer que, de alguma forma, a função social da escola também funciona como elemento que contribui na constituição das práticas.

Iniciei minha experiência pedagógica no IFRN num momento em que a Instituição estava vivenciando, pela primeira vez, a implementação de uma Proposta Pedagógica Curricular que trazia nas suas prescrições os objetivos, fins e uma concepção de qual pedagogia seria adotada.

Assim, sob a orientação do nosso projeto pedagógico, na época, chamado de proposta curricular, iniciamos as nossas vivências. Recebemos não somente nossos primeiros alunos como também nossos primeiros professores.

Logo nos primeiros anos, comecei a ficar curiosa e a refletir sobre a constituição do corpo docente da ETFERN que, sendo uma escola de formação profissional, recebia professores graduados em áreas técnicas que não possuíam conhecimento do campo da ciência pedagógica que contribuísse com a organização e efetivação do trabalho docente. Ao longo dos anos, conforme a escola foi crescendo e implementando novos cursos e modalidades, foi ficando mais visível e preocupante, para mim, a presença de um grupo de professores que atuavam na docência sem nenhuma formação pedagógica e que em muitas vezes eram resistentes às discussões teóricas sobre que envolviam o campo educacional.

Nos processos pedagógicos vivenciados ao longo dos 22 anos de trabalho nesta instituição, pude constatar que, independente da formação inicial do docente do IFRN, temos práticas mais ou menos exitosas. Mesmo em se tratando de professores bacharéis - por exemplo, engenheiros -, alguns agem de forma muito diferenciada e surpreendente, considerando-se a formação inicial que este docente

teve, fazem da sua prática um instrumento para o crescimento e desenvolvimento de seus alunos, sempre procurando aprender mais a ser um professor.

A observação das práticas tem me revelado a compreensão de que entre o grupo dos bacharéis existe um pequeno grupo que não assimilaram a importância do seu trabalho quando visto da perspectiva da formação do sujeito. Assim, a educação é vista como um ato mecânico e os alunos como depósito de conhecimento conforme nos aponta Freire (1978). É como se o ato de educar começasse e terminasse na sala de aula.

Agindo dessa forma, o ato de educar parece ter outro sentido, uma vez que basta ao professor o cumprimento da sua tarefa de dar aulas, de transmitir conteúdos específicos da sua área de conhecimento. Assim, a vida dos alunos, o clima em sala de aula, a preocupação de como ocorre o processo de aprendizagem do sujeito, a compreensão do aluno como sujeito aprendente e social, não é, para muitos docentes, temas prioritários.

Isso nos leva a pensar a constituição do docente e da necessidade da formação nesse contexto. Neste sentido, refletimos que:

[...] se o foco da atividade docente, como prática social, é a educação de cidadão plenos, capazes de intervir de forma digna e consistente na sociedade, então a formação de professores precisa desencadear e orientar seu desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões e na direção da emancipação [...] (TONET, 2012, p. 78).

Compreendo que o processo formativo desses profissionais que se tornaram professores poderia contribuir para encontrar o sentido social profissional e político da educação e, conseqüentemente, provocar mudança nas suas práticas.

Partindo dessa compreensão, tem surgido questionamentos que, embora interagindo com a realidade pedagógica da escola, não me foi suficiente para explicá-los. Na verdade, são questões que me envolvem, uma vez que também faço parte do processo pedagógico e exerço a função de orientadora pedagógica. São questões que estão na essência do meu fazer e que me afetam. Isso ocorre, principalmente, pela necessidade que tenho de entendê-las e por me encontrar organicamente vinculada a essa problemática.

No emaranhado de questionamentos acerca da ação docente dos professores com os quais trabalho, tomei a decisão de, para esta pesquisa, investigar os

sentidos e significados da constituição do ser docente destes profissionais, mais especificamente do bacharel engenheiro.

Fizemos opção em estudar este grupo tão diferenciado que não tem, em sua formação inicial, preparação para a docência, uma vez que os cursos de bacharelado não têm como objetivo este tipo de formação.

A verdade é que a maioria dos nossos bacharéis, engenheiros, se forma para exercer a profissão em empresas e não em escolas, como professores. A formação inicial do bacharel é voltada para a compreensão, análise de produtos e processos industriais ou de infraestrutura. E, ao serem aprovados em concurso para a docência, tudo muda, ou seja, o objeto de trabalho que antes poderia ser, por exemplo, uma máquina, agora, é um ser humano adolescente ou jovem adulto em pleno processo de formação. Nesse sentido, o professor encontra-se diante de um problema que, até então, não tinha imaginado nem se preparado para enfrentar.

Vejo como questões que devem fazer parte da pauta do trabalho do bacharel que atua no IFRN: a sala de aula, a organização do trabalho docente, o entendimento sobre o desenvolvimento do ser humano e, principalmente, o aluno como ser inacabado que carece do outro, a reflexão crítica do professor, a formação num viés emancipatório, os fundamentos do trabalho, o currículo integrado, entre tantas outras questões.

Com base nessa realidade observada, constitui uma inquietação minha saber como ele age diante desse desafio. A Instituição os apoia, colabora para o enfrentamento desses problemas? Como esse profissional se constitui professor?

Diante de tantos questionamentos, me encontro dedicando uma parte da minha vida para o entendimento dessa questão a qual considero importante na escola em que trabalho.

Assim, realizei a pesquisa que teve como objetivo: apreender os sentidos e significados produzidos pelo professor bacharel acerca da sua constituição docente. A importância do trabalho se apresenta como necessidade no sentido de contribuir com as reflexões acerca da formação de professores, dos processos de constituição docente e no acompanhamento mais efetivo da prática pedagógica na Instituição na qual desenvolvo minhas atividades.

1 INTRODUÇÃO

Se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas (VIGOTSKI).

As discussões sobre formação de professores, prática pedagógica e tantos outros temas relacionados à constituição docente têm se apresentado como importantes diante da necessidade de contribuição com práticas educativas efetivas no sentido de colaborar com a formação das novas gerações. De igual modo, se torna também importante compreender como os professores significam a sua constituição como docentes.

Com isso, queremos dizer que as ações pedagógicas se estruturam em elementos de ordem objetiva, embora entendendo que o objetivo também é subjetivo e elementos de ordem subjetiva. O movimento entre estes campos produz a ação educativa.

Em outras palavras, não podemos compreender a subjetividade de um sujeito por si mesma, ou seja, toda tentativa de compreensão de um processo subjetivo deve estar articulado a uma realidade objetiva.

Nesse sentido, o estudo da subjetividade do professor bacharel, objeto desse trabalho, vem no sentido de compreender como este sujeito significa o seu processo de constituição docente uma vez que a sua formação inicial está num campo oposto ao da educação.

Os bacharéis engenheiros que atuam como professores na educação profissional e mais especificamente no IFRN Campus Mossoró, lócus da nossa pesquisa, adquiriram na sua formação inicial, um preparo técnico, não vinculado ao processo de formação para a docência. Por sua vez, a Instituição IFRN não tem garantido uma formação continuada no sentido de possibilitar a esses professores conhecimentos necessários à profissão docente. As ações, nesse sentido, ainda são bastante tímidas e não atingem o universo dos professores bacharéis que hoje compõem o IFRN.

No entanto, a prática do professor exige conhecimentos pedagógicos que são inerentes ao seu fazer. O processo crítico reflexivo, por exemplo, à medida que

está para repensar a prática é um processo eminentemente pedagógico. Mas, a partir de que se tem feito a crítica, quando o tema é formação de professores?

Carvalho (2012) nos diz que “um dos caminhos a ser percorrido pelos professores na busca de superação dos limites da formação está na possibilidade de aprendizagem de novos modos de ser professor, via reflexão crítica”. Para tanto, defendemos que é indispensável ao professor se apropriar de conhecimentos sobre o ensino, a escola, o professor, o aluno, mas também sobre a sua realidade social e política.

Na verdade, muito se tem discutido a respeito da formação de professores bem como dos saberes e práticas necessários ao exercício da profissão docente e sobre as mais diversas formas de conceber a profissão. Assim, segundo Nóvoa (1997, p. 26), “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua’ profissão.” Esses momentos de reflexão trazem ao professor possibilidades de repensar como constrói seus saberes e a docência, enquanto profissão.

A partir dessa discussão, percebemos o quanto é necessário compreender quem são os bacharéis engenheiros, que atuam como professores do IFRN e que, a cada dia, estão mais presentes na Educação Profissional. Compreender quem são esses sujeitos, no sentido de entender como eles significam as suas práticas, como, subjetivamente se tornam professores. Para isso, devemos considerar não somente os aspectos cognitivos desses sujeitos, mas também os afetivos, os sociais, os quais se revelam por meio dos sentidos que constituem acerca da profissão docente.

Trazendo a discussão para o campo da educação profissional, ambiente em que atua o sujeito colaborador dessa pesquisa, podemos pensar que a esses sujeitos, além das prerrogativas postas aos professores da educação básica e superior, por exemplo, a estes recai uma outra necessidade, que é a de compreender os fundamentos do trabalho na sociedade atual e de produzir a crítica necessária aos processos formativos na educação profissional.

Para Machado (2008, p. 15), os professores da Educação Profissional, especificamente, “enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho”. A estes profissionais apresentam-se novas demandas para a construção e a reestruturação dos saberes e

conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho, além de questões éticas.

Ainda de acordo com a referida autora, o exercício da docência se tornou mais complexo, exigindo, nas práticas pedagógicas, maior diálogo e participação no processo de ensino e aprendizagem. A nosso ver, no processo de ensinar e aprender recai muito mais a necessidade dos professores de serem mediadores na aquisição e produção do conhecimento do que meramente transmissores dele. Em outras palavras o processo de mediação estar acima do processo de transmissão, uma vez que a mediação é compreendida aqui como um processo que envolve o sujeito como um todo podendo produzir uma posição sobre os processos que os envolvem. Muito embora, podemos também pensar que, ao mesmo tempo em que o professor “transmite”, na realidade, o que ocorre é a possibilidade do aluno mobilizar saberes, conhecimentos e experiências que o levam a ressignificar o conhecimento, de forma que a mera transmissão pode não ocorrer completamente.

Para Freire (2010 p. 73), “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Pensando com Freire, o aluno não é um depositário de conhecimento e, na ação de ensinar, está a ação de aprender.

Isso não autoriza ao professor a não conduzir a reflexão crítica. Na verdade, todo processo de emancipação passa por um processo de reflexão da própria realidade. A própria constituição do professor deve ser um processo mediado por um processo de reflexão sobre a sua prática.

Destacamos que uma das questões preocupantes, no mundo da Educação Profissional, lugar onde os bacharéis desta pesquisa se encontram, é o fato de que nessa modalidade, dada a especificidade tecnológica, grande parte do professorado requisitado para essa oferta de educação não detém - na sua formação inicial, de saberes essenciais à docência e, muitas vezes, pela Instituição não dispor de forma satisfatória da formação continuada, os professores continuam a viver a docência a partir da sua própria prática e da experiência que tiveram como alunos. Nesse sentido, não dispõem de elementos suficientes para realizar a reflexão crítica das práticas vivenciadas no interior da escola.

Não devemos nos limitar a uma reflexão que aponta que a ausência da formação pedagógica dos bacharéis engenheiros, advém, entre outros fatores, da

própria especificidade dos cursos de engenharia, cuja formação está voltada para a compreensão dos processos industriais e não para a formação humana e pedagógica, mas também não podemos deixar de dizer que a ausência dessa formação inicial desencadeia a necessidade premente da formação continuada.

Ora, se compreendemos que a prática pedagógica, o próprio fazer do professor, o seu trabalho docente em si já demanda um processo de formação continuada, o que dizer de um profissional cuja formação inicial não reflete as necessidades da formação do sujeito humano?

Não estamos tecendo críticas a formação dos engenheiros. Temos claro que na resolução CNE/CES no. 11, de 11 de março de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Engenharia, em que em seu artigo 4º, trata das competências e habilidades gerais do profissional de engenharia.

Quando falamos em Educação Profissional, um ponto que merece destaque diz respeito ao processo de expansão da rede de Educação Tecnológica que, conseqüentemente, trouxe a necessidade de contratação de um número significativo de professores, profissionais bacharéis, para a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Isso traz à tona a urgência e necessidade de ampliação da discussão a respeito da formação desses professores nos cursos de formação continuada, uma vez que nos cursos de graduação ou formação inicial não tiveram a formação para a docência. Corresponde, pois, a um número considerável de profissionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-Campus Mossoró, campo de nossa pesquisa. É oportuno ressaltar que a formação desses profissionais, não deve se limitar às estratégias e metodologias de ensino. É necessário compreender a escola dentro de um contexto social mais amplo e entender que a prática pedagógica tem um fim social.

Nas palavras de Ghedin (2012, p. 158),

Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresenta inscritos em seu trabalho, superando uma visão puramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas.

É fundamental que o professor opere reflexões que esteja além da sua prática, ou seja, uma reflexão que esteja vinculada a práxis, uma vez que a práxis é um movimento que contempla tanto a ação como a reflexão.

Aqui, é importante lembrarmos que o exercício de uma profissão exige um aprendizado contínuo. Dessa forma, a compreensão do processo de constituição da docência de professores bacharéis nos leva à busca das significações produzidas por estes profissionais acerca de sua constituição como docente, como professor do IFRN

Com base no exposto acima e, considerando-se as diversas situações que envolvem o processo de constituição do professor bacharel, delimitamos o seguinte problema para a pesquisa: quais os sentidos e significados produzidos pelo professor bacharel, acerca de sua constituição docente?

O interesse inicial em pesquisar acerca dos elementos que contribuem para a constituição desses profissionais enquanto docentes surgiu a partir da nossa observação da atuação do professor bacharel a qual realizamos durante os 22 anos de Orientação Pedagógica, no IFRN – Campus Mossoró. Durante esse período, temos acompanhado esses professores e observado questões que nos remetem ao trabalho docente.

Essas inquietações têm se tornado mais acentuadas nos últimos anos, a partir do nosso processo de leitura acerca da constituição de professores e, mais especificamente, a partir do nosso contato com a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, oportunidade que nos despertou para a ideia de que as realidades devem ser analisadas a partir de sua gênese, ou seja, a partir do processo em que foram produzidas.

O interesse em pesquisar o processo de constituição de bacharéis como professores nos surgiu também a partir de dois fatos: primeiro, a atual configuração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), sobretudo na última década, o que implicou na contratação de um grande quantitativo de bacharéis nas mais diversas áreas ofertadas pelo IFRN. O segundo fato é um desdobramento do primeiro, pois também foram ampliadas as oportunidades de criação, não apenas de novos *campis*, mas também de vários cursos técnicos de nível médio. É nesse contexto de expansão que tem origem a

contratação de um exército de professores bacharéis para atuarem como professores na Educação Profissional na referida Instituição.

Diante do exposto, torna-se relevante e urgente uma discussão a respeito do processo de constituição desses professores, visto serem bacharéis e não terem tido formação pedagógica em seu curso de formação inicial. Além disso, para muitos desses profissionais, os IFs tornaram-se *locus* de primeira experiência profissional na docência. Isso nos permite compreender a importância do nosso olhar para o professor bacharel que atua na EPT (Educação Profissional e Tecnológica), pelas possibilidades que este estudo pode nos oferecer para a ampliação do nosso conhecimento acerca do processo de constituição do bacharel para sua atuação como docente nessa modalidade de ensino.

O anseio em compreender o processo de constituição dos professores bacharéis, que atuam no IFRN e pesquisar os sentidos e significados produzidos por eles acerca da sua constituição como professor, passa por diversas questões, entre elas, pela compreensão do trabalho docente enquanto profissão que, a nosso ver, requer uma atuação reflexiva e crítica do seu próprio fazer. Fundamentalmente, passa pela necessidade de compreendermos os desafios que esses profissionais enfrentam para, a partir disso, melhor compreendermos o desenvolvimento das suas práticas em sala de aula.

Com base no objetivo que norteia o nosso estudo – apreender os sentidos e significados produzidos pelo professor bacharel acerca de sua constituição docente – acreditamos na relevância da investigação, tendo em vista a existência de carência de estudos sobre esta temática. Dessa forma, entendemos que a pesquisa trará importantes contribuições e uma substancial reflexão acerca da realidade desses profissionais. Ou seja, revelará suas vivências e práticas.

Nesse sentido, compreender o processo pelo qual esses professores do IFRN se apropriam dos diferentes saberes necessários à docência e as formas pelas quais esses sujeitos articulam diferentes saberes no exercício das suas práticas, tem se tornado uma questão cada vez mais relevante no campo das pesquisas educacionais. Ao nos reportarmos aos saberes necessários ao trabalho docente, adentramos em um campo que exige conhecimentos, habilidades, disposições e competências específicas para o exercício dessa atividade profissional.

O movimento de investigação adentrou no mundo dos significados das ações e interações humanas, cujas bases teóricas foram subsidiadas pela Psicologia

Sócio-Histórica, buscou compreender os sentidos e significados do professor bacharel acerca da sua constituição como professor.

Essa dissertação faz parte dos resultados de uma rede de cooperação acadêmica no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), cujo tema é Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar, executado nas seguintes universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Universidade Federal do Piauí – UFPI, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

A pesquisa de campo foi realizada com um sujeito com formação em engenharia civil que atua como docente no IFRN Campus Mossoró. A escolha de apenas um sujeito se deu devido a complexidade da investigação uma vez que tratou da apreensão da subjetividade do professor.

O trabalho está organizado em seis capítulos os quais estão estruturados da seguinte forma: Inicialmente, a título de apresentação do trabalho, apresento em forma de memorial a minha relação com a educação e, principalmente, o meu encontro com o meu objeto de estudo, ou seja, as inquietações e motivações que fizeram com que eu destinasse este trabalho à investigação da constituição do professor bacharel. Apresento a minha relação com o objeto de estudo me inserindo num contexto de vivência de práticas pedagógicas que convivem com a constituição desse professor.

Além desse capítulo introdutório, o trabalho encontra-se organizado numa sequência em que:

No segundo capítulo, realizamos uma discussão sobre a formação de professores. Nesse capítulo, retomamos alguns aspectos da história da formação de professores e inserimos a discussão sobre a formação do professor bacharel.

No terceiro capítulo, tratamos da fundamentação teórica da pesquisa. Apresentamos os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica a partir a perspectiva adotada em nossa pesquisa. Realizamos uma breve discussão acerca do processo de constituição do sujeito, da concepção de homem e das categorias teóricas fundamentais para o referencial teórico-metodológico, como: historicidade, mediação, e sentidos e significados e atividade

O quarto capítulo, intitulado: Trilhas desenhadas e percorridas, tratamos do percurso metodológico da investigação e discorreremos acerca dos aspectos que

especificam a trajetória construída ao longo da pesquisa. Nele, tratamos inicialmente do referencial metodológico adotado na pesquisa, daí a ênfase no método na perspectiva sócio-histórica. Apresentamos o caminho metodológico percorrido para obtenção das informações em que utilizamos a entrevista reflexiva como um instrumento capaz de nos possibilitar informações necessárias e nos possibilitar um clima de proximidade entre entrevistador e sujeito pesquisado. Explicamos as estratégias utilizadas para o tratamento das informações da pesquisa os quais desvelam os sentidos e significados produzidos pelo sujeito da investigação – professor bacharel do IFRN - acerca de sua constituição docente.

O quinto capítulo está organizado de forma a contemplar o processo de análise e interpretação das informações e, por sua vez, as etapas que constituímos. De posse das informações produzidas através das entrevistas, passamos a trabalhar com base na proposta de Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), na busca da apreensão dos sentidos e significados do professor bacharel. O processo de análise ocorreu por meio do levantamento dos pré-indicadores, seguindo da aglutinação destes em indicadores e, por último, na organização e sistematização dos Núcleos de Significação, tendo-se a entrevista desenvolvida com o sujeito colaborador da investigação como ponto de partida.

A dinamicidade desse processo nos levou à aproximação com as zonas de significação que foram se revelando a partir do movimento do trato dessas informações, sendo possível a partir da seleção de pré-indicadores, na aglutinação desses pré-indicadores em indicadores e na constituição dos núcleos de Significação. Esse processo resultou em 102 pré-indicadores, 17 indicadores e 03 núcleos de significação. Os quais foram elaborados a partir da articulação dos indicadores e de temas centrais revelados na fala do professor colaborador. Os núcleos constituídos de significação constituídos são os seguintes: Núcleo 1: Descoberta da profissão de professor e interesse pela engenharia, núcleo 2: Satisfação em ser professor e unir a docência à área da Construção Civil, Núcleo 3: Contribuições na constituição do ser docente.

Este capítulo trata também da interpretação das informações construídas no processo de investigação por meio dos Núcleos de Significação. A interpretação das informações foi realizada por meio da análise das mediações subjetivas constituídas pelo professor colaborador a partir da sua vivência como professor e como engenheiro. O processo de interpretação foi realizado a partir dos três Núcleos

de Significação, os quais foram resultantes da análise apresentada no capítulo anterior. Dessa forma, no primeiro Núcleo, apresentamos as significações do professor Fábio³, em que tratamos de discutir as significações produzidas pelo professor colaborador, no que se refere às suas aproximações com a docência, bem como as suas primeiras experiências como professor. No segundo núcleo, tratamos da satisfação em ser professor e unir a docência com a área da Construção Civil. No terceiro núcleo, a nossa interpretação esteve pautada nas contribuições do ser docente e no processo de superação das dificuldades.

O sexto capítulo trata das considerações finais. Neste capítulo procedemos a análise internúcleos, de forma a produzir articulações entre os núcleos. Aqui, tratamos dos achados da pesquisa o que aponta a necessidade de novos estudos.

³ Fábio é o nome fictício adotado para tratar o sujeito da pesquisa.

2 RECORTE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É preciso pensar o professor e sua formação a partir de sua complexa constituição para poder compreendê-lo como um ser total que vivencia um processo histórico (SOARES).

O presente capítulo tem como objetivo discutir a formação de professores a partir de um recorte histórico que vai do final do século XX até os dias atuais.

Não pretendemos neste capítulo fazer um estado da arte sobre a formação de professores, mas trazer para a discussão questões que consideramos essenciais ao tratarmos dessa questão.

A formação de professores como objeto de estudo e como uma questão essencial ao trabalho docente tem sido pauta dos debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final do século passado mais precisamente, na década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) lei nº 9.394/96.

No final do século XX, o marco legal que norteou as reformas educacionais foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Posteriormente regulamentada por Decretos e Regulamentações, suas orientações repercutiram na organização das escolas e, particularmente, na formação docente, reconhecendo a necessidade de formação destes profissionais e ampliando o âmbito da formação no ensino superior e em nível de graduação e pós-graduação. Conforme os Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Atrelado a essa exigência de formação docente, passa-se a dar ênfase na formação inicial de professores de forma aligeirada, pautada em políticas de formação em serviço, Assim, para o trabalho docente, no contexto das reformas, exige-se um profissional que esteja em sintonia com as necessidades provindas dos avanços tecnológicos, dos processos de globalização, atendendo aos interesses do capital. Assim, “nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama

social da qual faz parte” (MARTINS, 2010, p. 14). Assim, faz-se necessário compreender o termo trabalho docente nessa nova conjuntura histórica, política e social. Para Melo (2010, p.12) o termo trabalho docente é entendido “como uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, invariavelmente inédita e imprevisível. Um processo atravessado por influências de múltiplos aspectos – políticos, econômicos, sociais, entre outros”.

Na concepção de Libâneo (1984, p. 137), o trabalho docente se trata de:

[...] um processo simultâneo de transmissão/assimilação ativa, onde o professor intervém trazendo um conhecimento sistematizado onde o aluno é capaz de reelaborá-lo criticamente com os recursos que traz para a situação de aprendizagem.

Concebe-se que esse fazer deve pautar-se na realidade do aluno, ou seja, na contextualização histórica e social na qual se insere enquanto sujeito. Refletindo a esse respeito, Freire (1996, p. 98) afirma que, “a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”.

A discussão sobre trabalho docente deve levar em consideração a formulação de políticas educacionais que objetivem a valorização do professor por meio da formação inicial e continuada, da implantação de planos de cargos e carreiras e salários que tenham coerência com a importância da sua profissão e investimentos em relação às condições de trabalho que são oferecidas. Atualmente, o trabalho docente se reestrutura e se incorpora cada vez mais a lógica capitalista, situação agravada pela adoção de políticas educacionais de cunho neoliberal e gerencialista, que transformam o contexto escolar, a gestão educacional e as práticas pedagógicas, exigindo dos trabalhadores docentes envolvimento e participação. Contudo, o aumento desse envolvimento e, conseqüentemente, da carga de trabalho não repercute sobre o salário. Pini e Melo (2011) afirmam que essas mudanças se configuram por meio das políticas educacionais, cuja capacitação do trabalhador:

Deve atender às demandas de um processo produtivo esvaziado, fundado na lógica da polarização das competências, a qual faz com

que o trabalhador a ela se submeta compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal inadequada (KUENZER, 2005, p. 03).

Essa formação profissional de professores fundada no racionalismo e no tecnicismo não possibilita uma formação reflexiva para o enfrentamento das situações reais que acontecem no seio da escola. Além dessa questão, gera também uma desconfiança, por parte da sociedade, na formação desses profissionais. A respeito da valorização da experiência e da reflexão na experiência, Pimenta (2012, p. 23) analisa que:

[...] Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

A proposta de formação de profissionais formulada por Schön (1992) enfatiza a experiência prática como fonte de conhecimento, levando o professor a refletir a partir de situações reais que envolvem a sua prática. Assim afirma que a reflexão da prática é a única via possível para que um profissional se sinta capaz de enfrentar as situações complexas com que vai se deparar na vida real. Essa capacidade de refletir deixará o professor apto a tomar decisões apropriadas no seio da complexidade e da indefinição que caracteriza a sua profissão. Assim, acerca dos currículos de formação de profissionais, Schön (1992) acredita que estes deveriam desenvolver a capacidade de refletir. Assim, as escolas que formam profissionais deveriam rever os seus currículos, incluindo nos cursos um forte componente da prática, que os aproximará do mundo real, permitindo aprender a fazer fazendo, pois estes atuam, nas universidades, num mundo virtual sem as pressões e riscos que estão associadas à sua prática. Nesse sentido, quando irão atuar em sala de aula, a pressão da realidade dificulta que aconteça a reflexão no cerne da própria ação. Assim, se os cursos não conseguem preparar os profissionais para a realidade que enfrentarão na escola, a qual repercute em seu seio, a sociedade de classes, o professor enquanto um profissional, não poderá visualizar a utilidade prática do que aprenderam nos cursos.

Pimenta (2012) alerta que a apropriação da concepção de professor reflexivo no arcabouço das propostas políticas de formação de professores, no Brasil, não ultrapassa o plano simples da retórica, pois:

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. No caso, a democratização social e política de países como Espanha e Portugal, que não apenas transformaram as condições de formação dos professores, mas também significativamente suas condições de exercício profissional com jornada e salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa, contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalidade docente. Essa questão, como se vê, está “esquecida” nas políticas do governo brasileiro (PIMENTA, 2012, p. 53, grifo do autor).

Baseado no exposto anteriormente, as políticas públicas para a formação docente desconsideram a subjetividade no processo da formação de professores. Estudos recentes comprovam que existe uma dimensão subjetiva na docência, inter-relacionada a significados e sentidos (CARVALHO, 2007; BOCK e GONÇALVES, 2009; GATTI, 2003; IBIAPINA, 2007; AGUIAR, 2007; MARTINS, 2007). Essa dimensão subjetiva considera o princípio de que a prática docente é, acima de tudo, uma prática social, sistematizada, organizada, planejada e consciente que, para que aconteça um salutar processo de ensino e aprendizagem, esta deve ser vinculada às condições subjetivas de quem a desenvolve e de quem a recebe.

Ao refletirmos sobre a formação e a atuação do professor bacharel no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvido por professores bacharéis no IFRN, entendemos que a ausência dos conhecimentos pedagógicos em sua formação inicial e a falta de um processo de formação continuada deixam lacunas no que se refere à compreensão da profissão e do seu papel na formação dos estudantes, uma vez que a maioria desses profissionais tornaram-se professores repentinamente, por meio da aprovação de um concurso público que possibilitou o seu ingresso numa profissão a qual não exige conhecimentos específicos dos quais eles não dispõem. Esses conhecimentos são da ordem de compreensão do processo ensino aprendizagem, da organização do trabalho docente, assim como de

capacidade de articular os conhecimentos trabalhados em sala de aula com o contexto das vivências dos alunos, além da necessidade permanente de reflexão sobre o fazer docente.

Na verdade, a docência para esses profissionais é uma profissão com a qual eles não dispõem, inicialmente, de preparo pedagógico suficiente para implementar o seu fazer e a reflexão sobre esse fazer. Isso, ao nosso ver, pode gerar problemas na atuação do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem do aluno.

A docência para esses profissionais não é totalmente desconhecida porque, de alguma forma, eles têm como referência a experiência com seus ex-professores, o que muitas vezes se converte como referência para a sua atuação.

Na nossa compreensão, a prática docente não deve se pautar em um modelo a seguir, considerando que os contextos são diversos e as necessidades dos alunos não são iguais.

A formação de professores baseada em modelos afugenta a capacidade criadora dos sujeitos e os limita à imitação de uma realidade que muitas vezes não condiz com a sua realidade.

Uma questão importante quando se fala em formação de professores diz respeito ao desenvolvimento da reflexão crítica como pressuposto orientador das ações profissionais do professor, o que quer dizer que a ação docente numa perspectiva crítica, possibilita um olhar mais atento e mais comprometido à sua prática e com os demais aspectos que a envolvem.

Segundo Carvalho (2012, p. 104),

[...] reflexão é atividade consciente desenvolvida pelo professor sobre seus modos de ser professor na sociedade, escola, sala de aula e pode ser considerada como crítica, visto que a compreensão passa não apenas pelo pensar do professor sobre suas ações pedagógicas em sala de aula, mas envolve diferentes dimensões da docência: técnica, prática, política, ética e cultural.

Para Liberali (2010), a reflexão crítica não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, na intenção de compreender as suas ações e as suas conseqüências. O processo reflexivo, por sua vez, possibilitaria ao professor pensar e transformar a sua atividade profissional de modo a promover a sua autonomia e a sua emancipação que seria a sua capacidade de pensar a sua realidade como um todo e de desenvolver ações em

direção ao desenvolvimento de alternativas que fossem capazes de promover mudanças na escola, na sua prática e na realidade histórico-social. Dessa forma, ao “refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entendem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade” (LIBEALI, 2010, p. 32).

Para proceder a reflexão neste nível, é necessário um processo formativo, uma vez que só a realidade prática não é suficiente para qualificar o debate. Esse entendimento nos leva a reforçar a compreensão de que a prática pedagógica e,, nesse caso específico, a prática do bacharel não é por si suficiente de promover uma reflexão pautada em mudanças significativas, apontadas anteriormente. Daí ser necessário um processo formativo.

A discussão sobre a formação de professores foi oportuna uma vez que contribuiu para a realização da interpretação da subjetividade do sujeito da pesquisa

3-AS MEDIAÇÕES CONSTITUTIVAS DO HUMANO: CONCEPÇÕES E CATEGORIAS QUE EXPLICAM A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Somos a consciência que reflete o mundo e somos afetividade que ama e odeia este mundo e com esta bagagem nos identificamos e somos identificados por aqueles que nos cercam (SILVIA LANE)

Com a finalidade de sistematizarmos este capítulo, consideramos importante iniciarmos o texto discutindo os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica, apontando a relação entre o desenvolvimento humano e o processo de historicidade. Nesse sentido, cuidamos em tecer comentários a respeito do nascimento da Psicologia Sócio-Histórica e do empenho de Vigotski no sentido de construir uma psicologia que tivesse como base o princípio da materialidade e da constituição do humano como um processo que acontece a partir de relações sociais mediadas pela cultura.

Em seguida, passamos a desenvolver o texto discutindo o processo de constituição do humano na abordagem sócio-histórica e as categorias teóricas que irão subsidiar a nossa análise e interpretação das informações produzidas. Dentre as diversas categorias que dão sustentação a essa perspectiva elegemos para esse trabalho as quatro categorias que consideramos essenciais e que nos auxiliarão no processo de interpretação das informações produzidas, sendo elas: historicidade; mediação; sentidos e significados e atividade. Na tentativa de explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos que dão sustentação a este trabalho, é importante ressaltar que a Psicologia Sócio-Histórica tem sua gênese nos estudos de Vigotski, Leontiev e Luria.

É no contexto da Revolução Russa e nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético que tem início a elaboração de uma nova forma de se compreender o desenvolvimento humano e o funcionamento das funções psicológicas superiores. Já em 1924, Vigotski demonstrava a necessidade de construção de uma psicologia que fosse capaz de romper com as visões dicotômicas que dividia o estudo do desenvolvimento humano em duas perspectivas. A primeira delas tinha um enfoque explicativo, o que fazia com que o estudo do desenvolvimento humano só podia ser explicado do ponto de vista natural

como um processo da natureza. A outra perspectiva tinha um enfoque idealista, pressupondo haver uma diferença radical entre a natureza física e a existência de uma natureza psíquica.

Neste dualismo residia o que Vigotski chamou de A Crise da Psicologia, uma vez que os enfoques - tanto o naturalista quanto o idealista - não eram suficientes para explicar as funções psicológicas especificamente humanas também chamadas de funções psicológicas superiores como, por exemplo, a memória, a imaginação, o raciocínio lógico.

Assim, a Psicologia Sócio-Histórica - pensada por Vigotski, - se apresenta desde seus primórdios como uma possibilidade de rompimento da dualidade interno/externo, biológico/social, psíquico/orgânico, homem/sociedade, objetividade/subjetividade, sujeito/objeto, consciência/realidade. Conforme Bock (2001, p. 22),

Para a Sócio-Histórica, falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem.

Esta é uma questão fundamental que diferencia a Psicologia Sócio-Histórica das concepções as quais Vigotski tomou como referência para fazer a crítica e, a partir disso, propor um método de estudo das funções psicológicas superiores que discutiremos no capítulo metodológico

A partir da concepção marxista dos fenômenos sociais e tomando-se por base os pressupostos da abordagem dialético-materialista é possível compreender com Marx e Engels (1989, p. 21) que não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”. Este princípio pode ser verificado, principalmente, na formulação de Engels a respeito da relação dialética entre homem e natureza a qual explica que, ao transformar a natureza, o homem transforma-se a si próprio; e no pensamento marxista de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações na natureza humana.

Para a abordagem dialética, o homem age sobre a natureza e, nesse processo, cria novas condições para a sua existência através das mudanças nela provocadas. “Essa posição representa o elemento-chave do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos” (VIGOTSKI, 2007, p. 62-63).

Assim, as bases do Materialismo Histórico-Dialético vão possibilitar a construção da concepção de homem como ser ativo, social e histórico. Por sua vez, a sociedade é compreendida como produção histórica dos homens os quais, através do trabalho, produzem sua vida material. Nesse espaço de produção, os homens se refazem enquanto sujeitos.

A realidade material é fundada em contradições que se expressam nas ideias e nas relações sociais. A história é compreendida como o movimento contraditório constante do fazer humano no qual, a partir da base material e no entrelaçamento das relações humanas, produz a cultura. Esta é compreendida como uma base de significações em que o homem se ergue para novas construções.

O mundo psicológico é um mundo que mantém relação dialética com o mundo social. Assim, conhecer o fenômeno psicológico significa compreender a expressão subjetiva de um mundo objetivo/subjetivo; um fenômeno que se constitui em um processo de conversão do social em individual e vice-versa. Nesse sentido, o fenômeno psicológico deve ser entendido como construção do nível social para o individual.

