

OUTROS TEMAS

<http://dx.doi.org/10.1590/198053142880>

OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SABERES E PRÁTICAS

JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO

SUZANA LANA BURNIER

RESUMO

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa sobre os saberes da base profissional de professores da Educação Profissional – EP – que lecionam disciplinas das áreas tecnológicas. Objetivou-se analisar os processos constitutivos da prática docente de oito professores da EP e as características de seus saberes pedagógicos, bem como identificar os modelos de ação pedagógica que orientam e estruturam a prática de ensino desses docentes. Os resultados da pesquisa mostram que os saberes pedagógicos desses professores guardam marcas do contexto de ensino situado da EP e de espaços e tempos de formação profissional próprios das áreas tecnológicas e por experiências e aprendizagens não formais e informais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • SABER PROFISSIONAL •
PRÁTICA DE ENSINO

PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS: KNOWLEDGES AND PRACTICES

ABSTRACT

This article reports the results of research regarding the knowledge of professional teachers – PE – active in technological areas. The study aimed to analyze the teaching practices of eight PE teachers and their pedagogical knowledge, as well as to identify models of pedagogical action that guide and structure their teaching practice. The results show that the pedagogical knowledge of these teachers retains besides non formal and informal experiences of learning characteristics of the context of PE, as well as features from professional training spaces and times current in technological areas.

TEACHER EDUCATION • PROFESSIONAL KNOWLEDGE •
EDUCATIONAL PRACTICE

LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PROFESIONAL: SABERES Y PRÁCTICAS

RESUMEN

Este artículo relata los resultados de una investigación sobre los saberes de la base profesional de profesores de Educación Profesional – EP –, que enseñan disciplinas de las áreas tecnológicas. El propósito fue el de analizar los procesos constitutivos de la práctica docente de ocho profesores de EP y las características de sus saberes pedagógicos, así como identificar los modelos de acción pedagógica que orientan y estructuran la práctica de enseñanza de tales docentes. Los resultados de la investigación muestran que los saberes pedagógicos de dichos profesores guardan marcas del contexto de enseñanza situado de EP y de espacios y tiempos de formación profesional propios de las áreas tecnológicas y por experiencias e aprendizajes no formales e informales.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO • SABER PROFESIONAL •
PRÁCTICA DOCENTE

ESTE ARTIGO DISCORRE SOBRE O DESENVOLVIMENTO E OS RESULTADOS DE UMA pesquisa que teve como objeto de análise os processos de constituição dos saberes da base profissional de docentes da Educação Profissional – EP.¹ Com base na análise da prática pedagógica desenvolvida por esses docentes no interior das escolas de EP, a proposta de investigação visa a levantar elementos significativos que orientem e estruturem o exercício da profissão docente nessa modalidade de ensino. Com isso, almeja-se contribuir para o avanço das reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores que atuam em tal modalidade, apontando alternativas para as políticas públicas destinadas à formação desse professor.

O projeto de pesquisa objetiva conhecer e identificar outros elementos constitutivos do processo de formação desses profissionais do ensino que não foram priorizados numa investigação anterior.² Mais especificamente, tal projeto direciona-se para a observação e a análise dos saberes pedagógicos edificados pelos docentes da EP no exercício cotidiano do ensino de conteúdos vinculados às áreas profissionais. Valendo-se desse objeto de análise, procura-se apontar quais seriam, segundo a percepção dos professores dessa modalidade de ensino, os saberes necessários para ensinar, além de compreender os modelos ou os tipos de ação³ desenvolvidos pelos professores da EP, em função de uma inserção profissional no campo educativo que, *a priori*, nos parece detentora de um conjunto de particularidades.

¹ Esta pesquisa, concluída em 2011, contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

² Esta pesquisa, intitulada “A formação de professores para o ensino técnico”, foi finalizada em 2008 e contou com o financiamento do CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig.

³ Estamos entendendo aqui como “modelos de ação” as representações elaboradas e veiculadas pelos professores de Educação Profissional e Tecnológica – EP – a respeito da natureza de sua prática, representações essas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação (TARDIF, 2002).

O atendimento a esses objetivos pretende responder às seguintes questões: de que forma o ensino de conteúdos de áreas profissionais tem relação com o desenvolvimento de habilidades profissionais próprias do ofício docente na EP? Quais seriam essas habilidades pedagógicas? Em que medida o peso e as influências do mundo produtivo e as demandas do mercado impactam a ação pedagógica dos professores da EP? O que dizem os professores da EP sobre a sua formação inicial e continuada? Que subsídios os saberes da experiência na docência, edificados pelos professores da EP, podem trazer para a formulação de propostas de formação de qualidade social para esses mesmos docentes?

OS SABERES DOCENTES EM QUESTÃO

Os estudos sobre o saber docente ganham força no início dos anos 1980 e certo prestígio na década de 1990, principalmente nos EUA. Essa produção teórica cresce em importância, entre outros motivos, pela constatação da dificuldade da escola em lidar com as novas exigências socioculturais advindas da concorrência internacional, decorrente da globalização dos mercados e da crise do papel social da escola, bem como da dificuldade dos sistemas nacionais de ensino em lidar com uma escola de massa. A crise da escola é atribuída, entre outras causas, à fragilidade da profissão docente, especialmente em função da pouca importância dada à formação dos professores e à dificuldade desses em lidar com as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais. Assim, o que se apresenta como um remédio para os males evidenciados pelos fatores precedentes é o discurso que defende a necessidade de profissionalizar o magistério (TARDIF et al., 1991; GAUTHIER et al., 1998).

As pesquisas sobre os saberes docentes surgem como que ligadas à questão da profissionalização do ensino e aos esforços dos pesquisadores em definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério. Essa base de conhecimentos para o ensino é definida por Shulman (1986) como a agregação codificada ou codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – assim como um meio para representá-la e comunicá-la.

As investigações que têm como objeto de análise os saberes dos professores foram fortemente influenciadas pelos estudos sobre a epistemologia da prática profissional desenvolvidos por Schön (1992). Com os conceitos desenvolvidos por esse autor sobre o *conhecimento na ação*, deu-se grande impulso nos estudos sobre os processos de pensamento utilizados pelos profissionais do ensino. Os conceitos sobre o conhecimento na ação operaram uma crítica profunda à racionalidade técnica, que tende a reduzir a leitura da realidade a modelos teóricos desvinculados da realidade concreta. O professor, ao ser reconhecido como

um profissional reflexivo, ou seja, produtor de estratégias inteligentes que orientam o seu fazer pedagógico, reconhece, em contrapartida, que o ato pedagógico encerra múltiplas dimensões, sendo, portanto, quase impossível medi-las, prevê-las e controlá-las totalmente segundo métodos científicos. Também, no contexto profissional, ao lidar com as dimensões afetivas, relacionais, organizacionais, existenciais e sociais, de forma concomitante ou isoladamente, o professor se vê obrigado a desenvolver mais do que uma racionalidade científica, ou seja, uma racionalidade prática. Por sua vez, o ato pedagógico, ao ser reconhecido na sua complexidade, incerteza, instabilidade, contextualidade e singularidade, exige do professor práticas reflexivas que buscam responder às múltiplas necessidades das situações de ensino. O reconhecimento de que nos fenômenos práticos, entre eles o ato pedagógico, existe uma reflexão na ação, componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer, motivou a produção de pesquisas que pudessem identificar e verificar como e quais são os conhecimentos dos professores produzidos no contexto das práticas docentes no interior das salas de aula.

