



DESVELANDO OS SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Naira Lisboa Franzoi*

Carla Odete Balestro Silva**

* Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação. Mestra em Educação. Bacharel em Administração.
E-mail: nairalf@yahoo.com.br

** Professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense – *Campus* Sapiranga. Mestra em Educação. Bacharel em Ciência da Computação.
E-mail: carlasilva@ifsul.edu.br

Recebido para publicação em: 16.07.2014

Aprovado em: 15.09.2014

Resumo

Este artigo aborda a temática dos saberes docentes, em especial os construídos e mobilizados pelos professores da Educação Profissional. Partindo de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores que atuaram nos cursos oferecidos no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o texto traz reflexões apoiadas nos referenciais teóricos dos campos trabalho e educação e do trabalho docente, e busca contribuir com a discussão sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Educação Profissional. Trabalho docente. Saberes docentes.

Abstract

This article discusses the teaching staff knowledge topic, in particular, those constructed and deployed by Vocational Education teachers. Starting from semi-structured interviews conducted with teachers who worked in the courses offered in the scope of the National Integration Program of Vocational Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education (Proeja), the text brings reflections based on the theoretical references of the labor and education fields and the teaching work, and seeks to contribute to the discussion on the teachers education for the Vocational and Technological Education.

Keywords: Vocational Education. Teaching work. Teachers knowledge.

Resumen

Este artículo aborda el tema de los saberes docentes, especialmente, los constituidos y movilizados por los profesores de la Educación Profesional. A partir de entrevistas semi-estructuradas realizadas con docentes que trabajaron en los cursos ofrecidos en el ámbito del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (Proeja), el texto aporta reflexiones basadas en los referenciales teóricos de los campos de trabajo y educación y del trabajo docente, y pretende contribuir a la discusión sobre la formación de profesores para la Educación Profesional y Tecnológica.

Palabras clave: Educación Profesional. Trabajo docente. Saberes docentes.

Introdução

Apresentam-se aqui os resultados de um estudo de caso com docentes de formação técnica que atuavam nos cursos oferecidos no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em dois *campi* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) do Sul do Brasil. O que está em foco não é o Programa, mas seus professores. Logo, embora o Proeja esteja em franca retração¹, entendemos que a pesquisa não perde sua validade, pois o que nos interessa aqui é extrair inferências para a prática docente na Educação Profissional, de maneira geral.

Temos, como pano de fundo de nosso estudo, as concepções dos campos trabalho e educação: as ofertas de educação do trabalhador devem pautar-se pela reflexão permanente “sobre o que é o trabalho e seu significado educativo para o trabalhador – isto é, pensar o trabalho no sentido não apenas de mão de obra para a empresa, mas de ação própria do homem” (CIAVATTA, 2009, p. 23).

No ano 2005, o Governo Federal instituiu o Proeja, por meio do Decreto nº 5.478/2005, revogado, posteriormente, pelo Decreto nº 5.840/2006. O Programa objetivava oferecer Educação Profissional e elevação da escolaridade para jovens e adultos que não haviam concluído os estudos no tempo dito “regular” (BRASIL, 2006).

No processo de análise e reflexão de seus processos de implantação, o Proeja tem desnudado problemas presentes nas escolas técnicas que, por força de sua tradição, esperam adaptações dos alunos às suas estruturas e práticas, consideradas de excelência, e acabam por expulsar da escola aqueles que não se adaptam às suas expectativas.



Esses movimentos que instigam reflexões acabam por chegar às salas de aula, nas quais professores e alunos convivem e constroem o cotidiano do Proeja, e, portanto, afirmamos a importância de ouvir os docentes que vivenciam/vivenciaram esse espaço.

Um dos objetivos da pesquisa foi o de investigar os saberes mobilizados na prática docente, considerando como e onde o professor os tem construído.

Iniciamos o texto fazendo uma revisão da literatura sobre a temática saberes docentes. É a partir do pensamento de Maurice Tardif que constituímos o quadro conceitual que serve de suporte para as análises feitas, que são apresentadas na sequência. Dentre nossos achados está o de que a experiência da profissão de origem dos professores é uma dimensão central na constituição dos saberes dos professores da Educação Profissional. Quando se trata desse tipo de professor, essa dimensão agrega-se à categorização feita por Tardif no tocante às fontes de que originam seus saberes.

Trabalho docente

A profissão de professor, embora sofrendo sempre as consequências das reformas educacionais ocasionadas pelas mudanças de concepção com relação ao papel da educação na sociedade, mantém, em seu cerne, características que lhe conferem especificidades que a diferenciam de outras profissões.

Como afirmam Tardif e Lessard (2007, p. 17), “[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”.