Importante compreendermos que as funções psicológicas superiores se constroem após uma série de transformações qualitativas. Cada transformação cria condições para novas transformações, em um processo que é histórico e não natural. Na realidade, o processo de desenvolvimento humano se impõe como dialético e cultural em que a linguagem e a atividade exercem papéis primordiais.

O princípio da materialidade - posto na teoria sócio-histórica - passa pelo movimento de apreensão e apropriação do real. Dessa forma, tomando-se por base este princípio, parte-se do mundo material e volta-se a ele de forma ressignificada.

Nesse sentido, cabe-nos inferir que, sem a apropriação da riqueza material e cultural, que é socialmente produzida, e sem a possibilidade de transformação dessa herança cultural e histórica, a humanidade não se efetivaria.

O processo educativo ganha um papel primordial ao entendermos que é nas vivências educativas, sejam sistematizadas ou não, que as novas gerações têm acesso ao conhecimento e saberes produzidos, permitindo-lhes novas formas de viver e de pensar. Conforme Saviani (2003, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, o trabalho educativo se constitui como uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana.

De acordo com o Materialismo Histórico-Dialético, não há como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade, ignorando-se o contexto histórico no qual se desenvolvem, uma vez que esses fenômenos se gestam e são desenvolvidos no bojo das relações sociais. Desse modo, os problemas no campo educacional e, de forma especial, no trabalho docente, com toda a extensão que este pode alcançar (formação de professores, constituição do professor e tantos outros fatores), devem ser investigados, analisados e compreendidos à luz do Materialismo Histórico-Dialético por esta teoria possibilitar uma reflexão que permite compreender os fenômenos no seu processo de constituição e mudança.

Ao adotarmos esta a abordagem sócio histórica como orientadora de nossa pesquisa, significa assumir que estamos preocupados em entender o processo de constituição do professor bacharel dentro da dinamicidade educacional dialética e da constituição da subjetividade humana como uma questão enlaçada no processo social. Daí, ser necessário compreendermos que a subjetividade não reduz o sujeito a uma esfera estreitamente individual. Na verdade, a subjetividade humana é um sistema complexo, constituído de forma dialética e produzido sócio-historicamente.

Tomando esta abordagem como suporte para nossas reflexões e análises, percebemos a necessidade da compreensão de algumas categorias para avançarmos na construção de possibilidades que sejam capazes de viabilizar o suporte teórico para este trabalho.

Além das quatro categorias elencadas, as quais já nos referimos anteriormente, trataremos a seguir do processo de constituição do humano, o que nos servirá de âncora para todo o processo de desenvolvimento do trabalho, já que tratar da constituição do professor passa fundamentalmente pela compreensão de como concebemos a constituição do humano.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DO HUMANO

A constituição do humano tem sido um tema recorrente no campo da psicologia. Ao contrário do que postulou a modernidade, concebendo o homem como ser individual, racional e natural, a abordagem sócio-histórica teorizou a constituição do sujeito humano como um processo que ocorre a partir das relações e interações que o indivíduo estabelece entre o mundo material e o mundo social. Assim, nesta perspectiva, a concepção de homem supera a visão dicotômica, postulada pela cultura iluminista - acerca do ser humano, de modo que ele não se dilui nem no social nem no individual. Isto porque o sujeito é uma totalidade que une o individual e o social, de forma que a consciência humana é compreendida como resultado de um processo sócio-histórico. Portanto, nega-se o homem como ser universal e abstrato, destituído de valores sócio-históricos.

A Psicologia Sócio-Histórica tem seus fundamentos no Materialismo Histórico-Dialético. A concepção de homem passa pelo entendimento de um ser que se constitui a partir das relações que estabelece com os seus semelhantes e com a natureza. Essa compreensão de constituição do sujeito humano como um processo contínuo deve levar em consideração a realidade social, histórica e cultural em que o sujeito está inserido.

Partindo desse pressuposto, podemos inferir que a cultura é um grande elemento mediador da constituição humana. Assim, os homens se relacionam com os outros homens através da linguagem permeados pela cultura, sendo a própria linguagem elemento da cultura. Desse modo, ocorre um processo de interação sócio-histórica e cultural que dá origem e materialidade ao humano. (AGUIAR, 2001).

Essa forma de entendimento é uma contraposição das visões tradicionais da psicologia em que a humanidade era concebida como característica natural do homem. Nas palavras de Bock (2004, p. 31),

[...] o homem não nasce, portanto, dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas. O homem nasce candidato a essa humanidade, humanidade esta que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana.

É oportuno destacar que nesse processo de constituição do sujeito humano a natureza tem papel importante do ponto de vista que as experiências humanas só foram possíveis através da relação homem natureza e homem/homem. Foi através do processo de interação com a natureza que o homem conseguiu criar instrumentos para se manter vivo e, nesse processo, foi acumulando experiências e reelaborando o seu processo criativo em algo útil e necessário à sua sobrevivência. Na verdade, o processo de constituição do sujeito humano exige que “cada pessoa deve se apropriar da riqueza material e espiritual produzida pela humanidade” (DUARTE, 2013, p. 65). Assim, podemos dizer que:

Cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. E-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Percebemos que na fala de Leontiev (2004) reside a necessidade e possibilidade da apropriação dos elementos culturais já produzidos por parte do indivíduo. A produção da humanidade é contínua e, assim sendo, há um processo de reelaboração cultural, processo esse que tem como ponto de partida a produção cultural já existente, o que requer, necessariamente, o uso do aporte de conhecimento e dos saberes acumulados. É a partir da apropriação da produção material e cultural que as novas gerações reelaboram novas formas de produção e de vivências sociais.

Assim, ao se apropriar da cultura encontrada pronta, ao nascer, o sujeito segue num processo de reelaboração dessa cultura. Dessa forma, não só aperfeiçoa os instrumentos materiais - por exemplo, de domínio sobre a natureza - como também cria, a cada dia, instrumentos novos. Destacamos que, para tal elaboração, o indivíduo necessita dos conhecimentos e experiências acumuladas pela humanidade, conforme já nos referimos. Segundo Duarte (2013) a transmissão da cultura construída na história social humana feita pelo adulto à criança não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, mais do que isto, ela é considerada como fator determinante principal. Nessa perspectiva,

A humanidade necessária para que o homem se torne humano está nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram na cultura,

nas relações sociais, nos outros, nas formas de vida, no meio, que é um meio humano, porque constituído pela atividade humana, pelo trabalho (AGUIAR, 2001, p. 96).

O trabalho é compreendido como atividade fundamental, elemento produtor de cultura e que, para a sua realização, exige a utilização de signos e instrumentos que vão imprimir um salto qualitativo no desenvolvimento e constituir - entre outros elementos - a humanidade. O homem liberta-se de suas limitações biológicas para 'inventar' a condição humana" (BOCK, 2004, p. 28).

Tomando por base a dialética e a historicidade, temos a compreensão de que, uma vez constituído o sujeito humano, este não se dá por acabado. O indivíduo se reconstrói, continuamente, no seu processo de interação social, uma vez que é nesse processo, que ele se constrói como sujeito histórico.

A passagem da compreensão de natureza humana para condição humana é fundamental por nos permitir sairmos de uma visão naturalista sobre a constituição do humano para uma concepção sócio-histórica (BOCK, 1999). As explicações sobre o homem devem ser baseadas no mundo sócio-histórico, uma vez que tomando-se por base a ideia de condição humana, conforme já nos referimos, nada encontra-se, *a priori*, já concebido. Nesse sentido:

Não há nada em termos de habilidade, faculdade, valores, aptidões ou tendências que nasçam com o ser humano. As condições biológicas hereditárias do homem são a sustentação de um desenvolvimento sócio histórico, que lhe imprimirá possibilidades, habilidades, aptidões, valores e tendências historicamente conquistados pela humanidade e que se encontra condensados nas formas culturais desenvolvidas pelo homem em sociedade (BOCK, 1997, p. 37).

As práticas sociais dos indivíduos se constituem pelas interações que estes estabelecem com seus semelhantes mediado pela cultura, socialmente produzida. Dessa forma, a condição histórica da vida humana é mediada pelos processos sociais aí presentes e não determinada por leis biológicas.

A produção da vida material é um processo mediado por ações que os homens estabelecem entre si e com a natureza. Essas ações, por sua vez, ocorrem através do processo de apropriação e objetivação e são fundamentais para a existência humana.

Nesse sentido, para se constituir como humano e dar prosseguimento a história da humanidade, o sujeito histórico se apropria da produção material e imaterial produzida pela humanidade. A apropriação da riqueza material aqui discutida diz respeito não somente aos resultados do produto do trabalho, mas, fundamentalmente, aos processos desenvolvidos para gerar a produção das condições de sobrevivência. Conforme Duarte (2013, p. 65),

Na sua forma mais elementar, fundamental, a objetivação é a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos. É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos. Isso ocorre com objetos materiais, como é o caso da produção de instrumentos, como também de objetos não materiais, como é o caso da linguagem e dos conhecimentos.

Ao discutir a questão da apropriação da produção material da humanidade, questão essencial para dar continuidade a história humana, é importante discutirmos o processo de objetivação que é dialético e colado ao processo de apropriação. Para Marx (1993, p. 149-150):

É um processo entre homem e natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a material natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços, pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da material natural numa forma útil para a sua vida. Ao atuar por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

É, pois, na relação homem-natureza mediada por necessidades e efetivadas através do trabalho que ocorre o processo de apropriação e objetivação. “Esse processo contínuo e ininterrupto de apropriação-objetivação, portanto, é instigado pela necessidade vital da vida social que cria cada vez mais necessidades, não previstas pela natureza” (OLIVEIRA, 2003, p. 144).

É importante observarmos que no processo de objetivação a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, já no processo de apropriação ocorre um movimento inverso em que a “atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito” (DUARTE, 2013, p. 66).

É nesse sentido que ao discutirmos o processo de apropriação se faz necessário discutirmos o de objetivação, uma vez que um está intrinsecamente ligado ao outro e os dois de forma imbricada contribuem para a construção da humanidade presente em cada sujeito histórico conforme discutiremos a seguir.

As categorias estão esboçadas em forma de tópicos e estabelecem relações umas com as outras, de forma que uma categoria se completa com a discussão da outra.

3.2 HISTORICIDADE

Na abordagem sócio-histórica, nos movemos num campo que diz da importância da historicidade, uma vez que a historicidade fala do movimento da construção do humano que se realiza nesse movimento dialético. Assim, falar em historicidade é importante compreender o movimento de constituição do sujeito humano que ao longo do tempo e a partir da sua relação com a natureza adquiriu característica que fazem parte do gênero humano.

Assim, compreender os sentidos e significados do professor bacharel levando em consideração o processo que o constituiu foi possível, através da categoria historicidade, uma vez que essa categoria nos conduz à compreensão da sociedade, da educação e do sujeito humano em movimento.

A historicidade é uma categoria importante para o Materialismo Histórico-Dialético e para a Psicologia Sócio-Histórica, uma vez que trata desse movimento de constituição do humano. Se o nosso objetivo é o ser humano, a historicidade diz que o homem se constitui a partir de um movimento dialético que o conduz de um ser em si para um ser para si. Dessa forma, eleger a categoria historicidade neste trabalho implica em assumir que ao estudar o humano devemos compreender a dialética geral das coisas que o envolvem. Nesse sentido, nas nossas análises, ao estudarmos a subjetividade do professor Fábio, devemos nos pautar na historicidade como um movimento dialético que, ao longo do tempo, constituiu o humano.

Para Vigotski (2007, p. 68) “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” Desse modo, para compreender a historicidade do homem é necessário analisar o processo de humanização e para compreender o ser professor do bacharel é

necessário a compreensão do seu processo de historicidade e, conseqüentemente, de mudanças.

A historicidade, conforme aponta Araújo F (2015, p. 26),

[...] é o movimento dialético que esclarece o desenvolvimento humano no percurso da história, ou seja, é um conceito ontológico que tem as condições de desvelar o processo de constituição dos homens, da sua gênese às suas transformações no percurso histórico. A análise da historicidade humana permite a compreensão dos processos de produção, apropriação e transformação da cultura produzida pela humanidade no contexto sócio-histórico da produção material da existência.

Compreender a constituição do homem passa pela necessidade de compreensão do desenvolvimento humano imbricado com o desenvolvimento social. A história humana é inevitavelmente a história da sociedade em movimento, ou seja, um processo constante de transformação:

Se compreende que a historicidade humana não pode ser vista e analisada como uma passagem do tempo ou simplesmente como uma ordem cronológica dos acontecimentos sociais. Ao contrário, a historicidade humana deve ser considerada como um processo constante de relações sociais entre os homens, os quais são direcionados pelo contexto sócio-histórico que vai sendo constituído no processo dialético da vivência do homem em sociedade (MEDEIROS, 2016, p. 53).

Se a nossa compreensão de historicidade tem por base a dialética, conseqüentemente, ao estudar algum fenômeno devemos considerar o movimento social que historicamente gera mudanças sociais. Dessa forma, estudar a história humana exige a compreensão dos processos de transformação que ocorrem na sociedade. Nesse sentido, o processo de formação da história como movimento e transição faz com que compreendamos a historicidade na dinâmica social no sentido de produzir a história. Nesse direcionamento, Demo (1995, p. 99) faz a seguinte reflexão:

Se, de um lado, as transformações históricas se dão de maneira estruturada, porque não são caos, nem pura veleidade humana, nem intromissão dos deuses, de outro, aportam formações inovadoras, nas quais predomina o novo sobre o velho. O que acontece na história é historicamente condicionado, e por isso não se produz o totalmente novo que não tivesse condicionamento histórico, pois já

seria um ato de criação, do nada, introduzindo na história condições não históricas.

Com base nessa compreensão, a construção de uma nova sociedade, por exemplo, pode ser gestada no espaço da atual sociedade. Do mesmo modo, uma educação emancipada geradora de sujeitos críticos pode ser pensada e gestada a partir do atual sistema educacional. A história não estaciona para gestar novos eventos. As contradições presentes em determinadas realidades são, muitas vezes, o estopim, que irá detonar, gerar mudanças e transformações históricas. Tais processos são condicionados por fatores objetivos (econômicos, políticos, sociais) e subjetivos (empenho, união e luta de classe). É a soma desses fatores objetivos e subjetivos que possibilitará o surgimento de novas formações sociais menos desiguais e opressoras e que apontem na direção do efetivamente novo. Assim, “[...] um primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda história, ou seja, é o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder fazer história” (MARX e ENGELS, 1989, p. 22).

Nesses termos, a base da sobrevivência humana, o manter-se vivo, são as primeiras necessidades essenciais para fazer história. Por sua vez, o processo pelo qual o homem satisfaz essas necessidades, a produção da vida material se constitui como o primeiro fato histórico. É no processo de satisfação das suas necessidades que o homem produz a sua vida material e, ao mesmo tempo, faz a história. Por sua vez, o processo pelo qual o homem satisfaz essas necessidades, a produção da vida material se constitui como o primeiro fato histórico.

A produção da vida material se efetiva num processo de relações entre o homem e a natureza e entre os homens entre si. Esse é um processo que não para na satisfação das primeiras necessidades.

Tratando do processo de produção da vida material que é um processo histórico, Marx e Engels, nos advertem que: “O segundo ponto a examinar é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades e essa produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico” (MARX e ENGELS, 1989, p. 23).

Como podemos perceber, é na dinâmica social de produção da vida material que o homem faz a história. Assim, a sua constituição ocorre com base em fatores históricos. A análise da história e, conseqüentemente, da historicidade como um

processo histórico do desenvolvimento do homem em sociedade e de produção da vida material se faz necessária para compreendermos o seu modo de agir e de se desenvolver em sociedade.

É importante esclarecer que para Marx e Engels (1989) essas etapas não devem ser compreendidas como diferentes e independentes entre si, que se realizam de modo separados. Elas se inter cruzam e estão presentes na vida dos homens ao mesmo tempo

Nesse sentido, a realidade objetiva não deve ser compreendida como um conjunto de acontecimentos, como pode parecer ser, ela é o resultado da maneira como os seres humanos significam o mundo. Assim, não podemos concebê-la de forma restrita aos eventos naturais, pois, se assim o fosse, negaria a possibilidade da historicidade humana e, conseqüentemente, da formação do homem como ser social, que nada mais é do que o resultado do seu processo de historicidade vivenciado nas mais diversas relações que estabelece no mundo.

A historicidade aqui entendida não diz respeito a uma seqüência linear de fatos. O nosso entendimento passa pela compreensão de que a historicidade humana é resultado de um processo social que só se efetiva nas relações sociais e considerando que a forma como os homens agem entre si e com a natureza muda de acordo com a construção histórica e com as próprias necessidades humanas, não falamos de historicidade como um processo rígido e sequencial. O homem como ser dialético que vive em constante transformação cria um mundo social também dialético, vivencia um processo histórico cheio de contradições que, conseqüentemente, vai gerando novas possibilidades de vivências sociais.

Assim, ao considerar a historicidade como o processo de produção da história que carrega em si a possibilidade de mudanças, é possível pensar a história como “a mobilidade constante da história, o vir a ser contínuo das formações sociais” (DEMO, 1980, p. 146). Com base no exposto é oportuno enfatizar a importância de estudarmos a categoria historicidade neste trabalho, uma vez que foi através dessa categoria que podemos compreender o movimento de constituição do professor, tendo em vista que é através dela que podemos apreender as mediações que o constituem e que são constituídas na sua vivência social. A apreensão das significações e dos sentidos só foi possível à medida que se conheceu não somente a trajetória do professor, as suas vivências e suas expectativas, mas também as suas afetações diante daquilo que não lhe foi possível realizar. A necessidade

premente da categoria historicidade nos diz da importância de nos apropriarmos do objeto de estudo para assim conseguirmos analisá-lo e interpretá-lo.

A categoria historicidade contribuiu com este trabalho no sentido de que, ao estudar a subjetividade do professor Fábio, os sentidos e os significados no processo de constituição docente, tivemos que, necessariamente, estudar os processos históricos da sua constituição e procurar entender as determinações históricas e sociais que o conduziram de ser engenheiro a ser professor, num processo revelador que nos fez entender que, na prática docente do professor, o ser engenheiro e o ser professor se misturam.

Passamos, a seguir, à discussão acerca da categoria mediação. Consideramos que essa categoria é fundamental para o entendimento das relações que constituíram o ser professor, bacharel, sujeito da nossa pesquisa.

3.3 MEDIAÇÃO

A mediação é aqui entendida como uma categoria metodológica que faz parte do Materialismo Histórico-Dialético, que neste trabalho tem nos servido para entender as questões subjetivas como processos que contém elementos de ordem objetiva e subjetiva ao mesmo tempo.

Assim, a mediação como categoria dialética de compreensão do mundo, é constitutiva do ser humano. Permite romper com as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, possibilitando, dessa maneira, uma análise dialética do fenômeno psicológico.

Falando em mediação de uma forma geral, esta pode ser entendida como a intervenção de um elemento intermediário numa relação, um elo que liga duas situações ou dois fenômenos, por exemplo. Pensando assim, a relação deixa de ser direta e passa a existir a partir de elementos mediadores. Na perspectiva dialética, os elementos mediadores não têm apenas a função de ligar os elementos. Na verdade, a categoria mediação permite perceber o movimento de constituição do fenômeno psicológico, o que implica uma relação em que indivíduo e sociedade se incluem e se excluem simultaneamente, constituindo-se um ao outro.

Em outras palavras, a mediação é uma categoria dialética que permite o entendimento da relação homem mundo num movimento em que um está contido no outro de forma que, na apreensão de mundo como sócio-histórico, um não é sem

o outro. Na relação mediada, homem e mundo estão contidos um no outro e, dessa forma, não se limitam a ser reflexo um do outro. Homem e mundo não existem de forma isolada e, portanto, estão em permanente relação constitutiva (AGUIAR; SOARES e MACHADO, 2015).

A mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Neste todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que os constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, ou cuja, descontinuidade da passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias que se imbricam mutuamente. Como bem coloca Cury (2000, p. 44),

O isolamento de um fenômeno priva-o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores. O conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis sem sínteses superadoras. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe.

Ao longo da história, os homens conseguiram aperfeiçoar instrumentos e socializá-los. Não só os instrumentos como também o seu processo de produção. Nos primórdios da história, essa transmissão era restrita ao grupo social em que o sujeito estava inserido. Na forma atual, a produção e o aperfeiçoamento dos instrumentos são realizados com uma grande amplitude na esfera social. Na verdade, a utilização dos instrumentos é uma verdadeira potencialização do homem.

Assim, ao criar e utilizar instrumentos, o homem está fazendo uma extensão dos seus membros e até dos seus sentidos. Uma pá mecânica, por exemplo, é uma extensão do braço humano em centenas de vezes. Uma lente amplia a capacidade da visão desde as necessidades mais simples até as mais complexas como, por exemplo, as lentes dos microscópios que nos servem para perceber seres que, até então, devido a nossa capacidade limitada, eram considerados inexistentes.

Por sua vez, os signos são construções da mente humana que estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a realidade. Nesse sentido, podemos conceber que os signos, instrumentos psicológicos são constitutivos do pensamento não só para a comunicação, mas também como meio de atividade interna. “A palavra signo, por excelência, representa o objeto na consciência” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 303).

Desse modo, podemos afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, do pensar e agir do sujeito. Aguiar e Ozella (2013) aprofunda a discussão nos afirmando que o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza.

Dessa forma, para que possamos entender o movimento do pensamento, temos que analisar a palavra com significado e, ao apreendermos o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento.

Para a compreensão das significações do professor bacahrel é fundamental termos a clareza de que as relações são mediadas por um elemento de ordem objetiva e subjetiva que foi se constituindo historicamente. Dessa forma, é importante percebermos as dicotomias como relações dialéticas e mediadas que, embora cada uma mantenha a sua identidade, uma não é sem a outra. Esta compreensão é fundamental para entendermos o homem como ser histórico, cuja subjetividade é produto das relações que estabelece na sociedade. O homem é um ser incompleto e complexo. Está no mundo e o mundo está nele. É na dinâmica do mundo, no processo dialético entre objetividade e subjetividade, que o homem se faz homem. O homem se torna humano nesse processo interativo fundamentalmente marcado por elementos culturais e por sua capacidade de agir diante do mundo.

É agindo no mundo, criando as condições para a sua sobrevivência num processo interativo e dinâmico entre a natureza e com os seus semelhantes que a atividade humana e, principalmente, o trabalho qualifica o homem da condição de ser individual/animal à condição de ser social.

A produção da vida social e material se constitui pelas interações dos homens entre si e destes com a natureza. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o homem produz as condições materiais para a sua sobrevivência - e, isso vai a cada dia sendo reinventada -, ele também produz a vida social, na medida em que é mediado por condições objetivas e subjetivas que vão configurando o seu modo de pensar e agir na sociedade.

Nesse processo dialético de interação com o mundo, o homem produz a cultura que passa a ser um processo histórico e social. Nesse sentido, a condição histórica da vida humana é mediada pelos processos sociais nela presentes. Sendo assim, o grupo social e a sociedade - uma vez que já constituiu os sistemas de representações da realidade - repassam para as novas gerações, de forma que

esses indivíduos recebem e organizam o real, construindo seus instrumentos psicológicos que serão responsáveis pela mediação entre eles e o mundo.

É importante esclarecer que além dos processos sociais que servem de elementos mediadores para a formação da subjetividade, a ação humana conta de forma substancial com a presença de elementos de ordem afetiva, que juntamente com as necessidades impulsionam o agir humano.

A afetividade é um grande elemento mediador presente nos espaços das relações sociais do sujeito. A história de cada homem é marcadamente determinada pela mediação de sua história afetiva, que por sua vez está imbricada com a história social (LEITE e TASSONI, 2002).

Assim, a relação do homem com a realidade está profundamente implicada pela afetividade. Conforme Soares (2006, p. 64),

Os motivos são, portanto, estados afetivos que constituem o sujeito, ao mesmo tempo que são por estes constituídos. Assim, os motivos se configuram como elementos profundamente implicados pela história da mediação afetiva dos sujeitos; pela história das emoções e sentimentos que afeta cada ser na sua dimensão subjetiva.

Perceber o sujeito como um ser que é intelectual e afetivo ao mesmo tempo, que pensa e sente simultaneamente, é reconhecer a afetividade como parte constituinte do processo de constituição humana. Assim, no estudo da subjetividade do professor bacharel devemos direcionar o olhar para os motivos que impulsionam a sua ação como docente. Em outras palavras, estamos dizendo que a prática pedagógica, o ser do professor não se restringi à dimensão cognitiva, o seu ser e o seu fazer estão mediados por processos afetivos.

3.4 SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Para a apreensão dos movimentos de constituição das significações no processo de constituição do professor bacharel, sujeito de nossa pesquisa, adotamos as categoria sentido e significados, como categorias que irão nos auxiliar na apreensão da dimensão subjetiva do sujeito, mediada por aspectos históricos e sociais que, dialeticamente, constituem a singularidade desse profissional em relação ao seu pensar e agir no universo da docência, uma vez que a sua formação

inicial, sendo numa área técnica, engenharia civil, muito se distancia do trabalho docente.

Estudar a subjetividade do professor partindo dos sentidos e significados, constituídos ao longo da sua trajetória como professor, foi possível a partir das categorias elencadas para este trabalho e especialmente das categorias sentidos e significados, uma vez que essas categorias na Psicologia Sócio-Histórica tem uma importância fundamental, que nos permite entender o homem como ser ativo, constituinte e constituído de uma subjetividade que tem início no mundo material, significado pelas mediações e pela atividade humana. É sabido que a ação humana em forma de atividade fez com que o sujeito humano desse um salto qualitativo e se libertasse das limitações impostas pela natureza.

Sentidos e significados devem ser entendidos como categorias constitutivas da subjetividade e embora possuam diferenças entre si, não podem ser considerados e apreendidos dicotomicamente. Apenas para fins didáticos trataremos, em algumas passagens, de sentidos e em outras de significados. Isso se dá na intenção de deixar claro o que é cada categoria, assim como também procuramos explicitar a vinculação que uma categoria tem com a outra, estabelecendo uma unidade dialética.

Os significados são construções históricas e sociais compartilhadas entre os homens; são, portanto, produções que servem de base para as relações sociais ao mesmo tempo em que são frutos dessas relações. Na verdade, os significados são construções históricas e culturais que estão presentes na teia social, pré-existem às novas gerações, uma vez que são construídos e transmitidos ao longo da história, sendo internalizados pelos membros da sociedade que os compartilham e os transforma, movimento esse que permite e impulsiona a constituição da dimensão subjetiva do sujeito.

Na relação do sujeito com o mundo, no processo de apropriação da realidade, à medida que o sujeito transforma o mundo externo ele transforma o seu mundo interno. As significações ora contidas no mundo são resignificadas, o que gera novas significações. Nesse processo, o homem se modifica criando novos sentidos, o que modifica a sua subjetividade, que por ser social é historicamente constituída.

No processo dialético e complexo de constituição e vivência humana, a subjetividade uma vez constituída não assume uma forma cristalizada, muito pelo contrário, a subjetividade leva a constituição de novas configurações subjetivas e

individuais que afloram no espaço social na forma de significações. De acordo com González Rey (2003, p. 207),

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o status quo dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano.

Vale ressaltar que, embora o processo de ressignificação seja constante, ele não é instável. Os significados no campo psicológico é uma generalização, um conceito. Os significados são produções históricas, sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhados, são eles que permitem a comunicação entre os homens, além de serem fundamentais para a constituição do psiquismo. Já no campo semântico, significado corresponde às relações que a palavra pode conter (VIGOTSKI, 2001).

Na verdade, tanto os sentidos quanto os significados estão diretamente vinculados à constituição histórica do sujeito humano. Por mais que os sentidos pareçam individual, particular ao sujeito eles são resultados da relação homem mundo. É importante ressaltar que o estudo da subjetividade humana não deve ser realizado de forma descolada da dimensão afetiva. Além da necessidade, o sujeito humano age de acordo com as emoções, e isso deve ser levado em consideração nos trabalhos em que se estuda a subjetividade.

Sobre essa questão, González Rey nos auxilia na compreensão de que "A emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa" (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 236).

Os significados podem ser compreendidos como produções históricas e relativamente estáveis. Já os sentidos parecem ser mais instáveis, não sendo rígidos e fazem parte da dinâmica de constituição da subjetividade. São singulares e

carregados de emoções ao mesmo tempo em que também são históricos por pertencerem a uma dinâmica social.

Procurando compreender as diferenças entre sentido e significado e isto é feito, aqui, como uma forma de explicitarmos o nosso entendimento sobre essas categorias, constatmos que:

o sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal. Dessa forma, o sentido nos parece mais complexo e mais amplo do que o significado, uma vez que o significado constitui apenas uma das zonas de sentido (AGUIAR, 2001, p. 105).

Na busca de esclarecimentos sobre estas categorias, corroboramos com Soares (2006) ao afirmar que sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Dessa forma,

Os sentidos podem ser vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis. (SMOLKA, 2004, p. 45).

Comparados aos significados, os sentidos são mais singulares, subjetivos. São mais flexíveis, e variam conforme o contexto de enunciação do discurso. Dessa forma, “os sentidos estão implicados pela unidade afetivo-cognitivo que constitui o ser humano. Estão implicados, enfim, pela subjetividade que constitui o ser humano em sua historicidade (BARBOSA, 2011, p. 49).

Nas palavras de Aguiar, Soares e Machado (2008, p. 224),

Os sentidos variam de acordo com a totalidade da vida do sujeito, de modo que dependem de todas as experiências vividas. Os sentidos estão, assim, mais próximos dos indivíduos. Estão, portanto, mais implicados pela unidade afetivo-cognitiva que constitui o ser humano e sua história de desenvolvimento.

Os significados, por sua vez, podem ser compreendidos como resultado do processo de historicidade e, assim sendo, uma vez que a categoria historicidade utilizada neste trabalho diz do movimento de mudança das coisas, isso nos leva a supor que, a estabilidade dos significados não é de todo fixa, rígida. Assim, ao mesmo tempo em que os significados são estáveis, eles trazem em si o princípio da contradição, o que não os faz permanente.

No nosso entendimento, no processo dialético e complexo de constituição da subjetividade, ora constituída, não assume uma forma cristalizada. Como argumenta Molon (2003, p. 119),

A subjetividade manifesta-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado inerte e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais

Devemos considerar que as categorias sentidos e significados, embora possuam sentidos diferentes, o estudo dessas categorias permitem que as mesmas sejam estudadas, obedecendo a uma ordem de proximidade em que ao se falar de significado no campo psicológico devemos, ao mesmo tempo, falar de sentidos.

3.5 ATIVIDADE

Essa categoria atividade encontra-se diretamente relacionada aos postulados materialista de Marx, especialmente a categoria trabalho vista como elemento primordial na constituição do sujeito humano e no processo de domínio do homem sobre a natureza.

A Teoria da Atividade surgiu com os trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria em seus esforços para a construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada na filosofia marxista (DUARTE, 2002). A atividade humana vem sendo utilizada na psicologia para analisar o desenvolvimento do psiquismo, como é o caso de Leontiev.

Essa categoria está imbricada com a categoria mediação que vai possibilitar ao homem, não só o domínio da natureza, como tem acontecido historicamente, mas a constituição e reconstituição do gênero humano. Falar de atividade implica

em falar de mediação, tendo em vista que é através desse processo que o homem, na relação com a natureza, cria as condições de sobrevivência.

A atividade inicial do ser humano - assim como de todas as espécies de animais - é a atividade vital. É aquela que garante ao homem a continuidade da espécie como também a manutenção dos seres sociais. (DUARTE, 1993).

O autor explicita que “a atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio enquanto ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie” (DUARTE, 1993, p. 28).

A capacidade do homem de modificar a natureza, em função de suas necessidades o diferencia dos demais animais que, por sua vez, apenas se adaptam ao que lhes é imposto. Ao contrário dos outros animais, ao longo da história, os homens adaptaram a natureza às suas necessidades.

Pensar a categoria atividade imbricada a categoria trabalho no processo de produção do próprio homem, que se dá a partir do seu processo de intervenção junto à natureza nos leva a pensar nas categorias apropriação e objetivação, as quais nos possibilitam entender o complexo processo de humanização do homem sem esquecer o seu caráter histórico que é primordial nesse processo. Segundo Leontiev (1978, p. 283),

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, devolvem-se a ciência e a arte.

Na verdade, os homens adaptaram a natureza a sua forma de vida. Através da atividade, foi possível a produção de artefatos, de instrumentos, como forma de superação dos limites do próprio corpo, e dos próprios limites impostos pela natureza. Em outras palavras, a atividade humana é constituída por meio de inúmeras mediações que só serão possíveis através das relações estabelecidas no convívio social. Assim, o homem construído na e pela atividade, ao compor sua forma humana de existência, manifesta em todas as suas expressões – “a

historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 301).

Pensando dessa forma, é oportuno dizer que atividade é essencial para a produção cultural e histórica da humanidade. A Psicologia Sócio-Histórica mostra que o homem além de ser um agente que transforma as circunstâncias, ele próprio se transforma, tornando-se o produto e o produtor da atividade, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo acontece à medida que ele interage com o outro, criando uma história ou cultura social.

Falar de atividade implica em falar de mediação tendo em vista que é através desse processo que o homem, na relação com a natureza, cria as condições de sobrevivência. A capacidade do homem de modificar a natureza, em função de suas necessidades, o diferencia dos demais animais que, por sua vez, apenas se adaptam ao que lhes é imposto. Ao contrário dos outros animais, ao longo da história, os homens adaptaram a natureza às suas necessidades.

A atividade inicial do ser humano assim como de todas as espécies de animais - é a atividade vital (DUARTE, 1993). É aquela que garante ao homem a continuidade da espécie como também a manutenção dos seres sociais. O autor explicita que “a atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio enquanto ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie” (DUARTE, 1993, p. 28).

No processo de realização da atividade, os homens não fazem simplesmente adaptar-se à natureza. Eles a modificam em função das suas necessidades. Assim, criam os objetos que devem satisfazer a essas necessidades e, igualmente, os meios que geram esses objetos. Em outras palavras, os homens adaptaram a natureza a sua forma de vida ao mesmo tempo em que criaram a sua forma de vida a partir desse processo de transformação da natureza. Através da atividade, foi possível a produção de artefatos, de instrumentos, como forma de superação dos limites do próprio corpo e dos próprios limites impostos pela natureza.

A concepção sobre a forma como o sujeito humano se constitui e as categorias trabalhadas neste capítulo nos serviram para compreender o processo pelo qual o sujeito da pesquisa significa a sua constituição docente.

Além desses aspectos teóricos, os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados, que serão apresentados a seguir foram fundamentais para a aproximação com as zonas de sentidos e compreensão do fenômeno estudado.

4 REVELANDO AS TRILHAS DESENHADAS E PERCORRIDAS

Se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas (VIGOTSKI, 2004).

Este capítulo tem como objetivo discutir o método e os procedimentos adotados no desenvolvimento do trabalho, na busca de aproximação entre o problema de pesquisa e a realidade da constituição do professor bacharel. Ao nomearmos este capítulo de trilhas desenhadas e percorridas, estamos assumindo, uma situação previamente planejada, a possibilidade do imprevisível que não nos assusta, mas que já é parte constituinte de um processo que se propõe dialético. Esse percurso foi pensado e vivenciado coerentemente com o referencial teórico adotado, ou seja, os pressupostos da abordagem da Psicologia Sócio-Histórica.