Os conceitos desenvolvidos trazidos a debate pela epistemologia da prática profissional ajudaram a revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores, e como e por que esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, ressignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas. Esses conhecimentos, por estarem engendrados na complexidade, contextualidade e singularidade da prática profissional, apresentam-se como conhecimentos de tipo *sui generis*. Os professores seriam, com base na concepção teórico-metodológica da epistemologia da prática profissional, produtores não de conhecimentos do tipo científico ou meros aplicadores de saberes, mas sim produtores de “saberes” de variada latitude.

Nessa caracterização, aparece como central a importância da prática profissional dos professores no interior do contexto escolar enquanto referência fundamental para a seleção, a lapidação e a produção de seus saberes pedagógicos. Esse contexto informa e forma, contundentemente, os professores, de maneira a organizar seu trabalho e os processos de constituição de seus saberes, rotinas e estratégias de ensino. Para Tardif (2000, p. 11),

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só têm sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são construídos,

modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino.

A noção de saber, aqui proclamada, diferentemente do conhecimento científico, encerra um sentido mais amplo, uma vez que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2000).

Assim, o corpo docente, na impossibilidade de transpor linearmente para a sua prática docente os saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional, dada a singularidade e a particularidade do ato de ensinar, constrói intermediações e traduções que o levam a produzir outros saberes por meio dos quais pode compreender e dominar sua prática. Esses saberes constituem os fundamentos da competência dos professores, julgando com base neles a sua formação anterior e a pertinência e validade das reformas introduzidas por políticas educacionais nos programas ou nos métodos, assim como na resolução de problemas e conflitos advindos do exercício profissional (TARDIF et al., 1991; TARDIF; LESSARD, 1999; GAUTHIER, 1998).

Gauthier *et al.* (1998) buscam aprofundar essa discussão apontando que o saber necessário para ensinar não pode ser reduzido ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo reconhecendo que esse conhecimento seja fundamental. Nesse sentido, considerou-se por muito tempo que as habilidades necessárias à docência podiam ser resumidas no talento natural dos professores, ou seja, no seu bom senso, na sua intuição, na sua experiência ou mesmo na sua cultura. Essas ideias preconcebidas prejudicavam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo. É o que os autores denominam de um *ofício sem saberes*. Isso porque esses saberes permaneceram por muito tempo confinados na sala de aula, resistindo à própria conceitualização, mal conseguindo se expressar.

Simultaneamente, o ideal de criar uma pedagogia científica, de redigir um código do saber-ensinar, contribuiu para desprofissionalizar a atividade docente, visto que esse ideal de cientificidade demonstrou dificuldades de passar no teste na prática. Isso se deve ao fato de que esses códigos, construídos dentro dos moldes da racionalidade técnica, tinham a limitação de não levar suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica.

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes bloqueavam a constituição de saber pedagógico, essa versão universitária, científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do contexto de ensino, impedindo o surgimento de um saber profissional.

É como se, fugindo de um mal, se caísse em outro, ou seja, passou-se de *um ofício sem saberes a saberes sem ofício*, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que pouco são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula (GAUTHIER et al., 1998). Seria, portanto, preciso que as ciências da educação procurassem compreender mais de perto e, eventualmente, agir sobre um aspecto que durante muito tempo foi negligenciado pelas pesquisas em educação: a materialidade do trabalho docente na escola.

No caso da presente pesquisa, intenciona-se investigar os conteúdos dos saberes profissionais de professores de educação profissional – EP. Para tanto, foram buscadas respostas às seguintes questões: *se o ofício docente é feito de saberes, quais seriam os saberes profissionais dos professores da EP? Qual a relação desses com a singularidade de sua prática docente na escola? De que maneira esses saberes ajudam a fundamentar o processo de profissionalização docente desses profissionais do ensino?*

A DOCÊNCIA NA EP: UM OFÍCIO SEM SABERES?

É visão corrente da parte do professor do ensino técnico e no interior da própria área, quanto à natureza da função docente, de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas sim como um profissional de outra área e que nela também leciona. Por sua vez, as agências formadoras também encontram dificuldades na definição dos currículos para os cursos e programas de formação desse professor, considerando-se, sobretudo, a variada gama de disciplinas dos cursos técnicos, os diferentes setores da economia aos quais se referem e as características do aluno e do próprio quadro docente responsável pela formação desse futuro professor (OLIVEIRA, 2005).

Essa visão parece ser alimentada, num primeiro nível de análise, por uma história de uma *política de não formação* (OLIVEIRA, 2005) destinada aos professores que atuam no âmbito da EP. Para a autora, a formação pedagógica desse professor vem sendo tratada, no país, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria e viabilizando propostas de formação aligeirada e superficial, que carece de marco regulatório.

A não percepção dos professores da EP como profissionais da educação é reforçada, num segundo nível, pela carência de estudos sobre a matéria. Acompanhando as características gerais das políticas no campo da formação de professores para o ensino técnico, pode-se afirmar, grosso modo, que estudos sobre a temática, bem como a organização dos educadores em torno de debates a respeito, vêm se desenvolvendo de forma descontínua, muito em função de momentos especiais em que essa formação é posta em questão. Assim, não tem sido construída uma

cultura de produção acadêmico-científica na área.⁴ Para Cunha (2000), esse “espaço vazio” da pesquisa sobre a educação profissional no Brasil se explica, pelo menos em parte, pelo fato de que os historiadores da educação brasileira se preocuparam, principalmente, com o ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando de lado as classes populares e reforçando a desigualdade social.

Nesse sentido, o campo científico-tecnológico da formação do professor do ensino técnico vem se mostrando frágil como um campo próprio e estável de conhecimento, resguardada a intensa, extensa e consolidada contribuição que importa das subáreas educacionais do currículo, de trabalho e educação e da própria formação de professores em geral, mas que também não se vem ocupando de questões sobre o professor do ensino técnico. Da mesma forma, não há referências frequentes a esse professor e à sua formação, em toda a produção sobre formação de professores construída no interior da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope – e do debate sobre a política de formação proposta por essa instituição, em suas relações com a política vigente (OLIVEIRA, 2005).

Evidenciando essa situação, por levantamento inicial da produção acadêmica na área da educação, após 1996, constata-se que a questão da formação de professores para o ensino técnico não se encontra inserida em fóruns de discussão científica da área, como as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd –, de 1996 a 2001, e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, de 1996 e 1998, mesmo sendo estes últimos verdadeiros encontros de formação de professores.⁵ No âmbito da produção intelectual de dissertações, teses e livros, encontraram-se apenas duas dissertações (ALVES, 2001; FERREIRA, 2001) e um livro sobre a matéria (PETEROSSO, 1994), no período de 1994 a 2003. Particularmente sobre a formação continuada do professor de ensino técnico, Araújo (2004) indica a existência, entre 1996 e 2004, de apenas um trabalho num conjunto de 395 estudos sobre formação de professores identificados em várias fontes.⁶

Estudos sobre o estado da arte das pesquisas sobre a formação de professores no Brasil, na última década, confirmam esse silenciamento da produção intelectual. Entre esses trabalhos, estão os de André (2000), André *et al.* (1999) e Brzezinski *et al.* (1999). Em todos eles, manifestou-se contundente carência de pesquisas que tratassem da formação de professores da EP.