Benincá (2004) lembra que a prática pedagógica é entendida como política e que,

[...] ao desenvolvermos o nosso trabalho, frequentemente nos confrontamos com os sujeitos que fazem uma prática pedagógica que entendem não intencionada politicamente. Não reconhecendo (o sujeito) a prática pedagógica como uma prática política intencionada, esta assume um caráter mecânico porque, ao não ser questionada e refletida, absorve o paradigma dominante no contexto da ação educativa. Assim, a prática mecânica é também política, porém intencionada pelo ambiente e não pelo sujeito (BENINCÁ, 2004, p. 51).

Diante disso, os professores devem rechaçar as políticas que os reduzem a meros “[...] técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 157).

Essa reflexão sobre a redução dos docentes ao papel de técnicos reprodutores de conhecimentos produzidos por especialistas distantes da prática educativa diária dos professores nos leva ao que Nóvoa (2008a, p. 27) considera como um dos principais capítulos da história da profissão dos professores: o debate sobre a relação dos professores com os saberes. O autor afirma que um dos pensamentos mais estimulantes sobre os saberes dos professores é aquele que tem buscado delimitar os saberes profissionais partindo de um olhar sobre a especificidade da prática da profissão. Isso possibilita ampliar a discussão sobre a formação dos docentes, propondo-a mais atrelada às condições de trabalho e aos desafios da prática diária dos professores.

São muitos os autores que têm estudado os saberes docentes e a sua configuração nas esferas que compreendem a formação, a atuação e as especificidades dos contextos socioeconômicos e políticos em que se dá a atividade docente. Ampliando o proposto em Farias et al. (2009, p. 73), construímos um quadro-síntese dos autores mais referenciados nas abordagens relativas aos saberes docentes e às categorizações que propõem:

Quadro 1 – Categorizações propostas na literatura sobre os saberes docentes

Autores	Categorização
Ken Shulman (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; Conhecimento pedagógico da matéria; Conhecimento curricular.
Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (TARDIF et al., 1991; TARDIF, 2002)	Saberes profissionais (ciências da educação e ideologia pedagógica); Saberes das disciplinas; Saberes curriculares; Saberes da experiência.
Dermeval Saviani (1996)	Saber atitudinal; Saber crítico-contextual; Saberes específicos; Saber pedagógico; Saber didático-curricular.
Clermont Gauthier et al. (1998)	Saber disciplinar; Saber curricular; Saber das ciências da educação; Saber da tradição pedagógica; Saber experiencial; Saber da ação pedagógica.
Selma Garrido Pimenta (PIMENTA, 2009)	Saberes da experiência; Saberes do conhecimento; Saberes pedagógicos.
Philippe Perrenoud, Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (PERRENOUD et al., 2001)	Saberes teóricos: saberes a serem ensinados, saberes para ensinar; Saberes práticos: saberes sobre a prática, saberes da prática.

Fonte: Silva (2011, p. 67).

Nesta pesquisa, utilizamos a definição de saber docente proposto por Maurice Tardif. Acreditamos, como o autor, que, ao se assumir que os professores possuem um repertório de conhecimento que reflete seus saberes, reconhece-se que os professores “[...] possuem a capacidade de racionalizar sua pró-

pria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir” (TARDIF, 2002, p. 205). O autor chama o saber pensamentos, ideias, juízos, discursos, argumentos que obedeçam a uma racionalidade. Falamos e agimos racionalmente quando somos capazes de justificar, por meio de razões, declarações, procedimentos etc., o discurso ou a ação diante de outra pessoa que nos questiona sobre a pertinência, o valor etc. (TARDIF, 2002, p. 199).

Nessa concepção, os saberes não residem no sujeito, e sim nas razões que apresenta para validar publicamente suas ações, pensamentos, proposições etc.

Além disso, os saberes dos professores estão intimamente ligados às condições sociais e históricas de seu trabalho e às condições que estruturam esse trabalho no lugar social onde se dá. Ou seja, para o autor, a questão dos saberes docentes

[...] está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão (TARDIF, 2002, p. 218).

Para Tardif (2002), o saber docente é: (a) um saber social, porque é partilhado por um grupo, sua posse repousa sobre um sistema que o legitima e orienta a sua utilização, os objetos de trabalho também são objetos sociais, o que é ensinado se modifica de acordo com as mudanças sociais e porque é adquirido em um processo de socialização profissional, ou seja, ao longo de uma história profissional; (b) um saber plural e heterogêneo, pois formado de saberes oriundos de diversas fontes; (c) um saber temporal, porque as situações de trabalho exigem a mobilização e construção de conhecimentos e atitudes que só podem ser adquiridos no contato com essas mesmas situações, ou seja, ao longo da atuação do professor em seu contexto de trabalho; (d) um saber personalizado e situado, porque não pode ser dissociado da personalidade, história de vida e experiência de trabalho de cada professor.