Este capítulo está dividido em duas partes. A primeira enfoca a concepção do método que fundamenta e orienta a nossa pesquisa; a segunda aborda os procedimentos adotados para a produção e organização das informações.

4.1 O MÉTODO NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Falar do método quando se trata de um trabalho de investigação científica que tem como referencial teórico e metodológico a abordagem sócio-histórica passa por uma concepção de mundo, uma concepção de homem e uma concepção de conhecimento, que supera a visão instrumental de método.

De acordo com a abordagem aqui adotada, para se conhecer a realidade é necessário conhecer o homem nas suas múltiplas determinações. Nesse sentido, a concepção de método inclui a noção de historicidade, ou seja, entende-se que os pressupostos que dão suporte ao método são produzidos historicamente, expressando questões concretas, presentes na vida material dos homens. Nesse sentido: “O método, na Psicologia Sócio-Histórica, configura-se, portanto, como um processo pelo qual se busca compreender a gênese histórica e social da constituição das funções psicológicas superiores do sujeito” (SOARES, 2006, p. 87).

No desenvolvimento do trabalho, procuramos estabelecer coerência com a teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos. Tomando Vigotski (2007) como representante da Psicologia Sócio Histórica, assumimos a premissa básica de que as funções psicológicas superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela atividade, e aqui se inclui o trabalho, e também pela linguagem.

A Psicologia Sócio-Histórica tem o materialismo histórico-dialético como pressuposto teórico e metodológico. Nesse sentido, expressa em seus procedimentos e arcabouço teórico a coerência e filiação com o materialismo histórico e dialético, que implica uma concepção de homem como ser social, histórico e constituído nas relações sociais que estabelece com os seus semelhantes e com a natureza. Assim, “para o materialismo dialético, as coisas e os fenômenos se constituem num conjunto de processos e correspondem a uma unidade de contrários, num encadeamento de relações, de modificações e de movimento contínuo” (REBOUÇAS, 2015, p. 74).

Assim, o elemento motor primordial para elaboração do método surge do contraste, que segundo Vigotski (2007) foi estabelecido por Engels entre as abordagens de caráter naturalística e as abordagens que tem por base a dialética. O naturalismo se assenta na ideia de que somente as condições naturais são determinantes e desencadeadoras do desenvolvimento histórico, enquanto que a abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para a sua existência (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

É essa concepção dialética o elemento chave da nova proposição metodológica do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores assumida pela Psicologia Sócio-Histórica.

Dessa forma, a proposição elaborada por Vigotski (2007) vem no sentido de dar conta da análise de fenômenos relativos às funções psicológicas superiores como possibilidade de superação de uma visão dicotômica, predominante na psicologia da época, polarizadas entre a psicologia objetiva e a psicologia introspectiva, que segundo Vigotski (2007), e a partir de uma análise mais apurada dessas escolas psicológicas, revelavam que não existiam variações na abordagem metodológica com que as observações eram realizadas, as diferenças iriam residir

na interpretação teórica dada pelos psicólogos, cuja base de interpretação eram as consequências das situações estimuladoras.

Na verdade, as proposições de um novo método para a psicologia é pensado a partir da crítica aos estudos que tinha por base experimentos baseados em estímulos-respostas. Vigotski (2007) se contrapõe ao método experimental adotado pela psicologia por este implicar em limitações tendo sido enfático ao afirmar que:

[...] tal experimentação só foi considerada adequada ao estudo dos processos elementares com características psicofisiológicas. As funções psicológicas superiores não admitiam estudo deste tipo permanecendo um livro fechado, pelo menos no que se refere à psicologia experimental (VIGOTSKI, 2007, p. 61).

Na verdade, são os fundamentos do materialismo histórico e dialético que vão proporcionar a psicologia um novo método de análise e compreensão do desenvolvimento psicológico do homem, de forma a compreender que o desenvolvimento histórico dos homens é parte do desenvolvimento histórico da humanidade num processo contínuo em que as formas superiores do desenvolvimento são a base para a compreensão das formas inferiores, ou seja:

O psicólogo soviético defende a utilização, pela pesquisa psicológica, daquilo que ele chamava de “método inverso”, isto é, o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno. Por sua vez, a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações (DUARTE, 2000, p. 84).

Nessa passagem, Vigotski está tratando do método dialético proposto por Marx. Na verdade, o autor vai propor um método para a psicologia, cujas bases já haviam sido pensadas por Marx. A diferença reside no fato de que Vigotski vai propor a utilização do método no estudo do desenvolvimento humano, e mais especificamente no que se refere ao estudo das funções psicológicas superiores, enquanto Marx utiliza do método para o estudo do desenvolvimento da sociedade capitalista. Nesses termos,

Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à

compreensão da realidade investigada em seu todo concreto as funções psicológicas superiores (DUARTE, 2000, p. 84).

Na obra, contribuições para a crítica da economia política, ao discutir a questão do método, vamos encontrar em Marx a proposição de que para a apropriação do real concreto é necessário partimos das abstrações, do contrário não compreenderemos o real. É neste sentido que Marx empreende que embora parecendo ser correto se iniciar pelo real concreto, o que na economia seria por exemplo a população, contudo, numa análise mais apurada, este real, a população, se revelaria falso uma vez que:

A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas (MARX, 2008, p. 257-258).

Assim, podemos perceber que é o método dialético e materialista proposto para o estudo da economia política que vai servir de base para a psicologia. Vigotski adota, assim, o método de Marx, ou seja, vai utilizar a abstração e a análise como dois princípios básicos para a construção do conhecimento científico em psicologia em que há de se considerar a análise da forma mais desenvolvida, para a compreensão da forma menos desenvolvida "como a anatomia do homem o é em relação a dos macacos e não ao contrário" (VIGOTSKI 1991, p 374) Esse método é também conhecido como método inverso, uma vez que ele caminha na direção oposta à gênese do objeto:

Em termos metodológicos, a afirmação de que "a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco" significa que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora

compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica (DUARTE, 2000 p. 102).

Ao adotar o materialismo histórico e dialético como base teórica e metodológica para compreensão das funções psicológicas superiores, Vigotski (2007) rompeu com os postulados da época e elaborou formulações metodológicas que fosse possível compreender o desenvolvimento dessas funções a partir do princípio da materialidade das coisas e dos processos de historicidade e mudanças. Dessa forma, o método na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica:

[...] configura-se, portanto, como um processo pelo qual se busca compreender a gênese histórica e social da constituição das funções psicológicas superiores do sujeito. Por sua vez, esse processo passa, necessariamente, pela compreensão do modo pelo qual o sujeito constrói sua consciência (pensa, sente e age) dentro do espaço social que o constitui, e, ao mesmo tempo, é dele constituinte (SOARES, 2006, p. 87).

Partindo do princípio de que o homem é um ser social, constituído historicamente, através das relações que estabelece com os seus semelhantes, produzindo a vida social (concepção de mundo, valores, normas de convivência, comportamentos e práticas sociais) ele é ao mesmo tempo afetado por elas, uma vez que é mediado por condições objetivas e subjetivas que configuram o seu modo de pensar e agir na sociedade.

Na abordagem sócio-histórica, o método dialético fundamenta a concepção de que na relação homem-natureza acontece um processo histórico e cultural, em que ao agir sobre a natureza, criando as condições para a sua existência, o homem, à medida que modifica a natureza e dela se apropria avança qualitativamente no sentido de produzir a sua historicidade de forma que nesse processo o homem se refaz e se reconstrói.

No campo sócio histórico, os sujeitos necessitam ser analisados na relação sujeito/objeto considerando o seu processo de modificação e historicidade. Em seu método Vigotski (2007) propõe uma relação dialética entre a teoria e o método, pois na construção teórica, põe-se em evidencia a metodologia a ser utilizada. Assim, “qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, a novos métodos de investigação e análise (VIGOTSKI, 2007, p. 59).

Desta forma, consideramos que o método é fundamental e essencial na investigação de um problema científico, desde a escolha do objeto de investigação até as fases de produção, análise e interpretação das informações com vistas a refletir sobre o objeto em questão e assim como produzir novos conhecimentos.

Pensando dessa forma, o procedimento de investigação de um sujeito por meio de um processo de análise se revela na complexidade metodológica, uma vez que se busca um método que possibilite associar o falar, o pensar e o agir do sujeito e os seus significados e sentidos. Nesse sentido e tomando-se por base a Psicologia Sócio-Histórica, não se pode estudar o processo de constituição do homem separando-o de suas relações, mas analisá-lo em seus processos psíquicos, afetivos, intelectuais, históricos e sociais.

O método, na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica configura-se como um processo pelo qual se busca compreender a gênese histórica e social da constituição das funções psicológicas superiores do sujeito. Para isso, é necessária a compreensão do modo pelo qual o sujeito constrói sua consciência a partir das vivências sociais, que dialeticamente o constitui e que, ao mesmo tempo, é também por elas constituído.

Para Vigotski (2007) a formulação de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas da atividade psicológica. Dessa forma, o método assume posição fundamental à medida que ao mesmo tempo que é fundamentação é caminho para o estudo dos fenômenos psicológicos superiores. Dessa maneira,

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológicas. Neste caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (BLONSKY *apud* VIGOTSKI, 2007, p. 69).

Durante o processo de investigação, na busca de apreensão e análise do objeto de estudo, adotamos os três princípios teórico-metodológicos que compõem a base do método de análise das funções psicológicas superiores elaboradas por Vigotski (2007).

O primeiro princípio tem por base a historicidade advinda do materialismo histórico e dialético em que os fenômenos humanos devem ser estudados em processo de mudanças e transformação.

Nessa perspectiva, esse princípio nos auxiliou no sentido de compreendermos as significações do professor bacharel como elaborações em movimento. A questão da história é fundamental porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas (SIRGADO, 2000).

O segundo princípio indica que a simples descrição dos fatos não desvela as relações dinâmica-causais, reais, subjacentes aos fenômenos. Vigotski (2007) exemplifica que na psicologia introspectiva e associacionista a análise consiste, essencialmente, numa descrição. Para ele, a descrição não é suficiente por não revelar a relação dinâmico-causais dos objetos.

A base deste princípio é a de que o pesquisador deve concentrar sua atenção no processo em estudo e não simplesmente no objeto. A análise psicológica de objetos deve ser diferenciada da análise de processos, a qual requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos (VIGOTSKI, 2007). Assim, as mediações fazem parte do processo constitutivo do objeto estudado.

Como forma de dar sustentação a esse entendimento encontramos a compreensão de que:

Não estamos interessados na descrição da experiência imediata eliciada, por exemplo, por um lampejo luminoso, tal como ela nos é revelada pela análise introspectiva; em vez disso procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas [...] (VIGOTSKI, 2007 p. 66).

A esse respeito, Vigotski (2007) ainda nos alerta de que não devemos nos contentar somente com a descrição da experiência imediata, pois é necessário ir além da aparência, procurando compreender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento. É necessário compreendermos que nessa abordagem teórico-metodológica Vigotski (2007) procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos, ao invés de analisar as suas características evidentes.

Nesse sentido, faz-se necessário que o pesquisador rompa com o paradigma da aparência, do perceptível do objeto estudado e busque conhecer em profundidade a sua essência, sua origem. Vigotski (2007) observa que é importante ver o outro lado da lua, ou seja, o que não é aparentemente perceptível, pois somente a aparência não condiz com a realidade.

O terceiro princípio básico do método na abordagem sócio-histórica diz respeito ao problema do comportamento fossilizado. Neste princípio, Vigotski (2007) nos alerta que alguns processos psicológicos são mecanizados ou automatizados e isso gera muitas vezes problemas para a análise psicológica, uma vez que:

Defrontamo-nos frequentemente com processos que esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados. Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna. Seu caráter automático cria grandes dificuldades para a análise psicológica (VIGOTSKI, 2007, p. 67).

Nos estudos que envolvem subjetividades, como é o caso deste trabalho, cabe ao pesquisador ir buscar, apreender o que se encontra além da aparência, isto é, aquilo que não está explícito, mas que é essencial nesse tipo de pesquisa.

Muitas vezes os sujeitos nem percebem o que estão por trás das suas palavras, de suas ações ou do seu comportamento. Em um processo investigativo, é preciso estar atento para desvendar a forma como o sujeito procede, age e como intervém durante a sua atividade para que se possa ter uma leitura refinada dos movimentos, gestos e palavras (BARBOSA, 2011, p. 55).

Dessa forma, a fala (com sentido) se torna ferramenta primordial, entendida como elemento mediador do pensamento. Nos processos normais de comunicação e no processo de entrevistas muitas vezes os sujeitos não se dão conta dos sentidos das suas palavras, de suas ações ou do seu comportamento.

Para Barbosa (2011) em um processo investigativo, é necessário ao pesquisador estar atento para desvendar os sentidos que estão ocultos na forma como o sujeito procede durante a entrevista e no conteúdo do seu discurso, para

que se possa ter uma leitura mais completa dos elementos presentes de forma a possibilitar uma apreensão refinada dos movimentos, gestos e palavras e assim chegar a compreensão dos sentidos e dos significados.

Nesse aspecto, conforme nos referimos no capítulo anterior, ao estudar os sentidos e significados consideramos a fala como uma das formas de expressão do pensamento, muito embora também compreendemos que nem toda fala é uma expressão do pensamento. No entanto cabe ao pesquisador ficar atento para as falas e verificar quando elas ocorrem revelando sentidos o que muitas vezes são expressos por sentimentos de alegria ou tristeza, realização, desestímulo e tantas outras formas.

Durante o processo de produção das informações estivemos atentos ao registro das formas de expressão do sujeito pesquisado. Assim além do conteúdo das falas estivemos atentos as emoções que fluíam, com mais, ou com intensidade dependendo do conteúdo que estava sendo verbalizado.

Estudar a subjetividade do sujeito, analisar não somente a fala mas as mais diversas formas de linguagens na busca de apreensão das significações exige que adotemos um método que nos permita compreender as mediações constitutivas do sujeito.

Com base nesse pressuposto esta pesquisa assumiu um caráter qualitativo uma vez que mergulhou no mundo das significações, das ações e interações humanas, considerando os processos e fenômenos produzidos. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, uma vez que o homem é constituído no social e ao mesmo tempo constrói a realidade social.

A pesquisa qualitativa em educação deve ser encarada como um processo de descoberta e compreensão que valoriza os sujeitos enquanto parceiros na construção dos saberes, na elaboração das informações considerando as subjetividades que colaboram no revelar das significações das ações, para assim permitir ao pesquisador aproximações com o real, o que nesse trabalho se constituiu como a possibilidade de nos apropriarmos das significações do professor bacharel da educação profissional tecnológica acerca da sua constituição docente.

Assim, para alcançar os objetivos propostos, utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa, por compreendermos que em se tratando de uma questão

complexa, que diz respeito à apreensão dos sentidos e significados do professor bacharel, este tipo de pesquisa é capaz de contribuir como o nosso objeto de estudo, uma vez que permite o diálogo aberto entre pesquisador e sujeito pesquisado, possibilitando a apreensão dos aspectos subjetivos.

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados analisando-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social, o todo e as partes num movimento que permite entender que na teia social o individual está no todo e o todo está no individual. Para Freitas (2002), os estudos qualitativos com o olhar da abordagem sócio-histórica, ao valorizarem as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. Adota-se, assim, uma perspectiva de totalidade.

Além do mais, entendermos que o objeto não pode ser visto de forma fragmentada, separada das partes que o compõem, e que essa unidade justifica a importância de se observar o todo de forma que as partes e todo se tornam uma realidade rica de significados.

4.2 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES: TRABALHANDO A ENTREVISTA REFLEXIVA

Para o processo de produção das informações, uma vez que trabalhamos na apreensão da subjetividade do professor, foi necessário utilizarmos um procedimento aberto que fosse capaz de nos auxiliar nesse processo.

Neste sentido, entre vários instrumentos a serem utilizados fizemos opção pela entrevista. Considerando que a entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, é marcada por uma dimensão do social e que a mesma não deve se reduzir a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de informações, assumindo um caráter dialógico, uma vez que os sentidos são verbalizados na interlocução e dependem da situação vivenciada, pelo pesquisador e pelo sujeito pesquisado (FREITAS, 2002).

Partindo dessa compreensão, foi necessário adotar um instrumento de produção das informações que fosse mais interativo, ou seja, um instrumento capaz de proporcionar um ambiente favorável em que fosse possível a verbalização

da fala e daí ser possível a apreensão dos sentidos e significados do bacharel sobre a sua constituição como professor.

Nesse sentido, recorreremos as proposições de Szymanski (2011) no que se refere a esse processo de produção das informações. Essa autora nos subsidia com uma série de reflexões sobre esse instrumento, os processos que ocorrem e ou que se ocultam ao desenvolver essa etapa do trabalho de pesquisa.

A entrevista reflexiva como instrumento de construção de informações tem sido usada nos estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos para serem investigados por instrumentos fechados e padronizados. Segundo a autora, a entrevista feita face a face “é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2011, p. 12).

Fizemos opção pelo instrumento (entrevista reflexiva) por entendermos que esse tipo de instrumento, por possuir um formato aberto, permite a interação entre entrevistador e entrevistado, superando uma visão de entrevista em que o entrevistado se coloca na posição de mero informante.

A investigação nas ciências humanas trata de um “sujeito interativo, motivado e intencional. A investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais, O que leva aos próprios instrumentos de investigação a assumirem um caráter interativo” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 57-60).

A reflexividade, conforme assevera Szymanski (2011), poderá permitir a condição de horizontalidade entre entrevistador e sujeito entrevistado, em que algo além da fala, além do conteúdo, pode ser captado e analisado. Com base nessa orientação, realizamos a entrevista num clima de diálogo e respeito ao sujeito entrevistado, deixando-o bem a vontade, de forma que ele pudesse revelar suas emoções.

Uma outra questão que nos levou a escolha desse instrumento deve-se ao fato de que a entrevista reflexiva possibilita a apreensão de um universo maior e diversificado de informações, uma vez que tem o formato aberto e possibilita um processo interativo reflexivo.

Conforme Szymanski (2011), no processo reflexivo há a possibilidade de outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar à questão discutida e articulá-la de outra maneira em nova narrativa. Assim, esse movimento dar condições ao

entrevistado de refazer as suas proposições, ao mesmo tempo em que permite ao entrevistador a obtenção de maior quantidade de informações. Todo o desenvolvimento da entrevista se deu nessa perspectiva, de forma que as questões previamente elaboradas ganharam durante o processo um novo contorno, sem, no entanto, perder seu significado.

As enunciações acontecidas dependem do nível de objetivação da realidade presente nas falas do sujeito entrevistado. Na entrevista, é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega os sentidos por ele atribuído a determinado fenômeno e os significados construídos socialmente e por ele internalizados. Assim, a fala reflete a sua subjetividade que foi constituída num processo sócio histórico, de forma que ela traz reflexo da realidade (SZYMANSKI, 2011).

Todos esses apontamentos feitos pela autora se encaminharam para que houvesse o entendimento de que não se deve realizar uma entrevista sem que se compreendam alguns conceitos e ou as características e particularidades desse tipo de instrumento de pesquisa.

Na visão da autora, “seria desejável que parte do primeiro encontro fosse destinada para apresentação mútua, e que se buscasse esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir um espaço para perguntas e dúvidas, estabelecendo uma relação cordial” (SZYMANSKI, 2011, p. 21).

Com base nessa orientação, considerando que o sujeito entrevistado tratava-se de um professor com o qual já tínhamos uma convivência cotidiana, realizamos o primeiro encontro dispensando apresentações e nos concentramos em esclarecer o objeto de estudo da pesquisa e sobre o instrumento a ser adotado (entrevista reflexiva). Nesse momento, foi esclarecido sobre a seriedade do trabalho no sentido de não expor o sujeito entrevistado e para isso iríamos usar pseudônimos a ser escolhido pelo próprio sujeito.

Quanto às questões a serem apresentadas ao longo da entrevista, Szymanski (2011) aponta três tipos mais importantes. São elas: Questões **focalizadoras**, questões de **esclarecimento**, e questões de **aprofundamento**.

As questões focalizadoras recebem esse nome porque são aquelas questões que trazem o discurso para o foco desejado na pesquisa” (SZYMANSKI, 2011, p. 49). Quanto a essas questões, a autora faz um alerta muito significativo quando diz que “o bom senso e o respeito ao entrevistado devem prevalecer. Caso os esforços de

voltar ao tema não sejam bem-sucedidos, deve-se seguir a tendência daquele e adotar um curso mais livre” (SZIMANSKI, 2011, p. 21).

Exemplo de questão focalizadora:

Pesquisador - O curso de engenharia, o seu curso de bacharelado ele apontou alguma possibilidade de trabalho na docência?

Sujeito pesquisado - com certeza, a começar porque eu comecei a me identificar muito com os professores do meu curso. A maioria dos professores do meu curso eles eram engenheiros e, por incrível que pareça, a maioria não era somente professor. Eles eram professores e trabalharam na área da construção civil que era o que eu me identificava mais. Eu não queria ser apenas professor. Eu acho que o meu conhecimento eu queria também por na Construção Civil, na execução de obras, na execução de construção, na construção civil de uma forma geral, eu não queria ficar só na docência, então eu comecei a me identificar muito com meus professores onde eu via que todo aquele aprendizado, tudo aquilo que ele via na sua prática profissional ele estava trazendo transmitindo aos alunos da universidade, então quer dizer eu comecei a me identificar muito com meus professores a querer a ter eles como ídolos, a querer seguir os passos desses professores. Então quer dizer eu já gostava muito de ensinar e comecei a ter incentivo por parte desses professores onde eles atuavam, tanto nas construções como atuavam como professores trazendo o seu conhecimento e uma área ajudando a outra.

As questões de esclarecimento são assim chamadas por serem as que buscam **esclarecimentos** quando “o discurso parece confuso ou quando a relação entre as ideias ou os fatos narrados não está muito clara para o/a entrevistador/a” (SZYMANSKI, 2011, p.45).

Exemplo de questão de esclarecimento:

Pesquisadora - Fábio, vamos fazer aqui uma diferença até por que vai nos ajudar depois. Uma coisa são as questões teóricas que entrou na sua fala e outra coisa são as questões mais burocráticas que a Instituição também tem, tipo: calendário, regimento, projeto de desenvolvimento institucional e etc. e tem aquelas questões teóricas do tipo: que pedagogia adotar, a função social da escola, que tipo de

homem formar. O que você tem mais dificuldade? O que você não gosta, é do teórico ou do burocrático?

Sujeito pesquisado - Um pouquinho de cada, sou sincero a dizer a você porque na verdade eu acho que as nossas reuniões deviam ser mais práticas. Há muita repetição, tá certo? Assuntos que vão e vem. É isso aí, eu gostaria que fosse um pouco mais prática que fosse mais direta, tá certo? Sei da importância, acredito eu, que por eu ser da área tecnológica talvez a gente não gosta muito disso, entendeu?

Outro tipo de questões citadas pela autora são as questões de **aprofundamento**. Essas questões são compostas por “perguntas que podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca de focos modo superficial”. Nessas questões “podemos utilizar indagações que investigam diferenças, relações interpessoais e a perspectiva do observador”

Exemplo de questão de aprofundamento;

Pesquisadora- Você falou que tinha o conhecimento técnico, sabia fazer. A competência técnica como engenheiro lhe ajudou a ser professor?

Sujeito pesquisado– Me ajudou bastante, com certeza. Foi essa minha competência técnica, graças a Deus, Por um lado eu quando terminei a faculdade como eu falei até anteriormente eu trabalhei 6 meses antes na prefeitura onde trabalhei com diferentes tipos de obras. Obras de pavimentação obras de construção, barragens, praças, hospitais, ginásios de esporte, trabalhei muito nessas áreas onde me trouxe um conhecimento e uma segurança para assumir o cargo de professor, porque? Porque o que eu vi na parte teórica vi na prática trabalhando diretamente na construção civil, quer dizer, isso me deu muita segurança pra ser professor, porque? Porque eu tinha um conhecimento técnico que foi passado é.. pelos professores na minha graduação, tinha o meu estudo que eu sempre gostei muito de estudar e tive o prazer de puder ver na prática o que foi ensinado na sala de aula. Então Quer dizer eu tinha esse conjunto que me deu segurança a enfrentar o desafio de ir pra uma sala de aula e você tendo essa segurança e com o prazer de você dar aula, o prazer de você estudar dentro de uma sala de aula, de passar o conhecimento supera todas as dificuldades que venha a ser um professor venha a ter um professor.

Como uma das etapas da entrevista reflexiva, Szymanski (2011) sugere o processo de, ao sujeito entrevistado, do texto da entrevista para que possa rever suas falas e corrigir algo caso ache necessário. Tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa (SZYMANSKI, 2011).

De acordo com as orientações de Szymanski (2011), concluída a transcrição da entrevista, entregamos o material para o sujeito entrevistado proceder uma leitura no sentido de que ele pudesse rever algumas falas ou corrigir algum ponto que caso achasse necessário. Após a análise do material o professor Fábio nos devolveu o material dizendo que não tinha nada a acrescentar ou retirar.

Como se pode perceber esse tipo de instrumento pode ser caracterizado como um processo interativo entre pesquisador e sujeito pesquisado, propiciando a construção do conhecimento sobre um tema de maneira partilhada e planejada. Este tipo de entrevista nos foi favorável por ser um instrumento de construção de informações que vem sendo adotado no campo da pesquisa qualitativa.

Iniciado o trabalho com a análise das informações sentimos a necessidade de esclarecimentos sobre os princípios relativos aos conteúdos do trabalho, algo que não estava presente na fala de Fábio e que necessitávamos conhecer. Daí surgiu a necessidade de fazermos a recorrência no sentido de complementação das informações.

Sem nenhuma objeção ou dificuldade o professor se colocou a disposição para realizar a recorrência. A exemplo da primeira entrevista, após a transcrição o material foi entregue a Fábio para realizar o mesmo processo vivenciado na primeira entrevista, ou seja, verificar o conteúdo da sua fala para possíveis correções ou complementações. Assim como da primeira entrevista Fábio não teve nada a acrescentar ou retirar e nos autorizou a trabalhar as informações na forma como estava.

Vale ressaltar que na organização do material produzido e no processo de análise não tratamos das entrevistas de forma separadas, ao contrário a entrevista recorrente foi encaixada no texto das informações produzidas numa sequência lógica e ordenada, não necessitando de nenhum destaque em especial.

Como se pode perceber este tipo de instrumento assume um valor considerável por se apresentar com flexibilidade permitindo ao entrevistado rever a sua produção e sugerir correções, caso ache necessário. Além disso, permite ao

entrevistador a possibilidade de aprofundar questionamentos e solicitar esclarecimentos de questões que não ficaram claras. Isto faz com que o sujeito pesquisado colabore na construção e reconstrução das informações, uma vez que a ele foi dada a condição de rever suas informações e reorganizar as falas e assim contribuir com o andamento da pesquisa. Vale ressaltar que esse processo vivenciado pelo sujeito entrevistado, pode contribuir com o processo reflexivo sobre a sua prática pedagógica. Este instrumento foi muito oportuno no desenvolvimento deste trabalho, uma vez que nos oportunizou ir além do conteúdo das falas e apreender outras linguagens presentes no discurso, como por exemplo, expressões de receio.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: TRABALHANDO A PROPOSTA METODOLÓGICA DE CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Para procedermos o processo de análise das informações produzidas no desenvolvimento das entrevistas recorreremos a proposta metodológica de constituição dos núcleos de significação teorizados por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015).

A proposta de constituição dos núcleos de significação trata-se de uma metodologia pensada para trabalhar as informações produzidas no processo de pesquisa. É na verdade uma proposta que colabora na perspectiva de apreensão dos sentidos postos na fala do sujeito pesquisado.

Nessa perspectiva, de posse das informações produzidas, buscamos a apreensão dos significados presentes na fala do sujeito, a sua compreensão sobre o sentido da constituição do ser professor. Esse processo de organização do conteúdo das falas, embora se apresente, de acordo com a proposta dos Núcleos de Significação, como etapas a seguir, não significa de que deveremos seguir de forma linear o trajeto de análise e interpretação das informações.

O trabalho com as informações teve início desde o momento em que as elas foram sendo produzidas. Embora nesse momento ainda não se estivesse processando de forma sistemática a leitura das informações, já foi possível a percepção de elementos de análise, porém a sistematização das informações e, por sua vez, a leitura mais apurada do material só foi possível após a organização das

informações tendo sido necessário seguirmos as etapas sugeridas por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015).

A partir da obtenção das informações seguiu-se o processo de tratamento dessas informações, ou seja, momento em que passamos a busca de compreensão da fala do sujeito na tentativa de alcançarmos os objetivos propostos.

Desta forma, cabe-nos inferir que a proposta dos núcleos de significação apresentada por Aguiar e Ozela (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) foi criada com o intuito possibilitar ao pesquisador a apreensão da complexidade do real. Este real deve ser entendido como totalidade constituinte de partes não isoladas, mas de partes cheias de significados. Essas significações constituídas pelo sujeito “não são produções estáticas, e sim que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa” (AGUIAR; SOARES e MACHADO, 2015, p. 63).

Nesse sentido, é a dialética que permitiu as conexões entre as partes que constitui a totalidade do fenômeno estudado. Esse movimento orienta o pesquisador a compreender seu objeto de estudo considerando as múltiplas determinações que o constitui.

Assim, o movimento investigativo se deu do empírico ao científico, a análise da historicidade do professor Fábio, sujeito da pesquisa, o desvelamento das significações constituídas por ele sobre o percurso de sua constituição docente.

4.3.1 Organização dos pré-indicadores

A organização dos pré-indicadores teve início com o processo sistemático de tratamento das informações. Esse processo foi marcado pela dinâmica de busca da apreensão das significações do professor sujeito da pesquisa. Como apontam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63),

O caminho de apreensão dos sentidos e significados é continuamente marcado por um processo de idas e vindas que implica tanto num fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores como num fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação.

Nessa perspectiva, nos debruçamos na busca de trechos da fala do sujeito pesquisado que se apresentava com significado. Esse processo de garimpagem

das informações, nesta fase, nos revelou que o processo de análise se inicia no momento em que o pesquisador passa a ter acesso às falas e às diversas linguagens do sujeito da pesquisa. Desse modo, esse é um período da pesquisa que visa a apreender não somente “as afirmações verbais do sujeito, mas também as significações da realidade que se revelam por meio das expressões verbais, que são sempre carregadas de afeto” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 64).

Após a leitura flutuante do material e, em seguida feita uma leitura mais criteriosa das informações, passamos ao processo que chamamos de tratamento das informações. Nessa fase, embora não estando constituídos os núcleos de significação, já nos foi possível ir, de certa forma, analisando as informações, à medida que neste momento do trabalho nos dedicamos à busca de apreensão de zonas de significação, trechos da fala do sujeito pesquisado que se apresentava com sentido ou até mesmo a ausência de fala quando a pausa e o silêncio, também, nos serve como material para análise.

Pensando dessa forma, os pré-indicadores são compreendidos como construções sociais vinculados à realidade do sujeito. Assim, a sua fala expressa produções subjetivadas de uma realidade sócio histórica da qual o sujeito faz parte. Assim, os trechos da fala que constituem os pré-indicadores não devem ser interpretados como discurso acabados em si mesmo, mas como construções históricas e culturais que se revelam de forma mais ou menos intensa de acordo a forma como essas construções afetam o sujeito.

Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63) nos asseveram que “como síntese do pensamento e da fala, a palavra é um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica”. Isso nos leva a entender que para compreendê-la, para apreender os significados e os sentidos, nela contidos, temos que analisar a palavra para além do contexto semântico e analisá-la levando em conta as mediações afetivas e o arcabouço cultural e histórico que a constitui.

Considerando que havíamos realizado a transcrição da entrevista, o material já nos indicava grandes questões a serem estudadas, faltando encontrar as conexões entre essas questões. Assim, tratamos de trabalhar as informações, observando os aspectos particulares contidos na fala, observamos a frequência, a ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões, sua carga emocional e o contexto em que foram produzidas.

O Quadro a seguir, apresenta um extrato, a título de exemplo, de um pré-indicador.

Quadro 1 - Exemplo de Pré-Indicador.

| PRÉ-INDICADOR |
|---|
| De uma forma geral, o meu aprendizado pedagógico inicialmente foi eu me espelhando nos meus professores que me identificava, conversando muito com o setor pedagógico da nossa instituição e também a experiência com o aluno é uma das coisas mais importantes e você ser seguro no que vai ensinar você com o assunto. Está confiante e dominar o assunto para poder você ter a liderança e a segurança na sala de aula. |

Fonte: Entrevista com o professor Fábio, sujeito da pesquisa (2017).

4.3.2 construção dos indicadores

Feito o levantamento dos pré-indicadores, nos debruçamos no levantamento dos indicadores. Essa etapa se constituiu em aglutinar os pré-indicadores em indicadores. Assim, mais uma vez seguindo a proposta de constituição dos núcleos de significação apontados por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), passamos a filtrar os pré-indicadores e aglutiná-los em indicadores, sem perder de vista que a questão principal desta etapa é a apreensão do modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade.

Isso posto, convém ressaltar que nessa fase (sistematização de indicadores) já se verifica um momento de síntese que, por sua natureza, é ainda provisório. Somente quando passamos para a etapa de constituição dos núcleos de significação é que o processo de síntese é retomado (mais uma vez) com o intuito de abstrair as contradições que configuram as relações entre os indicadores (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 68).

Esse processo de aglutinação foi possível a partir de alguns critérios, como o de similaridade, complementaridade ou contraposição e “o avanço em direção à apreensão da totalidade só foi possível quando essas partes/recortes foram integradas novamente ao todo, no movimento histórico de seu processo de constituição” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 309). Esse movimento se aproxima, de certa forma, da proposta do método da economia política em que o todo e as parte

estão em pleno movimento de articulação, em que um não é sem o outro, e que a compreensão do todo não se resume em a soma das partes.

Esse processo requer do pesquisador muita atenção por tratar-se de um trabalho minucioso e às vezes demorado, mas de grande relevância para o processo de interpretação dos dados obtidos.

O Quadro, a seguir, apresenta um extrato, a título de exemplo, de como ocorreu o processo de aglutinação de Pré-Indicadores em Indicadores.

Quadro 2 - Exemplo de aglutinação de Pré-Indicadores em Indicador.

| PRÉ-INDICADORES | INDICADOR |
|--|---|
| -eu comecei a me identificar muito com os professores do meu curso | Influência dos ex-professores na decisão de se tornar professor |
| -então quer dizer eu comecei a me identificar muito com meus professores a querer a ter eles como ídolos, a querer seguir os passos desses professor. | |
| -A maioria dos professores do meu curso eles eram engenheiros e por incrível que pareça a maioria não era somente professor. Eles eram professores e trabalharam na área da construção civil que era o que eu me identificava mais. | |
| - então eu comecei a me identificar muito com meus professores onde eu via que todo aquele aprendizado, tudo aquilo que ele via na sua pratica profissional ele estava trazendo transmitindo aos alunos da universidade. | |
| - Então quer dizer eu já gostava muito de ensinar e comecei a ter incentivo por parte desses professores onde eles atuavam, tanto nas construções como atuavam como professores trazendo o seu conhecimento e uma área ajudando a outra. | |
| - Sempre gostei de ensinar ao próximo então como eu queria seguir essa carreira eu já ia observando as aulas dos meus professores. Observando o seu comportamento, observando o seu jeito de dar aula, a forma como dar aula, em cima disso aí eu já fui tentando formar uma pequena. eu queria ter uma pequena atuação pedagógica nisso aí, claro que muitas coisas eu não concordava e outras eu concordava. | |

Fonte: Entrevista com o professor Fábio, sujeito da pesquisa (2017).