Tal desinteresse da produção intelectual pelo tema da formação de professores da EP reforça a tese de que esses profissionais não pertencem à área da educação e que a eles cabe apenas o domínio dos conhecimentos da(s) área(s) a(s) qual(is) pretendem ensinar.

Seria, então, o ofício docente na EP um ofício sem saberes? Acreditamos que não. Esses saberes existem, mas se encontram confinados

4 É importante lembrar as considerações feitas por Van Zanten (1995), ao efetuar um balanço sobre a produção teórica no campo da Sociologia da Educação na França. Segundo a autora, existe uma recusa ou certa ocultação de estudos sobre o ensino técnico. Para Van Zanten (1995), tal descaso seria motivado por uma visão, um tanto apressada, de que a única função do ensino técnico seria ideológica e de relegação. Esse olhar preconceituoso parece nortear também a produção teórica sobre a formação, a identidade e o trabalho dos professores que atuam na EP no Brasil.

5 Ver Oliveira (2000).

6 Trata-se das seguintes: banco de dados das bibliotecas do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet-MG –, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG –, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – e da Universidade de São Paulo – USP –; banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Ibtict –; anais do 8º ao 11º Endipe e da 19ª a 26ª Reunião Anual da ANPEd; e periódicos da área (*Caderno Cedes*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação e Pesquisa*, *Educação em Revista*, *Educação & Sociedade*, *Revista Brasileira de Educação e Tecnologia*).

de maneira tácita no interior das salas de aula das escolas profissionalizantes do país. A nossa pesquisa visa a interpretá-los e conceituá-los no intuito de contribuir para o avanço da reflexão sobre os saberes da base da profissão docente na EP e, por via de consequência, da formação de professores para essa modalidade de ensino.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em quatro escolas profissionalizantes situadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte com larga tradição na formação de técnicos de nível médio. Não obstante serem todas instituições de caráter profissionalizante, cada uma delas guarda características muito singulares: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet-MG –, pertencente à rede federal de ensino; a Escola Politécnica de Minas Gerais – Polimig –, escola técnica de natureza privada; uma escola vinculada à rede de formação profissional do Senai; e a Escola Tio Beijo, instituição de formação inicial e continuada de trabalhadores, nascida e mantida pela ação de movimentos sociais (sindicato) e da Igreja Católica. A escolha por professores que atuam nesses quatro tipos de instituição teve por objetivo central reconhecer os diferentes espaços de atuação profissional dos docentes da EP, apontando as possíveis regularidades e singularidades da intervenção pedagógica desses profissionais nos diferentes ambientes onde a Educação Profissional é cotidianamente realizada no nosso país.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com dois professores de cada uma das instituições supracitadas atuantes no ensino de disciplinas das áreas profissionais. Esse número reduzido de professores (oito no total) possibilitou uma leitura mais densa da prática profissional de cada um deles. Para a definição dos participantes da pesquisa, o nosso grupo definiu um conjunto de características que delineariam uma tipologia mínima dos professores que seriam escolhidos como sujeitos da investigação. Os critérios estabelecidos pela nossa equipe para escolha dos oito participantes foram: todos terem mais de cinco anos de docência na educação profissional; quatro professores com formação pedagógica (licenciatura ou programa de formação de professores nos moldes da Resolução n. 02/97) e quatro sem formação pedagógica; e todos os professores estarem lecionando disciplinas vinculadas a cursos de formação de trabalhadores para o setor industrial.

Para melhor caracterização dos sujeitos da investigação, o grupo de pesquisa decidiu confeccionar um questionário, que foi aplicado aos oito professores participantes deste estudo. No questionário, foram

priorizados a aquisição de informações sobre a trajetória de formação acadêmica de cada um, o conjunto de experiências profissionais fora da docência e o percurso profissional na docência, possibilitando a obtenção de dados muito ricos sobre o perfil profissional dos professores, no geral, e de cada um deles, em particular.

Para a análise de cada um dos sujeitos, foi relevante considerar o curso e as disciplinas por eles ministradas. Observaram-se os seguintes cursos com as respectivas disciplinas: 1. Tornearia Mecânica – Tecnologia, Prática de Oficina e Desenho; 2. Montagem, Manutenção e Configuração de Computadores – Tecnologia e Prática; 3. Mecânica – Materiais, Projetos, Mecânica Técnica, Elementos de Máquinas, Desenho e Bombas; 4. Mecânica Geral – Eletrônica Hidráulica Tecnológica; 5. Eletrotécnica – Prática de Motores; 6. Técnico em Informática – Algoritmo e Lógica de Programação e Laboratório de Algoritmo e Lógica de Programação. O curso de Mecânica foi observado em duas instituições diferentes.

Dos sujeitos pesquisados, cinco são do sexo masculino e três, do feminino, com faixa etária entre 26 e 56 anos. O professor com mais experiência em cursos técnicos na instituição estudada possui 22 anos de trabalho; já aquele com menos tempo de experiência possui cinco anos como docente na mesma instituição. Somente dois, entre os oito, já exerceram a mesma função em outras instituições.

Apesar de não ter sido um dos critérios para a escolha dos sujeitos, constatou-se que, entre os oito professores, seis possuem formação em curso técnico e todos têm nível superior de ensino, completo ou em andamento. Dois estão com a graduação em andamento, sendo um cursando a licenciatura e o outro, bacharelado. Cinco concluíram sua última formação entre 2003 e 2009 e um deles em 1990.

SOBRE OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em função da necessidade da compreensão das fontes, das características e dos processos de constituição dos saberes docentes dos depoentes, fez-se necessária a utilização de várias fontes de informação, observação e análise da realidade. Assim, associadas às técnicas de observação, foram empregadas a entrevista e a análise documental. Com tais estratégias, buscou-se comparar discursos distintos, confrontar posições de diferentes sujeitos sobre o mesmo tema e verificar contradições entre práticas e discursos.

Partiu-se da compreensão de que a observação direta apresenta-se como instrumento fundamental de análise dos significados que os professores atribuem à realidade que os cercam e às próprias ações. Tardif *et al.* (1999) ratificam a importância da observação nos estudos acerca dos saberes dos professores, quando nos lembram que a relação entre o conhecimento sobre o trabalho e o trabalho não apresenta transparência perfeita e controle completo: o trabalho constitui sempre um

momento de alteridade ante a consciência do professor. O professor possui saberes, regras, rotinas e recursos incorporados ao seu trabalho, sem que ele tenha conhecimento explícito sobre a sua posse. Diante do exposto, esses autores defendem que uma teoria consistente sobre os saberes dos professores não pode repousar exclusivamente sobre os discursos deles, sendo necessário observá-los no momento do ato pedagógico.

Durante um semestre inteiro, foram feitas observações de aulas dos oito professores pesquisados, tanto em sala de aula como em laboratórios. O grupo definiu que o tempo destinado para observação das aulas deveria levar em conta a percepção dos pesquisadores do grau de saturação dos dados colhidos (recorrência e repetição dos dados da realidade observada).

A entrevista apresentou-se também como ferramenta metodológica fundamental para a investigação. Além de enriquecer a análise dos dados coletados na observação direta e na análise documental, a entrevista possibilitou revelar a complexidade singular das ações e das reações dos sujeitos em determinado contexto social: a prática docente na educação profissional e os saberes mobilizados e utilizados pelos professores segundo a própria percepção.