Quanto à segunda dimensão – pluralidade dos saberes –, o autor propõe a seguinte categorização: saberes da formação profissional, que incluem os saberes das ciências da educação e a ideologia pedagógica; saberes das disciplinas que se integram por meio da formação dos professores em suas áreas específicas (matemática, biologia etc.); saberes curriculares que correspondem à organização e seleção dos saberes sociais que as instituições consideram necessários à formação dos educandos; saberes da experiência, que são os fundados no trabalho cotidiano e no conhecimento do contexto de trabalho (TARDIF et al., 1991, p. 219-220).

O trabalho docente na Educação Profissional tem particularidades e dilemas. O mais perceptível é a sempre presente dualidade do trabalho manual *versus* trabalho intelectual, que permeia as concepções de Educação Profissional presentes na história brasileira. Embora, muitas vezes, a docência nestes espaços possa dar-se, na concepção de alguns, de forma acrítica e apolítica, não existe, no entanto, atuação neutra na educação e, portanto, não se posicionar é uma posição política que privilegia os interesses hegemônicos.

Segundo Barato (2009), “para se contrapor a uma educação orientada para e pelo mercado, é preciso pensar uma formação profissional voltada para saber no e do trabalho. E o saber do trabalho é uma questão pouco estudada” (BARATO, 2009, p. 202). Complementa afirmando que “[...] o modo pelo qual os professores veem o saber no trabalho tem consequências na docência, na escolha de conteúdos, na escolha de enfoques didáticos” (BARATO, 2009, p. 204).

Por sua vez, os docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) esbarram em outros dilemas, igualmente importantes, na realização de seu trabalho. A EJA tem enfrentado a precarização dos serviços escolares no noturno, quando biblioteca, laboratório, serviços de apoio ao estudante se encontram indisponíveis. Além disso, muitas vezes os docentes alocados para a EJA são os que não cumpriram toda sua carga horária no ensino regular. Esses professores, muitas vezes, enfrentam jornadas triplas e chegam às classes de EJA completamente esgotados, e quando chegam. É grande o número de períodos em que os alunos da EJA ficam sem professor.

É inegável que cada modalidade, e aqueles que nela estão envolvidos, vê a educação “a partir de seus mirantes” (ARROYO, 2008, p. 94), sendo o Proeja a confluência dessas visões distintas. Uma nova possibilidade de olhar.

O docente que atua nos cursos do Proeja, portanto, precisa apropriar-se de dois campos teóricos distintos, refletir e posicionar-se. Nesses movimentos, é preciso levar em consideração o querer do sujeito professor, a mobilização que é capaz de fazer para construir um novo modo de estar docente.

Percurso metodológico

O local da pesquisa foram dois *campi* de um IF do Sul do Brasil. O *Campus 1* possuía experiência na oferta de ensino médio na modalidade EJA, porém não integrado, antes da implantação do programa, e o *Campus 2* iniciou suas atividades ofertando cursos no âmbito desse programa. O material empírico foi produzido através de entrevistas semiestruturadas e analisado a partir da análise de conteúdo.

Foi realizado um estudo de caso com seis professores efetivos lotados em um dos dois *campi* pesquisados que tinham ou estavam atuando em cursos ofe-



recidos no âmbito do Proeja e não tinham cursado magistério, licenciatura ou curso de formação pedagógica.

Saberes docentes dos professores da Educação Profissional

Os professores entrevistados não possuem a formação inicial para a docência, o que faz com que não tenham o reconhecimento social imediato de sua identidade docente proporcionado pela conclusão de uma licenciatura. O reconhecimento de sua identidade como docente vai se dando através da aceitação de seu trabalho por parte dos alunos e do alcance dos objetivos estabelecidos para a função.

Os entrevistados consideram o início de suas atividades no instituto federal em que atuam como sendo o início de sua carreira docente, mesmo os que tiveram experiências anteriores. Ou seja, não cogitavam intitular-se professores, mesmo quando atuavam em cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico ou na Graduação. Observa-se aqui a relevância, no processo de reconhecimento da nova profissão, do estatuto conferido pelo concurso público e a posse em um cargo cuja denominação é “professor”, que representa uma atribuição de identidade dada pela instituição à qual os novos professores se filiam.

Partimos do pressuposto de que o professor é “[...] um profissional que está sempre se fazendo”, e a construção de sua identidade docente não se descola das diversas experiências de vida, pessoal e profissional, ou seja, a sua história de vida, sua trajetória profissional e os significados que conferem à atividade docente são elementos que o refazem diariamente, como profissional (FARIAS, 2009, p. 56-60).

Com relação à dedicação e aos planos para a carreira docente, apenas um docente não se dedica exclusivamente a essa atividade. Os demais atuam apenas como professores nos respectivos *campi*.