4.3.3 Núcleos de significação

Os Núcleos de Significação são sínteses resultante do movimento de aglutinação e articulação dos indicadores. São sínteses à medida que são resultado de um processo dialético que contempla além da unidade a diversidade. Em outras palavras, a constituição dos núcleos de significação foi possível a partir da integração do conteúdo das falas do professor Fábio, mesmo quando essas falas apresentavam contradições.

Assim, a terceira etapa, estruturação dos núcleos de significação, se constituiu como uma fase mais especificamente voltada para a análise, que nos possibilitou vivenciarmos um processo de articulação dialética, caminhando progressivamente da realidade aparente, em busca dos sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

Para esse processo de constituição dos núcleos de significação, os indicadores foram fundamentais à medida que foram utilizados como forma de possibilitar a identificação de determinados conteúdos com significados e sua relação com as demais informações existentes no material da entrevista.

No processo de organização dos núcleos de significação, mantivemos os mesmos critérios adotados nas etapas anteriores, ou seja, a articulação das informações teve como critério a articulação dos conteúdos por semelhança, por complementaridade e contraposição. "Na discussão sobre dos Núcleos de Significação a palavra com significado é o mais importante material de análise e interpretação utilizado pelo pesquisado" (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 63). No entanto, devemos entender que não se trata de qualquer palavra, mas de palavras articulada a uma realidade que é capaz de trazer à tona fenômenos ainda não revelados.

Os núcleos de significação foram sistematizados de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito. São mediações que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir (AGUIAR e OZELLA, 2006). Assim, os núcleos de significação correspondem às sínteses fundamentais que nos possibilitam a interpretação das informações. Nessa perspectiva:

O caminho metodológico a ser seguido pelo pesquisador não pode ser outro senão aquele que partindo das categorias simples apreendidas no primeiro movimento, busca perceber, por meio de suas principais categorias metodológicas, as relações, mesmo aquelas mais ocultas, que configuram o processo de constituição dos sentidos (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 70).

Neste trabalho, foi possível a constituição de três núcleos de Significação, sendo eles: definição da profissão e aproximações com a docência/primeiras experiências; satisfação em ser professor e unir a docência com a área da construção civil; contribuições na constituição do ser professor.

O Quadro, a seguir, apresenta um extrato, a título de exemplo, de um núcleo de significação formado por indicadores.

Quadro 3 - Exemplo de Núcleos de Significação.

| NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO | INDICADORES |
|--|---|
| Contribuições na constituição do ser docente | -Contribuições pedagógica acerca do aprendizado de ser professor |
| | -Como foi vencendo as dificuldades no tocante a ser professor |
| | -Influência dos ex-professores na atuação docente. |
| | - A relação com os alunos no contexto da aula |
| | - Dificuldades e superação das dificuldades. |
| | -Receio versus segurança de enfrentar a sala de aula |
| | -Valorização da área técnica. O curso e sua expansão profissional |

Fonte: Entrevista com o professor Fábio, sujeito da pesquisa (2017).

4.4 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e, conseqüentemente, do Campus Mossoró, provém da Escola de Aprendizes e Artífices que foi criada pelo presidente Nilo Peçanha, juntamente com mais dezoito escolas em todo o país. O Decreto 7.566, de 23 setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, é considerado o marco inicial do ensino profissional e tecnológico de abrangência federal no Brasil.

O ato criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, uma vez que naquela época o Brasil ainda não tinha o Ministério da Educação. Essas escolas foram criadas com o

objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito para jovens entre 10 a 13 anos, que o governo chamava de “filhos dos desfavorecidos da fortuna”. O decreto, em tese, se propunha a habilitar os jovens:

Com o indispensável preparo técnico e intelectual, como forma de fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. cujo objetivo principal era os afastar da ociosidade, da ignorância, do vício e do crime” (BRASIL,1909, p.1).

Essas escolas pioneiras se destinavam a promover o aprendizado de ofícios com possibilidade de trabalho não formal, para jovens carentes e não para a formação de mão de obra qualificada. Haja vista que, naquele momento, a economia do País era baseada na atividade rural e mesmo nos principais centros urbanos, o processo de industrialização ainda ocorria de maneira lenta e precária.

Nesse sentido, a princípio, o foco dessas escolas era baseado em profissões manuais, tais como: alfaiataria, serralheria, marcenaria, sapataria e funilaria. Visava portanto, possibilitar oportunidade aos filhos de trabalhadores pobres profissões manuais que lhes serviriam como ocupação e como meio de vida.

Foi com a Constituição brasileira de 1937 que o ensino técnico passou a ser contemplado como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia e pela primeira vez foi tratado como ensino técnico profissional e industrial.

Com a Lei Nº 378 de 1937 Getúlio Vargas transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Já em 1941 vigora uma série de leis, conhecidas como a Reforma Capanema⁴, que remodelam todo o ensino no país. Nesse contexto, o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio, tendo sido estabelecido no mesmo período os exames de admissão para o ingresso nas escolas industriais. Os cursos ofertados foram divididos em dois níveis, sendo um de curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o outro, curso técnico industrial.

⁴ A Reforma Capanema foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu, dentre elas, a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária.

Com o Decreto Nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 os Liceus Industriais foram divididos e assim uma parte passou a ser chamado de Escolas Industriais Federais e a outra parte passou a ser chamado de Escolas Técnicas Federais. O atual IFRN ficou naquele momento no grupo das escolas industriais e recebeu o nome de Escola Industrial de Natal.

Este modelo prevaleceu até 1959, quando as Escolas Técnicas Industriais passaram também a se chamar Escolas Técnicas Federais. Assim, passaram a ser autarquia e ganharam autonomia pedagógica e administrativa. Até então, prevalecia a ideia de que esse tipo de formação era destinada apenas a indivíduos carentes – os mesmos “desafortunados” da época de Nilo Peçanha. A partir desse momento, o ensino profissional e técnico passou a ser considerado essencial para o processo de expansão da economia e passou a se basear nas escolas técnicas dos países industrializados.

Somente em 1963 a Escola Industrial de Natal implementou seus primeiros cursos técnicos de nível médio, com as ofertas de cursos de Mineração e Estradas. O novo modelo adotado além da preparação técnica permitia a continuidade de estudos no ensino superior (IFRN, 2012).

Na década de 1970, com a aceleração do crescimento econômico, houve uma forte expansão da oferta de ensino técnico e profissional. A reforma educacional implementada a partir da lei 5.692/71 torna profissionalizante todo currículo do segundo grau, compulsoriamente. Assim, um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Isso significa que o sistema educacional se colocou a serviço do desenvolvimento econômico no sentido de lhe fornecer mão de obra para as demandas que iam surgindo no mercado de trabalho. Nesse sentido, a base científica geral que devia preparar o cidadão para as mais diversas situações da vida, inclusive prosseguir seus estudos, ficou comprometida com a profissionalização compulsória e sem espaço numa escola, cujo objetivo era formar mão de obra para um mercado, que na década de 70, se apresentava crescente. Assim, a partir de 1970 “a ETFRN passou a dedicar-se, exclusivamente, ao ensino técnico profissionalizante de 2º grau” (IFRN, 2012, p. 29).

Entre os anos de 1975 a 1985 a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) vivenciou experiências diversificadas em comparação com todo o histórico anterior. Nesses dez anos imprimiu valores socioculturais às atividades curriculares com a criação do coral de música, com a criação do atelier de artes

plásticas; com a fundação do teatro laboratório, com a formação da banda de música e com a criação do Grêmio estudantil Djalma Maranhão. Nesse mesmo período, mais precisamente no ano de 1986, a Instituição vivenciou, pela primeira vez, eleições diretas para Diretor (IFRN, 2012, p. 29).

Embora a ETRN ao longo da sua história tenha vindo se desenvolvendo e incrementando experiências novas, como é o caso acima citado, até o ano de 1994 ainda não dispunha de uma estrutura curricular elaborada a partir dos anseios da comunidade escolar.

Vale ressaltar que 1994 foi o ano de inauguração da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), localizada em Mossoró, hoje IFRN Campus Mossoró. Na verdade, o ano de 1995 foi de grande importância para a ETRN por ser o ano em que a Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró/UNED-Mossoró entrou em funcionamento e por ser o ano que implementou pela primeira vez um projeto curricular fruto de reflexões vivenciado no interior da Instituição.

A UNED-Mossoró deu início as suas atividades pedagógicas implementando a proposta curricular, juntamente com a unidade de Natal. Tratava-se de uma proposta curricular considerada inovadora, visto que tratava da formação numa perspectiva omnilateral e politécnica:

Essa proposta, resultante de um processo de construção coletiva e historicamente marcada como o primeiro projeto político-pedagógico institucional, consolidou-se em um projeto curricular de referenciais históricos-críticos, como princípios filosóficos emancipatórios e de tendência pedagógica progressista (IFRN, 2012, p. 29).

A proposta curricular, como assim era chamada, organizava o currículo por áreas de conhecimento com flexibilidade, no sentido de que ao final de uma habilitação o aluno poderia retornar para cursar uma outra da mesma área. O currículo continha um elevado número de horas aulas da formação geral, de modo que contemplava as disciplinas do ensino médio. Preconizava uma reflexão crítica do contexto social e uma preparação crítico reflexiva para a formação cidadã. “Estava surgindo, assim um novo desenho curricular e novos encaminhamentos de gestão pedagógica” (IFRN, 2012, p. 30), evidenciando-se indícios de um currículo integrado.

Nos anos 1990, vivenciamos a reforma da educação profissional em cumprimento as prerrogativas do Decreto 2.208/97. A partir das determinações

desse decreto, o currículo técnico cidadão, vivenciado pela o ETFRN, foi completamente desmontado com a determinação legal de separação do ensino médio do ensino técnico. Isso fez com que já em 1998 a ETFRN adotasse um arranjo curricular que permitiu a concomitância interna, ou seja, sistemática adotada de forma que os alunos tinham matrículas na formação geral e, ao mesmo tempo, tinham matrículas no ensino técnico, além da oferta de cursos subsequentes ao ensino médio. Esse arranjo curricular não possibilitava nenhuma espécie de integração e nem se propunha a reflexão crítica.

O Decreto 2.208/97 não foi bem aceito pelos intelectuais da área da educação, nem pelos profissionais das instituições e nem pelo Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Profissional. Essa insatisfação gerou uma série de debates e publicações que apontaram para a necessidade de construção de um currículo integrado.

Foi a partir de entrada do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva no ano 2003, fato que fez com que novos quadros assumissem o Ministério da Educação, que esses debates e insatisfações ganharam espaço de forma que em 2004 o decreto 2.208/97 foi revogado por outro decreto o 5.154/2004, possibilitando a integração curricular e colocando a centralidade do trabalho com um dos princípios de fundamentação da estrutura da educação profissional.

Em 2008, o sistema foi reorganizado com a institucionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, (IFs) que absorveram os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e as Escolas Técnicas Federais (ETFs) remanescentes. Com a institucionalização da rede federal de educação tecnológica o IFRN ampliou as ofertas se estendendo inclusive à pós-graduação em *stricto sensu* e *lato sensu*.

Foi a partir dessa nova institucionalidade que em 2009 deu-se início o processo de reestruturação curricular que durou dois anos e meio, de forma que chegamos ao final de 2011 com o documento base do projeto político pronto, tendo o mesmo sido implementado no início de 2012.

No atual Projeto Político Pedagógico em vigor desde 2012 para todos os campus do IFRN, incluindo-se o campus Mossoró, defende-se a formação omnilateral – com uma proposta de educação politécnica – voltada para a formação cidadã.

[...] Neste PPP, o IFRN assume o currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. Essas atividades intencionadas, sob sustentação de um aporte histórico-crítico, visam à formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária. (IFRN, 2012, p. 55).

Assim, como forma de materialização do currículo, na perspectiva da formação integral do sujeito, o IFRN tem como princípios orientadores da prática pedagógica: a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, o respeito à diversidade e a interdisciplinaridade (IFRN, 2012).

Um outro ponto essencial na apresentação do ambiente de pesquisa trata-se de explicitar a função social do IFRN, o que inclui o campus Mossoró. Assim é importante ressaltar que:

A função social do IFRN é ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social (IFRN 2012, p. 26).

Durante os cento e sete anos de existência, as escolas de educação tecnológica vieram alterando seu perfil formativo, sua estrutura pedagógica e curricular e atualmente temos a Rede Federal de Educação Tecnológica Instituída através da Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que ao mesmo tempo criou os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, é uma instituição que compõe a Rede Federal de Educação Tecnológica. Atualmente possui 21 campus espalhados pela capital e no interior do Estado do Rio grande do Norte. É uma Instituição histórica e centenária, com qualidade referenciada socialmente no sentido de servir aos interesses públicos, pautando-se nos princípios da democracia e da justiça social. “Reconhecida pela oferta de ensino

público gratuito, laico, e de qualidade, tem uma forte cultura e identidade institucional na oferta da Educação Profissional e Tecnológica” (BARROS, 2016, p.123).

O IFRN Campus Mossoró manteve, desde a sua inauguração até os dias atuais, a tradição de escola de qualidade nas diversas ofertas de ensino. Tradição advinda dos antigos liceus, ETFs e dos CEFETs. Apresentam atualmente, além das ofertas de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, técnicos de nível médio na forma integrada regular e na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) e cursos subsequentes, assim como cursos de graduação em matemática e gestão ambiental, curso de pós-graduação em educação e contemporaneidade no nível *lato sensu*, e curso Mestrado Acadêmico em Ensino no nível *stritu sensu* em parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e curso de mestrado profissional desenvolvido pela rede federal, sendo o campus Mossoró um dos polos para realização do referido curso.

Funciona, atualmente, nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e conta com um quadro de servidores, sendo 81 professores, (36 atuam na formação geral e 45 professores da educação profissional - cuja formação advém dos cursos de bacharelados). Conta com 5 pedagogos distribuídos na formação geral e formação profissional e 61 servidores administrativos. No ano de 2017, está com 1.600 matrículas no conjunto de todas as ofertas.

4.5 DESCREVENDO O SUJEITO DA PESQUISA

Fábio é o nome fictício do sujeito da pesquisa. Este nome foi escolhido por ele em homenagem a seu filho. Fábio tem 43 anos de idade é professor da Educação Profissional e Tecnológica, com formação acadêmica Engenharia Civil e pertence ao quadro docente do IFRN Campus Mossoró contabilizando no momento 18 anos de atuação nas disciplinas da área de Construção Civil. Segundo as informações produzidas na entrevista, Fábio vivenciou um período de dúvida entre fazer vestibular para engenharia civil, curso que realizou, e engenharia elétrica. Diante da dúvida, Fábio fez opção por engenharia elétrica e com a convivência no curso ele teve oportunidade de pagar disciplinas comuns às engenharias. Foi nesse movimento que ele conheceu um pouco da engenharia civil e mesmo já estando no segundo ano de faculdade ele fez re-opção e passou a cursar engenharia civil.

Durante a entrevista Fábio revelou que desde bem jovem, ainda no ensino fundamental e médio, ele já admirava o trabalho dos professores. Sonhava em ser professor e quando cursava o ensino médio deu aulas para os seus amigos de turma. Ser professor era algo que ele almejava. Ainda durante o curso de engenharia, Fábio refletia sobre a possibilidade de trabalhar como professor, uma vez que uma atuação somente como engenheiro não lhe possibilitaria uma socialização do que aprendeu na vida e na universidade, algo que ele considera fundamental. Ser professor para Fábio implica em unir o conhecimento técnico com os saberes pedagógicos, ou seja, fazer uma transposição didática dos conhecimentos da engenharia civil para o processo de ensinar e de aprender.

Durante o curso de engenharia civil Fábio confessa ter vivenciado um processo de admiração pelos seus professores, admiração que nasceu da capacidade que os professores demonstravam em realizar uma abordagem subjacente à prática, ou seja, uma abordagem que unia os saberes da prática com os saberes da docência.

A experiência profissional do professor Fábio teve início logo após a conclusão do curso de engenharia ao retornar para a cidade de Mossoró, sua cidade natal, ele foi convidado pela prefeitura de Mossoró a assumir um cargo em comissão em engenharia civil, na Secretaria de Obras do Município, o que lhe oportunizou o acompanhamento de várias obras no município, ou seja, obras de pavimentação, de construção, barragens, praças, hospitais e ginásios de esporte. Após seis meses vivenciando essa experiência na secretaria de obras surgiu o concurso para professor da ETEFRN/UNED Mossoró, atual IFRN- Campus Mossoró, em que o mesmo foi aprovado e assumiu o cargo de professor para atuar no curso de Construção Civil. Fábio está no IFRN - Campus Mossoró desde julho de 1998 e atua até os dias atuais como professor dos cursos de Edificações e Saneamento nas modalidades de cursos técnicos subsequentes e cursos técnicos integrados na modalidade EJA.

Este capítulo tratou de discutir e apresentar o método e os procedimentos adotados no processo de produção e organização das informações, além de situar o ambiente de pesquisa e apresentar o sujeito pesquisado. A seguir trataremos da análise e interpretação dessas informações produzidas.

5 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES: OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS SOBRE O CONSTITUIR-SE PROFESSOR

Não buscamos, portanto, o dado puro, não nos orientamos pelo verificacionismo, não entendemos que as falas dos sujeitos são simples respostas. (AGUIAR).

Neste capítulo, apresentamos o processo de análise e interpretação das informações produzidas. O objetivo é explicitar os procedimentos empreendidos na análise das informações por meio da proposta de constituição dos Núcleos de Significação e realizar a interpretação das informações.

O processo de análise das informações produzidas, neste trabalho, valoriza a narrativa do professor Fábio, expressa através da fala e de outras linguagens (alegria, satisfação, frustração, medo, receio) como formas de mediação que nos possibilitou aproximações com os significados e os sentidos que o mesmo produziu e vem reconstruindo na sua atuação como professor. As significações reveladas por ele nos serviram como um rico material que nos permitiu apreendermos as zonas de sentido e assim analisar a constituição do ser professor.

Este capítulo está organizado de forma a apresentar as informações produzidas nas três etapas que constituem a proposta de elaboração dos núcleos de significação, sendo elas: seleção e organização dos **pré-indicadores** que emergiram do contexto das falas e de outras linguagens apresentadas pelo professor Fábio; os **indicadores** como resultados da aglutinação dos pré-indicadores, mediada pela proximidade dos conteúdos resultantes da/na fala do sujeito da pesquisa; os **Núcleos de Significação** como síntese da articulação dos indicadores. Nesse movimento foi possível a organização de 103 pré-indicadores, 17 indicadores e 3 núcleos de significação.

Ainda neste capítulo apresentamos a interpretação das informações produzidas, momento em que procedemos a discussão sobre o processo de constituir-se professor do sujeito da pesquisa.

A seguir, iniciamos com a descrição da primeira etapa da análise.

5.1 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES

Para a seleção dos pré-indicadores realizamos inúmeras leituras do material da entrevista realizada com o professor Fábio. Nessas leituras destacamos trechos com significados que nos possibilitam chegar às zonas de sentido expressas na fala do professor. Partimos do contexto das falas e expressões produzidas em um contexto narrativo e histórico para assim nos aproximarmos da sua subjetividade no que concerne ao seu processo de constituição como docente

Os pré-indicadores apresentaram-se em grande número, pois são trechos das falas do sujeito entrevistado que expressam as suas vivências e historicidade, além de expressar forte carga emocional. Na verdade, os pré-indicadores carregam consigo parte da totalidade do professor.

O critério norteador dessa etapa foi a relação desse material com os objetivos e com a questão norteadora da pesquisa. Assim, foi possível a seleção 102 pré-indicadores que se referem à subjetividade que o professor Fábio demonstra em relação à sua vivência na docência, ou seja, os objetivos que ele pretende alcançar no trabalho que desenvolve, a sua preocupação em fazer a transposição didática dos conhecimentos da engenharia para o universo da sala de aula, o gosto pela profissão, a docência como um campo de realizações, as dificuldades encontradas e a forma como superou essas dificuldades.

Ressaltamos que para facilitar a apreensão das significações e como forma de facilitar a interpretação destacamos em negrito texto das falas que se apresentam com maior proximidade das zonas de significação.

QUADRO 4– Construção dos pré-indicadores.

| PRÉ-INDICADORES |
|---|
| Inicialmente, gostaria que você contasse um pouco da sua história. |
| 1-Desde cedo gostava muito de ensinar, já me sentia até... já vi que eu tinha até uma aptidão a ser professor; ensinava muito aos meus amigos. |
| 2-[...] desde novo gostava de ensinar, passar meus conhecimento ao próximo. |
| 3-[...] Nesse período de Engenharia Civil cheguei a ensinar a vários alunos, colegas, cheguei a também dar aulas particulares de matemática, de física, para alunos de Ensino Médio. |
| 4- [...] ou seja, sempre gostava muito de ser professor, então foi a partir daí que eu me identifiquei com a função de professor, com a profissão de professor. |
| 5- [...] como também gosto muito de atuar na área também, como engenheiro, na área profissional, por que eu acho que tem uma relação muito importante os dois, um |

| |
|---|
| completa o outro. |
| 6-[...] surgiu um concurso para o IFRN que antigamente se chamava ETFERN, onde eu prestei e também passei e acabei realizando meu sonho que era ser professor e unir com isso o meu sonho profissional que era atuar na área profissional como engenheiro civil e atuar também como engenheiro civil como professor, um complementando o outro. |
| Antes de você entrar na docência mesmo, aqui no IF, você tinha pensado na possibilidade de trabalho como professor? |
| 7- Eu sempre tive vontade de ser professor |
| 8- Na verdade. a gente costuma até a dizer que começou como uma brincadeira; comecei a ensinar aos meus amigos isso até no segundo grau, na faculdade. Comecei a ensinar aos meus amigos e comecei a ter aptidão para o ensino; comecei a gostar realmente da profissão e sem falar da importância que é você unir também o seu conhecimento e puder aplicar na sua área profissional. |
| 9- Realmente eu sempre quis ser professor, mas também, eu também não quis ser só professor, eu quis ser professor, mas também sempre quis atuar na área profissional, no ramo da construção. Então é Professor e atuar na iniciativa... vamos dizer assim, na iniciativa privada com construções. |
| O que lhe motivou a gostar da área da educação? |
| 10-Desde criança eu sempre gostei muito de estudar de ir buscar novos conhecimentos. |
| 11-Desde novo, desde o fundamental passando pelo Ensino Médio pelo superior, eu sempre gostei muito de conhecimento de estudar e, por isso, eu sou uma pessoa que eu não gosto de guardar tudo pra mim. |
| 12- Eu sempre gostei de passar para colegas, para os meus amigos e foi a partir disso aí que eu comecei a ter prazer me identificar na área do ensino. |
| 13- [...] foi a partir disso aí, de querer ajudar o próximo, ajudar, ensinar passar meus conhecimentos ao próximo que começou a ter a vocação de ser professor. |
| 14- Eu queria não ser um simples professor de aulas particular. |
| 15- Eu queria entrar numa instituição, numa universidade, numa escola técnica onde eu teria toda uma estrutura que me daria suporte ao meu conhecimento e eu pudesse passar o meu aprendizado, meu conhecimento aos alunos e unir, unir a estrutura oferecida por essa instituição ao meu conhecimento. |
| O curso de engenharia, o seu curso de bacharelado apontou possibilidades de trabalho na docência? |
| 16- [...] eu comecei a me identificar muito com os professores do meu curso. |
| 17- A maioria dos professores do meu curso eles eram engenheiros e, por incrível que pareça, a maioria não era somente professor. Eles eram professores e trabalharam na área da construção civil que era o que eu me identificava mais. |
| 18- Eu não queria apenas ser professor. |
| 19- Eu acho que o meu conhecimento eu queria também por na Construção Civil na execução de obras, na execução de construção, na construção civil de uma forma geral, eu não queria ficar só na docência. |
| 20- Então eu comecei a me identificar muito com meus professores, onde eu via que todo aquele aprendizado, tudo aquilo que ele via na sua prática profissional |

| |
|---|
| ele estava trazendo, transmitindo aos alunos da universidade. |
| 21-Então, quer dizer eu comecei a me identificar muito com meus professores a querer a ter eles como ídolos, a querer seguir os passos desses professores. |
| 22- Então quer dizer eu já gostava muito de ensinar e comecei a ter incentivo por parte desses professores onde eles atuavam, tanto nas construções como atuavam como professores, trazendo o seu conhecimento e uma área ajudando a outra. |
| Quando você ingressou no IFRN, lugar onde você veio realmente trabalhar como professor, como você se sentiu? |
| 23- Olha é. Realmente no início a gente sente um pouco de... não vou dizer medo, mas é um pouco de insegurança porque apesar da gente já ter ensinado, mas nunca tinha sido numa instituição. |
| 24-Tive um pequeno receio, como eu iria me comportar, afinal realmente era o meu primeiro emprego como professor realmente, porque antigamente eu ensinava particular, ensinava a amigos, mas deu aquele receio. |
| 25- Também por outro lado, eu tinha muita segurança pelo o que estudei na vida e eu acho o mais importante disso tudo quando a gente tem segurança; quando a gente tem conhecimento, a gente deve sempre encara sem medo qualquer desafio que venha a vir pra você. |
| 26- [...] eu realmente tinha aquele frio na barriga que a gente chama, mas venci logo pelo conhecimento que eu tinha e, principalmente, por gostar da área também. |
| 27- Era o que eu queria. Eu queria ser professor, eu queria passar meu conhecimento. |
| 28- Trabalhei muito nessas áreas onde me trouxe um conhecimento e uma segurança para assumir o cargo de professor, por quê? Porque o que eu vi na parte teórica vi na prática, trabalhando diretamente na construção civil, quer dizer, isso me deu muita segurança pra ser professor. |
| A sua competência como engenheiro lhe ajudou?. |
| 29- Então... Quer dizer eu tinha esse conjunto que me deu segurança a enfrentar o desafio de ir pra uma sala de aula e você tendo essa segurança e como prazer de você dar aula, o prazer de você estudar dentro de uma sala de aula, de passar o conhecimento supera todas as dificuldades que venha a ser um professor venha a ter um professor. |
| 30- Por um lado, eu quando terminei a faculdade, como eu falei até anteriormente, eu trabalhei 6 meses antes na prefeitura onde trabalhei com diferentes tipos de obras. Obras de pavimentação, obras de construção, barragens, praças, hospitais, ginásios de esporte; trabalhei muito nessas áreas onde me trouxe um conhecimento e uma segurança para assumir o cargo de professor. |
| 31- [...] porque o que eu vi na parte teórica vi na prática trabalhando diretamente na construção civil, quer dizer, isso me deu muita segurança pra ser professor. |
| 32- Eu tinha um conhecimento técnico que foi passado pelos professores na minha graduação, tinha o meu estudo que eu sempre gostei muito de estudar e tive o prazer de poder ver na prática o que foi ensinado na sala de aula. Então, quer dizer eu tinha esse conjunto que me deu segurança a enfrentar o desafio de ir pra uma sala de aula. |
| 33- [...] você tendo essa segurança e com prazer de você dar aula, o prazer de você |

estudar dentro de uma sala de aula, de passar o conhecimento supera todas as dificuldades que venha a ser um professor venha a ter um professor.

Fábio, são 18 anos de prática, então nesses 18 anos você vem se constituindo como professor. Gostaria de saber de você como vem sendo esse processo de constituição do ser professor.

34- Apesar de muita gente achar que a gente como professor acha que parou de estudar e vai só passar conhecimento, não, **a vantagem de ser professor é porque nós estamos diretamente lidando com assuntos atuais, estamos passando conhecimentos vastos, estar sempre estudando na verdade, a gente não para de estudar.**

35- [...] então isso é muito importante e **tendo uma instituição que lhe dê apoio, lhe incentive, tendo alunos compenetrados, alunos interessados, tudo facilita o seu caminho.**

36- [...] então quer dizer, **todo esse período de 18 anos realmente teve momentos difíceis como também teve momentos desafiadores, momentos ótimos.**

37- **Tivemos momentos difíceis e alguns alunos às vezes não respeita o professor.**

38- **Tivemos problemas também às vezes de estrutura.** É uma escola muito nova, quando eu entrei aqui faltando muitos materiais que a gente queria por em prática, mostrar os alunos e a gente não tinha esses materiais, tinha um laboratório um pouco deficitário, faltando equipamentos.

39- **Com o transcorrer dos anos com a situação da escola ir melhorando financeiramente, graças a Deus a Escola hoje supre bastante as nossas necessidades como professor, mas o desafio foi grande e a luta também é um esforço muito grande e prazeroso.**

Considerando que a educação profissional é uma modalidade específica de educação, o que é para você ser professor da educação profissional?

40- O que é ser professor pra mim é um orgulho de tá podendo passar meu conhecimento aos outros e ver que esses alunos com o seu conhecimento. Você planta uma semente nesse aluno e você ver florescer.

41- **O maior orgulho que eu tenho é ver um aluno que passou por mim e ir para o mercado de trabalho e ser elogiado.**

42- **Não tem satisfação melhor do que você se encontrar com um ex aluno e vir pra você dizer o quanto você foi importante na sua vida, então não tem prazer para um professor melhor do que esse.**

43- Hoje eu tenho alunos que estão em grandes empresas na Vale do Rio Doce, na Petrobrás, alunos que terminaram o curso técnico e fizeram o curso de engenharia de arquitetura, quando se encontram comigo me elogiam muito. **Dizem o quanto a gente foi importante, o quanto a escola, quanto o IFRN foi importante na carreira deles.**

44- Já chegamos a ter alunos aqui Diretor da CAERN, alunos que estão em construtora, que estão desenvolvendo o seu trabalho, então quer dizer: esse aluno chegar pra a gente e dizer que a gente faz parte da história dele não tem prazer melhor do mundo do que isso.

45- **É saber que você plantou uma semente numa pessoa e essa pessoa conseguiu vencer na vida.** É o maior prazer que eu acho de um professor, você transmitir o seu conhecimento ao próximo.

Como você se sente nos momentos coletivos, tipo reuniões pedagógicas, reuniões para planejamento, quando a instituição reúne os professores naquele grupão, não só os da sua área de Civil, nesses momentos

| |
|---|
| como é que Fábio se sente como professor? . |
| 46- É um prazer sempre a gente se reunir com todos os colegas mais pra ser sincero tem certos momentos eu não sei se é porque é a minha área e por eu ser engenheiro. |
| 47- A gente gosta muito de ser... vamos dizer assim, a gente gosta muito de ser prático e muitas das vezes a gente ver que tem vários funcionários que é ... é muita teoria, falta prática, falta ação, tá certo? |
| 48- Então, eu sinto muito isso dos nossos colegas aqui, de alguns, né? De alguns colegas, tá certo? de serem muito teóricos. |
| 49- Eu não sei se é por que a minha área da construção civil que é muito prática que é voltada muito a prática, mas eu sinto isso aí. Eu sinto que a gente podia fazer mais, eu sinto que a gente podia agir mais, na verdade. |
| Você acha que as discussões teóricas atrapalham no desenvolvimento do trabalho docente? |
| 50- Na verdade assim... as discussões teóricas são importantes, mas eu acho que podia ser menores, podia ser mais diretas. Tem muita parte burocrática, tem muita parte que assim...pra os professores devia ser mais exato, devia ser mais prático, na verdade. Existe muita teoria nisso aí, o que faz até mesmo ser cansativo essas reuniões, tá me entendendo? |
| 51- [...] Existe muita teoria nisso aí o que faz até mesmo ser cansativo essas reuniões |
| Você se sente bem, consegue interagir? |
| 52- [...] dependendo do assunto sim, dependendo do assunto não, porque há vezes quando não é voltada a nossa área, há vezes. quando é voltada muito a questão de regimento...questões teóricas, realmente eu não fico muito à vontade não, não me interessa muito não. |
| 53- [...] eu gosto muito da questão da sala de aula, do assunto do...talvez seja até um defeito meu, mas... eu gosto muito da coisa prática, tá? |
| Vamos fazer aqui uma diferença por que vai ajudar até pra depois. Uma coisa são as questões teóricas que entrou na sua fala e outra são as questões mais burocráticas que a Instituição também tem, tipo calendário, regimento, projeto de desenvolvimento institucional e tem aquelas questões teóricas do tipo que pedagogia adotar, a função social, que tipo de homem formar... O que você tem mais dificuldade? O que você não gosta, é do teórico ou do burocrático? |
| 54- Eu acho que as nossas reuniões deviam ser mais práticas. Há muita repetição, tá certo? Assuntos que vão e vem. É isso aí, eu gostaria que fosse um pouco mais prática, que fosse mais direta, tá certo? |
| 55- Sei da importância, acredito eu, que por eu ser da área tecnológica talvez a gente não gosta muito disso, entendeu? |
| Você acha que a relação afetiva entre professor e aluno ela é colaborativa ou não para o processo de ensino e para o desenvolvimento da aprendizagem? Como tem sido a sua relação afetiva com seus alunos? |

| |
|--|
| 56- Eu me dou super bem com meus alunos, agora, mas sempre sendo questão profissional, tá certo? Mostrando o que é um professor e o que é um aluno, deixando clara a função de cada um e, principalmente, dando atenção, acompanhando um aluno. |
| 57- Nunca tive um problema com aluno nesses meus 18 anos. |
| 58- Às vezes a gente reclama do aluno coisas do dia a dia mesmo, a turma conversando muito. |
| 59- Hoje em dia com ao advento do celular com essas redes sociais às vezes vem a prejudicar nossas aulas. Porém, graças a Deus, mantendo o respeito entre... e a função de cada um não se tem problemas. |
| Ressalva feita pelo professor |
| 60- Eu me dou muito bem com todo mundo aqui da instituição tá? Sendo que a gente nota que aqui por ter professores de áreas separadas muitas das vezes, o método de execução nas reuniões às vezes tende a ser cansativas e repetitivas. |
| 61- Eu gosto mais de coisas mais práticas mais exatas, mas eu sei da importância dessas reuniões, ok? |
| 62- [...] agora, talvez também seja a forma de conduzir essas reuniões também, ok? Mas assim, eu acho que elas deveriam ser mais práticas e mais discutidas. |
| Uma reunião prática Fábio, como seria ? |
| 63- Uma reunião prática até o material em si ajuda... é...é , reunião pratica, Ir com tópicos diretos e claros, tá certo? |
| 64- [...] ir logo direto ao assunto é isso que eu acho. Às vezes pra se explicar algo faz um arroteio grande e fica no oitão fica só rodando, rodando, vai volta, vai e volta. |
| Você tem algo a acrescentar? Algo a mais que você gostaria de comentar da sua prática, da sua ação como professor? |
| 65- Muitas das vezes aqui na instituição se valoriza muito o professor que é mestre que é doutor, porém muitas das vezes não dão oportunidade de ele...visitar obras, de fazer uma atividade prática na área e assim eu fico até triste, né? porque o professor não é incentivado a isso. |
| 66- Me deixa até triste que não há incentivo para o do professor buscar uma área, uma área privada de acompanhar obras, por quê? Porque isso aí mexe até com questão do seu...mexe até com a institucionalidade dele do tipo de cargo que ele exerce. |
| 67- [...] Então às vezes eu só fico assim triste, onde não é uma falha da instituição IFRN, é uma falha de uma forma geral onde o professor de nível técnico, aquele professor que deveria ter uma grande experiência profissional infelizmente ele não é incentivado a isso. |
| 68- [...] Aqui o incentivo é procurar, o incentivo para a atuação do professor é através do mestrado e doutorado. |
| 69- [...] Acredito que também se o professor fosse incentivado a ter uma atuação na área profissional unido com o mestrado e doutorado seria o ideal para o professor ficar mais atualizado das inovações tecnológicas, na área da Construção Civil. |

| |
|---|
| 70- A área de educação que é uma área que eu tanto admiro, gosto muito, uma área do conhecimento, uma área na qual a gente fica feliz por estar fazendo o bem, estar passando conhecimento pra os alunos, estar plantando, como falei antes, estar plantando uma semente numa outra pessoa que essa semente tende a florir e desenvolver. |
| 71- Quer dizer eu fico muito gratificado de estar atuando nesta área que é um prazer que eu tenho em ser professor. |
| Primeira recorrência |
| A ausência de formação pedagógica afetou a sua atuação docente? |
| 72- [...] realmente a formação pedagógica, no curso de engenharia, vamos dizer que o curso não é um curso que venha a formar você pedagogicamente. É um curso técnico voltado para a área da construção. |
| 73- [...] Porém, desde a minha infância, desde o meu tempo de estudante eu já me identificava em ser professor. |
| 74- Sempre gostei de ensinar ao próximo, então como eu queria seguir essa carreira eu já ia observando as aulas dos meus professores. Observando o seu comportamento, observando o seu jeito de dar aula, a forma como dar aula, em cima disso aí eu já fui tentando formar uma pequena... eu queria ter uma pequena atuação pedagógica nisso aí, claro que muitas coisas eu não concordava e outras eu concordava. |
| 75- [...] eu tirei muito dos meus professores, tirei o que eu achava que realmente pra mim era importante. |
| 76- [...] porém ao me deparar com a Instituição, ao vir a ser professor do IFRN eu realmente tive aquele receio inicialmente, afinal o meu curso não era um curso pedagógico. |
| 77- Você estando preparado profissionalmente, seguro do assunto você vai um pouco menos nervoso para a sala de aula. |
| 78- [...] eu contei muito, eu tive a humildade de procurar muito o Setor Pedagógico da nossa instituição. |
| 79- [...] aos poucos foram passando ensinamentos pedagógicos de sala, então sempre eu procurei muito o Setor Pedagógico para poder passar isso que me fica faltando. |
| 80- Acredito que hoje mesmo com 18 anos atuando como professor eu ainda tenho muito a aprender e a cada dia eu aprendo. |
| 81- Aprendo não só com os pedagogos, não só também com o que eu aprendi no transcorrer da minha vida de estudante, e com experiência de 18 anos, mas aprendo também com os alunos. |
| 82- De uma forma geral o meu aprendizado pedagógico inicialmente foi eu me espelhando nos meus professores que me identificava, conversando muito com o setor pedagógico da nossa instituição e também a experiência com o aluno é uma das coisas mais importantes e você ser seguro no que vai ensinar você com o assunto. Está confiante e dominar o assunto para poder você ter a liderança e a segurança na sala de aula. |
| Como é que você ver a questão dos fundamentos do trabalho? Você acha que é possível, trabalhar isso na escola? |
| 83- O nosso curso, ele é um curso muito abrangente, a gente sabe que até mesmo a área de edificações é uma área vasta onde você pode ter várias ênfase em vários |

assuntos diferentes, porém nós aqui o IFRN, nós formamos técnicos, isso na minha concepção, não só para o RN nós formamos para todo o Brasil.