Ainda acerca dessa opção metodológica, foi considerado o instigante debate estabelecido por Tardif e Lessard (1999) sobre a conceitualização do que eles defendem como sendo o “saber”. Para os autores, saber qualquer coisa ou fazer qualquer coisa de forma racional é ser capaz de responder às questões “por que você fez isso?”, “por que você diz isso?”, oferecendo razões, motivos e justificativas susceptíveis de servir de validação ao discurso ou à ação.

Nesse espírito, não basta fazer bem uma coisa; é preciso também que o ator saiba por que faz as coisas de certa maneira. Os autores levantam essa questão com o propósito de evitar que as pesquisas sobre os saberes docentes continuem a ser vítimas do que eles chamam de “excesso etnográfico”, ou seja, em que tudo é tomado como saber: ideologias, crenças, sentimentos, emoções, intuição, *habitus* e rotinas. E perguntam: “se tudo é saber, para que então estudar o saber?” Para eles, os saberes docentes seriam definidos como todos os atos e discursos nos quais os práticos são capazes de fornecer razões visando a motivá-los.

As entrevistas foram feitas uma única vez. Optou-se por realizá-las mais para o fim do semestre de observação, por dois motivos: primeiro, para se ter mais tempo de interação com os professores, no sentido de obter uma relação de maior confiança e proximidade com os sujeitos participantes da pesquisa; segundo, para que a equipe conhecesse mais profundamente a prática pedagógica dos professores. Esse conhecimento sobre o trabalho dos docentes serviu de parâmetro para a construção de uma parte dos roteiros de entrevista. A primeira parte

do roteiro foi construída coletivamente com participação de todos os membros do grupo de pesquisa. A segunda parte tratava de questões sobre o fazer pedagógico dos professores na sala de aula. Tal estratégia metodológica buscou atender às particularidades e singularidades da intervenção pedagógica de cada um dos professores. Ao se reconhecerem as singularidades desses sujeitos, objetivou-se colher de seus discursos as diferentes razões, motivos e justificativas susceptíveis de servir de validação à sua ação singular e situada na sala de aula. Ao serem reconhecidos esses diferentes contextos e sujeitos em ação, foi possível, com maior riqueza, levantar as singularidades e regularidades no fazer/saber docente na educação profissional.

O uso da análise documental nesta pesquisa objetivou ampliar e enriquecer, ainda mais, a descrição do ambiente de atuação profissional no qual os professores da EP estão inseridos. Graças aos documentos, pôde-se efetuar um corte longitudinal que favorece a observação e a contextualização, os processos de maturação e evolução dos indivíduos, de grupos, de conceitos, de conhecimentos, de comportamentos, de mentalidades e práticas. A análise documental diminuiu o grau de influência exercido pela presença do pesquisador sobre o pesquisado e reduziu possíveis constrangimentos das observações de acontecimentos e comportamentos a serem estudados, eliminando a possibilidade de reação dos sujeitos pesquisados sobre a operação da coleta de dados.

No tocante à utilização da análise documental, foram analisados textos/documentos produzidos e/ou empregados pelos professores – apostilas, planos de aula, textos, avaliações, planos de ensino, projetos de ensino ou extracurriculares. Por meio de um diálogo com os professores, foram identificados os seguintes documentos de caráter didático produzidos: apostilas, estudos dirigidos, exercícios de fixação e relatórios. A disponibilização deste material possibilitou à equipe acessar parte do conjunto de regras codificadas e consagradas pelos próprios docentes e da cultura institucional de cada uma das quatro escolas escolhidas, ou seja, os esquemas conceituais de seus autores e as suas condições de ação a qual os professores estavam imersos.

ACHADOS CENTRAIS DA PESQUISA

Ao considerarmos que a carreira docente é um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho, compreende-se, por consequência, que os saberes dos professores edificados nesse percurso de socialização profissional trazem as marcas das experiências dessa trajetória, sendo, portanto, *situados*, porque construídos em função das situações particulares e singulares de trabalho. É nessa relação específica de trabalho que esses saberes ganham sentido e validade. Nessa perspectiva, procura-se analisar os saberes docentes de professores da Educação Profissional

Técnica de Nível Médio, conforme a concepção dos próprios professores sobre os seus saberes.

Entre os aspectos mais ressaltados pelos docentes quando questionados sobre o tipo de formação que o professor da EP deveria ter, aparece como recorrente a leitura de que a experiência no chão de fábrica ou espaços similares (obras, laboratórios de manutenção, escritórios de projetos, etc.) seria, em alguns casos, mais relevante e, em outros, tão importante quanto a titulação na graduação e na pós-graduação.

A fala dos professores aponta para o fato de que a experiência do chão de fábrica proporcionaria ao professor da EP certos conhecimentos e habilidades fundamentais ao exercício da docência, os quais a formação acadêmica não poderia oferecer. Eles parecem afirmar que a experiência oriunda da *pedagogia da fábrica*⁷ (KEUNZER, 1999) forneceria um conjunto de saberes profissionais que seriam úteis ao ensino do saber técnico e que sem esses saberes seria muito difícil exercerem a profissão docente na EP.

No intuito do aprofundamento da análise desse dado constatado pela pesquisa, buscou-se estabelecer um diálogo com as reflexões construídas por Dejours (1993) sobre o desenvolvimento da inteligência prática dos trabalhadores. Para o autor, a inteligência prática está enraizada no corpo. Assim é que os primeiros sinais de um evento (anormalidade) passam pelos sentidos, que acusam algum desconforto – um ruído, uma vibração, um cheiro –, desde que exista uma experiência anterior comum à situação de trabalho.

É essa dimensão corpórea que distingue a inteligência prática do raciocínio lógico. É o corpo, pela percepção, que orientará a ação, conferindo inteligência e uma direção, de modo a proceder a um rápido diagnóstico sucedido de intervenção, cuja temporalidade é inversa à de um raciocínio científico, que virá depois, para verificar, operacionalizar e disseminar a prática que lhe foi sugerida pela intuição. A inteligência prática, assim concebida, implica desconsideração e, em alguns casos, desobediência ao trabalho prescrito, no todo ou em parte, bem como nos conhecimentos técnicos e científicos. Por isso, Dejours (1993) a chama *de inteligência ardilosa*, uma vez que, aqui, o pensamento zomba do rigor. É o reino da malícia, da esperteza, da astúcia do pensamento rápido que são necessários para o estabelecimento de determinadas relações de produção. Para o autor, a inteligência prática, mesmo sendo fundamentalmente corpórea, não implica ausência do pensamento, embora conduza a modelizações práticas e representações metafóricas do conhecimento técnico que não correspondem a cálculos ou aplicações rigorosas de procedimentos e instruções. Finalmente, observa o autor, a inteligência ardilosa é criativa, fazendo surgir outras respostas, materiais, ferramentas e processos.

Conforme os relatos dos professores, o saber-fazer pedagógico na EP requer muito mais que o domínio dos conhecimentos eruditos,

7 Para Kuenzer (1999), a pedagogia da fábrica possibilitaria aos trabalhadores aprenderem, além dos conhecimentos específicos para produzir os bens materiais para sua sobrevivência, os valores, o comportamento e o funcionamento da pedagogia do trabalho capitalista.

científicos e codificados, provenientes dos currículos e das disciplinas universitárias. O reconhecimento da competência para o ensino na EP passaria, necessariamente, pela incorporação de um repertório prático que seria adquirido pela experiência como trabalhador no chão de fábrica. *A inteligência ardilosa* parece ser, portanto, um conteúdo fundante ao repertório dos conhecimentos da base profissional dos docentes dessa modalidade de ensino: primeiro, como uma fonte de conhecimentos didáticos (saber-fazer) que auxiliaria no ato de ensinar os elementos da cultura tecnológica; segundo, como um conteúdo de ensino traduzido em um reservatório de experiências que seriam transmissíveis aos futuros técnicos.