No caso de uma entrevistada (Eleanor²), há uma imprevisibilidade manifesta sobre o desfecho futuro de sua carreira. Afirma estar experimentando a docência no espaço do instituto enquanto se mantém licenciada da docência universitária e afastada das atividades administrativas.

Então, me desliguei da área administrativa depois de 20, quase 22 anos. Foi muito difícil para mim (ELEANOR).

Théo, por sua vez, manifesta que, embora ainda esteja atuando também na prefeitura de sua cidade e no escritório particular, pretende encerrar as demais atividades e dedicar-se apenas à docência.

A ideia é no ano que vem [2011] pedir demissão da prefeitura e trabalhar só aqui dando aula. Estudar aqui, me dedicar aqui (THÉO).

No entanto, três docentes (Eleanor, Théo e Inácio), ao falarem sobre os seus planos, demonstram a preocupação com o afastamento das atividades práticas que advêm da vivência no mundo do trabalho como profissionais de suas áreas de formação iniciais.

[...] e eu acho que é muito bom, principalmente para o aluno, o professor que atua na área técnica e também está no mercado de trabalho. Ele está se atualizando, acompanhando, e ele traz a prática, não é? Do dia a dia, com exemplos pra sala de aula. Quando você corta esse vínculo, acaba perdendo isso, ficando muito teórico, e vai buscar exemplo onde? (ELEANOR)

Théo manifesta que a opção de deixar as atividades profissionais, principalmente na prefeitura, é questionada inclusive por seus colegas professores, os quais acreditam que as relações de trabalho que ele mantém com o órgão gestor do município podem possibilitar aos alunos da escola acesso mais fácil às obras realizadas pela prefeitura.

[...] alguns colegas, até da própria escola, dizem que o legal era eu continuar fazendo as duas coisas, pra ligar as duas coisas. [...] eu consigo explicar aqui na teoria e levá-los lá na prática, eles conseguem entender (THÉO).

Já para Inácio, a docência na área de informática necessita de um olhar apurado nas tendências tecnológicas que despontam. Acredita que a vivência no mundo do trabalho aproxima os alunos das oportunidades de emprego, porque o curso e os professores passam a ser referência na formação de novos profissionais.

[...] Eu acho que, pela área que a gente trabalha [informática], é fundamental estar falando com a propriedade de quem está sabendo o que está acontecendo, e não de algo que eu estou lendo em um livro ou que há dez anos eu sabia que era assim e agora eu acho que continua sendo e, de repente, não é mais (INÁCIO).

Os docentes aqui, manifestando o dilema que vivem ao se afastarem de suas atividades laborais como profissionais de suas formações específicas, demonstram que a vivência no mundo do trabalho constitui parte muito significativa de seus papéis docentes e, assim, vão ao encontro do que diz Kuenzer (2010, p. 506) quando afirma que “[...] a experiência no/com o mundo do trabalho é imprescindível na formação de um professor de disciplinas profissionalizantes”.

No entanto, se o afastamento dessas atividades no mundo do trabalho constitui um problema, a permanência guarda em si outro: a elevada carga de trabalho a que são submetidos na atuação profissional em duas frentes.

• • • • •
**A vivência
 no mundo
 do trabalho
 constitui
 parte muito
 significativa
 de seus papéis
 docentes**
 • • • • •

Eu consegui administrar isso [docência no instituto, docência na universidade e o trabalho na área administrativa] durante dois anos. [...] Mas trabalhei três turnos. Chega a um ponto que não tem mais condições (ELEANOR).

É muito difícil, quase morro trabalhando. Eu tenho que deixar por isso. [...] É difícil, é difícil! (THÉO).

Essas reflexões acerca das experiências construídas na atuação como profissionais de suas profissões de origem salienta a dimensão da prática, pois, para todos os entrevistados, foi trabalhando, estagiando, enfim, atuando como profissionais que foi possível dar os reais significados aos conteúdos aprendidos nas graduações.

A vivência no mundo do trabalho desponta com muita importância para a aprendizagem da profissão de origem dos entrevistados. Constitui-se, na verdade, como situação indispensável para a consolidação de seus conhecimentos. Essa importância vai transparecer na docência dos entrevistados, quando estes se preocupam em desenvolver nos alunos hábitos necessários à profissão, dão ênfase ao dia a dia da atividade profissional, incentivam os estágios e buscam fazer com que os alunos transportem os conceitos aprendidos para outros contextos.

Sobre o aprendizado da docência, os entrevistados salientam novamente a prática como espaço de aprendizagem e vários fazem referências às experiências vividas enquanto eram alunos.

[...] Acho que foi pelos meus bons exemplos. Porque eu também tinha dificuldades. Então, quando chegava um professor que chamava a minha atenção, eu procurava pegar esses exemplos. Boas aulas, boas explicações... [...] Puxa, como o trabalho de alguns professores mudaram a minha vida, não é? (ALICE).