84- [...] a nossa grade muito vasta, ele prepara o técnico por completo e por ser também muito vasta acaba tendo assuntos que na prática ele não é totalmente desenvolvidos em nossa região.

85- Tem muitos assuntos que são mais utilizados em outras regiões, não no RN e não no Nordeste, tá? Porém, eu acredito que não devemos realmente eliminar esses assuntos, devemos focar, porém, com menos ênfase do que o assunto que será voltado para a nossa região.

86- Afinal, não formamos técnico só para o RN, mas para todo o Brasil.

87- [...] não vejo necessidade de se aprofundar em tanto assunto que não esteja diretamente envolvido ao técnico e infelizmente nós temos muitas disciplinas com assuntos bem profundos onde a gente poderia não eliminar, a gente fazer uma reciclagem, voltar mais para a parte técnica.

88- Eu vejo realmente que o nosso assunto é um assunto muito bom, as nossas disciplinas, a formação profissional muito boa mesmo, até mesmo muito profundo também, porém acho que mesmo assim daria para dar uma enxugada, voltando ele mais a parte prática que é o que o técnico realmente... a sua atuação é mais voltada à atividade prática, não voltando muito para a parte teórica.

89- Tem que ter muita prática ele tem que ter muita vivência prática, que é o intuito do técnico.

Segunda recorrência

Em entrevista anterior você falou que as suas primeiras experiências como professor foi ensinando Física e Matemática a seus colegas. Você sentia dificuldade para realizar essa atividade?

90- [...] como a área de atuação eu sempre gostava da área de exatas de cálculos a área tecnológica eu sempre atuei muito na área da matemática e da física.

Os professores que trabalham na educação profissional necessitam de saberes específicos para essa atuação?

91- O professor da área profissional ele precisa ter conhecimento específico pra essa área, é tanto que ficaria muito difícil um professor com apenas licenciatura ensinar disciplinas do curso profissionalizante.

92- Como o próprio nome diz são conhecimentos específicos que necessita que esse profissional tenha no curso de engenharia. Então é nesse curso de engenharia que a gente ver esses assuntos, que a gente ver a atuação.

93- [...] por isso, a importância que esse profissional tenha esse conhecimentos para que se sinta seguro em passar seus conhecimentos aos alunos sobre a atuação profissional.

94- [...] isso fica evidente na hora que se vai fazer um concurso que é exigido

que o professor tenha um curso superior em engenharia, pelo nível de complexidade e de conhecimento que exige o curso profissionalizante. Conhecimentos específicos nessa área.

Você falou que desde novo já gostava de ensinar, queria ser professor. Porque escolheu a engenharia e não uma licenciatura? Quais os motivos que te conduziram a cursar engenharia? .

95- **Desde criança eu sempre gostei muito de áreas voltadas a tecnologias e construção.** Quando na minha casa, sempre quando queimava uma lâmpada eu que trocava, quando precisava trocar um interruptor eu que corria e ajustava, quando um portão dava problema eu que tentar resolver.

96- **Quer dizer, eu sempre gostei muito dessa área... dessa parte de engenharia e isso foi uma vocação que eu vi desde pequeno mesmo, e ao me deparar com o ensino, estudando muito, eu tinha muita vontade de ensinar aos colegas, aos amigos, também fui gostando da atuação como professor.**

97- **Porque não partir para uma licenciatura de imediato? Na verdade, eu também tinha um sonho de ser engenheiro, e o meu sonho era ser um engenheiro e ser engenheiro professor, ou seja, eu atuando como engenheiro tinha condições de atuar como professor também.**

98- **Das áreas das licenciaturas nenhuma... me identificava mais do que a engenharia, por isso que eu procurei realizar meu sonho de ser engenheiro e após se tornar engenheiro com meus conhecimentos repassar para os outros, sendo professor.**

99- **Em relação ao momento em que comecei a ter a vocação para a engenharia, na verdade, quando a gente é criança a gente às vezes não sabe nem o que é engenharia.** A gente gosta de certas brincadeiras que tem haver com a engenharia, mas pela idade a gente não sabe.

100- [...] **eu sempre gostei. Tinha brinquedos, eu gostava de montar casas, de montar aviões, tá certo? Gostava muito de fazer desenhos de construções, olhava as construções bonitas, como é que aquilo não cai, às vezes a gente começa a ter aquela admiração, a gente não sabe nem se ia ser engenheiro que tem essa vocação.**

101- [...] **no meu ensino médio eu cheguei a fazer um teste vocacional onde bateu mesmo em cima, era engenharia mesmo.**

102- **Hoje sou muito satisfeito com a minha profissão que é o que eu queria mesmo, ser engenheiro e professor**

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2 AGLUTINAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES EM INDICADORES

Após a conclusão da organização dos pré-indicadores passamos a segunda etapa de trabalho com as informações, sistematizando-as em blocos que segundo

Aguiar e Ozella (2006), são chamados de indicadores. Nessa etapa, passamos a aglutinar as informações a partir de temas ou conteúdos que apresentavam similaridade ou complementaridade. De acordo com o movimento realizado, foi possível a constituição de 14 indicadores, conforme apresentamos abaixo:

QUADRO 5 - Aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores

| Pré indicadores | Indicadores |
|--|--|
| 2- [...] desde novo gostava de ensinar , passar meus conhecimentos ao próximo. | 1-O gosto pelo estudo e pela socialização dos seus conhecimentos |
| 10- Desde criança eu sempre gostei muito de estudar , de ir buscar novos conhecimentos. | |
| 11-Desde novo, desde o fundamental, passando pelo ensino médio, pelo superior eu sempre gostei muito de conhecimento, de estudar e por isso eu sou uma pessoa que eu não gosto de guardar tudo pra mim . | |
| 1- Desde cedo gostava muito de ensinar , já me sentia até.... já vi que eu tinha até uma aptidão para ser professor . Ensinava muito aos meus amigos. | 2- A descoberta de ser professor |
| 07- Eu sempre tive vontade de ser professor . | |
| 13- [...] foi a partir disso aí de querer ajudar o próximo, ajudar, ensinar passar meus conhecimentos ao próximo que começou a ter a vocação de ser professor. | |
| 27- Era o que eu queria. Eu queria ser professor, eu queria passar meu conhecimento . | |
| 73- [...] porém, desde a minha infância , desde o meu tempo de estudante eu já me identificava em ser professor . | |
| 90- [...] como a área de atuação eu sempre gostava da área de exatas, de cálculos, a área tecnológica eu sempre atuei muito na área da matemática e da física . | |
| 95- Desde criança eu sempre gostei muito de áreas voltadas a tecnologias e construção. Quando na minha casa, sempre quando queimava uma lâmpada eu que trocava, quando precisava trocar um interruptor eu que corria e ajeitava, quando um portão dava problema eu que tentar resolver. | |
| 96- Quer dizer, eu sempre gostei muito dessa área... dessa parte de engenharia e isso foi uma vocação que eu vi desde pequeno mesmo e, ao me deparar com o ensino, estudando muito, eu tinha muita vontade de ensinar aos colegas, aos amigos, também fui gostando da atuação como professor | |
| 97- Porque não partir para uma licenciatura de imediato? Na verdade, eu também tinha um sonho de ser engenheiro, e o meu sonho era ser um engenheiro e ser engenheiro professor, ou seja, eu atuando como engenheiro tinha condições de atuar como professor também. | |
| 98- Das áreas das licenciaturas nenhuma... me identificava mais do que a engenharia, por isso que eu procurei realizar meu sonho de ser engenheiro e após se tornar engenheiro com meus conhecimentos repassar para os outros, sendo professor. | |
| 99- Em relação ao momento em que comecei a ter a vocação | |

| | |
|---|--|
| <p>para a engenharia, na verdade, quando a gente é criança a gente às vezes não sabe nem o que é engenharia. A gente gosta de certas brincadeiras que tem haver com a engenharia, mas pela idade a gente não sabe</p> | |
| <p>31- [...] porque o que eu vi na parte teórica vi na prática trabalhando diretamente na construção civil, quer dizer, isso me deu muita segurança pra ser professor</p> | |
| <p>100- [...] eu sempre gostei... tinha brinquedos, eu gostava de montar casas de montar aviões, tá certo? Gostava muito de fazer desenhos de construções, olhava as construções bonitas, como é que aquilo não cai, às vezes a gente começa a ter aquela admiração, a gente não sabe nem se ia ser engenheiro que tem essa vocação.</p> | |
| <p>101- [...] no meu ensino médio eu cheguei a fazer um teste vocacional onde bateu mesmo em cima, era engenharia mesmo.</p> | |
| <p>91- O professor da área profissional, ele precisa ter conhecimento específico pra essa área, é tanto que ficaria muito difícil um professor com apenas licenciatura ensinar disciplinas do curso profissionalizante.</p> | <p>4- Valorização dos conhecimentos específicos da área.</p> |
| <p>92- Como o próprio nome diz são conhecimentos específicos que necessita que esse profissional tenha um curso de engenharia. Então, é nesse curso de engenharia que a gente ver esses assuntos, que a gente ver a atuação.</p> | |
| <p>93- [...] por isso a importância que esse profissional tenha esse conhecimentos para que se sinta seguro em passar seus conhecimentos aos alunos sobre a atuação profissional</p> | |
| <p>94- [...] isso fica evidente na hora que se vai fazer um concurso é exigido que o professor tenha um curso superior em engenharia, pelo nível de complexidade e de conhecimento que exige o curso profissionalizante. Conhecimentos específicos nessa área.</p> | |
| <p>3- [...] nesse período de Engenharia Civil cheguei a ensinar a vários alunos, colegas, cheguei a também dar aulas particulares de matemática de física para alunos de Ensino Médio.</p> | <p>5- Primeiras experiências com o ensino</p> |
| <p>04- [...] ou seja, sempre gostava muito de ser professor, então foi a partir daí que eu me identifiquei com a função de professor, com a profissão de professor.</p> | |
| <p>08- Na verdade, é... a gente costuma até a dizer que começou como uma brincadeira, comecei a ensinar aos meus amigos isso até no segundo grau, na faculdade, comecei a ensinar aos meus amigos e comecei a ter aptidão para o ensino, comecei a gostar realmente da profissão sem falar da importância que é você unir também o seu conhecimento e puder aplicar na sua área profissional.</p> | |
| <p>12- eu sempre gostei de passar para colegas para os meus amigos e foi a partir disso aí que eu comecei a ter prazer, me identificar na área do ensino.</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>14- eu queria não ser um simples professor de aulas particulares</p> <p>15- eu queria entrar numa instituição, numa universidade, numa escola técnica onde eu teria toda uma estrutura que me daria suporte ao meu conhecimento e eu pudesse passar o meu aprendizado, meu conhecimento aos alunos e unir, unir a estrutura oferecida por essa instituição ao meu conhecimento.</p> <p>18- Eu não queria apenas ser professor</p> | 6- Não queria ser apenas professor |
| <p>5- [...] como também gosto muito de atuar na área também, como engenheiro, na área profissional porque eu acho que tem uma relação muito importante os dois, um completa o outro</p> <p>6- [...] surgiu um concurso para o IFRN que antigamente se chamava ETFERN, onde eu prestei e também passei e acabei realizando meu sonho que era ser professor e unir com isso o meu sonho profissional que era atuar na área profissional como engenheiro civil e atuar também como engenheiro civil como professor, um complementando o outro</p> <p>09-Realmente eu sempre quis ser professor, mas também, eu também não quis ser só professor, eu quis ser professor, mas também sempre quis atuar na área profissional, no ramo da construção. Então é Professor e atuar na iniciativa... vamos dizer assim, na iniciativa privada com construções.</p> <p>19-Eu acho que o meu conhecimento eu queria também por na Construção Civil, na execução de obras, na execução de construção, na construção civil de uma forma geral, eu não queria ficar só na docência.</p> <p>42- Não tem satisfação melhor do que você se encontrar com um ex aluno e vir pra você dizer o quanto você foi importante na sua vida; então não tem prazer para um professor melhor do que esse.</p> | 7- Interesse em unir a docência com a área da Construção Civil |
| <p>33- [...] você tendo essa segurança e com prazer de você dar aula, o prazer de você estudar dentro de uma sala de aula, passar o conhecimento supera todas as dificuldades do que venha a ser um professor.</p> <p>34- Apesar de muita gente achar que a gente como professor acha que parou de estudar e vai só passar conhecimentonão, a vantagem de ser professor é porque nós estamos diretamente lidando com assuntos atuais, estamos passando conhecimentos vastos, estar sempre estudando, na verdade, a gente não para de estudar.</p> <p>40- O que é ser professor pra mim é um orgulho de tá podendo passar meu conhecimento aos outros e ver que esses alunos com o seu conhecimento. [...] você planta uma semente nesse aluno e você ver florescer.</p> <p>41- O maior orgulho que eu tenho é ver um aluno que passou por mim e ir para o mercado de trabalho e ser elogiado.</p> <p>43- Hoje eu tenho alunos que estão em grandes empresas na Vale do Rio Doce, na Petrobrás, alunos que terminaram o curso técnico e fizeram o curso de engenharia de arquitetura, quando</p> | 8- Satisfação em ser professor |

| | |
|---|-------------------------------------|
| <p>se encontram comigo me elogiam muito. Dizem o quanto a gente foi importante, o quanto a escola, quanto o IFRN foi importante na carreira deles.</p> | |
| <p>44- Já chegamos a ter alunos aqui Diretor da CAERN, alunos que estão em construtora, que estão desenvolvendo o seu trabalho, então quer dizer esse aluno chegar pra a gente e dizer que a gente faz parte da história dele não tem prazer melhor do mundo do que isso.</p> | |
| <p>45- É saber que você plantou uma semente numa pessoa e essa pessoa conseguiu vencer na vida. É o maior prazer que eu acho de um professor você transmitir o seu conhecimento ao próximo.</p> | |
| <p>46- É um prazer sempre a gente se reunir com todos os colegas</p> | |
| <p>70- A área de educação que é uma área que eu tanto admiro, gosto muito, uma área do conhecimento, uma área na qual a gente fica feliz por estar fazendo o bem, estar passando conhecimento pra os alunos, estar plantando, como falei antes, estar plantando uma semente numa outra pessoa que essa semente tende a florir e desenvolver.</p> | |
| <p>71- Quer dizer, eu fico muito gratificado de estar atuando nesta área que é um prazer que eu tenho em ser professor.</p> | |
| <p>102- Hoje sou muito satisfeito com a minha profissão que é o que eu queria mesmo, ser engenheiro e professor.</p> | |
| <p>50- Na verdade, assim... as discussões teóricas são importantes, mas eu acho que podia ser menores, podia ser mais diretas. Tem muita parte burocrática, tem muita parte que assim... pra os professores devia ser mais exato, devia ser mais prático, na verdade. Existe muita teoria nisso aí o que faz até mesmo ser cansativo essas reuniões, tá me entendendo?</p> | <p>9- Objetividade nas reuniões</p> |
| <p>52- [...] Dependendo do assunto sim, dependendo do assunto não, porque às vezes quando não é voltada a nossa área, às vezes... quando é voltada muito a questão de regimento... questões teóricas, realmente eu não fico muito à vontade não, não me interessa muito não.</p> | |
| <p>51- [...] Existe muita teoria nisso aí o que faz até mesmo ser cansativo essas reuniões.</p> | |
| <p>47- a gente gosta muito de ser... [...] vamos dizer assim, a gente gosta muito de ser prático e, muitas das vezes, a gente ver que tem vários funcionários que é ... é muita teoria, falta prática, falta ação, tá certo?</p> | |
| <p>48- Então, eu sinto muito isso dos nossos colegas aqui, de alguns, né? De alguns colegas, tá certo? de serem muito teóricos.</p> | |
| <p>61- Eu gosto mais de coisas mais práticas mais exatas, mas eu sei da importância dessas reuniões, ok?</p> | |
| <p>54- Eu acho que as nossas reuniões deviam ser mais práticas. Há muita repetição, tá certo? Assuntos que vão e vem. É isso aí, eu gostaria que fosse um pouco mais prática que fosse mais direta, tá certo?</p> | |
| <p>55- Sei da importância, acredito eu, que por eu ser da área tecnológica talvez a gente não gosta muito disso, entendeu?</p> | |
| <p>56- Eu me dou muito bem com todo mundo aqui da instituição</p> | |

| | |
|--|---|
| <p>tá? Sendo que a gente nota que aqui por ter professores de áreas separadas muitas das vezes, o método de execução de...o método de execução nas reuniões às vezes tendem a ser cansativas e repetitivas.</p> | |
| <p>62- [...] agora, talvez também seja a forma de conduzir essas reuniões também, ok? Mas assim, eu acho que elas deveriam ser mais práticas e mais discutidas.</p> | |
| <p>63- Uma reunião prática até o material em si ajuda... é...é reunião pratica, ir com tópicos diretos e claros, tá certo?</p> | |
| <p>64- [...] ir logo direto ao assunto é isso que eu acho. Às vezes pra se explicar algo faz um arrodeio grande e fica no oitão fica só rodando, rodando, vai volta, vai e volta.</p> | |
| <p>60- Eu me dou muito bem com todo mundo aqui da instituição tá? Sendo que a gente nota que aqui por ter professores de áreas separadas, muitas das vezes, o método de execução nas reuniões às vezes tendem a ser cansativas e repetitivas.</p> | |
| <p>65- Muitas das vezes aqui na instituição se valoriza muito o professor que é mestre que é doutor, porém muitas das vezes não dão oportunidade de ele...visitar obras, de fazer uma atividade prática na área e assim eu fico até triste, né? porque o professor não é incentivado a isso.</p> | 10- Ênfase na prática |
| <p>88- eu vejo que realmente o nosso assunto é um assunto muito bom; as nossas disciplinas, a formação profissional muito boa mesmo, até mesmo muito profundo também, porém acho que mesmo assim daria para dar uma enxugada voltando ele mais a parte prática que é o que o técnico realmente... a sua atuação é mais voltada a atividade prática, não voltando muito a parte teórica.</p> | |
| <p>89- Tem que ter muita prática ele tem que ter muita vivencia prática, que é o intuito do técnico.</p> | |
| <p>28-Trabalhei muito nessas áreas onde me trouxe um conhecimento e uma segurança para assumir o cargo de professor, por quê? Porque o que eu vi na parte teórica vi na prática, trabalhando diretamente na construção civil, quer dizer, isso me deu muita segurança pra ser professor.</p> | |
| <p>53- [...] eu gosto muito da questão da sala de aula, do assunto do... talvez seja até um defeito meu mas... eu gosto muito da coisa prática, tá?</p> | |
| <p>75- [...] Eu tirei muito dos meus professores, tirei o que eu achava que realmente pra mim era importante.</p> | 11- Contribuições pedagógica acerca do aprendizado de ser professor |
| <p>78- [...] eu contei muito, eu tive a humildade de procurar muito o Setor Pedagógico da nossa instituição.</p> | |
| <p>81- Aprendo não só com os pedagogos, não só também com o que eu aprendi no transcórre da minha vida de estudante, e com experiência de 18 anos, mas aprendo também com os alunos.</p> | |
| <p>82- De uma forma geral, o meu aprendizado pedagógico, inicialmente, foi eu me espelhando nos meus professores que me identificava. Conversando muito com o setor pedagógico da nossa instituição e também a experiência com o aluno é uma das coisas mais importantes; e você ser seguro no que vai ensinar você com o assunto, está confiante e</p> | |

| | |
|--|---|
| dominar o assunto para poder você ter a liderança e a segurança na sala de aula. | |
| 35- [...] Então isso é muito importante e tendo uma instituição que lhe dê apoio, lhe incentive, tendo alunos compenetrados, alunos interessados, tudo facilita o seu caminho. | 12- Como foi vencendo as dificuldades no tocante a ser professor |
| 72- [...] realmente, a formação pedagógica, no curso de Engenharia, vamos dizer que o curso não é um curso que venha a formar você pedagogicamente. É um curso técnico voltado para a área da construção | |
| 77- você estando preparado profissionalmente, seguro do assunto, você vai um pouco menos nervoso para a sala de aula. | |
| 79- [...] aos poucos foram passando ensinamentos pedagógicos de sala, então sempre eu procurei muito o Setor Pedagógico para poder passar isso que me fica faltando. | |
| 80- Acredito que hoje mesmo com 18 anos atuando como professor eu ainda tenho muito a aprender e a cada dia eu aprendo. | |
| 16- [...] eu comecei a me identificar muito com os professores do meu curso. | 13- Influência dos ex-professores na decisão de se tornar |
| 17- A maioria dos professores do meu curso eles eram engenheiros e, por incrível que pareça, a maioria não era somente professor. Eles eram professores e trabalharam na área da construção civil que era o que eu me identificava mais. | |
| 20- [...] então eu comecei a me identificar muito com meus professores onde eu via que todo aquele aprendizado, tudo aquilo que ele via na sua prática profissional ele estava trazendo transmitindo aos alunos da universidade. | |
| 21- então quer dizer eu comecei a me identificar muito com meus professores a querer a ter eles como ídolos, a querer seguir os passos desses professor. | |
| 22- Então quer dizer eu já gostava muito de ensinar e comecei a ter incentivo por parte desses professores onde eles atuavam, tanto nas construções como atuavam como professores trazendo o seu conhecimento e uma área ajudando a outra. | |
| 74- Sempre gostei de ensinar ao próximo, então como eu queria seguir essa carreira, eu já ia observando as aulas dos meus professores. Observando o seu comportamento, observando o seu jeito de dar aula, a forma como dar aula, em cima disso aí eu já fui tentando formar uma pequena... eu queria ter uma pequena atuação pedagógica nisso aí. Claro que muitas coisas eu não concordava e outras eu concordava. | |
| 37- Tivemos momentos difíceis e... alguns alunos às vezes não respeita o professo. | |
| 56- Eu me dou super bem com meus alunos, agora, mas sempre sendo questão profissional, tá certo? Mostrando o que é um professor e o que é um aluno, deixando clara a função de cada um e, principalmente, dando atenção, acompanhando um aluno. | 14- A relação com os 14- 14- A relação com os alunos no contexto da sala de aula |
| 57- Nunca tive um problema com aluno nesses meus 18 anos. | |
| 58- Às vezes a gente reclama do aluno coisas do dia a dia | |

| | |
|---|--|
| <p>mesmo, a turma conversando muito.</p> <p>59- Hoje em dia com ao advento do celular com essas redes sociais às vezes vem a prejudicar nossas aulas. Porém, graças a Deus, mantendo o respeito entre... e a função de cada um não se tem problemas.</p> | |
| <p>23- Olha é ... realmente no início a gente sente um pouco de... não vou dizer medo, mas é um pouco de insegurança porque apesar da gente já ter ensinado, mas nunca tinha sido numa instituição.</p> <p>29- Então, quer dizer... eu tinha esse conjunto que me deu segurança a enfrentar o desafio de ir pra uma sala de aula e você tendo essa segurança e como prazer de você dar aula, o prazer de você estudar dentro de uma sala de aula, de passar o conhecimento supera todas as dificuldades que venha a ser um professor, venha a ter um professor</p> <p>24- tive um pequeno receio, como eu iria me comportar, afinal, realmente era o meu primeiro emprego como professor, realmente, porque antigamente eu ensinava particular, ensinava a amigos, mas deu aquele receio.</p> <p>36- [...] então quer dizer, todo esse período de 18 anos realmente teve momentos difíceis como também teve momentos desafiadores, momentos ótimos.</p> <p>38- Tivemos problemas também às vezes de estrutura. É uma escola muito nova, quando eu entrei aqui faltando muitos materiais que a gente queria por em prática, mostrar os alunos e a gente não tinha esses materiais, tinha um laboratório um pouco deficitário, faltando equipamentos.</p> <p>39- com o transcorrer dos anos com a situação da escola ir melhorando financeiramente, graças a Deus a Escola hoje supre bastante as nossas necessidades como professor, mas o desafio foi grande e a luta também é um esforço muito grande e prazeroso.</p> <p>68- [...] aqui o incentivo é procurar, o incentivo para a atuação do professor é através do mestrado e doutorado.</p> | <p>15- Dificuldades e superação das dificuldades</p> |
| <p>25- também, por outro lado, eu tinha muita segurança pelo o que estudei na vida e eu acho o mais importante disso tudo quando a gente tem segurança; quando a gente tem conhecimento a gente deve sempre encara sem medo qualquer desafio que venha a vir pra você.</p> <p>26- Eu realmente tinha aquele frio na barriga que a gente chama, mas venci logo pelo conhecimento que eu tinha e principalmente por gostar da área também.</p> <p>32- Eu tinha um conhecimento técnico que foi passado pelos professores na minha graduação, tinha o meu estudo que eu sempre gostei muito de estudar e tive o prazer de puder ver na prática o que foi ensinado na sala de aula. Então, quer dizer, eu tinha um conjunto que me deu segurança a enfrentar o desafio de ir para a sala de aula.</p> <p>76- [...] Porém, ao me deparar com a Instituição, ao vir a ser professor do IFRN, eu realmente tive aquele receio inicialmente, afinal o meu curso não era um curso pedagógico.</p> | <p>16- Receio versus segurança de enfrentar a sala de aula</p> |

| | |
|--|---|
| <p>49- Eu não sei se é por que a minha área da construção civil que é muito prática que é voltada muito a prática, mas eu sinto isso aí. Eu sinto que a gente podia fazer mais, eu sinto que a gente podia agir mais, na verdade.</p> | <p>17- Valorização da área técnica. O curso e sua expansão profissional</p> |
| <p>30- Por um lado, eu quando terminei a faculdade, como eu falei até anteriormente, eu trabalhei 6 meses antes na prefeitura onde trabalhei com diferentes tipos de obras. Obras de pavimentação, obras de construção, barragens, praças, hospitais, ginásios de esporte, trabalhei muito nessas áreas onde me trouxe um conhecimento e uma segurança para assumir o cargo de professor.</p> | |
| <p>66- me deixa até triste que não há incentivo para o do professor buscar uma área, uma área privada de acompanhar obras, por quê? Porque isso aí mexe até com questão do seu... mexe até com a institucionalidade dele, do tipo de cargo que ele exerce.</p> | |
| <p>67- [...] então, às vezes eu só fico assim triste, onde não é uma falha da instituição IFRN, é uma falha de uma forma geral, onde o professor de nível técnico, aquele professor que deveria ter uma grande experiência profissional, infelizmente, ele não é incentivado a isso.</p> | |
| <p>69- [...] acredito que também se o professor fosse incentivado a ter uma atuação na área profissional, unindo com o mestrado e doutorado, seria o ideal para o professor ficar mais atualizado das inovações tecnológicas na área da Construção Civil.</p> | |
| <p>83- O nosso curso ele é um curso muito abrangente, a gente sabe que até mesmo a área de edificações é uma área vasta onde você pode ter várias ênfase em vários assuntos diferentes, porém, nós aqui o IFRN, nós formamos técnicos, isso na minha concepção, não só para o RN, nós formamos para todo o Brasil.</p> | |
| <p>84- [...] a nossa grade muito vasta, ele prepara o técnico por completo e, por ser também muito vasta, acaba tendo assuntos, que na prática, não é totalmente desenvolvidos em nossa região.</p> | |
| <p>85- Tem muitos assuntos que são mais utilizados em outras regiões, não no RN e não no Nordeste, tá? Porém, eu acredito que não devemos realmente eliminar esses assuntos, devemos focar porém com menos ênfase do que o assunto que será voltado para a nossa região.</p> | |
| <p>86- Afinal, não formamos técnico só para o RN mas para todo o Brasil</p> | |
| <p>87- [...] não vejo necessidade de se aprofundar em tanto assunto que não esteja diretamente envolvido ao técnico e, infelizmente, nós temos muitas disciplinas com assuntos bem profundos, onde a gente poderia não eliminar, a gente fazer uma reciclagem, voltar mais para a parte técnica.</p> | |

Fonte: Elaborado pela autora.

5.3 ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A terceira e última etapa de sistematização das informações consistiu em formar os núcleos de significação cujo objetivo é o de apreender os sentidos e significados na constituição docente do professor bacharel.

QUADRO 6 - Aglutinação dos Indicadores em Núcleos de Significação.

| Indicadores | Núcleos de Significação |
|--|--|
| O gosto pelo estudo e pela socialização dos seus conhecimentos | 1- Descoberta da profissão de professor e interesse pela engenharia |
| A descoberta de ser professor | |
| A relação com a engenharia | |
| Valorização dos conhecimentos específicos da área. | |
| Primeiras experiências com o ensino | |
| Não queria ser apenas professor | 2-Satisfação em ser professor: a união entre à docência e a área da Construção Civil |
| Interesse em unir a docência com a área da Construção Civil | |
| Satisfação em ser professor | |
| Objetividade nas reuniões | |
| A ênfase na prática | 3-Contribuições na constituição do ser docente |
| Contribuições pedagógica acerca do aprendizado de ser professor | |
| Como foi vencendo as dificuldades no tocante a ser professor | |
| Influência dos ex-professores na decisão de se tornar professor | |
| A relação com os alunos no contexto da sala de aula. | |
| Dificuldades e superação das dificuldades | |
| Receio versus segurança de enfrentar a sala de aula | |
| Valorização da área técnica. O curso e sua expansão profissional | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme se pode perceber, empreendemos esforço analítico com o objetivo de explicar o desenvolvimento de cada etapa de trabalho com as informações produzidas, traçando um desenho do percurso analítico que culminou com a constituição dos núcleos de significação que serão interpretados no tópico a seguir.

5.4 OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS SOBRE O CONSTITUIR-SE PROFESSOR

Considerando o movimento dinâmico de produção das informações, o contexto das falas, a apreensão das palavras e dos trechos com significado, o movimento de interpretação - momento em que desmembramos as falas e as reorganizamos em forma de núcleo de significação - neste capítulo, trazemos a nossa interpretação fundamentada na abordagem Sócio-Histórica sobre as significações que constituem o sujeito de nossa pesquisa, o professor Fábio.

Vale ressaltarmos que dividimos as informações em núcleos de significação, o que não quer dizer que as tratamos de forma separadas ou isoladas umas das outras. No decorrer da interpretação, faremos um movimento parte-todo, em que as partes estabelecem relações entre si e constituem o todo e, este não se realiza sem partes. Ainda, nesse capítulo, bancaremos a análise internúcleos como forma de contemplarmos o movimento dialético parte-todo.

Conforme mencionamos anteriormente, os trechos da fala do sujeito se tornaram um importante material de análise e interpretação, o qual foi selecionado e considerado como uma possibilidade de aproximação às zonas de sentido do sujeito de nossa investigação. Estas se revelaram como um rico material produzido.

Conforme Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 71),

Isso ocorre porque o movimento de síntese não é formado pela soma das partes, mas pela articulação dessas partes, no caso, as palavras (pensamento e fala) entendidas como históricos e contraditórios que constituem "esse" (grifo dos autores) caminho inverso, isto é palavras que, uma vez produzidas pelo sujeito são mediadas por sentidos e significados sobre a realidade na qual atua.

No processo de interpretação das informações está implicada também a nossa forma de percebê-las e, isso foi possível a partir da perspectiva teórica que adotamos no trabalho e das nossas vivências, experimentadas ao longo do nosso processo de constituição histórica.

Para a realização da análise e interpretação dos dados obtidos pela pesquisa, foi necessário considerarmos o sujeito como social e histórico, o que inclui pensar as suas motivações, afetações, objetivos, determinação que, entre outras questões se revelou como a persistência do professor Fábio em conquistar um espaço que lhe

oportunizasse unir a docência ao conhecimento, advindo da sua formação e atuação profissional como Engenheiro Civil.

O texto, ora apresentado, revela a nossa interpretação das significações produzidas por Fábio sobre o seu processo de constituição como professor. Ressaltamos que o movimento analítico desta pesquisa se trata de aproximações, uma vez que compreendemos a impossibilidade de uma apreensão total da subjetividade de um sujeito, até porque, não é nada fácil sentir, perceber o âmago de um outro ser, porque as pessoas nem sempre abrem as portas de suas almas e deixam que outros as vejam como realmente são (STANISLÁVSKI, 1989).

Destacamos que, no item 5.1 em que tratamos da seleção e organização dos pré-indicadores, nossos esforços se concentraram na sistematização e articulação das informações produzidas pelo professor Fábio, o que nos possibilitou a constituição de três núcleos de significação, sendo eles: 1) Descoberta da profissão de professor e interesse pela engenharia 2) Satisfação em ser professor e unir a docência à área da construção civil; 3) Contribuições na constituição do ser docente.

