

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

SAMARA YONTEI DE PAIVA

**INÍCIO DA CARREIRA E SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

NATAL/RN
2017

SAMARA YONTEI DE PAIVA

**INÍCIO DA CARREIRA E SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Norte (IFRN), como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Profissional, na linha de Formação docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof. D.ra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

NATAL/RN
2017

Paiva, Samara Yonetei de.
P149i Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica / Samara Yonetei de Paiva. – 2017. 149f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

Orientadora: Prof.^a D.ra Ana Lúcia Sarmento Henrique.

1. Formação docente – Educação Profissional. 2. Docência - Educação Profissional e Tecnológica. 3. Saberes docentes. 4. Professor iniciante. I. Henrique, Ana Lúcia Sarmento. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 377:37.013

SAMARA YONTEI DE PAIVÁ

**INÍCIO DA CARREIRA E SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em cumprimento às exigências legais como requisito parcial pra obtenção do título de Mestre em Educação.

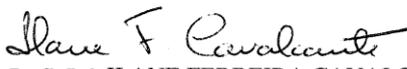
Aprovada em 28/08/2017

BANCA EXAMINADORA


Prof.^ª. Dr.^ª. ANA LUCIA-SARMENTO HENRIQUE
(Presidente)


Prof.^ª. Dr.^ª. REJANE BEZERRA BARROS
(Membro titular externo)


Prof. Dr. JOSE MATEUS DO NASCIMENTO
(Membro titular interno)


Prof.^ª. Dr.^ª. ILANE FERREIRA CAVALCANTE
(Membro suplente interno)


Prof.^ª. Dr.^ª. KEILA CRUZ MOREIRA
(Membro suplente externo)

Para meu filho Heitor, o grande amor da minha vida e o principal motivo para buscar sempre o meu crescimento pessoal e profissional.

Para minha mãe Naécia, grande incentivadora, tanto em palavras quanto em atitudes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir mais essa realização em minha vida.

A meu filho, pelo incentivo que é inerente ao simples fato de sua existência.

À minha mãe, mulher e educadora batalhadora, que sempre me deu confiança e apoio em palavras e atitudes.

À professora Doutora Ana Lúcia Sarmiento Henrique, pela orientação zelosa e precisa e pelo paciente acolhimento de minhas dúvidas e sugestões.

À Doutora Maria da Guia de Sousa Silva, Nina, pelas contribuições e aperfeiçoamentos à minha dissertação quando ela ainda se encontrava em sua primeira fase.

Aos colegas das Equipes Técnico-Pedagógicas dos *campi* São Gonçalo do Amarante, Ceará-Mirim e Natal-Zona Norte, pelo apoio à realização das entrevistas narrativas.

Aos professores colaboradores dessa investigação, que com presteza se voluntariaram a participar da nossa pesquisa, colocando suas experiências e tempo à disposição.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), pelas oportunidades acadêmicas proporcionadas.

Aos membros da banca de defesa, por aceitarem o convite à participação como examinadores e pelas contribuições e aprimoramento ao trabalho de dissertação.

Aos meus colegas de mestrado, pelas trocas, incentivos e compartilhamentos.

A todos os meus familiares, que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização desse feito. O meu muito, obrigada!

A Mylenna Vieira Cacho, Susan Elizabeth Haydock Miranda e Vanessa Oliveira de Macedo Cavalcanti a quem dedico, respectivamente, a revisão linguística, a tradução para a língua estrangeira e a revisão das normas da ABNT desta dissertação.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Paulo Freire (2011, p. 26)