Na prática vivenciada, ou seja, na experiência mesmo [...] Sempre me vêm à cabeça alguns professores. Eu procuro fazer uma mescla daquilo que eles faziam, porque se deu certo com eles, dará certo comigo (ARTUR).

Aprendi porque fui pra sala de aula, eu nunca fiz nenhuma disciplina, nenhuma na área de pedagogia. [...] E foi na prática, a prática sempre (AUGUSTO).

Quando questionados sobre os conhecimentos que necessitam, que fazem uso em sua atuação docente, os professores, primeiramente, trazem referência aos saberes de sua profissão de origem.

[...] Sem dúvida, os conhecimentos que eu preciso passar para os alunos que são os da minha formação [...] Eu acho que o que me ajudou muito são conhecimentos que eu adquiri ao longo da minha vida profissional [...] questão da ética, isso permeou, assim, a minha vida profissional, a seriedade, honestidade (ELEANOR).

Em primeiro lugar, ter segurança de que vai ensinar. Ter segurança técnica vai te dar segurança em tudo aquilo que vai estar falando (INÁCIO).

Essas experiências dos entrevistados demonstram que a atividade prática da profissão tem papel muito importante na consolidação dos conhecimentos referentes à área de atuação. Quando questionados sobre como aprenderam a ser professores, os docentes também deram ênfase ao aprendizado na prática diária.

Os entrevistados afirmam que aprenderam a serem professores no exercício diário da atividade docente, em um diálogo com as experiências vivenciadas no papel de aluno. Afirmam buscar, na vida discente, referências de atuações, de metodologias, técnicas etc., que vão adaptando ao contexto atual tendo como parâmetros a própria experiência de aprendizado e o *feedback* proporcionado por seus alunos.

Grande parte dos conhecimentos sobre o ensino dos professores advém, segundo Tardif (2000, p. 13), de sua história escolar devido ao fato de que são trabalhadores imersos em seu ambiente de trabalho em média por 16 anos antes de, efetivamente, começarem a nele trabalhar. Esse movimento é responsável por boa parte das concepções, representações e certezas sobre a prática docente.

Segundo Pimenta (2009, p. 20), os saberes da experiência, compostos pelos saberes que os professores produzem no exercício da docência e pelos advindos de suas experiências como alunos de diferentes professores, permitem que conheçam sobre o que é ser professor, as mudanças da profissão, a não valorização social e financeira, as diferenças entre escolas, as dificuldades de estar diante de turmas agitadas e indisciplinadas, as representações sociais e os estereótipos da profissão.

Mesmo os docentes que realizam formações iniciais para o magistério, segundo os estudos de Tardif (2000, p. 13), buscam nesse repertório construído como aluno as soluções para resolver os problemas da sala de aula, pois os cursos de formação não chegam a modificar essas crenças.

Conforme Cavaco (2008, p. 164), diante da necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas de sala de aula, o professor, no início de sua carreira, tende a utilizar as experiências vividas como aluno e a reelaborar esquemas de atuação que se filiam aos movimentos tradicionais de ensino.

O tempo de aprendizagem profissional, conforme traz Tardif (2002, p. 79), vai além do tempo da carreira, inclui a vida pessoal dos professores, sua história familiar, experiências positivas vividas na escola, influência de determinados professores, pois, de certo modo, os professores aprendem seu ofício antes de iniciá-lo. Essa característica confere aos saberes mobilizados



• • • • •
**No que se
 refere aos
 conhecimentos
 indispensáveis
 para a atuação
 dos professores,
 as respostas
 demonstraram
 uma forte
 predominância
 dos saberes
 disciplinares**
 • • • • •

pelos professores uma característica de temporalidade, ou seja, a constante aprendizagem e o aperfeiçoamento dos saberes no contexto de uma história de vida e de um percurso profissional (TARDIF, 2002, p. 19).

Ao servirem-se do repertório vivenciado como alunos, no entanto, os docentes vão constituindo seus repertórios próprios por meio de tentativas e erros, no que Tardif (2000, p. 14) chama de “às apalpadelas”.

No que se refere aos conhecimentos indispensáveis para a atuação dos professores, as respostas demonstraram uma forte predominância dos saberes disciplinares. Os saberes disciplinares correspondem aos saberes transmitidos pelos diversos campos do conhecimento nas universidades como, por exemplo, história e matemática (TARDIF et al., 1991, p. 220). No caso dos docentes entrevistados, constituem os saberes disciplinares os de suas áreas de formação: informática, contabilidade, arquitetura, química. Os professores enfatizam esses saberes como sendo os principais para a sua docência.