Assim, neste capítulo, apresentamos os referidos núcleos. Em cada um deles, discutiremos todos os indicadores que os compõem com vistas ao nosso objeto de estudo. Ao final dessas discussões, propomos uma análise internúcleos, a qual em tese não se propõe a ser densa e prolongada, mas sim, procura estabelecer e discutir os elos de ligações entre os núcleos como forma de articular as mediações constitutivas do professor Fábio.

Esclarecemos que, **no primeiro núcleo**, Fábio desvela sentimentos de partilha, de amor ao próximo e já aponta o interesse pela docência, mesmo vivendo sentimentos antagônicos. Ao conceber a docência a partir de sentimentos divergentes, de um lado mediado pelo medo e insatisfação e, por outro, pela satisfação e realização. Porém, são esses últimos sentimentos que mediatizam o processo de constituição do professor colaborador.

No **segundo núcleo**, discutimos as motivações do professor colaborador no que se referem a sua aproximação com a docência, bem como a necessidade de associar sua atividade de ensino a sua atividade como engenheiro.

O **terceiro núcleo** trata dos sentidos do professor Fábio em relação às contribuições que o afetaram positivamente, assim como algumas dificuldades encontradas no processo de sua constituição docente.

Na análise das significações fica evidente a importância que o professor Fábio atribui à presença do outro no seu processo de constituição docente.

5.4.1- Núcleo I: Descoberta da profissão de professor e interesse pela engenharia

No primeiro núcleo de significação, quando iniciamos o processo de interpretação, discutimos as aproximações do professor Fábio com o conhecimento e a satisfação que este provoca na sua atuação docente de modo que a satisfação, no que se refere ao ato de aprender e de ensinar, vai estar presente em todo o seu percurso formativo.

O núcleo é formado pela articulação de cinco indicadores: o gosto pelo estudo e pela socialização dos seus conhecimentos; a descoberta de ser professor; a relação com a Engenharia; importância do engenheiro como professor do ensino técnico; primeiras experiências como professor.

O processo de interpretação revela que, inicialmente, Fábio demonstra o gosto pelo estudo e pela socialização dos seus conhecimentos. Assim, o professor mostra satisfação em ter se dedicado aos estudos e constantemente busca em querer aprender. *Desde criança eu sempre gostei muito de estudar de ir buscar novos conhecimentos* (PI⁵ – 10).

Fábio evidenciou que, antes da docência, construiu uma relação de satisfação com o ato de aprender. Em um trecho da sua fala, Fábio deixa claro que esse interesse em aprender está voltado para as áreas das ciências ditas exatas: [...] como a área de atuação eu sempre gostava da área de exatas de cálculos a área **tecnológica eu sempre atuei muito na área da matemática e da física** (PI - 90).

Essa satisfação passa a ter desdobramentos quando, posteriormente, para Fábio não basta aprender é preciso socializar com os outros o seu conhecimento.

Na sua fala fica claro que o gosto pelos estudos começou a ser constituído desde a infância. Ainda na pré-adolescência o ato de estudar é associado ao gosto pela transmissão aos outros daquilo que ele vai aprendendo. Isso é revelado na sua

⁵ PI corresponde ao pré-indicador.

própria fala, quando diz: “[...] *Desde novo gostava de ensinar, passar meus conhecimentos ao próximo*” (PI - 2).

A satisfação de Fábio não para na aquisição de conhecimentos. Para ele, esse conhecimento só se torna efetivamente importante quando repassado aos outros sujeitos, isto é, a sua realização se completa quando ele consegue transmitir o que sabe para os que sabem menos. Estas significações são reveladas na constituição do professor ao longo da sua história: inicialmente Fábio ensinava aos seus colegas do ensino básico, tonando-se esta uma atividade que o acompanhou até no seu processo de graduação.

Entendemos a atividade de ensino vivenciada por Fábio, ainda enquanto adolescente, como um processo que mais tarde contribuiu na sua escolha de ser docente e fazer da sala de aula uma grande oportunidade de aprendizagem em que os conhecimentos que adquiriu só tem sentido, para ele, quando repassados aos seus alunos. Isso é demonstrado na seguinte fala: *Desde novo, desde o fundamental, passando pelo Ensino Médio, pelo superior eu **sempre gostei muito de conhecimento de estudar e por isso eu sou uma pessoa que eu não gosto de guardar tudo pra mim*** (PI - 11).

Essa fala vem reforçar o que dissemos anteriormente. Não basta compreender os conteúdos, para Fábio a aquisição do conhecimento está associada a necessidade de transmissão desse conhecimento.

Fábio revela o seu interesse pela docência, que conforme inferimos anteriormente teve início desde muito cedo, isso é perceptível no seguinte trecho: *[...] porém, desde a minha infância, desde o meu tempo de estudante eu já me identificava em ser professor* (PI -73).

A identificação revelada por Fábio nessa passagem está associada ao fato de se sentir bem em repassar os seus conhecimentos. O processo de transmissão de conhecimento se constituiu para Fábio como uma atividade que o possibilita ensinar o que sabe a outras pessoas e talvez por isso mediatize a sua constituição enquanto professor. Inferimos que este processo teve início a partir das suas vivências como aluno, o qual via na figura do professor um sujeito com a capacidade de ajudar o outro, segundo seu depoimento: *[...] foi a partir disso aí de querer ajudar ao próximo, ajudar, ensinar, passar meus conhecimentos ao próximo que comecei a ter vocação de ser professor* (PI - 13).

Essa fala de Fábio é carregada de emoção. Como podemos perceber, existe uma ênfase na palavra “ajudar” que, na entrevista, se aproxima com a palavra ensinar. Na verdade, como podemos perceber Fábio foi afetado desde muito cedo por esse sentimento de ajuda ao próximo. Inicialmente, ele se referia à socialização do conhecimento. Quando se empolga com suas próprias palavras, revela a necessidade de ajuda ao próximo a partir dos seus conhecimentos e potencialidades.

O professor em sua fala nos convida a um processo de reflexão em torno da profissão docente. Fábio entende, por exemplo, a docência como uma vocação, este pensamento nos parece entender a atividade docente suscitando a filantropia.

É certo que Fábio fala em vocação. Nas nossas discussões temos compreendido que, em se tratando da construção do sujeito como um processo sócio-histórico, negamos a ideia de vocação, como uma ideia naturalizante uma vez que a vocação, conforme entendida pela abordagem naturalista, é algo que o indivíduo já traz ao nascer. Sobre este aspecto Aguiar (2006, p. 13), nos diz que:

Tal concepção [de vocação] se opõe à visão da construção histórica do sujeito, colocando-o como obra da natureza. E, mais do que isso, ao adotarmos a concepção de vocação, anulamos do homem a condição de sujeito ativo e criamos uma ilusão que provoca a sujeição social.

Entendemos que quando Fábio diz que o querer ajudar o outro foi o início do processo de escolha em ser professor, referindo a este processo como uma vocação, atribui significados importantes a este processo, isto é, entendendo este processo para além das características inatas, mas sim como um processo contínuo de construção. Assim, Fábio demonstra entender a constituição de um processo que surge a partir de outro processo. Inferimos que a expressão vocação para Fábio é significada de modo diferente da forma como tem sido empregado pela abordagem inatista que pressupõe existir pré-determinações no sujeito.

Ao compreendermos a constituição do sujeito humano como uma construção sócio-histórica, negamos qualquer assertiva que trate dessa constituição como algo determinado pela natureza, uma vez que é nas relações sociais que o indivíduo se torna humano.

Ao buscarmos a definição de vocação no dicionário da língua portuguesa (HOUAISS, 2001, p. 2877), encontramos: “disposição natural e espontânea que

orienta uma pessoa no sentido de uma atividade, uma função ou profissão”. Como podemos perceber, a vocação aparece de forma naturalizada. Isso se confirma também no sentido etimológico dessa palavra. Ora, se o termo vocação advém do latim *vocare*, que significa chamamento, ou ato de chamar, predestinação ou tendência, é oportuno dizermos que:

Numa perspectiva sócio-histórica, o conceito de vocação pode ser expresso da seguinte maneira: a vocação do ser humano é exatamente não ter outras vocações. Isto é, ele nasce determinado biologicamente para nenhuma atividade específica. Uma abelha, esta sim, nasce determinada geneticamente para fazer o mel: atraída pelo perfume das plantas, ela recolhe o néctar que reage com uma enzima dentro do seu corpo, transformando involuntária ou naturalmente aquela substância, que será depositada na colmeia em mel. (BOCK. S., 2013, sem a visualização da página).

A predeterminação genética presente nos animais funciona como ato mecânico sem a necessidade de um processo de elaboração. No sujeito humano a ação vai ser guiada a partir das mediações vivenciadas pelo sujeito no seu processo de historicidade, e aqui se inclui a escolha por qual profissão seguir.

As condições biológicas hereditárias do homem são a sustentação de um desenvolvimento sócio-histórico que lhe imprimirá possibilidades, habilidades, aptidões, valores e tendências historicamente conquistadas pela humanidade e que se encontram condensados nas formas culturais desenvolvidas pelos homens em sociedade (BOCK, 1997 p. 37-38).

Considerando a vocação, como predestinação, esta não se aplica ao sujeito humano, uma vez que as nossas habilidades para serem desenvolvidas precisamos da interação com o outro, com a natureza e fundamentalmente no processo de apropriação do que está culturalmente desenvolvido. Em outras palavras, nas relações sociais estabelecidas que envolve a experiência e a partir das experiências vivenciadas no percurso histórico da nossa existência.

Numa outra passagem da fala de Fábio, se referindo a mesma a questão da profissão docente, ele diz: *Desde novo gostava muito de ensinar, já me sentia até...já vi que eu tinha até uma aptidão para ser professor* (PI - 1).

Analisando o termo aptidão no dicionário da língua portuguesa encontramos o seguinte significado: Característica daquele que é apto, capaz de realizar alguma

coisa; já o significado de apto é: estar habilitado, eficiente, competente, bem, preparado, para realizar alguma coisa. Ora, se aptidão é uma característica daquele que é apto, podemos inferir que, se Fábio diz que desde novo tinha essa aptidão, e considerando que para estar apto para a docência é necessário o conhecimento técnico específico da área de conhecimento, juntamente com outros conhecimentos, como por exemplo, o pedagógico, o ético e a dimensão política, inferimos que a palavra aptidão expressa por Fábio, no contexto citado, não tem coerência com a realidade vivida por ele naquele momento, uma vez que o professor Fábio não dispunha dos conhecimentos e saberes necessários à docência.

Embora não tendo a preparação para a docência na adolescência, e possivelmente não tendo noção dessa necessidade nessa fase, Fábio é enfático em revelar a sua vontade de ser professor: *Eu sempre tive vontade de ser professor* (PI - 7).

Assim, ele fala a partir da vontade, do sentimento, *a partir do que visualizava* como aluno e, possivelmente, das suas experiências ainda menino e jovem, quando dava aulas para os seus amigos.

Com tudo isso, percebemos que o sujeito da pesquisa, mesmo demonstrando um grande interesse pela docência, demonstra ao mesmo tempo interesse também em cursar Engenharia. Fábio vai apontar a relação da educação com a engenharia como uma relação complementar, conforme trecho abaixo:

[...] ou seja, sempre gostava muito de ser professor, então, foi a partir daí que eu me identifiquei com a função de professor, com a profissão de professor (PI 4)

[...] como também gosto muito de atuar na área também como engenheiro, na área profissional, por que eu acho que tem uma relação muito importante os dois, um completa o outro (PI -5).

Fábio fala a partir da sua vivência como professor da área tecnológica em que os conteúdos específicos do núcleo tecnológico são conteúdos advindos das engenharias.

Com base no referencial adotado neste trabalho em que entendemos que o direcionamento das escolhas humanas são sempre mediadas pela relação entre o individual e o social. Mais uma vez vamos inferir, agora com relação à aptidão que Fábio revela o início do seu processo de constituição docente vinculado às experiências sociais e à sua individualidade que se apresenta desde muito cedo com

o sentimento de uma pertença coletiva em que a ação de educar, além de ser prazerosa pode significar a ajuda ao outro.

Discutindo a questão da escolha profissional, Aguiar (2006) nos auxilia no sentido de que, como forma de apreendermos a complexidade que envolve essa questão, devemos recorrer a Vigotski (2007) que trata da importância das tendências afetivo-volitivas para a compreensão das ações humanas e conseqüentemente para a compreensão de qual profissão seguir.” Com isso, pretendemos evidenciar que, para compreendermos o processo de constituição docente, devemos buscar aquilo que mobiliza o sujeito, aquilo que, teria o poder de explicar os “porquês” das ações humanas” (AGUIAR, 2006, p. 15).

Assim, nos baseando na fundamentação teórica que nos fundamenta apreendemos que o vínculo do professor Fábio com a docência ocorreu por meio da articulação de fatores de ordem universal e particular que o constituíram no percurso da infância a idade adulta. Discutindo sobre esta questão, Medeiros (2016) nos auxilia com a seguinte reflexão:

Esta relação entre as ações singulares - próprias da individualidade humana - e as ações universais - próprias da sociedade - nos possibilitam compreender que as ações do homem não são realizadas apenas com o intuito de suprir suas necessidades biológicas. Mais que isto, suas ações são também mediadas por necessidades sociais que o constituem como sujeito sócio histórico, produtor de sentidos e de significados (MEDEIROS, 2016, p. 105).

As primeiras experiências discutidas aqui não diz respeito as experiências profissionais vivenciadas por Fábio como professor do IFRN. São experiências com o ato de ensinar que aconteceram antes do ingresso de Fábio na profissão docente.

Considerando que Fábio é professor bacharel com formação em engenharia civil, estas discussões tem relevância no sentido de compreendermos o processo que tem início a sua atuação como professor, embora ainda não dispondo de uma formação necessária para a docência. O nosso objetivo de explicar essas experiências diz respeito a apresentar um pouco do histórico desse professor que embora não dispondo, nesse momento, de uma situação formal, ou seja, um contrato como professor e uma sala de aula estruturada conforme conhecemos, ele reunia os colegas que tinham dificuldades para ministrar aula de Física e da Matemática. Como ele afirma: [...] *nesse período de Engenharia Civil cheguei a*

ensinar a vários alunos, colegas, cheguei a também dar aulas particulares de matemática e de física para alunos do Ensino Médio (PI - 3).

O professor sujeito da pesquisa relata que foi a partir dessas experiências que começou a se identificar com a profissão de professor:

Eu sempre gostei de passar para colegas para os meus amigos e foi a partir disso aí que eu comecei a ter prazer, me identificar na área do ensino. (PI - 12).

[...] ou seja, sempre gostava muito de ser professor, então foi a partir daí que eu me identifiquei com a função de professor, com a profissão de professor (PI – 04).

Assim como Fábio discorre sobre o seu interesse pela docência ele diz o mesmo com a engenharia. Tanto para a docência quanto para a engenharia, ele revela que são constituições que tem início desde bem cedo, quando criança. Ele associa o seu interesse inicial pela engenharia a algo que foi construído através da sua atitude de curiosidade diante da complexidade das coisas que ele tinha acesso, principalmente àquelas que geravam curiosidade, como se pode perceber:

[...] Eu sempre gostei, tinha brinquedos, eu gostava de montar casas, de montar aviões, tá certo? Gostava muito de fazer desenhos de construções, olhava as construções bonitas, como é que aquilo não cai, as vezes a gente começa a ter aquela admiração a gente não sabe nem se ai ser engenheiro, que tem essa vocação (PI - 100).

Embora Fábio demonstre interesse pela docência e relate a sua identificação com essa profissão, ele escolhe ser engenheiro civil. Diz que o fato de gostar das ciências “exatas” contribuiu para essa escolha, e ao que nos parece a esse tempo ele já tinha determinação de cursar engenharia, neste sentido: “[...] no meu ensino médio eu cheguei a fazer um teste vocacional onde bateu mesmo em cima, era engenharia mesmo (PI 101).

Não estamos aqui para entrar na discussão sobre os testes vocacionais. Esse trecho foi apresentado como forma de dar suporte ao nosso entendimento que a escolha pela engenharia era realmente a escolha profissional de Fábio que mais tarde vai estar associada ao ato de ensinar. .

Ao ser perguntado por que não escolheu um curso de licenciatura uma vez que tinha tanta vontade de ser professor ele é enfático em responder:

Porque não partir para uma licenciatura de imediato? **Na verdade, eu também tinha um sonho de ser engenheiro, e o meu sonho era ser um engenheiro e ser engenheiro professor, ou seja, eu atuando como engenheiro tinha condições de atuar como professor também** (PI - 97).

Como sabemos, os cursos de engenharia não preparam para a docência; o fato de Fábio assumir a profissão de professor com uma segunda opção, ou dizendo de outra forma, como uma profissão secundária, recai na compreensão do senso comum de achar que para ser professor não necessita de formação específica. Nesse sentido, a formação é pensada a partir da prática e, assim sendo, falta-lhes o componente pedagógico e o domínio de conhecimentos das ciências da educação, que poderiam lhe proporcionar a possibilidade da reflexão crítica sobre a prática. Desse modo, compreendemos que falta ao professor domínio dos conteúdos teóricos, os quais são de fundamental e essencial importância da formação de professores.

E acordo com Pimenta (2012, p. 31),

Assim, a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Em outra passagem da sua fala, Fábio volta a revelar a docência como segunda opção:

Das áreas das licenciaturas nenhuma... me identificava mais do que a engenharia, por isso que eu procurei realizar meu sonho de ser engenheiro e após me tornar engenheiro com meus conhecimentos repassar para os outros sendo professor” (PI - 98).

É curioso que o discurso de Fábio ao se referir ao processo educacional, o trabalho docente se resume na transmissão de conhecimento. Não é perceptível em nenhum trecho da sua fala a preocupação com saberes necessários à docência e nem com o trabalho pedagógico. Desse modo, concordamos com Pimenta (2012) por entender que a formação de professores se faz para além dos saberes

experienciais, mas, que se constitui pela análise das situações pedagógicas à luz das teorias que norteiam a educação.

5.4.2 Núcleo 2: Satisfação em ser professor e unir a docência à área da construção civil

Este núcleo está organizado a partir da articulação de indicadores, que juntos revelam as motivações do sujeito no que e referem à descoberta de si na profissão docente, bem como a necessidade de associar sua atividade de ensino à sua atividade como engenheiro. São eles: satisfação em ser professor; não queria ser apenas professor; Interesse em unir a docência com a área da Construção Civil; a ênfase na prática. As significações produzidas pelo sujeito nesses indicadores revelam as mediações e o modo como o professor pensa, sente e age diante da realidade do processo educacional.

Fábio revela, inicialmente, que a profissão docente, embora se caracteriza como uma atividade que efetivamente produz satisfação na sua carreira profissional, como vimos no núcleo anterior, ele nos diz: ***Eu não queria apenas ser professor*** (PI - 18).

Podemos inferir que o professor significa a docência como uma profissão secundária. Ou seja, para ele, ser “apenas” professor, não se caracteriza efetivamente como um trabalho que carece de outro para produzir a sua satisfação profissional.

No decorrer das falas do professor, percebemos sua preocupação com questões relacionadas à estabilidade na profissão gerada pelo serviço público. O professor Fábio demonstra claramente a sua opção pelo regime estatutário ao declarar que: *Eu queria não ser um simples professor de aulas particulares*” (PI - 14).

Desse modo, inferimos que o professor faz suas escolhas mediado pela ideia historicamente constituída na estabilidade financeira, gerada pelo serviço público.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que “para a Psicologia Sócio-Histórica, portanto, o homem é um ser ativo, social e histórico. Essa é a sua condição humana, e assim constituirá suas formas de pensar, sentir e agir” (AGUIAR, 2007, p. 100). Desse modo, compreendemos que o professor Fábio vai se constituindo a partir da sua relação com a realidade.

Noutra passagem, podemos perceber que o professor colaborador reforça a sua opção pelo serviço público:

Eu queria entrar numa instituição, numa universidade, numa escola técnica onde eu teria toda uma estrutura que me daria suporte ao meu conhecimento e eu pudesse passar o meu aprendizado meu conhecimento aos alunos e unir, **unir a estrutura oferecida por essa instituição ao meu conhecimento** (PI - 15).

É nítido para nós que o professor significa a ideia de serviço público não apenas pela estabilidade financeira, mas também pelas condições de trabalho ofertadas pelas instituições, principalmente as de ensino federadas e de níveis superior.

O professor continua abordando aspectos relacionados à escolha pela profissão docente, revelando suas angústias, desejos e motivos. Estas escolhas, no entanto, apontam para o fato do professor considerar a atividade docente como complemento da sua atividade como engenheiro, como podemos observar:

*Realmente eu **sempre quis ser professor** mas também, eu também não quis ser só professor, **eu quis ser professor mas também sempre quis atuar na área profissional, no ramo da construção.** Então é Professor e atuar na iniciativa... vamos dizer assim na iniciativa privada com construções* (PI – 09).

Nesse trecho, Fábio nos revela que sentia vontade de ser professor, entretanto, também era movido pelo interesse de atuar profissionalmente na área da construção civil. Com isso, ele mostra que viu a oportunidade de unir seu desejo no concurso para professor efetivo do IFRN:

*[...] surgiu um concurso para o IFRN que antigamente se chamava ETFERN onde eu prestei e também passei e acabei realizando **meu sonho que era ser professor e unir com isso o meu sonho profissional que era atuar na área profissional como engenheiro civil** e atuar também como engenheiro civil como professor, um complementando o outro* (PI – 6).

Para o professor colaborador, a atividade docente só se desenvolve em função da sua atividade de engenheiro. Isto é, para ele não é possível ser professor sem que esteja em contato direto com a sua atuação como engenheiro na construção civil.

Ele nos revela, no entanto, que essa aproximação foi possibilitada pela sua entrada no IFRN, a qual representou objetivamente como uma instituição que

possibilitou atuar, ao mesmo tempo, tanto no ensino técnico bem como na construção civil.

Fábio reforça a necessidade de não atuar apenas como docente, pois, para ele, seu conhecimento necessitava da aplicabilidade prática, como podemos visualizar no seguinte trecho: *Eu acho que o meu conhecimento eu queria também por na Construção Civil, na execução de obras, na execução de construção, na construção civil de uma forma geral, eu não queria ficar só na docência* (PI – 19). Assim sendo, podemos dizer que Fábio significa a atividade docente como um processo que deve estar relacionado com a sua atuação de engenheiro.

Desse modo, Mazzotti (2013, p. 72) nos ajuda a compreender a fala do professor, ao afirmar que:

Em suma, o debate inconclusivo acerca do trabalho docente sustenta-se em argumentos que enfatizam a subjetividade, a vocação, ou o talento, bem como o domínio de uma disciplina, apoiando a noção de que a prática forma o professor, desde que ele tenha gosto, vocação ou talento. Assim, argumentos que parecem distantes, os que sustentam a vocação e os que afirmam o perfeito domínio de uma disciplina, convergem no que é preciso para se tornar professor: a prática.

Pensamos, assim, que as significações produzidas por Fábio vão ao encontro das constatações feitas por Mazzotti (2013). Isto é, para o professor, a sua vontade e talento em ser docente só se torna possível porque ele possui domínio técnico suficiente na sua área de atuação como bacharel.

Entendemos que a profissão docente é constantemente associada a uma profissão que só se desenvolve apenas na prática, sobretudo alicerçando a ideia do professor técnico. Esses discursos, no entanto, não residem apenas no senso comum, mas também em grande parte da literatura que tratam da formação de professores.

O professor Fábio continua nos fornecendo caminhos para pensar a sua atividade docente, mediada pela sua experiência como engenheiro civil, como podemos observar nas seguintes significações:

*Na verdade a gente costuma até dizer que comecei como uma brincadeira, comecei a ensinar aos meus amigos isso até no segundo grau, na faculdade, **comecei a gostar realmente da profissão e sem falar da importância que é você unir também o seu conhecimento e puder aplicar na sua área profissional*** (PI – 08).

[...] como também gosto muito de atuar na área também, como engenheiro, na área profissional porque eu acho que tem uma relação muito importante os dois, um completa o outro (PI – 5).

As falas do professor apontam para a necessidade de estar sempre desenvolvendo sua atividade docente com foco na prática. Para ele, a sua atuação como engenheiro complementa a sua atividade como professor e vice-versa. Essa configuração nos permite inferir que o professor significa a profissão docente em função da sua atuação como engenheiro, pois, para ele, o conhecimento necessita ter aplicabilidade prática para se concretizar efetivamente como algo importante.

Nessa perspectiva, Mazzotti (2013) apresenta uma crítica ao pensamento cristalizado sobre a profissão docente, apresentando duas concepções usualmente utilizadas para designar o professor. Numa primeira, a qual entende o docente como “professor”, isto é, como um sujeito técnico, burocrático e executor das suas tarefas, na segunda, o professor é entendido como “educador”, isto é, a qualidade “educador” é apresentada explicitamente como natural, inata, subjetiva, expressão de uma vocação e assim por diante. Logo, não há como formar o educador, este emerge da prática” (MAZZOTTI, 2013, p. 77).

Assim, o professor Fábio compreende a docência como uma atividade que só se constrói a partir da prática, isto é, do fazer. Entretanto, o professor também tem a devida consciência de que a sua atividade está para além da instrumentalização dos seus alunos. Como podemos observar: *Não tem satisfação melhor do que você se encontrar com um ex-aluno e vir pra você dizer o quanto você foi importante na sua vida, então não tem prazer para um professor melhor do que esse (PI - 42)*. Isto é, percebemos na fala de Fábio o prazer pelo desenvolvimento da sua atividade docente e principalmente o modo como esta atividade pode representar na vida dos seus alunos.

O professor colaborador em sua fala, embora revele o aspecto transformador da atividade docente, bem como a função mediadora que o docente assume no processo educacional dos alunos, ele aponta para a necessidade de focalizar nas questões práticas da atividade.

Podemos perceber que mesmo quando se trata de questões do cotidiano escolar, questões que embora apresentem uma relação direta com as atividades de sala de aula, Fábio continua a remeter a sua compreensão aquilo que é relativo a as

suas vivências. Ao ser perguntado sobre a sua participação nas atividades coletivas, nas reuniões pedagógicas, o sujeito da pesquisa nega a importância da teoria e volta a enfatizar a prática, conforme podemos perceber:

[...] dependendo de assunto sim, dependendo de assunto não. Porque as vezes quando não é voltada a nossa área, as vezes... quando é voltada muito a questão de regimento...questões teóricas realmente eu não fico muito à vontade não, não me interessa muito não (PI – 52).

Eu acho que as nossas reuniões deviam ser mais práticas. Há muita repetição, tá certo? Assuntos que vão e vem. É isso aí, eu gostaria que fosse um pouco mais prática que fosse mais direta, tá certo? (PI – 54).

[...] agora, talvez também seja a forma de conduzir essas reuniões também, ok? Mas assim, eu acho que elas deveriam ser mais práticas e mais discutidas (PI-62)

[...] uma reunião prática até o material em si ajuda... é...é reunião pratica, ir com tópicos diretos e claros, tá certo? (P - I 63)

[...] Ir logo direto ao assunto é isso que eu acho. ir logo direto ao assunto é isso que eu acho. As vezes pra se explicar algo faz um arroteio grande e fica no oitão fica só rodando, rodando, vai volta, vai e volta (PI – 64).

Como podemos observar nas significações produzidas por Fábio, mesmo quando se trata de questões relacionadas a convivência grupal, os espaços coletivos proporcionados pela Instituição, Fábio enfatiza mais uma vez a sua preocupação com os aspectos relacionados ao fazer, a prática e com isso tenta mais vez se distancia das questões teóricas. Para ele, dialogar sobre regimento e assuntos pedagógicos se configuram como processos com pouco valor à agregar a sua atividade docente. Compreendemos ao que afirma Pimenta (2012), que o papel da teoria concentra-se em:

Oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (p. 25)

Desse modo, o professor colaborador preocupa-se demasiadamente na construção de encontros pontuais, os quais, em sua opinião devem discutir questões práticas referentes a sua área de atuação. Sendo assim, é possível que talvez, não se dê conta dos processos inerentes a atividade docente, tais como o

planejamento pedagógico, a forma como os alunos aprendem, a integração curricular e tantos outros que carecem de uma reflexão crítica. Isso ao nosso ver pode ser reflexo da falta da formação pedagógica e de uma certa rejeição as questões teóricas.

Nessa direção, compreendemos que a atividade prática mesmo que “no início seja consciente, porque tem seus objetivos/resultados idealizados, depende também de outros elementos constitutivos do processo, o que torna seus resultados reais/efetivos imprevisíveis” (SOARES, 2011, p. 64). Assim sendo, os processos que estão imbricados na atividade docente, são imprescindíveis no que tange ao processo de constituição do sujeito professor.

Aparentemente, o professor Fábio apresenta uma preocupação exacerbada com sua atividade prática, como podemos observar no seguinte relato:

Eu gosto muito da questão da sala de aula, do assunto do...talvez seja até um defeito meu mas... eu gosto muito da coisa prática, tá? (PI – 53).

*Eu vejo realmente que o nosso assunto é um assunto muito bom, as nossas disciplinas, a formação profissional muito boa mesmo, até mesmo muito profundo também, **porém acho que mesmo assim daria para dar uma enxugada voltando ele mais a parte prática que é o que o técnico realmente... a sua atuação é mais voltada a atividade prática, não voltando muito a parte teórica.** (P-88)*

*Sei da importância, acredito eu, que por eu ser da área tecnológica talvez **a gente não gosta muito disso, entendeu?** (P-I 55)*

Podemos verificar que o professor sente a necessidade de centrar sua atividade docente nas questões práticas, isto é, como foco na formação técnica. Para Fábio, por exemplo, é possível diminuir assuntos relacionados à teoria, para se dedicar a assuntos da prática. Aferimos deste modo, que a visão do professor colaborador está fossilizada na dicotomia teoria e prática, sendo atribuída maior importância à prática de forma descolada da teoria. Segundo Libâneo (2002, p. 67):

O professorado tende a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula e ao contexto mais imediato e, com isso, prefere submeter-se às rotinas e à sua experiência imediata sem conseguir ver os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização. Em razão disso, faz-se necessária uma teoria crítica que permitiria aos professores ver mais longe em relação à sua situação, teoria essa que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos.

A reflexão feita por Libâneo (2002) nos permite compreender que o trabalho docente necessita de uma teoria que permita uma reflexão crítica, de modo a superar o imediatismo e projetar sua ação.

Noutro ponto, o professor colaborador, reafirma que o trabalho deve ser focado nas questões práticas. Para ele, os assuntos teóricos merecem menos enfoques na sua atividade de ensino, como podemos observar:

Tem que ter muita prática ele tem que ter muita vivencia prática, que é o intuito do técnico (PI- 89)

Na verdade assim... as discussões teóricas são importantes mas eu acho que podia ser menores, podia ser mais diretas. Tem muita parte burocrática, tem muita parte que assim...pra os professores devia ser mais exato, devia ser mais prático, na verdade. Existe muita teoria nisso aí o que faz até mesmo ser cansativo essas reuniões, tá me entendendo? (P I- 50).

A gente gosta muito de ser.. Vamos dizer assim, a gente gosta muito de ser...vamos dizer assim, a gente gosta muito de ser prático e muitas das vezes a gente ver que tem vários funcionários que é ... é muita teoria falta prática, falta ação, tá certo!?! (PI – 47).

Nessa fala, verificamos claramente a visão do professor sobre a atividade docente, na qual fica evidente a valorização da prática em detrimento da teoria. Desse modo, Fábio pensa a docência de modo cristalizado, isto é, suspendendo-a dos processos que a antecedem e a medeiam tais como: os processos didáticos e pedagógicos, bem como a reflexão crítica sobre a sua atividade.

A ênfase no conhecimento técnico, na atividade prática em negação de uma teoria que lhes dê sustentação, é uma denúncia de que Fábio desconhece a relação teoria prática na atividade pedagógica, no sentido da relação teoria e prática como unidade em que ambas não se separam, muito pelo contrário, uma é o fundamento da outra.

As vivências construídas ao longo da profissão docente são processos históricos e sociais, os quais contribuem para a satisfação em ser professor,. pois elas precisam ser incorporadas e refletidas, fazendo os professores passarem por um processo de reflexão o qual possibilita a tomada de consciência de sua própria atuação. Tanto fatores positivos como, principalmente, os negativos tendem a servir como meio potencializador para a superação e mudança no processo de

constituição do sujeito professor cada vez mais engajado e comprometido com o que se faz.

No caso do docente em específico, com relação à satisfação em ser professor, suas significações se constroem na ideia de que seu sucesso está relacionado ao resultado posterior que o aluno atinge, tendo citado isso em diversas falas. O mais importante parece está no fato do aluno ter alcançado determinado mérito social (emprego, *status* etc.), o que o causa um certo envaidecimento por ter sua parcela de contribuição naquilo. Percebemos isso quando enaltece nos seguintes trechos de sua fala:

O maior orgulho que eu tenho é ver um aluno que passou por mim e ir para o mercado de trabalho e ser elogiado (PI – 41).

Hoje eu tenho alunos que estão em grandes empresas na Vale do Rio Doce, na Petrobrás, alunos que terminaram o curso técnico e fizeram o curso de engenharia de arquitetura quando se encontram comigo me elogiam muito. Dizem o quanto a gente foi importante, o quanto a escola, quanto o IFRN foi importante na carreira deles (PI – 43).

O docente ao receber um *feedback* dos seus alunos, principalmente daqueles que conseguiram bons resultados, deixa perceber que a satisfação do seu trabalho enquanto professor acontece de modo satisfatório quando determinados requisitos são estabelecidos.

A noção de que o desenvolvimento constante do profissional que atua diretamente com o conhecimento a fim de transmiti-lo de algum modo, é ênfase chave nas suas falas. O professor se coloca como transmissor deste conhecimento, tendo por obrigação do ofício atualizar-se constantemente. Notamos isso nos seguinte trecho:

Apesar de muita gente achar que a gente como professor acha que parou de estudar e vai só passar conhecimentonão, **a vantagem de ser professor é porque nós estamos diretamente lidando com assuntos atuais, estamos passando conhecimentos vastos, estar sempre estudando, na verdade, a gente não para de estudar** (PI – 34).

Entendemos que o professor percebe a importância de atuar como mediador no processo de ensino aprendizagem, ao se referir, por exemplo, que quer desenvolver as potencialidades do aluno. Entretanto, esse esforço é movido

especialmente pela prática, o que deixa transparecer que a prática é guiadora da atividade pedagógica. Assim, esquece-se de estabelecer a relação entre teoria e prática tão necessária para o bom desenvolvimento do trabalho docente.

No que foi possível apreender do professor, a sala de aula é um ambiente estimulador para a atualização dos conhecimentos, uma vez que a atuação docente exige um processo constante de aprendizagem. Embora Fábio enalteça essa perspectiva, não notamos na sua fala uma troca de conhecimentos com os alunos, ou melhor, uma relação de reciprocidade em relação ao aprender e ao ensinar. Para ele: [...] ***você tendo essa segurança e com prazer de você dar aula, o prazer de você estudar dentro de uma sala de aula, passar o conhecimento supera todas as dificuldades do que venha a ser um professor*** (PI – 33).

Assim, a satisfação proporcionada pela prática vem de um esforço próprio em estudar, como também na evolução profissional dos seus alunos.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que o professor concebe a aprendizagem e o desenvolvimento como um campo a ser semeado em que os frutos serão colhidos pelos alunos que souberem cultivar as sementes/conhecimento. Destarte, o ser professor estaria fundamentado na perspectiva de sucesso escolar (frutos colhidos) como resultado de um processo constante de estudos, que seriam aqui as sementes. Ele afirma:

O que é ser professor pra mim é um orgulho de tá podendo passar meu conhecimento aos outros e ver que esses alunos com o seu conhecimento. [...] você planta uma semente nesse aluno e você ver florescer (PI – 40).