É interessante notar que, em todas as instituições investigadas, os saberes oriundos da produção, da empresa e do mercado são profundamente valorizados pelos professores da Educação Profissional. Os que atuam ou já atuaram na indústria avaliam tais saberes como de grande utilidade nas salas de aula dos cursos técnicos. Por meio desses saberes, os conhecimentos apresentados aos alunos adquirem vida por intermédio de exemplos práticos de situações profissionais concretas que eles vão enfrentar no mundo do trabalho. Outra contribuição específica desse tipo de saber é sua atualização tecnológica, uma vez que as indústrias, por exigência da competição de mercado, costumam atualizar-se tecnologicamente, enquanto as escolas e mesmo as universidades, onde são cursados os mestrados e os doutorados, dificilmente conseguem acompanhar o ritmo de atualização tecnológica do mercado.

Uma terceira contribuição atribuída aos saberes do mercado refere-se à inclusão, nos cursos, de questões relativas à dinâmica diária de trabalho, à organização cotidiana da produção, às relações sociais de produção e ao conjunto de saberes e habilidades correlatas a tais questões. Dessa forma, até mesmo mestres e doutores que lecionam nas escolas federais de EP afirmaram que se ressentem da falta de maior aproximação com a indústria, nos sentidos anteriormente descritos: da relação da teoria com a prática, de sua atualização tecnológica e do conhecimento do cotidiano da organização do trabalho na empresa. A valorização dos saberes advindos da experiência no mercado chega a um ponto em que, para alguns docentes, o domínio desses saberes é suficiente para assegurar o sucesso no ensino, ainda que não seja o caso da maioria. O saber do trabalho, ou, conforme Kuenzer (1999), “a articulação entre conhecimento científico e conhecimento tácito”, ou seja, o conhecimento pedagógico e o da área de conteúdo, articulados entre si e articulados também com a experiência laboral (experiência docente e no exercício profissional na área que se ensina), fazem a diferença no processo didático na EP.

Essas experiências de formação aparecem como um elemento muito importante do processo de constituição do que Shulman (1986)

chama de *conhecimento do conteúdo pedagógico da disciplina*, isto é, aquele amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é próprio do mundo dos professores, sua forma especial de compreensão profissional. Tais experiências dariam sustentação ao que o mesmo autor denomina de *sabedoria da prática* dos professores, isto é, as máximas que guiam (ou fornecem racionalizações reflexas para) as práticas de professores talentosos.

Soma-se a essa fonte de saberes outra ligada fortemente ao que denominaríamos de *formação inicial para a docência na EP*, segundo a ótica dos depoentes dessa pesquisa. Para eles, a formação acadêmica em nível superior em alguma área tecnológica constituiria parte significativa do repertório de saberes que estão na base da profissão docente na EP. Segundo os entrevistados, o domínio do conhecimento tecnológico (conteúdo específico) ocuparia uma posição de *status* nesse repertório. O conhecimento, a atualização e o acompanhamento das mutações dos conhecimentos tecnológicos seriam fundamentais para garantir o domínio do conteúdo teórico-prático necessário ao exercício da docência na sala de aula e, sobretudo, à validação por parte dos alunos de sua competência profissional e de seu “eu profissional”.

Nos relatos coletados na pesquisa, os professores associam a formação continuada para a docência principalmente à atualização dos conhecimentos tecnológicos, seja em curso de curta duração fora e dentro da instituição, seja em cursos de pós-graduação na área específica (tecnológica), seja na participação de eventos como congressos e seminários vinculados à área tecnológica de seu interesse. O domínio do conhecimento tecnológico apresenta-se, portanto, como fulcral ao exercício da prática docente na EP. É interessante observar que foram raros os momentos em que o tema da formação continuada esteve associado à formação pedagógica. Como afirma Dubar (1997), o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável do espaço de legitimação dos saberes e das competências associadas às identidades. A transação objetiva entre indivíduos e as instituições é, antes de tudo, aquela que se organiza à volta do reconhecimento e do não reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos duros das identidades reivindicadas. Nesse sentido, o autorreconhecimento de uma identidade (autoridade) docente positiva passa, principalmente, pelo domínio de certos conhecimentos e competências profissionais ligados à área tecnológica.

Esses conhecimentos, denominados por Shulman (1986) de *conhecimento do conteúdo específico*, referem-se a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona, incluindo tanto as compreensões dos fatos, conceitos, processos e procedimentos de uma área específica de conhecimento, quanto aqueles relativos à construção dessa área. Mesmo admitindo-se a necessidade de conhecer profundamente o conteúdo que é ensinado, fica evidente em boa parte dos relatos dos professores que

o domínio desse conhecimento seria suficiente ao pleno exercício da docência na EP. Na visão dos professores investigados, sua cultura docente seria definida, ou praticamente esgotada, pelo domínio do que Tardif (2002) chama de “saberes mestres”. O domínio do conhecimento tecnológico em mutação forneceria aos docentes um repertório de conhecimentos e habilidades suficientes ao pleno exercício da docência na EP. É como se esse conhecimento a ser transmitido possuísse, em si mesmo, um valor formador, capaz de garantir a atividade de transmissão na sala de aula. Em contraposição a essa perspectiva, Tardif alerta para o fato de que nenhum saber é por si mesmo formador. Os professores não possuem mais saberes-mestres, cuja posse venha garantir sua maestria: saber alguma coisa não é mais suficiente; é preciso também saber ensinar. Esse saber ensinar é o que Shulman (1986) denomina de *conhecimento das possibilidades representacionais da matéria*, considerando aspectos específicos dos contextos em que leciona, da população, sua escola e suas classes.

Tal fato está relacionado com as dificuldades epistemológicas na construção de propostas didático-pedagógicas para a formação de professores para o ensino técnico relativas a conteúdos e formas de *pedagogização* do saber técnico em saber escolar, para efeito de seu ensino nos cursos de formação de futuros professores para a área. Um fator fundamental nesse aspecto é exatamente a falta de estudos sobre a matéria e de livros didáticos voltados para essa modalidade de ensino. Todo esse contexto é agravado pelas dificuldades técnicas na definição, em um dado curso de formação de professores para o ensino técnico, das disciplinas em que o futuro professor vai se formar. E isso por conta da gama variada de habilitações/disciplinas técnicas em que é possível se habilitar como professor, em cada uma das mais de vinte áreas técnicas do setor produtivo e de serviços, definidas pelas próprias orientações curriculares oficiais.

Esse dado da pesquisa aponta, também, para o peso do caráter personalizado dos saberes dos professores da EP, uma vez que eles lançam mão de saberes derivados de sua própria personalidade. A maneira como esses profissionais ensinam depende diretamente daquilo que eles são como pessoa quando exercem a tarefa de ensinar. Suas emoções, corpo, personalidade, cultura, pensamento e ações carregam as marcas dos contextos formativos vividos anteriormente e concomitantemente à sua inserção como professor da EP. Ao contrário da posição teórica que vê o professor como perito, os professores abordam sua prática e a organizam valendo-se de sua história de vida. Portanto, seus saberes não são formados apenas por representações cognitivas, possuindo também dimensões afetivas, normativas e existenciais. Os professores agem com crenças e certezas pessoais com base nas quais filtram e organizam sua prática (ELBAZ, 1993; RAYMOND, 2000).