No entanto, aos saberes disciplinares transmitidos pela universidade, a fala dos docentes acrescenta outro: o saber construído no mundo do trabalho como profissional da respectiva área. Mantendo no horizonte a responsabilidade pela formação de um novo profissional que atuará na mesma área de sua formação, os docentes ressaltam a importância dos saberes da prática profissional respectiva com as nuances, conhecimentos, vivências que a inserção como profissional acrescentou aos seus próprios saberes disciplinares.

Observa-se aqui uma dimensão bastante relevante da atuação na Educação Profissional: a interlocução com os saberes da vivência profissional anterior à docência. Saberes, estes, construídos por meio de processos de socialização em suas áreas profissionais específicas. Em outras palavras, a docência do professor da área técnica beneficia-se não só dos saberes construídos nos espaços universitários próprios de suas formações, mas, também, dos movimentos que os docentes realizaram no mundo do trabalho atuando como profissionais engenheiros, analistas, arquitetos etc.

Os professores entrevistados, ao falarem sobre o aprendizado da docência, referem-se ao movimento que fazem entre o repertório de conhecimento que trazem de sua escolaridade, a aplicação desse repertório em sua atividade e a observação do comportamento dos alunos diante disso. Ao verificar permanentemente se os seus conhecimentos estão atingindo os objetivos propostos pela escola, pelo programa, pelo currículo, pela ementa da disciplina, os docentes vão compondo um repertório próprio de saberes que Tardif (2002, p. 64) denomina saberes da experiência ou profissionais.

Esses saberes, ainda segundo o autor, estão na confluência entre várias fontes de saberes externas ao sujeito: na escola, na história de vida, na sociedade, na família etc. Ao serem mobilizados em sala de aula, não importam suas fontes, eles convergem para a atividade educativa no momento (TARDIF, 2002, p. 64). Esses saberes possuem características as quais denotam que os professores possuem várias concepções de sua prática e que, à medida que sua experiência se alarga, vão construindo outras, em uma relação pragmática e biográfica. Além disso, a relação que estabelecem com esses saberes não é da ordem da racionalidade técnica, ou seja, não é um conjunto de conhecimentos teóricos aplicados na ação. Por fim, o ensino exige que os professores mobilizem um vasto leque de saberes que provêm de sua experiência de vida, de processos e concepções que o docente vivenciou e internalizou desde sua escolarização (TARDIF, 2002, p. 65-66).

Para o autor, portanto, os saberes experienciais são uma reativação e uma “[...] transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de escolarização (familiar, escolar e universitária)” (TARDIF, 2002, p. 107).

Os docentes entrevistados manifestam esse movimento de aprendizado na prática, o que, para Tardif (2002, p. 108), significa que a docência, embora exija um domínio cognitivo e instrumental, também exige uma vivência profissional e uma socialização por meio das quais a identidade vai sendo construída e experimentada e na qual entram em ação elementos emocionais, simbólicos e relacionais, os quais permitem que um indivíduo se identifique e se sinta professor, assumindo, subjetiva e objetivamente, sua carreira docente.

Essa dimensão formadora da prática profissional é assumida pelos entrevistados quando manifestam que sua aprendizagem docente se dá no espaço da sala de aula. Mas a formação nesse espaço de prática é permeada de incertezas que os docentes precisam aprender a contornar para darem conta dos objetivos do ensino. Aqui, salienta-se o papel das formações continuadas que deveriam acontecer de forma a levarem em consideração esse processo de aprendizagem profissional alicerçada na prática educativa.

Quando questionados sobre a formação continuada, os entrevistados trazem dois importantes aspectos: a necessidade de contextualização dentro das escolas em que é oferecida e a prática da pesquisa a partir da realidade vivenciada e observada pelos professores.

[...] a forma teria que ficar mais contextualizada dentro de onde a escola está inserida, do tipo de curso que a escola trabalha, que tipo de público a escola tem (ARTUR).

Essas experiências deveriam ser mais bem trabalhadas, orientadas, principalmente via pesquisa. É isso que falta (AUGUSTO).





Esses dois anseios manifestados pelos docentes corroboram a afirmação de Pimenta (2009, p. 16), que diz que as formações continuadas têm se manifestado pouco eficientes, principalmente porque desconsidaram a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos. Além disso, como afirma Imbernón (2010, p. 37), “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa na práxis, já que a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta”.

Os docentes manifestam muitas necessidades de formação e, embora afirmem que estão sempre em movimento para atualizar-se, há um desejo de que a instituição organize momentos de formação que contemplem tanto questões pedagógicas baseadas no contexto da prática como formação específica de suas áreas de atuação.

É pertinente trazer luzes à postura manifestada pelos docentes entrevistados: a consciência do estar se fazendo professor, construindo sua história, seu repertório de conhecimento docente e, portanto, em busca constante de aperfeiçoamento.