Noutro momento, é importante ressaltar que o professor colaborador pensa a sua atividade docente como possibilitadora da inserção dos seus alunos no mundo do trabalho e a concretização disso revelam, sobretudo, a satisfação do sujeito em ser professor, como podemos observar no seguinte trecho:

Já chegamos a ter alunos aqui Diretor da CAERN, alunos que estão em construtora, que estão desenvolvendo o seu trabalho então quer dizer esse aluno chegar pra a gente e dizer que a gente faz parte da história dele não tem prazer melhor do mundo do que isso. (PI – 44).

Dessa forma, o sucesso profissional do aluno afeta positivamente o professor. A percepção de que o ensino permite ao aluno alcançar o topo do sucesso na carreira profissional, permite Fábio avaliar sua dinâmica pedagógica com satisfação.

A partir dessa constatação, é importante considerar que a formação decorre também dos fracassos, uma vez que os insucessos quando refletidos podem potencializar a realização de novos encaminhamentos rumo a uma prática pedagógica efetiva. O homem, como ser histórico e social, constrói-se no seu dia-a-dia, entre erros e acertos. Desse mesmo modo se constitui o ser professor.

O entrevistado denota uma importância fundamental do professor na construção do conhecimento do aluno. Sua fala evidencia a satisfação de reconhecer neles os frutos de seu trabalho. Ao “*passar os conhecimentos*” subentende-se que é possível superar os desafios da prática pedagógica, quando se leva em consideração o sucesso do aluno. É possível compreender que este aspecto se constitui como elemento motivador para o professor.

Porém, podemos inferir que os desafios da prática pedagógica se fazem presentes no que tange à configuração das motivações do sujeito professor. Além disso, o sucesso profissional de um aluno pode ser um fator relevante, mas também é importante compreender quais aspectos foram fundamentais, enquanto fomento da prática do sujeito colaborador, para elevar um aluno ao sucesso, assim como, quais poderiam não ter funcionado, caso houvesse fracasso.

O ato de apenas passar o conhecimento torna o professor um instrumento a serviço do saber, da formação de competências. É certo que o professor é mediador do conhecimento, ao mesmo instante que cria mecanismos simbólicos de mediação. Unindo-se ao aluno, é possível despertar uma relação dialógica do conhecimento trazido por ambos e discutindo o conhecimento produzido e reproduzido historicamente e socialmente. Com esse processo, muito mais do que passar o conhecimento, o professor mediatiza a produção do conhecimento. Isto é, não se configura como um processo passivo, mas sim em atividade.

Nesse sentido, torna-se muito mais significativo permitir que haja uma relação dialógica entre o conhecimento, o aluno e o professor, de modo que o aluno sinta a proximidade com o seu contexto e nas suas vivências, constituindo de forma mais objetiva o sucesso. Mas nesse aspecto, é interessante que não se considere apenas passar o conhecimento, pois o ser professor, a ação pedagógica, está relacionada a um conjunto de saberes que o tornam mais do que um mero instrumento de repasse de informação.

Assim, ao afirmar que: ***É saber que você plantou uma semente numa pessoa e essa pessoa conseguiu vencer na vida. É o maior prazer que eu acho***

de um professor você transmitir o seu conhecimento ao próximo (PI – 45), acreditamos sim, que o professor deixa marcas significativas na vida de um aluno. O professor transforma, através do seu modo de pensar, sentir e agir a realidade que o permeia, não sozinho, mas com uma participação dos outros, dos alunos, no caso.

O “*plantar uma semente*” deve considerar o terreno fértil já existente onde determinado fruto irá ser produzido. O “*transmitir*” deve ir além do passar e receber, e deve ser contestado, elaborado e reelaborado antes de se assimilar, automaticamente, movendo-se para a emancipação.

Reconhecer-se professor no sucesso do aluno, ao vê-lo ocupando uma vaga no mercado de trabalho, pode implicar em uma atividade voltada para formar numa perspectiva mercadológica, enquanto que aspectos da formação ética, do conhecimento historicamente construído e dos saberes diversos produzidos e reproduzidos dentro e fora da escola encontram-se sucumbidos e, assim, desconsiderados na construção do conhecimento do aluno e da prática docente do professor.

Um outro aspecto importante a ser verificado na fala do entrevistado, é que este considera que ***É um prazer sempre a gente se reunir com todos os colegas*** (PI – 46. Como se pode perceber Fábio identifica-se enquanto ser capaz de auxiliar na construção do conhecimento do outro, de colaborar para seu sucesso, bem como, de perceber em si próprio, a partir da visão que o outro lhe forneceu, essa capacidade de ser professor. Nesse sentido, para Fábio:

*A área de educação que é uma área que eu tanto admiro, gosto muito, uma área do conhecimento, uma área na qual a gente **fica feliz por estar fazendo o bem, estar passando conhecimento pra os alunos, estar plantando, como falei antes, estar plantando uma semente numa outra pessoa que essa semente tende a florir e desenvolver*** (PI – 70).

Assim, compreendemos que o sujeito colaborador sente-se como elemento fundamental nesse processo de educação do ser que se apresenta como aluno para ele.

O conhecimento que o professor diz que é repassado deve ter sentido e significado para o aluno que irá se utilizar dele. Suscitar essa capacidade de produzir significações no conhecimento construído entre aluno e professor, também, é uma das capacidades fundamentais da atividade docente. Conduzir o

conhecimento de modo a gerar compressão do aluno é um momento fundamental na constituição docente.

É preciso mais do que uma instrumentalização para a prática. É fundamental que o professor provoque e envolva o aluno. Assim, somente conhecer o conteúdo não é suficiente. Chegar ao sucesso depende de variados fatores que permeiam a formação do indivíduo; é um processo multideterminado.

Sendo assim, identificamos nas falas que o professor valoriza bastante as questões relativas ao sucesso na carreira do aluno, como forma de comprovar para si o seu próprio sucesso em ser professor: ***Quer dizer eu fico muito gratificado de estar atuando nesta área que é um prazer que eu tenho em ser professor*** (PI – 71).

Obviamente, é importante que o aluno saiba fazer uso do conhecimento construído para que possa atingir o sucesso e ir sempre além. O valor disso não é retirado em nenhum momento. É preciso apenas ressaltar que o processo de formação envolve aspectos mais complexos, que contribuem também na construção de um ser humano mais crítico e reflexivo diante de sua realidade e que, para provocar isso, não basta que se transmita ou plante o conhecimento, mas é preciso que o produza no movimento da realidade objetiva.

Desse modo, esse núcleo nos revela, sobretudo, o modo como Fábio significa sua atividade docente, entendendo-a como uma atividade movida pela ação prática, a qual só lhe traz satisfação mediante aos resultados de sucesso do aluno.

5.4.3 Núcleo 3: Contribuições na constituição do ser docente

A constituição desse núcleo revela os significados e, sobretudo, os sentidos do professor Fábio em relação às contribuições que o afetaram positivamente, assim como algumas dificuldades encontradas no processo de sua constituição docente.

Na análise das significações sobre a constituição como docente, é evidente a importância que o professor Fábio atribui à presença do outro nesse processo. Assim, durante toda a articulação do núcleo, percebemos o sentimento do professor no que se refere à presença de outros sujeitos nas suas relações.

Esse núcleo de significação é composto por cinco indicadores: contribuições pedagógicas acerca do aprendizado de ser professor; influência dos ex-professores na atuação docente; receio versus segurança de enfrentar a sala de aula;

compreendendo os alunos no contexto de aula; dificuldades e superação das dificuldades.

Inicialmente, iremos discutir as contribuições pedagógicas acerca do aprendizado de ser professor. A discussão está centrada nos aspectos, que segundo Fábio, foram importantes para a sua constituição não somente no início da sua atuação como professor, mas no decorrer da sua trajetória. É importante considerar que a forma como cada um é afetado e como responde a essas afetações é primordial para compreensão das significações produzidas por cada um. Isto é, “o ensino também é uma atividade mediada pelo outro, ou seja, que se efetiva em função da presença/participação/atividade do aluno, o professor, ao ensinar, também aprende” (SOARES, 2011, p. 19). Desse modo, entendemos que o professor se constitui também no movimento da atividade docente.

Tratando das influências na atuação docente, Fábio revela que durante a realização do curso de Engenharia Civil desenvolveu uma profunda admiração pelos seus professores. Essa admiração está relacionada à relação que os seus professores estabeleciam entre a profissão de engenheiro e a docência. Essa admiração progrediu de forma que passou a ser referência para o sujeito da pesquisa, conforme pré-indicadores abaixo.

Eu comecei a me identificar muito com os professores do meu curso (PI – 16).

*A maioria dos professores do meu curso eles eram engenheiros e por incrível que pareça **a maioria não era somente professor**. Eles eram professores e trabalharam na área da construção civil que **era o que eu me identificava mais** (PI – 17).*

Na fala de Fábio, fica claro que aquele modelo de vivenciar a ação prática na engenharia e a transposição desses conhecimentos para a sala de aula significava para ele algo muito importante. E como ele se identificava com as duas áreas, embora demonstrando mais interesse pela engenharia, Fábio passou a observar os seus professores e construir, a partir deles, a sua referência como professor.

Numa outra passagem da sua fala, vamos encontrar mais uma vez a revelação de que a admiração consistia no fato do engenheiro professor transpor para a sala de aula os conhecimentos vivenciados nas ações práticas, conforme pré-indicador a seguir:

*[...] então eu comecei a me identificar muito com meus professores onde eu via que todo aquele aprendizado, **tudo aquilo que ele via na sua prática profissional ele estava trazendo transmitindo aos alunos** da universidade (PI – 20).*

*Então quer dizer **eu já gostava muito de ensinar** e comecei a ter incentivo por parte desses professores onde eles atuavam, tanto nas construções como atuavam como professores trazendo o seu conhecimento e uma área ajudando a outra (PI – 22).*

Também está presente na fala de Fábio, no momento em que menciona a importância de lembrar-se das vivências de quando era aluno para nortear o fazer de professor, além da aquisição do saber da experiência, no cotidiano da sala de aula

À medida que Fábio passou a admirar os seus professores e ver neles uma referência para a sua vida, ele passou a observar esses professores e como os admirava, passou a vê-los como um “modelo” de ser professor, como se pode ver no indicador a seguir: *Então quer dizer eu comecei a me identificar muito com meus professores a **querer a ter eles como ídolos, a querer seguir os passos desses professor*** (PI – 21).

Na nossa compreensão, não existe uma fórmula pronta, um modelo correto a seguir rumo ao êxito da ação. Na verdade, a falta de uma formação para a docência, seja na formação inicial ou continuada, leva o professor a agir a partir das referências que tem dos seus ex-professores. Para ele o trabalho docente e as relações com tudo que o envolve vai acontecer a partir do que ele conhece, ou seja, se resume em sua experiência como aluno. Desse modo, a forma como nos apropriamos dos conhecimentos produzidos histórico, social e culturalmente pelos sujeitos, constituem nossa maneira de compreender a realidade. Como nos afirma Soares (2011, p.15),

Assim sendo, é possível dizer, a título de exemplo, que todo homem, como ser social, se comunica com seus semelhantes. No entanto, na sua individualidade, cada um se comunica a seu modo e revela, com isso, as mediações que, historicamente, o constituem como sujeito.

Embora Fábio tenha expressado em fala anterior que gostava mais da área da engenharia, ele passa a dizer que tinha interesse nas duas áreas ou seja, na engenharia civil e na área da educação. No pré-indicador a seguir, Fábio chega a revelar textualmente que:

Sempre gostei de ensinar ao próximo então como eu queria seguir essa carreira eu já ia observando as aulas dos meus professores. Observando o seu comportamento, observando o seu jeito de dar aula, a forma como dar aula. Em cima disso aí eu já fui tentando formar uma pequena... eu queria ter uma pequena atuação pedagógica nisso aí, claro que muitas coisas eu não concordava e outras eu concordava (PI – 74).

Nessa fala, tem algo que merece uma reflexão. Embora o discurso de Fábio tenha vindo no sentido de seguir um modelo e nos pareça que ele faz isso sem reflexão desse modelo, aqui ele revela algo extraordinário, ou seja, o fato de a partir da observação se posicionar no sentido de selecionar aquilo que ele considera positivo.

No final da sua fala, quando diz que tinha coisa que concordava e outras que não concordava, isso é a revelação de que a forma dos seus professores ensinar não foi apropriada por Fábio integralmente como um modelo, foi uma referência, considerando que ele não seguiu tal e qual, uma vez que tinha elementos com que ele não concordava.

Com base nas significações produzidas pelo professor, podemos dizer que Fábio é um sujeito em pleno desenvolvimento da sua atividade docente, inclusive no que se refere ao seu processo de reflexão crítica.

Quando tratamos das contribuições pedagógicas acerca da constituição docente de Fábio, já na qualidade de professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), vamos nos deparar mais uma vez com a presença dos seus ex-professores como influências na ação pedagógica. Fábio diz que.

De uma forma geral o meu aprendizado pedagógico inicialmente foi eu me espelhando nos meus professores que me identificava, conversando muito com o setor pedagógico da nossa instituição e também a experiência com o aluno é uma das coisas mais importantes e você ser seguro no que vai ensinar você com o assunto. Está confiante e dominar o assunto para poder você ter a liderança e a segurança na sala de aula (PI – 82).

Embora Fábio tenha na época da faculdade uma verdadeira admiração pelos seus professores, ao ponto de tê-los como ídolos, no momento em que é sujeito da ação pedagógica, como professor, ele tem a capacidade de filtrar essas influências conforme revelou no pré-indicador a seguir: [...] ***eu tirei muito dos meus professores, tirei o que eu achava que realmente pra mim era importante*** (PI – 75).

Essa atitude de Fábio em selecionar aquilo que é importante para a sua prática é algo necessário ao trabalho docente. Na verdade, a ação pedagógica de fazer opção, de selecionar o que vai trabalhar e como vai trabalhar ela é essencial na profissão docente. O que nos parece é que essa capacidade não foi desenvolvida no curso de engenharia, uma vez que não trata dessa especificidade. Essa capacidade foi desenvolvida por Fábio no seu fazer, a partir do compromisso que tinha em levar o melhor para seus alunos.

Fábio revela que um dos fatores positivos na sua constituição docente foi o apoio do setor pedagógico da instituição em que trabalha. Assim ele revela:

[...] Eu contei muito, eu tive a humildade de procurar muito o Setor Pedagógico da nossa instituição (PI – 78).

-
[...] aos poucos foram passando ensinamentos pedagógicos de sala, então sempre eu procurei muito o Setor Pedagógico para poder passar isso que me fica faltando (PI – 79).

Conforme podemos perceber, Fábio além de procurar o Setor pedagógico na tentativa de suprir as lacunas no que se refere aos conhecimentos pedagógicos para organização do trabalho docente, ele foi receptivo no sentido de interagir com esse setor, tanto no reconhecimento das suas dificuldades, daí ter procurado o Setor, quanto de permitir ser ajudado. Isso revela que Fábio é um profissional aberto a novas aprendizagens e que reconhece as suas limitações.

Barbosa (2011, p. 15-16) nos ajuda a compreender esse processo pela busca da autonomia do professor, ao dizer que:

a teoria e prática se retroalimentam continuamente, em uma constante relação dialética, na qual a prática alimenta a teoria e vice-versa. Como esse é um processo complexo e dialético, exige que o educador seja um sujeito autônomo que precisa aprender a se autorizar, ser autor do seu próprio fazer pedagógico, e não um mero reproduzidor de propostas implantadas de cima para baixo, sem nenhuma visão sobre o entrelaçamento dos problemas advindos da sociedade.

Quanto a receptividade do Setor pedagógico em ajudar o professor, a nossa discussão vai no sentido da importância desse setor na instituição escolar, a partir da perspectiva de compreender a função mediadora desse profissional como

promotora de articulares necessárias entre professor, aluno e a proposta curricular da escola, rumo ao alcance dos objetivos estabelecidos pela escola. Desse modo, Barbosa (2011) ao fazer uma análise sobre a responsabilidade dos atores do processo educacional, nos diz que:

É fundamental que os dirigentes, o corpo docente, a coordenação pedagógica de cada escola tenham uma boa formação, trabalhem em equipe, construam uma adequada organização institucional, de modo a cumprirem a tarefa que lhes cabe, ou seja, ensinar/gerar desenvolvimento a todas as crianças, desenvolvendo um trabalho que possibilite o desenvolvimento integral, ou seja, a cognição e a afetividade de seu corpo discente (p. 144).

Fábio destaca que além do acompanhamento pedagógico que ele julga importante, outro fator importante nessa constituição tem sido o aluno conforme destacado a seguir.

De uma forma geral o meu aprendizado pedagógico inicialmente foi eu me espelhando nos meus professores que me identificava *Conversando muito com o setor pedagógico da nossa instituição e também a experiência com o aluno é uma das coisas mais importantes e você ser seguro no que vai ensinar você com o assunto ,está confiante e dominar o assunto para poder você ter a liderança e a segurança na sala de aula* (PI – 82).

***Aprendo não só com os pedagogos, não só também com o que eu aprendi no transcorrer da minha vida de estudante, e com experiência de 18 anos mas aprendo também com os alunos* (PI – 81).**

Tomando por base a abordagem Sócio-Histórica, a categoria mediação nos serve para discutir essa questão, uma vez que compreendemos que a relação professor e aluno é de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem. A ação do professor é de suma importância, considerando que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Nesse sentido, é fundamental para o aluno a qualidade da mediação exercida pelo professor, pois esse processo deverá contribuir para os avanços e as conquistas em relação à formação do aluno como sujeito. Assim, Soares (2011), ao refletir sobre a função mediadora do professor, argumenta que:

A aprendizagem como um processo que só se efetiva por meio da mediação do outro, que é aquele que ensina. Ao mesmo tempo, ao levarmos em conta que o ensino também é uma atividade mediada pelo outro, ou seja, que se efetiva em função da

presença/participação/atividade do aluno, o professor, ao ensinar, também aprende (p. 19).

Na teoria de Vygotsky, é importante perceber como o aluno se constitui na relação com o outro. A sala de aula é, sem dúvida, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. A mediação é, portanto, um elo que se realiza numa interação constante no processo ensino aprendizagem. Pode-se dizer também que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno e demais relações presentes no processo de ensino aprendizagem.

Durante a entrevista, Fábio revela que teve receio em enfrentar a sala de aula, mas, ao mesmo tempo, deixa claro a sua segurança no que diz respeito à competência técnica, ou seja, ao domínio de conhecimento específicos da sua área de atuação. Isso lhe possibilita segurança para encarar a sala de aula. Na verdade, Fábio revela uma mistura de sentimentos que vão do receio à segurança.

A experiência nova de atuar como professor na Educação profissional, na atividade docente era algo novo e isso causou um certo receio ao professor Fábio. Ele estava agora diante de uma situação formal em que a profissão a ser desempenhada era a de um professor. A sua fala é reveladora de que embora já tendo vivenciado algumas experiências com o ato de ensinar, o fato de estar agora iniciando uma experiência formal além de grande expectativa, lhe causou receio:

Olha é ..realmente no início a gente sente um pouco de... não vou dizer medo, mas é um pouco de insegurança porque apesar da gente já ter ensinado mas nunca tinha sido numa instituição (PI – 23).

***Tive um pequeno receio**, como eu iria me comportar, afinal realmente era o meu primeiro emprego como professor realmente, porque antigamente eu ensinava particular, ensinava a amigos, mas deu aquele receio (PI – 24).*

A insegurança revelada por Fábio não está relacionada ao seu domínio técnico. A insegurança está relacionada a fatores relacionados ao ato de educar, numa situação não experienciada por ele anteriormente, uma vez que a sua experiência com a docência se resumia a aulas particulares aos colegas e não a um contexto formal de sala de aula. Fábio revela que o seu receio estava associado à carência dos conhecimentos pedagógicos. Isso está revelado na fala seguir: [...] *porém ao me deparar com a Instituição, ao vir a ser professor do IFRN eu*

*realmente **tive aquele receio inicialmente, afinal o meu curso não era um curso pedagógico*** (PI – 76).

Vale ressaltar que a importância em adquirir conhecimentos a respeito da pedagogia, por parte dos educadores, não significa dizer que essa área do conhecimento contém diretrizes para a prática educativa atual, com todas as necessidades que ela apresenta, mas que possibilita a realização de uma reflexão crítica acerca do fazer pedagógico como prática docente. Com isso, o professor terá condições de refletir sobre as dificuldades reais que encontra em seu fazer educativo, bem como encontrar maneiras de superá-las.

Tratando da necessidade da reflexão crítica, Carvalho (2012, p. 105) vai apontar que:

Para desenvolver a reflexão crítica nos espaços de aprendizagem coletivos, sobretudo na realização das ações de confrontar e reconstruir, é necessário se apropriar dos saberes da docência, mas também dos demais conhecimentos produzidos pela humanidade.

Fábio, embora revelando receio em enfrentar a sala de aula nos aspectos relativos ao conhecimento pedagógico, ele revela a importância da competência técnica, que nesse caso em específico, lhe dava confiança para trabalhar.

*Eu realmente tinha aquele frio na barriga que a gente chama, mas **venci logo pelo conhecimento que eu tinha e principalmente por gostar da área também*** (PI – 26).

Também por outro lado eu tinha muita segurança pelo o que estudei na vida e eu acho o mais importante disso tudo quando a gente tem segurança, quando a gente tem conhecimento a gente deve sempre encara sem medo qualquer desafio que venha a vir pra você (PI – 25).

Quando tratamos das dificuldades encontradas e como o professor Fábio superou essas dificuldades, é possível perceber em seu discurso, embora tenha um alto nível de satisfação com o seu trabalho e com a Instituição na qual trabalha, que ele passou por algumas dificuldades e que ao longo da sua trajetória essas dificuldades foram sendo superadas.

No discurso de Fábio no que se refere às dificuldades encontradas fica evidente a sua compreensão de que a falta da formação pedagógica é um elemento dificultador, uma vez que ele é bacharel. Isso é perceptível nas entrelinhas do texto da entrevista, quando no contexto da sua fala ele revela que: [...] *realmente a formação pedagógica, no curso de engenharia, vamos dizer que o curso não é um*

curso que venha a formar você pedagogicamente. É um curso técnico voltado para a área da construção (PI – 72).

As dificuldades foram por nós classificadas em duas frentes, uma que diz respeito às questões de estrutura e a outra relativa a formação continuada.

Com relação aos problemas com a estrutura, Fábio se reporta ao início das suas atividades no IFRN, momento em que a escola ainda estava sendo montada, e nos apresenta que:

Tivemos problemas também as vezes de estrutura. Era uma escola muito nova quando eu entrei aqui faltando muitos materiais que a gente queria por em prática mostrar os alunos e a gente não tinha esses materiais, tinha um laboratório um pouco deficitário faltando equipamentos (PI – 38).

Conforme podemos perceber na fala do sujeito colaborador, a estrutura “precária” afetava diretamente o trabalho pedagógico. No caso citado, Fábio aponta a dificuldade em realizar atividades de laboratório que deixaram de ser realizada por problema na estrutura dos laboratórios de materiais de construção.

Vale ressaltar que o período que Fábio se refere foi o período do Governo Fernando Henrique Cardoso no qual houve um grande contingenciamento de verbas para a educação, repercutindo diretamente nas ETFs. Com isso, queremos dizer que nos primeiros anos de funcionamento, considerando o contexto político, nem as ETFs que são vinculadas diretamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) foram isenta dos ataques neoliberais e isso repercutiu diretamente na antiga UNED Mossoró.

Na fala de Fábio fica claro que ao superar as dificuldades com a estrutura, ao mesmo tempo ia melhorando as condições de trabalho docente. Isso conferimos quando ele afirma:

Com o transcorrer dos anos, com a situação da escola ir melhorando financeiramente, graças a Deus a escola hoje supre bastante as nossas necessidades como professor, mas o desafio foi grande e a luta também, é um esforço muito grande e prazeroso (PI – 39).

Falando a partir da sua experiência, Fábio deixa claro que quando a Instituição dá apoio e incentivo e quando os alunos são interessados, tudo isso ajuda na superação das dificuldades.

A outra frente de dificuldades percebida no discurso de Fábio está relacionada à formação continuada. Fábio revela que: *Aqui o incentivo é procurar... o incentivo para a atuação do professor é através do mestrado e doutorado* (PI – 68).

Esse trecho é revelador da falta do incentivo institucional no que se refere à formação por parte da Instituição, ou seja a busca por mestrado e doutorado é muito do interesse individual do professor.

A instituição IFRN, embora dispondo no momento de um mestrado em educação profissional, um mestrado em ensino que está sendo implementado a parceria com a UERN e a UFERSA, ainda é insuficiente para o contingente de servidores que necessitam desse tipo de formação, sem falar que esses programas não são exclusivos para servidores do IFRN.

No que se refere à relação com seus alunos, Fábio fala de um relacionamento positivo: *Nunca tive um problema com aluno nesses meus 18 anos de trabalho* (PI – 57). Em outra passagem, ainda falando da relação professor aluno, ele revela que também teve dificuldades e ao revelar isso, traz à tona a relação com os alunos. Aqui Fábio diz: *Tivemos momentos difíceis e... alguns alunos as vezes não respeita o professor* (PI - 37).

Na nossa forma de entender, inferimos que Fábio se refere a não ter tido sérios problemas na relação com os alunos. O fato de alguns alunos não respeitarem o professor é uma questão que merece atenção. Embora compreendendo que a sala de aula é um ambiente compartilhado entre professores e alunos, isso não quer dizer que o professor no exercício da sua profissão não seja respeitado.

Uma das dificuldades apresentadas por Fábio na relação com os alunos diz respeito ao uso do celular em sala de aula, conforme podemos constatar na sua fala:

Hoje em dia com o advento do celular com essas redes sociais as vezes vem a prejudicar nossas aulas. Hoje em dia com o advento do celular com essas redes sociais as vezes vem a prejudicar nossas aulas. Porém graças a Deus mantendo o respeito entre... e a função de cada um não se tem problemas (PI – 59).

Como podemos perceber, a questão do respeito ao professor é algo muito enfatizado no discurso do sujeito da pesquisa. É algo que o afeta positivamente quando é respeitado e, ao contrário, o afeta negativamente quando não é respeitado, mesmo que a falta de respeito signifique a conversa durante a aula ou

a falta de atenção. O desrespeito revelado por Fábio está diretamente relacionado à falta de interesse do aluno. O que Fábio chama de desrespeito no contexto da sua fala é por nós compreendido como falta de atenção, o que pode não ser uma atitude de desrespeito e sim uma falta de conexão com tudo o que a aula representa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ANÁLISE INTERNÚCLEOS

*O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz ao todo, sendo parte,
Não diga, que é parte, sendo todo.
(Gregório de Matos)*



A figura usada na entrada deste capítulo tenta representar o movimento aqui constituído, ou seja, o de fazer uma articulação entre os três núcleos trabalhados individualmente. Deixamos para fazer esta articulação nesta parte do trabalho, como muito bem sugere a proposta de constituição dos núcleos de significação Aguiar Ozella (2006, 2013) Aguiar Soares e Machado (2015).

Como expressa a epígrafe deste capítulo, numa perspectiva dialética, o todo e as partes se relacionam num movimento que nos permite dizer que o todo é uma representação caótica se não consideramos as partes e as partes, por sua vez, só tem sentido numa relação com o todo.

Partindo do problema de pesquisa: quais os sentidos e significados produzidos pelo professor bacharel, acerca de sua constituição docente, objetivamos com esse trabalho a apreensão dos sentidos e significados produzidos pelo professor bacharel acerca de sua constituição docente.

Durante o desenvolvimento do trabalho nos preocupamos em desenvolver tanto os aspectos teóricos e metodológicos, assim como o processo de análise e interpretação voltados a nossa questão problematizadora e ao objetivo proposto.

Procuramos desenvolver durante todo o trabalho um processo reflexivo em que fosse coerente com todas as suas partes do trabalho de forma a nos revelar a maior proximidade possível com a subjetividade do professor sujeito dessa pesquisa.

Nesta parte do trabalho tentamos evidenciar e discutir questões que perpassam os três núcleos, ou seja, são questões que embora apareçam em um núcleo tem articulação com os demais.

De acordo com a proposta de constituição dos núcleos de significação esse procedimento consta de uma análise interpretativa articulada de forma que o procedimento de articulação internúcleos pode explicitar semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento, que nesse caso é de constituição do professor. Esse movimento por não se apresentar de forma evidente deve ser um trabalho do pesquisador através de um processo de análise e interpretação (AGUIAR e OZELLA, 2006).

No decorrer deste trabalho nos detivemos na apreensão e discussão das significações de um professor bacharel com atuação na educação profissional. Assim, estivemos atentos aos sentidos e aos significados produzidos pelo professor no seu processo de constituição docente, como também às relações estabelecidas entre a docência e a sua formação profissional na área da engenharia.

O objetivo de apreender os sentidos e os significados do professor bacharel sobre a sua constituição docente nos conduziu a busca dos indicativos sobre as relações estabelecidas por ele no que diz respeito as motivações tanto para a sua formação profissional na engenharia como para a sua decisão em se tornar professor. Assim, foi possível compreender os contextos que envolveram tanto as escolhas pelo bacharelado quanto pela docência como apreender os sentidos que foram constituindo Fábio como professor.

O movimento de interpretação dos núcleos nos possibilitou compreender Fábio como professor, que embora apresente significações variadas sobre si e a realidade da qual ele faz parte, as zonas de sentido que o mesmo produz revelam a necessidade de complementariedade entre uma formação e outra, ou seja, entre o curso de engenharia civil e a formação docente.

Nesse sentido, partimos do entendimento de que o sujeito desta pesquisa estava envolvido no contexto de suas escolhas e de suas vivências, o que lhe oportunizou realizar os seus objetivos que eram de atuar na área da engenharia e da docência, fazendo articulações de forma a enriquecer a prática pedagógica a partir da sua experiência na área tecnológica.

Com isso, queremos dizer que a junção da formação técnica com o desejo de ser professor foi de grande importância na constituição de Fábio como docente. Para chegarmos a essa constatação, além da categoria sentidos e significados, a categoria historicidade se tornou essencial no sentido de que não tinha como compreender o bacharel a se tornar professor, distanciando das suas experiências vividas

Constatamos a partir das significações de Fábio, que mesmo com profunda admiração pela docência, ele toma a decisão de ser engenheiro. Assim, inicialmente a docência aparece como a segunda opção na vida dele. Mais tarde ele vai atuar como professor, usando os conhecimentos da engenharia e assume a docência com o mesmo nível de responsabilidade com que assume a engenharia. No transcorrer da sua atuação docente, Fábio vai se identificando cada vez mais com a docência.

Foi possível perceber que a falta da formação pedagógica não só trouxe dificuldades como provocou o sentimento de medo e insegurança. Porém, Fábio buscou superação, procurando o Setor Pedagógico da escola e encontrou nesse Setor apoio e orientação. Entendemos que tanto as experiências frente às dificuldades iniciais quanto à capacidade para lidar com estas marcaram significativamente o ingresso na docência.

Na análise das significações produzidas pelo docente sobre sua constituição é evidente a importância que o professor Fábio atribui à presença do outro neste processo. Assim, durante toda a articulação do núcleo, percebemos o sentimento do professor Fábio no que se refere à presença dos outros sujeitos nas suas relações. Essa presença é enfatizada como elemento colaborador no processo de constituição como docente.

O sujeito desta pesquisa se reconhece como engenheiro e professor. Foi possível constatar que as suas experiências anteriores e atuais, na área de engenharia, contribuem bastante para a efetivação do seu trabalho como docente. Dessa forma, a competência técnica, ou seja, o domínio de conhecimento

específicos contribuem no sentido de produzir segurança na vivência de sala de aula. Do mesmo modo, o relacionamento com os alunos, percebendo-os como sujeitos da ação pedagógica, também foram revelados como algo positivo nesta pesquisa.

Foi possível constatar que a ausência da formação pedagógica foi superada em parte através das diversas vivências na docência. Porém, foi constatado também que ainda existem muitas incompreensões no que se refere ao contexto que envolve a ação pedagógica, o que dificulta o sujeito da pesquisa de proceder uma reflexão crítica sobre a prática. O fato de o sujeito apresentar uma visão fossilizada sobre a dicotomia teoria e prática, é um dos elementos que revelam essa necessidade da formação pedagógica.

Esta pesquisa sinaliza para a necessidade da implementação de um programa de formação e atualização pedagógica, na perspectiva da formação continuada, enquanto política interna de formação do IFRN, visando contribuir para a reflexão sobre os conhecimentos teórico-práticos da ação pedagógica.

Esperamos que este estudo seja útil para a abertura de novas possibilidades de pesquisa na área de educação, sobretudo para a formação de professores no âmbito da EPT, que tem se caracterizado pela ausência de concepções teóricas consistentes e políticas públicas amplas e contínuas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. *In*: BOOCK, Ana Mercês B. GONÇALVES, Marchina Maria da Graça; FURTADO, Odair. (Org.). **Psicologia socio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 97-110.
- _____. (Org.). **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.
- _____. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia.; GONÇALVES, Maria da Graça M. e FURTADO, Odair. (Org.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- _____; SOARES Júlio Ribeiro. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Campinas, v.12, n. 1, p. 221-234, jan/jun. 2008.
- _____. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchinha; FURTADO, Odair. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____ et al. Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Org.) **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- _____; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- _____; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virginia Campos. Núcleos de significação: uma proposta metodológica em constante movimento. *In*: Congresso Nacional de Educação, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENDUCERE, 2015. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20260_10577.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2017.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, p.11-25. Disponível em: <file:///C:/Users/Convidado%20/Desktop/escolha%20profissional%20wanda.pdf>. Acesso em 02 ago. 2017.

ARAÚJO, Francisco Antonio Machado. **Educação.com Tecnologia**: conectando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas tic's. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

ARAÚJO, Costa Lucélia. **O Essencial é invisível aos olhos**: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem. 2015. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

BARBOSA, Sílvia Maria Costa. **Atividade do professor em sala de aula**: uma análise das estratégias de ensino a partir da psicologia sócio-histórica. 2011. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN**: uma interface dialógica emancipatória. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEEd da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, tese de doutorado. - Natal, 2016.

BRASIL. LEI Nº 378, de 13 de janeiro de 1937 Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Disponível em: Acesso em: 14 jan. 2017.

_____. Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 16 de jul. 2017.

_____. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971 Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o 2º do art. 36 e os art. de 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 25 jan. 2017.

BOCK. Ana Mercês Bahia. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicologia ciência e profissão** v..17, n..2, Brasília, 1997, p. 37 a 42.

_____. GONÇALVES Maria das Graças Machinha; FURTADO Odair (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. Cortez, São Paulo: 2001.

_____. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. CEDES**, v. 24, n. 62, Campinas, abr. 2004. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2013 – Livro eletrônico. Disponível em: <books.google.com.br/books>. Acesso em: 02 ago. 2016.

CARVALHO, Maria Vilanir Cosme de. Formação crítica de educadores e desenvolvimento do professor como ser para-si. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria de Melo; LIMA, Maria da Glória S. Barbosa e CARVALHO, Maria Vilanir Cosme (Orgs.). **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas** (volume I). Teresina: ESUPI, 2012.

_____; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Autoconfrontação: narrativa videogravada, reflexividade e formação do professor como ser para *In* MAIA. H; FUMES, N de L F; AGUIAR, W. M. J. **Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguaçu, RJ : Marsupial, 2013.