RESUMO

Neste estudo, procuramos compreender como se dá a construção e a valoração dos saberes docentes dos professores em início de carreira no/do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Mais especificamente, esta investigação objetivou discorrer sobre o histórico e a atualidade da formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil, entender quais as configurações que se articularam para a escolha da carreira docente pelos sujeitos pesquisados e analisar como esses professores iniciantes valorizam os saberes para o trabalho docente. Para isso, o estudo foi realizado por meio de uma pesquisa documental-bibliográfica seguida de uma pesquisa empírica. A pesquisa documental-bibliográfica se ancorou na legislação e nos principais autores/obras de referência para a contextualização histórica da Rede Federal e do IFRN, como Cunha (2000, 2005), Ortigara e Ganzeli (2013), Silva (2012) e Pereira (2010); para a formação de professores para a educação profissional, autores como Machado (2008, 2013) e Oliveira (2013) e; para o estudo dos saberes docentes, Tardif (2014), Gauthier (2006) Pimenta (2005), Moura (2014) e Araujo (2008). A investigação empírica se pautou, em primeiro lugar, pela busca dos sujeitos da pesquisa, usando o sistema único de administração pública (SUAP) do IFRN e a plataforma *Lattes* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A segunda etapa da investigação empírica se pautou em uma abordagem qualitativa e utilizou as narrativas autobiográficas como estratégia de coleta de dados. O estudo revelou que o trabalho do professor está inscrito na totalidade do trabalho e que o ofício da docência se constitui como uma profissão, carecendo de uma base de saberes próprios. Depreendemos, que os professores investigados, na maioria dos casos, não planejaram a docência como carreira, porém, por variados fatores, acabaram escolhendo a profissão. Consideramos que o processo de aprendizagem docente e, conseqüentemente, a apreensão dos saberes experienciais se dá na experiência, na partilha e na reflexão do fazer, como também no contato com pares, alunos e com o fazer da própria Instituição. Inferimos que os professores investigados demonstraram compreender, mobilizar e valorizar os saberes docentes do conteúdo, os da experiência de trabalho prático, os pedagógicos, os curriculares próprios do IFRN e os das relações professor/aluno. Contudo, nesse repertório, na visão dos sujeitos da pesquisa, o saber da experiência de trabalho vem em um patamar mais elevado. Concluímos esse trabalho apontando a urgente demanda que se apresenta por estudos sobre a aprendizagem inicial e continuada da docência dos professores da EPT frente à consolidação e expansão dos Institutos Federais e a numerosa contratação de professores, em grande parte bacharéis e iniciantes no magistério.

Palavras-chave: Formação docente. Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Saberes docentes. Professor iniciante.

ABSTRACT

In this study, we seek to understand how early career teachers in/of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the State of Rio Grande do Norte (IFRN) construct and value teaching knowledge. More specifically, this research aimed at discussing the history and the present situation of teacher education for professional and technological education in Brazil, to understand the configurations that were articulated for the choice of teaching career by the subjects studied and to analyze how these beginner teachers value the knowledge of the teaching work. For this, the study was carried out through a documentary-bibliographic research followed by an empirical research. The documentary-bibliographic research was anchored in educational Brazilian legislation and the main authors/works of reference for the historical contextualization of the Federal Network and the IFRN, such as Cunha (2000, 2005), Ortigara and Ganzeli (2013), Silva (2012) and Pereira (2010); For the higher education of teachers in professional education, authors such as Machado (2008, 2013) and Oliveira (2013); For the study of teaching, Tardif (2014), Gauthier (2006) Pimenta (2005), Moura (2014) and Araujo (2008). The empirical research was based, firstly, on the investigation of the research subjects, using the IFRN's public administration system (SUAP) and the Lattes platform of the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). The second stage of the empirical investigation was based on a qualitative approach and used the autobiographical narratives as a data collection strategy. The study revealed that the work of the teacher is mentioned in the all of the references described above and that teaching constitutes a profession, lacking a base of knowledge of its own. We infer that the teachers investigated in most cases did not plan teaching as a career, but for a variety of reasons they ended up choosing the profession in question. We consider that the process of teacher learning and, therefore, the acquisition of experiential knowledge takes place in the experience itself, in the sharing and reflection of the doing, as well as in the contact with peers, students and the Institution's practice. We infer that the teachers investigated have demonstrated to understand, mobilize and value knowledge of the content, the practical work experience, the pedagogical concepts, the IFRN's own curricula and the one related to teacher / student interaction. However, in this repertoire, in the view of the research subjects, the knowledge of the work experience comes at a higher level. We conclude this work by pointing out the urgent demand shown by studies on the initial and continuous learning of the teaching of the EFA teachers, in the face of the consolidation and expansion of the Federal Institutes and the numerous hiring of teachers, mostly bachelors and beginners in teaching.