A frequente menção ao aprendizado a partir da realidade vivida no espaço da sala de aula, na vivência com os alunos, reforça o pensamento defendido por Imbernón (2010, p. 8), que afirma que “na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles”, e corrobora Barato (2009, p. 216), quando manifesta “[...] que o ponto de partida [da formação] é o fazer do professor”.

As considerações sobre a aprendizagem permanente manifestada pelos docentes e a necessidade de que suas dúvidas, dificuldades, angústias sejam contempladas nas formações demonstram, mais uma vez, a dimensão formadora da prática profissional, que é a fonte das situações capazes de desencadear a aprendizagem do docente, bem como é o objetivo final para o qual os professores desejam se aperfeiçoar.

Além disso, mais uma vez, os professores demonstram suas preocupações com o aperfeiçoamento dos seus saberes disciplinares, considerados os mais importantes para suas práticas docentes.

É preciso que as formações continuadas contemplem essas duas dimensões externadas nas falas dos docentes, proporcionando, assim, uma aproximação maior entre as realidades vivenciadas e os conteúdos das formações frequentemente apontadas como descoladas dos desafios impostos pela prática.

Considerações finais

Os professores, como demonstra Nóvoa (2008b, p. 227), nunca tiveram seus saberes específicos da profissão docente devidamente reconhecidos, pois, mesmo que se considere a importância de sua missão, resta sempre a crença de que basta saber bem um campo específico de conhecimento e ter certa aptidão para comunicação e para o trabalho com os alunos para considerar-se professor. Essa concepção leva à perda de prestígio da profissão docente, cujo saber passa a perder seu valor de troca.

Esta pesquisa inscreve-se na esteira do pensamento que defende a docência como profissão carregada de saberes próprios, desenvolvidos no exercício da prática diária do trabalhador, por intermédio da reflexão sobre os objetivos a alcançar, os meios para fazê-lo e os sujeitos envolvidos.

Assumindo-se a docência como profissão preñhe de saberes específicos, sem os quais os professores não podem atuar, restou conhecer esses saberes, como os docentes os têm construído e mobilizado. A fala dos docentes revela uma preocupação com os saberes disciplinares (TARDIF, 2002, p. 38), ou seja, aqueles oriundos das faculdades específicas (contabilidade, informática, química, arquitetura etc.), sem os quais os docentes não se sentiriam aptos a lecionar. Nota-se aqui, portanto, que os saberes considerados como essenciais pelos professores são justamente os saberes de sua profissão de origem, ou seja, a docência é pensada atrelada à profissão para a qual o entrevistado se formou e na qual atuou no mundo do trabalho. Assim, quando se trata do professor de Educação Profissional, tanto à categorização quanto à pluralidade dos saberes proposta por Tardif, vista anteriormente – saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência (entendida aqui como prática docente) –, agregamos uma quinta dimensão, central na constituição do seu saber: saberes da experiência de sua profissão de origem.

Essa característica é reforçada quando os professores fazem referência a essa vivência profissional como fonte de um conhecimento extremamente importante para sua atuação docente. Essa vivência, aliada aos conhecimentos proporcionados pela graduação, se constituem em sustentáculos da atividade educativa desses entrevistados.

Aliados aos saberes disciplinares, os professores fazem referência aos saberes das ciências da educação, observando que, embora o conhecimento de suas profissões seja essencial, precisam de outros para construir processos de ensino-aprendizagem.

No que tange à forma como os professores constroem esses saberes, observa-se a dimensão formativa da prática, tanto no aprendizado da profissão de origem quanto no aprendizado da docência. Os entrevistados salientam a importância da prática para a consolidação ou uma melhor compreensão



dos saberes da graduação e buscam trazer essa dimensão à sala de aula, de forma a aproximar os alunos, futuros profissionais, da realidade da atuação na profissão para a qual estão estudando.

Sobre os saberes da docência que os entrevistados dizem possuir e que lhes permitem criar situações de aprendizagem, os docentes afirmam que são construídos no dia a dia de sua atividade docente, a partir de seus conhecimentos sobre a docência adquiridos na escolarização, ou seja, na memória de sua experiência discente.

Para Tardif (2002, p. 67), durante os processos de socialização escolar, os alunos, futuros professores ou não, vão constituindo marcadores afetivos que se manifestam na forma de preferências ou repulsões. Portanto, ao evocar as qualidades desejáveis ou indesejáveis em sua própria docência, o professor resgatará as memórias de sua experiência discente. Além disso, como traz Pimenta (2009, p. 20), essa experiência como aluno permite avaliar as situações educativas de forma a identificar as que contribuíram ou não com a sua formação.

No entanto, esses saberes oriundos da socialização escolar não são suficientes para que um indivíduo possa tornar-se um professor (TARDIF, 2002, p. 79). É preciso que sejam mobilizados numa situação concreta de trabalho que visa a atingir um objetivo específico. Essa ação, permeada pela relação com os alunos e suas demandas, mobiliza esses conhecimentos e os transforma em um saber experiencial, ou seja, um saber construído na atividade profissional. Essa ação, que se dá com mais intensidade no início da carreira docente, vai compondo um repertório de saberes a partir do qual o docente passa a compreender e interpretar as novas situações.