_____. et al. Dimensão subjetiva da profissão docente apontando desafios e (im)possibilidades psicossociais de ser professor. *In*: Encontro de Pesquisa Norte Nordeste, 2007, João Pessoa, PB. **Anais....** João Pessoa, PB: 2007, 1 CD-ROOM.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar *In: Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

_____. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2002.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul./2003.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.

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

GONZÁLEZ REY, Fernando. **La investigación cualitativa em psicologia: rumos e desafios**. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva. 2001.

IBIAPINA, I. M. L. de M. A trama: o significado da docência. *In: IBIAPINA, Ivana M. de M. L.; RIBEIRO, Márcia M. G.; FERREIRA, Maria S. Pesquisa em educação: múltiplos olhares*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal: IFRN Editora, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. *In*: _____ & SAWAIA, Bader B. (Orgs.). **Novas veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense/EDUC. 1995, p. 55-63.

LEITE, Sérgio Antônio S; TASSONI, Elvira Cristina M. A Afetividade em Sala de Aula: as condições de ensino e a mediação do professor. *In*: AZZI, Roberta e SADALLA, Ana Maria (Orgs.). **Psicologia e Formação Docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos . Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogiacrítico-social dos conteúdos. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERALI, Fernanda C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas SP: Pontes Editores, 2010. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística aplicada. v. 8).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. O legado do Século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia e DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. Scielo books, São Paulo: Editora Unesp, 2010.

MARX, karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Introdução e tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins fontes, 1989.

MAZZOTTI, Tasso. B. Em direção a uma ciência dos saberes das práticas educativas. *In*: MAIA, H; FUMES, N de L F; AGUIAR, W. M. J. **Formação, atividade**

e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência. Nova Iguaçu, RJ : Marsupial Editora, 2013.

MEDEIROS, Umberto de Araújo. **A mediação subjetiva do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio na formação continuada do professor.** 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau:** da competência técnica ao compromisso político. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MELO, S. D. G. **Trabalho, resistência e organização dos docentes.** Seminário Internacional da rede de pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos trabalhadores em Educação, Rio de Janeiro: 22 e 23 de abril de 2010. Disponível em: <<http://nupet.iesp.uerj.br>>, Acesso em: 20/07/2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vigotski.** 2 ed.. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In: Os professores e sua formação.* Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. p. 15-34

OLIVEIRA, Bethy. Aspectos lógico-epistemológicos na relação indivíduo sociedade-generidade no trabalho educativo. **Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação**, ano 10, n. 2, dez. 2003.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *In.* Dossiê: O trabalho docente no contexto latino-americano: algumas perspectivas de análise. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28 n. 99 maio/ ago. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 20 jul. 2016.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. **Ser Bacharel e professor:** sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). 7. ed. Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

PINI, M; MELO, S. D. G. Argentina e Brasil: mudanças e contradições nas políticas educacionais. *In:* OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (Orgs.). Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 41-62, 2011.

REBOUÇAS, Januária Abreu da Silva. **Inclusão Escolar de alunos com surdez: a dimensão subjetiva do processo de ensino - aprendizagem da língua portuguesa.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, 2015.

RIOS, Terezinha. Ética e Competência. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 20. ed. 2011.

SANTOS, Izana Cristina dos. **Significados e sentidos do mal-estar docente: o que pensam e sentem professores em início de carreira.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, Donald. La formação de professores reflexivos. Barcelona: paidós, 1992.

SMOLKA, Ana Luiza B. Sobre Significação e Sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde e outros (Orgs.). Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação e Sociedade**, ano 21, n. 71, jul. 2000.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2006.

_____. **Atividade Docente e Subjetividade: Sentidos e significados constituídos pelos professores acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula.** 2011. 326 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2011.

STANISLÁVSKY, C. **Minha vida na arte.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político e Pedagógico da escola: uma construção possível.** 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Magistério, formação e trabalho pedagógico).

VIGOTSKI, Lev S. **obras escolhidas**, tomo I. Madrid: Visor e MEC, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUDC
 Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
 CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Tel: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314-345

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, Professor (a) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- Campus Mossoró, localizado na cidade de Mossoró, RN, afirmo que:

Fui convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa Os desafios de constituir-se professor: um estudo com professores bacharéis, realizado por Maria Marta de Medeiros, sob a orientação da Prof. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, cujo objetivo geral consiste em ;

2. O projeto de pesquisa foi apresentado à escola e, além do objetivo geral, seus procedimentos metodológicos foram devidamente esclarecidos;

3. Foi garantido a mim o livre acesso a todos os dados produzidos por meio dos procedimentos metodológicos utilizados na realização do citado trabalho de pesquisa, assim como terei direito ao esclarecimento acerca das informações das quais eu possa ter dúvidas com relação ao meu envolvimento nesse processo;

4. Além de estar ciente de todo o processo metodológico da pesquisa, sei também que serão resguardados todos os dados referentes à minha privacidade, de modo que jamais o pesquisador criará meios que possibilitem a minha identificação nesse trabalho. Tudo aquilo o que diz respeito à minha identidade sei que será mantido sob sigilo;

5. Caso decida por não mais participar dessa pesquisa, poderei retirar-me dela a qualquer momento sem que isso signifique nenhum tipo de prejuízo para mim. Não há, inclusive, necessidade de justificar tal desistência.

Ciente de que o referido projeto não apresenta nenhuma perspectiva de desconforto ou risco à minha participação no seu desenvolvimento, **ACEITO, DE FORMA LIVRE E ESCLARECIDA**, participar dessa pesquisa com o intuito de contribuir com a sua realização naquilo o que me couber como professor (a).

Mossoró / RN, _____ de _____ de 2016

ANEXOS

ENTREVISTA COM O PROFESSOR FÁBIO (NOME FICTÍCIO) PARA CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES PARA A DISSERTAÇÃO

Data da entrevista: 19/12/2016 primeira parte. A primeira recorrência foi realizada no dia 05/02/2017. A segunda recorrência foi realizada em 25/07/2017.

Sexo: Masculino

Idade: 43 anos

Naturalidade: Mossoró -RN

Formação: Engenharia Civil

Especialização: Engenharia de Segurança do trabalho

Nível de ensino em que atua: Ensino Médio Integrado ao Técnico e Cursos Subsequentes

Tempo de trabalho na instituição em que atua: 18 anos

Primeira entrevista

Pesquisadora- Fábio, bom dia. Conforme falei com anteriormente, estou realizando o meu trabalho de mestrado e estou discutindo a constituição do professor bacharel. Tenho algumas perguntas para fazer pra você e você fique bem à vontade. A gente vai no diálogo, vamos conversando. Não precisa ser perguntas e respostas mas muito mais um diálogo sobre sua prática docente, sobre a sua profissão. Inicialmente gostaria que você contasse um pouco da sua história .

Professor Fábio- Bom dia Marta, me sinto orgulhoso em estar participando do seu trabalho de mestrado, de conclusão de mestrado né? Me sinto lisonjeado por poder fazer parte de uma pós-graduação de uma pessoa que eu gosto tanto, certo? E para começar falando um pouco sobre a minha história, hoje, atualmente eu tenho 42 anos, sou filho aqui da cidade de Mossoró, onde eu estudei desde o maternal até o primeiro grau maior, no meu tempo, no colégio Diocesano, fiz a UNIFAM lá, depois da primeira série até a oitava série, toda no colégio Diocesano. Lá sempre desenvolvi atividades voltadas ao estudo, desde cedo gostava muito de ensinar, já me sentia até... já vi que eu tinha até uma aptidão a ser professor, ensinava muito aos meus amigos. Gostava Também muito de praticava esporte no colégio e a partir de 1989 onde fui fazer meu segundo grau no colégio Saleziano São José, na nossa capital Natal, então estudei lá do primeiro ano científico até o terceiro ano científico. Conclui no final de 1991, onde em 1992 prestei vestibular para engenharia elétrica e passei, meu primeiro vestibular de engenharia elétrica, porém, por incrível que pareça eu tinha uma grande dúvida em relação a ser engenheiro elétrico ou engenheiro civil. Comecei a cursar a faculdade. Gostava muito de engenharia elétrica, porém e como em todas as engenharias a gente paga disciplinas

relacionadas as outras engenharias eu comecei a me identificar muito com a Engenharia Civil como também na nossa região até o mercado para o engenheiro civil é mais aberto. Então tudo isso me fez mudar, tentar engenharia civil. Então nessa época eu passei no vestibular para engenharia elétrica na UFRN quando foi com dois anos de curso prestei uma reopção que é um vestibular dentro da própria universidade pra Engenharia Civil onde passei também, e a partir daí fui cursar o curso de Engenharia Civil onde conclui no final de 97, tá certo? Conclui pela UFRN Engenharia Civil. Neste período todo de faculdade como falei, além de gostar, desde novo gostar de ensinar, passar meus conhecimento ao próximo, nesse período de Engenharia Civil cheguei a ensinar a vários alunos, colegas, cheguei a também dar aulas particulares de matemática de física para alunos de Ensino Médio, ou seja, sempre gostava muito de ser professor então foi a partir daí que eu me identifiquei com a função de professor, com a profissão de professor como também gosto muito de atuar na área também, como engenheiro, na área profissional por que eu acho que tem uma relação muito importante os dois, um completa o outro. Então essa é uma pequena história minha, na minha parte de formação geral, tá certo? Ao concluir o curso eu comecei, inicialmente, eu fui convidado pela prefeitura de Mossoró a assumir um cargo em comissão em Engenharia Civil na Secretaria de Obras do município, fui ser engenheiro civil. Porém após 6 meses após eu ter assumido esse cargo na Prefeitura Municipal de Mossoró surgiu um concurso para o IFRN que antigamente se chamava ETFERN onde eu prestei e também passei e acabei realizando meu sonho que era ser professor e unir com isso o meu sonho profissional que era atuar na área profissional como engenheiro civil e atuar também como engenheiro civil como professor, um complementando o outro. Ao longo de toda essa minha caminhada, hoje já tenho já... praticamente 19 anos de formado e 18 anos e 4 meses como professor, ao longo dessa jornada né? tive muita experiência, fiz uma especialização em Engenharia de Segurança do trabalho e desenvolvi várias atividades, acompanhei várias obras no nosso município. Então basicamente essa é um pouco da minha história.

Pesquisadora - Fábio, você me falou que já tinha vontade de trabalhar na docência isso já vinha presente nas suas ações, né? Você falou que já ensinava aos seus colegas, depois você fez isso em aulas particulares. **Antes de você entrar na docência mesmo, aqui no IF, você tinha pensado na possibilidade de trabalho como professor?**

Professor Fábio - Pensei sim, com certeza, eu sempre tive vontade de ser professor. Na verdade é... a gente costuma até a dizer que começou como uma brincadeira, comecei a ensinar aos meus amigos isso até no segundo grau, na faculdade, comecei a ensinar aos meus e comecei a ter aptidão para o ensino, comecei a gostar realmente da profissão e sem falar da importância que é você unir também o seu conhecimento e poder aplicar na sua área profissional. Realmente eu sempre quis ser professor mas também, eu também não quis ser só professor, eu quis ser professor mas também sempre quis atuar na área profissional, no ramo da construção. Então é Professor e atuar na iniciativa... vamos dizer assim na iniciativa privada com construções.

Pesquisadora- Fábio você disse que o seu interesse na docência já vinha sendo constituído por você antes de começar a trabalhar como professor. **O que lhe motivou a gostar da área da educação?**

Professor Fábio- Desde criança eu sempre gostei muito de estudar de ir buscar novos conhecimentos. Desde novo desde o fundamental passando pelo Ensino Médio pelo superior eu sempre gostei muito de conhecimento de estudar e por isso eu sou uma pessoa que eu não gosto de guardar tudo pra mim eu sempre gostei de passar para colegas para os meus amigos e foi a partir disso aí que eu comecei a ter prazer me identificar na área do ensino, foi a partir disso aí de querer ajudar o próximo, ajudar, ensinar passar meus conhecimentos ao próximo que começou a ter a vocação de ser professor, sem falar também que eu queria porque queria entrar...não...não ser um simples professor de aulas particular eu queria entrar numa instituição, numa universidade numa escola técnica onde eu teria toda uma estrutura que me daria suporte ao meu conhecimento e eu pudesse passar o meu aprendizado meu conhecimento aos alunos e unir, unir a estrutura oferecida por essa instituição ao meu conhecimento.

Pesquisadora - O curso de engenharia, o seu curso de bacharelado apontou possibilidades de trabalho na docência?

Professor Fábio - com certeza, a começar porque eu comecei a me identificar muito com os professores do meu curso. A maioria dos professores do meu curso eles eram engenheiros e por incrível que pareça a maioria não era somente professor. Eles eram professores e trabalharam na área da construção civil que era o que eu me identificava mais. Eu não queria ser apenas professor. Eu acho que o meu conhecimento eu queria também por na Construção Civil na execução de obras, na execução de construção, na construção civil de uma forma geral, eu não queria ficar só na docência, então eu comecei a me identificar muito com meus professores onde eu via que todo aquele aprendizado, tudo aquilo que ele via na sua prática profissional ele estava trazendo transmitindo aos alunos da universidade, então quer dizer eu comecei a me identificar muito com meus professores a querer a ter eles como ídolos, a querer seguir os passos desses professor. Então quer dizer eu já gostava muito de ensinar e comecei a ter incentivo por parte desses professores onde eles atuavam, tanto nas construções como atuavam como professores trazendo o seu conhecimento e uma área ajudando a outra.

Pesquisadora - Quando você ingressou no IFRN, lugar onde você veio realmente trabalhar como professor, como você se sentiu?

Professor Fábio- Olha é ... realmente, no início, a gente sente um pouco de... não vou dizer medo, mas é um pouco de insegurança porque apesar da agente já ter ensinado mas nunca tinha sido numa instituição, e eu tive realmente, sou sincero a dizer, tive um pequeno receio, como eu iria me comportar, afinal realmente era o meu primeiro emprego como professor realmente porque antigamente eu ensinava particular, ensinava a amigos, mas deu aquele receio mas o que ocorre? eu também por outro lado eu tinha muita segurança pelo o que estudei na vida e eu acho o mais importante disso tudo quando a gente tem segurança, quando a gente tem conhecimento a gente deve sempre encara sem medo qualquer desafio que venha a vir pra você. Eu realmente tinha aquele frio na barriga que a gente chama mas venci logo pelo conhecimento que eu tinha e principalmente por gostar da área também. Era o que eu queria. Eu queria ser professor, eu queria passar meu conhecimento.

Pesquisadora- A sua competência como engenheiro lhe ajudou?

Professor Fábio – Me ajudou bastante, com certeza. Foi essa minha competência técnica, graças a Deus, Por um lado eu quando terminei a faculdade como eu falei até anteriormente eu trabalhei 6 meses antes na prefeitura onde trabalhei com diferentes tipos de obras. Obras de pavimentação obras de construção, barragens, praças, hospitais, ginásios de esporte, trabalhei muito nessas áreas onde me trouxe um conhecimento e uma segurança para assumir o cargo de professor, porque? Porque o que eu vi na parte teórica vi na prática tando trabalhando diretamente na construção civil, quer dizer, isso me deu muita segurança pra ser professor, porque? Porque eu tinha um conhecimento técnico que foi passado é.. pelos professores na minha graduação, tinha o meu estudo que eu sempre gostei muito de estudar e tive o prazer de puder ver na prática o que foi ensinado na sala de aula. Então Quer dizer eu tinha esse conjunto que me deu segurança a enfrentar o desafio de ir pra uma sala de aula e você tendo essa segurança e como prazer de você dar aula, o prazer de você estudar dentro de uma sala de aula de passar o conhecimento supera todas as dificuldades que venha a ser um professor venha a ter um professor.

Pesquisadora- Fábio, são 18 anos de prática, então nesses 18 anos você vem se constituindo como professor. Gostaria de saber de você como vem sendo esse processo de constituição do ser professor.

Professor Fábio - Apesar de muita gente achar que a gente como professor acha que parou de estudar e vai só passar conhecimento... não, a vantagem de ser professor é porque nós estamos diretamente lidando com assuntos atuais estamos passando conhecimentos vastos, estar sempre estudando na verdade, a gente não para de estudar. Então isso é muito importante e tendo uma instituição que lhe dê apoio que lhe incentive, tendo alunos compenetrados, alunos interessados, tudo facilita o seu caminho. Então quer dizer, todo esse período de 18 anos realmente teve momentos difíceis como também teve momentos desafiadores, momentos ótimos. Tivemos momentos difíceis e alguns alunos às vezes não respeita o professor. Algum aluno não leva a sério o que o professor diz, quer dizer, sempre há problema com aluno que a gente tentar equacionar da melhor maneira possível. Tivemos problemas também às vezes de estrutura. É uma escola muito nova quando eu entrei aqui faltando muitos materiais que a gente queria por em prática mostrar os alunos e a gente não tinha esses materiais, tinha um laboratório um pouco deficitário faltando equipamentos, mas graças a Deus com o transcorrer dos anos com a situação da escola ir melhorando financeiramente, graças a Deus a Escola hoje supre bastante as nossas necessidades como professor, mas o desafio foi grande e a luta também é um esforço muito grande e prazerosa.

Pesquisadora- Considerando que a educação profissional é uma modalidade específica de educação, o que é pra você ser professor da educação profissional?

Professor Fábio- o que é ser professor pra mim é um orgulho de tá podendo passar meu conhecimento aos outros e ver que esses alunos com o seu conhecimento você planta uma semente nesse aluno e você ver florescer. O maior orgulho que eu tenho é ver um aluno que passou por mim e ir para o mercado de trabalho e ser elogiado. Não tem satisfação melhor do que você se encontrar com um ex aluno e vir pra você dizer o quanto você foi importante na sua vida, então não tem prazer para um professor melhor do que esse. Hoje eu tenho alunos que estão em grandes empresas na Vale do Rio Doce, na Petrobrás, alunos que terminaram o curso técnico e fizeram o curso de engenharia de arquitetura quando se encontram

comigo me elogiam muito. Dizem o quanto a gente foi importante, o quanto a escola, quanto o IFRN foi importante na carreira deles. Já chegamos a ter alunos aqui Diretor da CAERN, alunos que estão em construtora, que estão desenvolvendo o seu trabalho então quer dizer esse aluno chegar pra a gente e dizer que a gente faz parte da história dele não tem prazer melhor do mundo do que isso. É saber que você plantou uma semente numa pessoa e essa pessoa conseguiu vencer na vida. É o maior prazer que eu acho de um professor você transmitir o seu conhecimento ao próximo.

Pesquisadora- Como você se sente nos momentos coletivos, tipo reuniões pedagógicas, reuniões para planejamento, quando a instituição reúne os professores naquele grupão, não só os da sua área de Civil, nesses momentos como é que Fábio se sente como professor?

Professor Fábio - é um prazer sempre a gente se reunir com todos os colegas mais pra ser sincero tem certos momentos eu não sei se é porque é a minha área e por eu ser engenheiro. Eu noto que muitas das vezes em nossas reuniões em nos nossos encontros com professores, as vezes que não é nem da área da gente, não é da área da Construção Civil, muitas das vezes e... a gente gosta muito de ser... vamos dizer assim, a gente gosta muito de ser prático e muitas das vezes a gente ver que tem vários funcionários que é... é muita teoria falta prática, falta ação, tá certo? Então, eu sinto muito isso dos nossos colegas aqui, de alguns, né? De alguns colegas, tá certo? de serem muito teóricos. Eu não sei se é por que a minha área da construção civil que é muito prática que é voltada muito a prática, mas eu sinto isso aí. Eu sinto que a gente podia fazer, mas eu sinto que a gente podia agir mais, na verdade.

Pesquisadora- você acha que as discussões teóricas atrapalham no desenvolvimento do trabalho docente?

Professor Fábio – na verdade assim... as discussões teóricas são importantes mas eu acho que podia ser menores, podia ser mais diretas. Tem muita parte burocrática, tem muita parte que assim... pra os professores devia ser mais exato, devia ser mais prático, na verdade. Existe muita teoria nisso aí o que faz até mesmo ser cansativo essas reuniões, tá me entendendo?

Pesquisadora- você se sente bem, consegue interagir?

Professor Fábio- dependendo de assunto sim, dependendo de assunto não. Porque as vezes quando não é voltada a nossa área as vezes... quando é voltada muito a questão de regimento... questões teóricas realmente eu não fico muito à vontade não, não me interessa muito não. Eu gosto muito da questão da sala de aula, do assunto do... talvez seja até um defeito meu mas... eu gosto muito da coisa prática, tá?

Pesquisadora- Fábio, vamos fazer aqui uma diferença por que vai ajudar até pra depois. Uma coisa são as questões teóricas que entrou na sua fala e outra são as questões mais burocráticas que a Instituição também tem, tipo calendário, regimento, projeto de desenvolvimento institucional e tem aquelas questões teóricas do tipo que pedagogia adotar, a função social, que tipo de homem formar... O que você tem mais dificuldade? o que você não gosta, é do teórico ou do burocrático?

Professor Fábio - Um pouquinho de cada, sou sincero a dizer a você porque na verdade eu acho que as nossas reuniões deviam ser mais práticas. Há muita repetição, tá certo? direta, tá certo? Sei da importância, acredito eu, que por eu ser da área tecnológica talvez a gente não gosta muito disso, entendeu? Assuntos que vão e vem. É isso aí, eu gostaria que fosse um pouco mais prática que fosse mais.

Pesquisadora- você acha que a relação afetiva entre professor e aluno ela é colaborativa ou não para o processo de ensino e para o desenvolvimento da aprendizagem? Como tem sido a sua relação afetiva com seus alunos?

Professor Fábio - eu me dou super bem com meus alunos, agora, mas sempre sendo questão profissional, tá certo? Mostrando o que é um professor e o que é um aluno, deixando clara a função de cada um e principalmente dando atenção, acompanhando um aluno. Nunca tive um problema com aluno nesses meus 18 anos. As vezes a gente reclama do aluno coisas do dia a dia mesmo, a turma conversando muito. Hoje em dia com ao advento do celular com essas redes sociais as vezes vem a prejudicar nossas aulas. Porém graças a Deus mantendo o respeito entre... e a função de cada um não se tem problemas

Pesquisadora– Então Fábio, aqui era um rol de questões que eu trouxe pra você. É um material que vou analisar e se precisar vou retornar pra você, fique a vontade (fui interrompida pela vontade do professor voltar a explicar)

Professor Fábio- desculpe tá interrompendo eu só queria fazer uma ressalva em relação àquela pergunta sobre a relação com os demais com os professores. Na verdade talvez não tenha me explicado bem, não tenha sido tão claro, tá certo? O que eu quero dizer é o seguinte: eu me dou muito bem com todo mundo aqui da instituição tá? Sendo que a gente nota que aqui por ter professores de áreas separadas muitas das vezes, o método de execução de.... o método de execução nas reuniões as vezes tendem a ser cansativas e repetitivas. Eu gosto mais de coisas mais práticas mais exatas, mas eu sei da importância dessas reuniões, ok? Então é isso aí que eu estou querendo dizer, tá? Então... assim... talvez seja a minha formação que me leva isso mais não quero nenhum momento desprezar não, eu entendo perfeitamente, tá certo?. Agora, talvez também seja a forma de conduzir essas reuniões também ok? Mas assim, eu acho que elas deveriam ser mais práticas e mais discutidas.

Pesquisadora- uma reunião prática Fábio, como seria?

Professor Fábio - Uma reunião prática até o material em si ajuda... é...é , reunião prática, Ir com tópicos diretos e claros, tá certo? Mas em termo disso aí, ir logo direto ao assunto é isso que eu acho. Às vezes pra se explicar algo faz um arroteio grande e fica no oitão fica só rodando, rodando, vai volta, vai e volta, entendeu?

Pesquisadora - Para finalizar, tenho uma questão aberta. Você tem algo a acrescentar? Algo a mais que você gostaria de comentar da sua prática, da sua ação como professor?

Professor Fábio – Na verdade, assim... eu gostaria de fazer um comentário porque muitas das vezes aqui na instituição se valoriza muito o professor que é mestre que é doutor, porém muitas das vezes esse professor não dão oportunidade de ele...visitar obras, de fazer uma atividade prática na área e assim eu fico até triste, né? porque o professor não é incentivado a isso, nós temos que entender que nós

estamos numa escola técnica, instituto tecnológico ne isso, me deixa até triste que não há incentivo para o do professor buscar uma área, uma área privada de acompanhar obras, porque? Porque isso aí mexe até com questão do seu...mexe até com a institucionalidade dele do tipo de cargo que ele xxx então as vezes eu só fico assim triste onde não é uma falha da instituição IFRN é uma falha de uma forma geral onde o professor de nível técnico, aquele professor que deveria ter uma grande experiência profissional infelizmente ele não é incentivado a isso. Aqui o incentivo é procurar, o incentivo para a atuação do professor é através do mestrado e doutorado. Concordo, é muito importante mas acredito q também se o professor fosse incentivado a ter uma atuação na área profissional unido com o mestrado e doutorado seria o ideal para o professor ficar mais atualizado das inovações tecnológicas na área da construção civil. Esse é um comentário que eu faço, eu faço sempre porque as vezes a gente sente isso nos demais professores.

Pesquisadora- Neste momento eu quero agradecer a sua disponibilidade de estar colaborando com suas reflexões, com sua experiência. Toda a sua fala é muito importante. Queria agradecer mesmo de coração, muito obrigada. Com certeza, sua participação é muito importante nessa pesquisa.

Professor Fábio – Marta, mais uma vez eu fico agradecido pelas suas palavras e vindo de você, uma pessoa que eu admiro tanto é aí que eu fico mais feliz. Estarei sempre... no dia que você precisar sempre para lhe ajudar... o que for preciso se tiver mais perguntas estarei apto, tá certo? É... e fico feliz em participar de um trabalho desse envolvendo a área de educação que é uma área que eu tanto eu admiro, gosto muito, uma área do conhecimento, uma área na qual a gente fica feliz por estar fazendo o bem, estar passando conhecimento pra os alunos, estar plantando, como falei antes, estar plantando uma semente numa outra pessoa que essa semente tende a florir e desenvolver. Quer dizer, eu fico muito gratificante de estar atuando nesta área que é um prazer que eu tenho em ser professor.

Pesquisadora- Muito obrigada, obrigada mesmo de coração (risos).

Primeira recorrência

Pesquisadora – Fábio, Bom dia. Como te expliquei, estamos fazendo a recorrência como forma de complementar as informações para a pesquisa. A gente sabe que você vem de um curso de engenharia e que no curso de engenharia não tem a formação pedagógica. A questão é a seguinte: A ausência de formação pedagógica afetou a sua atuação docente?

Professor Fábio- bom dia minha amiga Marta, mais uma vez estamos aqui juntos para uma contribuição muito importante, eu fico feliz em estar aqui conversando com você e fico feliz em ser importante para um trabalho de uma pessoa que a gente tanto gosta. Realmente a formação pedagógica, no curso de engenharia, vamos dizer que o curso não é um curso que venha a formar você pedagogicamente. É um curso técnico voltado para a área de construção. Porém, desde a minha infância, desde o meu tempo de estudante eu já me identificava em ser professor. Sempre gostei de ensinar ao próximo então como eu queria seguir essa carreira eu já ia observando as aulas dos meus professores. Observando o seu comportamento, observando o seu jeito de dar aula, a forma como dar aula, em cima disso aí eu já fui tentando formar uma pequena... eu queria ter uma pequena atuação pedagógica nisso aí, claro que muitas coisas eu não concordava e outras eu concordava.

Eu tirei muito dos meus professores, tirei o que eu achava que realmente pra mim era importante. Porém ao me deparar com a Instituição, ao vir a ser professor do IFRN eu realmente tive aquele receio inicialmente, afinal o meu curso não era um curso pedagógico. Mas você estando preparado profissionalmente seguro do assunto você vai um pouco menos nervoso para a sala de aula e graças a Deus eu contei muito eu tive a humildade de procurar muito o Setor Pedagógico da nossa instituição onde temos grandes profissionais, onde aos poucos foram passando ensinamentos pedagógicos de sala, então sempre eu procurei muito o Setor Pedagógico para poder passar isso que me fica faltando. Acredito que hoje mesmo com 18 anos atuando como professor eu ainda tenho muito a aprender e a cada dia eu aprendo. Aprendo não só com os pedagogos, não só também com o que eu aprendi no transcorrer da minha vida de estudante, e com experiência de 18 anos mas aprendo também com os alunos, tá certo minha amiga Marta? então é isso que eu queria dizer, então de uma forma geral o meu aprendizado pedagógico inicialmente foi eu me espelhando nos meus professores que me identificava, conversando muito com o setor pedagógico da nossa instituição e também a experiência com o aluno é uma das coisas mais importantes e você ser seguro no que vai ensinar você com o assunto. Está confiante e dominar o assunto para poder você ter a liderança e a segurança na sala de aula.

Pesquisadora- Fábio, essa pergunta trata sobre a formação profissional para o mundo do trabalho. Como é que você vê a questão dos fundamentos do trabalho? você acha que é possível, trabalhar isso na escola?.

Professor Fábio- bem Marta, o nosso curso ele é um curso muito abrangente a gente sabe que até mesmo a área de edificações é uma área vasta onde você pode ter várias ênfase em vários assuntos diferentes, porém nós aqui o IFRN, nós formamos técnicos, isso na minha concepção, não só para o RN nós formamos para todo o Brasil, então em cima disso eu acho a nossa grade muito vasta, ele prepara o técnico por completo e por ser também muito vasta acaba tendo assuntos que na prática ele não é totalmente desenvolvidos em nossa região. Tem muitos assuntos que são mais utilizados em outras regiões, não no RN e não no Nordeste, tá? Porém, eu acredito que não devemos realmente eliminar esses assuntos, devemos focar porém com menos ênfase do que o assunto que será voltado para a nossa região. Afinal, não formamos técnico só para o RN, mas para todo o Brasil.

Outra coisa também que eu vejo, em cima disso. Às vezes dentro do mesmo assunto a gente vê muitos capítulos onde há uma profundidade muito grande no assunto, profundidade essa tal que chega a se elevar a um curso de engenharia, onde eu vejo que realmente o técnico.... existe uma norma no CREA onde ele pode atuar, então não vejo necessidade de se aprofundar em tanto assunto que não esteja diretamente envolvido ao técnico e infelizmente nós temos muitas disciplinas com assuntos bem profundos onde a gente poderia não eliminar, a gente fazer uma reciclagem, voltar mais para a parte técnica. Posso até citar como exemplo, nós temos aqui professores onde na parte de estrutura nós chegamos até ensinar cálculos de pilares vigas e lajes onde na verdade com o tempo ele não pode nem fazer um cálculo desses. Porém acho que não devemos também eliminar um assunto como esse. Devemos explicar, porém sem se aprofundar muito. Então é isso que eu vejo, eu vejo realmente que o nosso assunto é um assunto muito bom, as nossas disciplinas, a formação profissional muito boa mesmo, até mesmo muito profundo também, porém acho que mesmo assim daria para dar uma enxugada voltando ele mais a parte prática que é o que o técnico realmente a sua atuação

é mais voltada a atividade prática, não voltando muito a parte teórica. Tem que ter muita prática ele tem que ter muita vivencia prática, que é o intuito do técnico. É isso aí o que eu queria dizer.

Segunda recorrência

Pesquisadora - Fábio, em entrevista anterior você falou que as suas primeiras experiências como professor foi ensinando Física e Matemática a seus colegas. você sentia dificuldade para realizar essa atividade?

Professor Fábio - Realmente quando eu comecei a gostar de ensinar eu comecei ensinando dentro de casa, vamos dizer assim, ensinando aos amigos a família e como a área de atuação eu sempre gostava era a área de exatas de cálculos a área tecnológica eu sempre atuei muito na área da matemática e da física. Sempre gostei muito e eu nunca tive nenhuma dificuldade em repassar meus conhecimento aos meus amigos e colegas, porque eu só ensinava o que eu dominava, sempre mantendo a humildade. Aquele assunto que eu já tivesse visto que eu já dominava eu me garantia não tinha dificuldades em explicar para os alunos.

Pesquisadora - Os professores que trabalham na educação profissional necessitam de saberes específicos para essa atuação?

Professor Fábio - Com certeza o professor da área profissional ele precisa demais ter conhecimento específico pra essa área é tanto que ficaria muito difícil um professor com apenas licenciatura ensinar disciplinas do curso profissionalizante. Como o próprio nome diz são conhecimentos específicos que necessita que esse profissional tenha um curso de engenharia. Então é nesse curso de engenharia que a gente ver esses assuntos, que a gente ver a atuação. Por isso, a importância que esse profissional tenha esses conhecimentos para que se sinta seguro em passar seus conhecimentos aos alunos sobre a atuação profissional. Isso fica evidente na hora que se vai fazer um concurso que é exigido que o professor tenha um curso superior em engenharia, pelo nível de complexidade e de conhecimento que exige o curso profissionalizante. Conhecimentos específicos nessa área.

Pesquisadora- Você falou que desde novo já gostava de ensinar, queria ser professor. Porque escolheu a engenharia e não uma licenciatura? Quais os motivos que te conduziram a cursar engenharia?

Professor Fábio- Desde criança eu sempre gostei muito de áreas voltadas a tecnologias e construção. Quando na minha casa, sempre quando queimava uma lâmpada eu que trocava, quando precisava trocar um interruptor eu que corria e ajeitava, quando um portão dava problema eu que tentar resolver. Quer dizer, eu sempre gostei muito dessa área... dessa parte de engenharia e isso foi uma vocação que eu vi desde pequeno mesmo, e ao me deparar com o ensino, estudando muito, eu tinha muita vontade de ensinar aos colegas, aos amigos, também fui gostando da atuação como professor. Porque não partir para uma licenciatura de imediato? Na verdade, eu também tinha um sonho de ser engenheiro, e o meu sonho era ser um engenheiro e ser engenheiro professor, ou seja, eu atuando como engenheiro tinha condições de atuar como professor também. Diferente se eu partisse para uma licenciatura, claro que eu ia procurar uma área que eu me identificava mais, mas das

áreas licenciaturas nenhuma... me identificava mais do que a engenharia, por isso que eu procurei realizar meu sonho de ser engenheiro e após se tornar engenheiro com meus conhecimentos repassar para os outros sendo professor. Como te falei, desde criança gostei muito de assuntos voltado a engenharia e também de ensinar.

Em relação ao momento em que comecei a ter a vocação para a engenharia, na verdade quando a gente é criança a gente às vezes não sabe nem o que é engenharia. A gente gosta de certas brincadeiras que tem haver com a engenharia, mas pela idade a gente não sabe. Eu sempre gostei... tinha brinquedos, eu gostava de montar casas de montar aviões, tá certo? Gostava muito de fazer desenhos de construções, olhava as construções bonitas, como é que aquilo não cai, as vezes a gente começa a ter aquela admiração a gente não sabe nem se ia ser engenheiro que tem essa vocação. Com o passar da idade a gente começa a querer saber por que, como é que se consegue construir daquele jeito e começa a ter um conhecimento maior e começa a querer fazer do mesmo jeito, então foi a partir... eu sempre tinha uma dúvida entre engenharia elétrica ou civil.

No meu ensino médio eu cheguei a fazer um teste vocacional onde bateu mesmo em cima, era engenharia mesmo. Como falei anteriormente, eu passei dois anos na engenharia elétrica e porém me identifiquei mais com a engenharia civil. Por isso que fiz reopção pra civil e passei. Hoje sou muito satisfeito com a minha profissão que é o que eu queria mesmo, ser engenheiro e professor.

Pesquisadora- Fábio, mais uma vez te agradeço pela disponibilidade de contribuir com o nosso trabalho.