Uma terceira fonte de saberes que seriam edificados pelos professores e mobilizados no exercício da sua profissão tem relação com a experiência da prática de ensino na sala de aula, sobretudo no contato com os alunos e no esforço de transformar o conhecimento tecnológico em saber escolar apto a ser ensinado e aprendido pelos discentes. A construção de metodologias de ensino e de material didático das disciplinas lecionadas se dá de forma artesanal. Essa produção didática realiza-se por meio de pesquisas na internet, de livros técnicos utilizados na formação superior e pela imitação ou transposição de experiências vividas como aluno na universidade, em espaços de formação em serviço e no interior da própria escola que leciona, quer em oficinas pedagógicas pontuais, quer em palestras e discussões com a supervisão pedagógica, quer nas trocas de experiências informais com outros professores mais experientes. A experiência dos professores mais antigos da instituição apresenta-se como uma referência que baliza e orienta os primeiros passos na docência. Nas observações das aulas, puderam ser constatadas a construção e a produção de várias experiências didáticas ricas e interessantes e que foram conscientemente justificadas pelos professores, mostrando relação de interioridade com esses saberes experienciais. Tal repertório de saberes advindos da experiência docente parece ser passível de ser acessado e intercambiado na vivência coletiva na escola. Como bem lembra Tardif (2000), as habilidades docentes têm forte caráter artesanal que se edifica também no acompanhamento de um novo professor (aprendiz) em relação a um mais experiente.

Nos discursos dos sujeitos de pesquisa ficam ressaltados a centralidade da relação que estabelecem com os alunos e o peso que estes sujeitos têm na constituição do “eu profissional”. O saber experiencial construído no território da prática docente parece estar ligado a determinado tipo aprendizagem que é fundante à profissão docente: essa atividade profissional não é exercida por um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante e no qual estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes passíveis de interpretação e decisão e que geralmente possuem caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais – discursos, comportamentos e maneira de ser – e exigem do professor não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas sim a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. Tal capacidade é geradora de certezas particulares, pelo docente, da própria capacidade de ensinar, de atingir bom desempenho na profissão (TARDIF, 2002).

Entendendo que os objetos-condições de trabalho dos docentes da EP não têm o mesmo valor e que obedecem, portanto, a uma

hierarquia, já que o seu valor depende das dificuldades e de demandas que apresentam em relação à prática, pode-se afirmar que estar diante dos alunos e interagir com eles em situações de ensino constitui a parte significativa do investimento dos docentes no processo da aprendizagem na escola. É nessa relação que são construídos e validados os seus saberes docentes.

Todavia, os discursos dos depoentes não deixam de pontuar que a docência na EP requer, além de experiência no mercado e domínio do conhecimento tecnológico, um conjunto de habilidades pedagógicas que seriam próprias ao exercício dessa prática profissional. Elaborar aulas e avaliá-las, preparar recursos didáticos, executar as atividades anteriores e posteriores às aulas, planejar, desenvolver e avaliar trabalhos interdisciplinares, controlar a atividade dos alunos e assegurar a disciplina em sala de aula (capacidade de liderança), ter desenvoltura na comunicação oral, saber lidar com adolescentes, assegurar o clima de produção em sala de aula e motivar os alunos são tarefas para as quais os professores demandam fortemente por saberes que ajudariam dar sentido, coerência e unidade ao fazer pedagógico na escola. À sua maneira e expressando marcas do contexto onde atuam, os professores não deixam de reconhecer a necessidade e a importância de terem de dominar um repertório de conhecimentos e habilidades pedagógicas próprio desse ofício e se veem carentes de conhecimentos e competência para agir em situação de ensino, esperando ter mais oportunidades de se desenvolver nesse campo de saber.

Parece importante ressaltar que, nos depoimentos dos professores, os conhecimentos do campo pedagógico necessários ao ensino na EP estão quase sempre diretamente ligados aos aspectos *propriamente didáticos* e, em menor intensidade, aos temas *psicopedagógicos* (PIMENTA, 2003). Ao tratar da abrangência dos conhecimentos da didática, a autora afirma que essa área de conhecimento alcança três temáticas interdependentes: a *finalidade do ensinar do ponto de vista político-ideológico* (da relação conhecimento e poder, conhecimento e formação humana – direitos, igualdade, felicidade, cidadania); os *temas psicopedagógicos* (da relação conhecimento e desenvolvimento da capacidade de pensar e sentir, dos hábitos, atitudes, valores); e as questões de ordem *propriamente didáticas* (organização dos sistemas de ensino, de formação, das escolas, da seleção de conteúdos de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos e formas de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimento).

A pesquisa também mostrou que os conhecimentos pedagógicos, mesmo sendo citados como necessários à prática docente na sala de aula, aparecem, segundo a percepção dos professores, numa posição de baixo *status* na hierarquia dos saberes necessários ao ensino na EP. Quando mencionados pelos professores, os conhecimentos pedagógicos

são fortemente marcados pela lógica de uma competência técnica (saber-fazer) desvinculada de uma competência política.

Tal fato pode ser explicado, em parte, pelas fortes limitações impostas pela falta de acesso (dentro e fora da escola) a um debate mais qualificado e de cunho crítico sobre a função social da escola e da educação profissional, buscando estabelecer relações entre educação tecnológica, ensino técnico e formação humana. Essa interpretação leva à reflexão feita por Tanguy (1986), de que o ensino técnico, fundamentalmente transmissor de conhecimentos imediatamente úteis e práticos, é esvaziado de um saber social de caráter humano. Nesse contexto, as possibilidades de articulação entre a prática de ensino realizada na sala de aula e as relações de poder vigentes na sociedade brasileira ficam reduzidas a um saber-fazer que pouco contribuiu para a compreensão da EP para além do treinamento e da capacitação para o mercado.

Com essa análise, pode-se direcionar o olhar para os objetos-condições de trabalho dessa categoria docente. É na prática cotidiana desses professores em confronto com as condições de profissão que os saberes da base da profissão são objetivados. A forte referência no mundo do trabalho, o peso da formação técnica, a crença difundida de que a EP seria o correlato do treinamento, a visão corrente de que esses professores não pertenceriam ao campo da educação, juntamente com a noção de que, para ser professor de disciplinas das áreas tecnológicas, mais valem o conhecimento dos conteúdos tecnológicos e a experiência no mercado do que propriamente a formação pedagógica, são alguns dos objetos-condições que constituem o contexto da prática docente na EP. Tais objetos-condições da profissão docente na EP seriam geradores de certezas particulares sobre o agir docente, sendo que a mais importante é a confirmação, pelo docente, da própria capacidade de ensinar e de atingir bom desempenho nas atividades de ensino na escola.

Nessa lógica, a responsabilidade docente ficaria reduzida à mera capacitação, não considerando a complexidade do ato educativo. Não convém aos interesses dominantes que o professor da EP, pela sua influência na formação do trabalhador, seja preparado criticamente para levantar questionamentos na relação ensino-aprendizado sobre os usos, objetivos e implicações da tecnologia e tampouco sobre a relação capital-trabalho. Daí a opção de priorizar o ensino para, com e da tecnologia, em detrimento de um processo que enfatize a tecnologia a serviço do ensino e o ensino sobre a tecnologia (OLIVEIRA, 2000).