Aqui se pode problematizar a questão da formação inicial para a docência na Educação Profissional. A falta de propostas não emergenciais para a formação de professores nessa modalidade tem colaborado com a falsa ideia de que, por ter sido aluno durante vários anos, qualquer pessoa que domine determinada área de conhecimento e tenha facilidade para se comunicar pode se tornar professor. Além disso, a concepção de que a profissão docente não carece de formação para nela atuar colabora com o discurso que afirma que a docência não é uma profissão dotada de saberes próprios.

Com relação ao conteúdo a ser desenvolvido nas formações continuadas, os entrevistados novamente destacam a importância do conhecimento da área da profissão de origem, ou seja, acreditam que as formações devem contemplar também esses conhecimentos, e não se restringir aos aspectos pedagógicos.

Segundo Imbernón (2009, p. 9), é imprescindível que as formações sejam realizadas junto aos professores, levando-se em consideração suas vivências, dúvidas e o contexto de seu trabalho.

Importante chamar a atenção para o fato de que os docentes não fazem referência a uma formação exclusivamente para o Proeja, ou seja, manifestam a preocupação e a necessidade de aprender sobre todos os públicos e modalidades de ensino.

Faz-se urgente discutir a formação para atuação na Educação Profissional que contribuiria para a construção de uma identidade docente para essa modalidade, fugindo das propostas emergenciais que até então têm dado o tom da formação para a Educação Profissional.

Enquanto isso, no entanto, é preciso pensar em formas de acolher os docentes novos dentro das instituições, promover espaços de formação que visem a auxiliar o docente em início de carreira ou que estão entrando em contato com formações como o Proeja, que demandam exigências distintas para a docência.

Não defendo uma formação apenas para programas específicos – no caso aqui estudado, o Proeja –, mas, sim, uma formação que consiga abranger a Educação Profissional como um todo, contemplando as especificidades de todos os alunos que nela podem se inserir. Além disso, reforço que é preciso pensar em formações que contemplem o importante saber manifestado pelos professores e que, segundo suas falas, os autorizem a estar nas salas de aula: os saberes disciplinares e os saberes de sua experiência de trabalho anterior à docência. Pensar em formações que possibilitem a atualização desses conhecimentos, juntamente com os saberes pedagógicos, é imprescindível para que esses professores se sintam seguros em sua atividade e possam atingir os objetivos da Educação Profissional a partir de sua prática pedagógica.

Cada vez mais profissionais têm sido concursados para cargos de professor da Educação Profissional, o que traz para dentro dos muros da escola diversos processos de construção de identidades docentes que tanto podem resultar em um feliz encontro com as demandas dos alunos como incorrer em movimentos traumáticos para os próprios indivíduos, escolas, alunos e programas.

Não se trata aqui de culpabilizar o professor por todos os insucessos que podem decorrer dos processos escolares, mas, sim, colocá-los no lugar de destaque e reforçar a crença de que são peças-chave nas escolas, no processo de ensino-aprendizagem, e, portanto, devemos lutar contra a desprofissionalização docente e o desprestígio da imagem do professor diante da sociedade.



Notas

¹ Além disso, mesmo que o Programa tenha sofrido reveses, acreditamos que tenha sido uma iniciativa acertada para jovens e adultos que precisam voltar à escola e conciliar seus estudos com aprendizados específicos da profissão. Refletir sobre suas necessidades contribui para a revitalização do Programa ou política congênera. Ver Franzoi, Silva e Costa (2013).

² Os nomes dos entrevistados são fictícios para manter a privacidade e os trechos de entrevistas são fiéis às falas dos sujeitos.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10. ed. Petropolis: Vozes, 2008.

BARATO, Jarbas Novelino. O saber do trabalho e a formação de docentes. In: REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Org.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

BENINCÁ, Eli. Prática pedagógica uma questão de método. In: BENINCÁ, Eli; CALMI, Flávia Eloisa (Org.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Proeja: documento base**. Brasília, DF, 2006.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 2008.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputa na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina: CNPq: Faperj, 2009.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

FRANZOI, Naira Lisboa; SILVA, Carla Odete Balestro; COSTA, Rita de Cássia Dias. Proeja e PRONATEC: ciclo de políticas, políticas recicladas. **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 84-100, 2013.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NÓVOA, António. O passado, o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2008a.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008b.

PERRENOUD, Phillipe et al. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, Phillipe. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, London, v. 15, n. 2, 1986.

SILVA, Carla Odete Balestro. **Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o Proeja em dois campi do IFSUL**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