Essa leitura de que os saberes eminentemente práticos e técnicos têm centralidade no fazer pedagógico dos depoentes contrasta com o conceito de educação tecnológica veiculado nos ordenamentos legais

da EP no Brasil, como também na discussão teórica no campo dos estudos sobre trabalho e educação. O conceito de educação tecnológica,

[...] associado a uma concepção ampla e universal de formação, buscando o desenvolvimento integral do trabalhador, priorizando a formação de uma consciência crítica, o domínio de princípios científicos e tecnológicos, o desenvolvimento das habilidades socioafetivas, cognitivas e éticas (BURNIER, 2007, p. 353),

parece ter ainda muita dificuldade de ocupar o universo de reflexões e ações pedagógicas dos professores dessa modalidade de ensino.

Todavia, é importante ressaltar que os professores participantes da pesquisa, detentores do diploma do curso de licenciatura ou de programa de formação pedagógica, mostraram ter maior sensibilidade para certa dimensão da relação escola e sociedade e mais atenção e investimento numa formação profissional com maior densidade de conhecimentos científicos e de leituras mais críticas em relação às contradições do mercado de trabalho. Assim, para a docência nos cursos técnicos ou de formação inicial e continuada de trabalhadores, a licenciatura traz, sim, alguma contribuição à formação tecnológica dos alunos.

Ao se analisarem os discursos dos professores pesquisados, outro aspecto importante a se notar é a relação entre o tipo de estabelecimento de ensino em que o docente atua e a construção da concepção de docência edificada pelos professores e seus impactos sobre os tipos de saberes demandados em sua prática cotidiana. Como foram investigados docentes de instituições de naturezas diferentes, puderam-se constatar algumas particularidades. Evidenciou-se, por exemplo, que uma diversidade de visão associada ao modelo de instituição já começa a ser construída no processo de contratação do docente. Na instituição federal, em geral, é exigida formação em pós-graduação *stricto sensu*, o que resulta na contratação de docentes com formação mais sólida no campo da pesquisa e menor experiência nas empresas. No extremo oposto, nas escolas privadas (Senai e Polimig), as contratações tendem a priorizar aqueles que possuem experiência no mercado, com maior foco nos aspectos práticos, tanto da aprendizagem quanto do exercício profissional. Assim, no Cefet-MG, há maior demanda, por parte de alguns docentes, de tempos e espaços para a reflexão coletiva, para o enfrentamento dos desafios pedagógicos e para o aprofundamento dos fundamentos teóricos da prática pedagógica, especialmente no que se refere à necessidade de formar alunos reflexivos e criativos, atributos fortemente valorizados na cultura científica, especialmente nas escolas federais.

Na escola Tio Beijo, pela sua vinculação com a Igreja Católica e os movimentos sociais (sindicatos) e pelo fato de atender alunos de periferia, verificou-se que há preocupação maior com a formação em serviço

dos professores (oficinas pedagógicas e reuniões periódicas de avaliação do projeto pedagógico da escola e de formação dos professores). Com isso existe, de forma orgânica e institucionalizada, o espaço para debate, reflexão e interlocução com questões sociais e políticas de diferentes ordens, ainda que em processo de redução, pois este tipo de reflexão aparece de forma mais potente na fase mais inicial dos cursos ministrados pela escola. Atendendo alunos portadores de uma base escolar muitas vezes precária, oriundos de famílias excluídas dos benefícios materiais e culturais gerados pela sociedade, esses professores enfrentam maiores contradições em suas salas de aula e demandam saberes que os habilitem a lidarem com tais questões de maneira mais eficaz. Parece haver mais sensibilidade pedagógica para com os educandos, entendidos não apenas como sujeitos que precisam de treinamento técnico-instrumental, mas também como sujeitos sociais e culturais. Fica notória, no discurso e na prática dos professores da Escola Tio Beijo, a preocupação em situar a formação profissional ante as múltiplas determinações do mundo produtivo. Nessa escola, a prática dos professores mostrou-se mais próxima dos pressupostos de uma educação tecnológica preocupada com a formação integral do trabalhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa conseguiu, em alguma medida, mostrar que a docência na EP é um ofício de saberes. Os saberes docentes edificados pelos professores pesquisados trazem as marcas de um contexto de trabalho marcadamente situado, construídos em função de situações particulares de trabalho. Esse contexto se mostrou fortemente influenciado pelos interesses do mercado, desregulado profissionalmente, sem políticas de formação inicial e em serviço, com formas de recrutamento dos professores muito particulares, sem referentes didáticos que guiam a organização do ensino (livros didáticos) e em salas de aula com condições ambientais singulares (laboratórios). É nessa relação específica de trabalho que seus saberes ganham sentido e validade, fornecendo aos professores certezas relativas ao seu trabalho.

Os dados de pesquisa apontam para a existência de três tipos de saberes que são centrais ao processo de constituição da cultura docente dos professores da EP pesquisados: os saberes laborais (advindos da pedagogia da fábrica); os conhecimentos dos conteúdos da disciplina (formação acadêmica inicial e continuada na área tecnológica); e os conhecimentos pedagógicos incorporados na experiência profissional na sala de aula, em espaço de formação em serviço ou em cursos de licenciatura. Esse repertório de conhecimentos e competências constitui o alicerce sobre o qual são edificados os saberes profissionais dos depoentes. Eles abrangem o domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente,

assim como bem-estar profissional e pessoal em trabalhar nessa profissão, segurança emocional e autoridade acadêmica adquirida em relação aos alunos, aos pares, à vida institucional, ao sentimento de estar no seu lugar e à confiança na própria capacidade de ensinar e de ser professor com potencial para enfrentar problemas e poder resolvê-los em situações de ensino.

Na pesquisa foi possível verificar o caráter plural e heterogêneo do saber profissional dos professores da EP. Esses saberes estão, de certa forma, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual de cada um dos docentes, da interação com outros atores educativos, da instituição escolar como meio organizado e dos diversos lugares de formação. Esses saberes profissionais não repousam sobre um repertório de conhecimentos unificados conceitualmente. A relação dos professores com seus saberes revelou-se pragmática, pois visa a sua utilização orientada por diferentes objetivos: qualificar os alunos quanto ao domínio do conhecimento técnico-operativo; formar atitudes e comportamentos segundo os princípios da gestão empresarial; motivá-los em situações de ensino; ter domínio de turma; produzir material didático para o ensino dos conhecimentos tecnológicos; planejar o ensino; estabelecer objetivos ligados ao projeto educacional das escolas, entre outros.

Os dados da pesquisa indicam que o processo de modelação da identidade profissional e o conhecimento prático dos professores investigados são constituídos por vivências em espaços sociais outros, para além dos muros do campo pedagógico, que articula, numa teia de significados, hábitos e valores oriundos dessa diversidade de experiências. Parece-nos importante ressaltar que as experiências vividas em ambientes diversos de socialização (mundo do empresarial, formação em cursos da área tecnológica) e interiorizadas pelos professores da EP, de forma a gerar um conjunto de conhecimentos, condutas, competências, crenças e valores reatualizados e reutilizados, são em alguma medida de maneira não reflexiva, mas com grande convicção na prática de seu ofício docente na escola.

Nessa linha, a percepção dos professores sobre o que seria a formação inicial e continuada para o exercício da docência na EP mostrou-se fortemente vinculada às experiências formativas exteriores ao ofício de ensinar e distante do que seria propriamente a formação pedagógica. Fica evidente no nosso estudo o caráter personalizado dos saberes docentes dos professores pesquisados. Diante da quase inexistência de experiências de formação inicial e continuada voltada ao magistério, os professores lançam mão de saberes advindos da sua própria personalidade, de pensamentos e práticas que trazem marcas dos contextos nos quais viveram anteriormente e vivem concomitantemente à sua inserção na EP. Essas experiências fornecem aos docentes uma bagagem de

conhecimentos, crenças e representações sobre a prática docente, que se constituem em certezas sobre o exercício do magistério e de sua própria capacidade de ensinar.

Aliados ao domínio do conhecimento tecnológico, os saberes experienciais são para os professores da EP a fonte mais importante para o exercício da docência. Esses saberes são incorporados na experiência direta de ensino na sala de aula e em espaços de formação e atuação profissional, paralelos à escola. Mesmo não provindo de instituições ou programas de formação ao magistério, nem sistematizados em doutrinas ou teorias, esses saberes experienciais constituem o eixo estruturante de sua cultura docente em ação.

Tal consideração, no que se refere à natureza da função docente, tem relação com a visão corrente, por parte do professor da EP e no interior da própria área, de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas sim como um profissional de outra área e que nela também leciona. Por sua vez, as agências formadoras também encontram dificuldades na definição dos currículos para os cursos e os programas de formação desse professor, considerando-se principalmente a variada gama de disciplinas dos cursos técnicos, os diferentes setores da economia aos quais se relacionam e as características do aluno e do próprio quadro docente responsável pela formação desse futuro professor (OLIVEIRA, 2005).

Entretanto, as licenciaturas não são valorizadas *a priori*: há diversas críticas aos tipos de conhecimentos ensinados e à sua distância em relação à prática docente concreta. Mesmo assim, houve quem defendesse que a realização de formação pedagógica fosse critério de ingresso ou de progressão na carreira, no sentido de assegurar que todo professor da EP receba tal formação. Em defesa da formação pedagógica, são inúmeros os conhecimentos demandados pelos professores: teorias da aprendizagem; desenvolvimento da criatividade; ensino por projetos; motivação do jovem; domínio de turma; aprendizagem de técnicas eficazes de ensino; e montagem de currículos.

Contudo, é importante ressaltar que os saberes ligados ao mundo do trabalho mostram-se restritos às demandas das empresas para a formação de mão de obra. Não se encontram, no campo das representações desses docentes, referências a outros aspectos da formação para o trabalho, como informações e discussões sobre direitos trabalhistas, organização sindical ou de outros movimentos sociais ou sobre a tão difundida ideia de meritocracia. Poucos docentes mencionam a necessidade de se articular a formação para o trabalho com uma formação mais ampla para a felicidade, a expressão, a realização pessoal ou ainda para a vida coletiva. Os saberes oriundos das lutas dos trabalhadores e

dos movimentos sociais ocupam um lugar periférico na representação desses professores acerca dos saberes da docência. Quando se avança da formação estrita para as demandas do mercado, a referência fundamental é o campo da ciência e do desenvolvimento cognitivo mais amplo, o que, não sendo pouco, entretanto, não é tudo, quando se trata da formação de jovens, de cidadãos.

Obviamente, ficou evidenciado que o modelo institucional é definidor importante das concepções docentes, uma vez que estabelece o campo de possibilidades no qual os professores constroem suas práticas e os saberes da experiência. Os saberes dos professores da EP expressam as marcas do contexto situado no qual atuam. Dadas as funções dessa modalidade de ensino, a total ausência de regulamentação da profissão docente nesse campo e a inexistência de políticas de formação docente, a cultura docente em ação dos professores mostrou-se condicionada às situações particulares e singulares de trabalho neste contexto. É nessa relação específica de trabalho que os saberes edificados pelos docentes ganham sentido e validade. Assim, os professores da EP se veem à mercê das contingências institucionais, num modelo social em que a iniciativa privada vem, historicamente, fazendo-se presente, de forma hegemônica, na formação de trabalhadores sob a perspectiva estrita do capital.

Os saberes demandados (e os não demandados) pelos docentes da EP apontam para a necessidade urgente de se construir sua profissionalização. Os professores ressentem-se da falta de um *corpus* de conhecimentos que balizem suas escolhas dentro e fora da sala de aula, nas relações com os alunos, com os colegas, com outras instituições, com o mundo do trabalho e com a sociedade em geral. Nesse contexto se fazem urgentes a discussão e a definição de uma política de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional, inexistente no país, para que os impasses e dilemas vividos por esses docentes e aqui apontados possam constituir-se em pistas para a construção de tais políticas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Israel Gutemberg. *Professores e sociedade: 2000 anos de (des)sintonia na história e na formação de professores no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais*. 2001. 217p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-100.
- ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez./1999.
- ARAÚJO, Tânia Márcia Fernandes de. *A formação continuada segundo professores do ensino técnico*. 2004. 168p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. *Rede federal de educação tecnológica*. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=Intemid=207>>. Acesso em: 9 jun. 2008.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Inep, 2006.

BRZEZINSKI, Iria et al. Estado da arte da formação dos professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.

BURNIER, Suzana et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufaturas no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DEJOURS, Christophe. Inteligência operária e organização do trabalho: a propósito do modelo japonês de produção. In: HIRATA, Helena. *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: Edusp, 1993.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto, 1997.

ELBAZ, Freema. La recherche sur le savoir des enseignants: l'enseignant experte et l'enseignant ordinaire. In: GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, M'hammed; TARDIF, Maurice. *Le savoir des enseignants: que savent-ils?* Canadá: Les Éditions Logiques, 1993.

FERREIRA, Maria Lúcia. *Programa especial – a contribuição da UTRAMIG: da qualificação técnica profissional à formação docente. Os sujeitos da educação à luz dos pressupostos do agir comunicativo no pensamento de Habermas*. 2001. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

KUENZER, Acácia Z. Educação Profissional: novas categorias para uma pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, 1999.

MACIEIRA, Daniel de Souza. *Limites e possibilidades da formação inicial de professores da educação profissional através do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, segundo as representações de seus egressos*. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, MG, 2009.

MARTIN, Daniel. Nature du savoir enseignant: analyse des écrits anglo-saxons. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, v. 1, n. 2, p. 253-286, 1993.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. 20 anos de ENDIPE. In: *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, Antônia V. S.; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES, João B. (Org.). *Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares*. Campinas: Papirus, 2005. p. 15-37.

PETEROSI, Helena Gemignani. *Formação do professor para o ensino técnico*. São Paulo: Loyola, 1994.

PIMENTA, Selma. G. Didática, didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara. M. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: D&P, 2003. p. 49-56.

RAYMOND, Danielle. L'utilisation d'approches biographiques em formation à l'enseignement. In: CONFERÊNCIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, 2000. Mimeografado.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, Lee. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

TANGUY, Lucie. Los conocimientos transmitidos a los futuros obreros. *Tempora*, Laguna, ES, v. 1, n. 7, p. 11-28, jan./jun. 1986.

TARDIF, Maurice. *As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000. Mimeografado.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien*. Experience, infractions humaines et dilemes professionnels. Europe: DeBoeck, 1999.

_____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

VAN ZANTEN, Agnès. Abordagens etnográficas em sociologia da educação: escola e comunidade, estabelecimento escolar, sala de aula. In: FORQUIN, Jean Claude (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO

Professor adjunto da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
angelogariglio@hotmail.com

SUZANA LANA BURNIER

Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet-MG –, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
suzanaburniercoelho@gmail.com