Keywords: Teacher Training. Teaching in Professional and Technological Education. Teaching knowledge. Beginner Teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Cenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	27
Figura 2 -	Distribuição geográfica dos <i>Campi</i> do IFRN	32
Quadro 1 -	<i>Campi</i> do IFRN distribuídos por mesorregião do Estado	33
Quadro 2 -	Cursos oferecidos pelo IFRN, distribuídos por níveis, modalidade, nomenclatura e <i>campus</i>	34
Figura 3 -	Total de alunos por modalidade e nível no IFRN – 2017	38
Quadro 3 -	Os saberes dos professores, suas fontes e modos de integração	51
Quadro 4 -	Tempo, fase e características da carreira docente	72
Figura 4 -	Percurso metodológico da investigação empírica	76
Quadro 5 -	Total de professores por <i>Campus</i> e por tempo de carreira docente no IFRN	77
Quadro 6 -	Professores iniciantes em fase de consolidação de carreira por <i>Campus</i>	78
Quadro 7 -	Distribuição dos sujeitos de pesquisa por <i>Campus</i> do IFRN	80
Quadro 8 -	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	81
Quadro 9 -	Síntese sobre as configurações articuladoras da escolha da docência como profissão	85
Quadro 10 -	Síntese das configurações articuladoras para a escolha pela docência na EPT do IFRN	95
Quadro 11 -	Síntese sobre os saberes docentes para o trabalho na EPT	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CP	Câmara Plena
EAA	Escola de Aprendizes e Artífices
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EIN	Escola Industrial de Natal
EMIEP	Ensino Médio integrado à Educação Profissional
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores
FIC	Formação Inicial e Continuada
Forprofep	Formação de Professores no âmbito da Educação Profissional
FUNDEB	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPGEP	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODEM	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RN	Rio Grande do Norte
SESG	Secretária de Ensino de Segundo Grau
SMO	Séries Metódicas Ocupacionais
SUAP	Sistema Único de Administração Pública
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
ETEP	Equipe Técnico Pedagógica
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O IFRN COMO CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO	17
2.1	A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES AO PANORAMA ATUAL	17
2.1.1	Criação e expansão dos Institutos Federais	25
2.2	O IFRN EM CONTORNOS ATUAIS	29
2.2.1	Breve histórico	29
2.2.2	Contribuição para o desenvolvimento local e regional	30
2.2.3	O IFRN em números atuais	34
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	39
3.1	EMERGÊNCIA E CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	39
3.2	PROFISSÃO PROFESSOR: UM OFÍCIO COM SABERES ESPECÍFICOS	41
3.3	OS SABERES DOCENTES	45
3.3.1	A constituição dos saberes docentes como campo da pesquisa	46
3.3.2	Saberes docentes: definição e tipologia	48
3.4	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	54
3.5	SABERES DOCENTES E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	62
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> EMPÍRICO	69
4.1	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	70
4.2	O PROFESSOR INICIANTE: INICIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA CARREIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	72
4.2.1	População e amostra da pesquisa	75

4.3	COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	82
5	SABERES DA DOCÊNCIA E INÍCIO DA CARREIRA NO IFRN: UMA TESSITURA A PARTIR DAS VOZES DOS PROFESSORES INICIANTES	84
5.1	NA TRAMA DAS VOZES: CONFIGURAÇÕES ARTICULADORAS DA ESCOLHA PROFISSIONAL	84
5.1.1	Vivências escolares e de ex-aluno da Instituição	86
5.1.2	Influências de pessoas significativas do ciclo familiar e de amizade	91
5.1.3	Escolha pessoal	94
5.2	NA TRAMA DAS VOZES: O INÍCIO DA CARREIRA E A APRENDIZAGEM INICIAL E SABERES DA EXPERIÊNCIA	96
5.3	NA TRAMA DAS VOZES: OS SABERES DOCENTES PARA O TRABALHO NA EPT	108
5.3.1	Saberes do conteúdo	109
5.3.2	Saberes da experiência de trabalho na área em que se insere o curso/disciplina	113
5.3.3	Saberes pedagógicos	121
5.3.4	Saberes curriculares	125
5.3.5	Saberes das relações professor/aluno	130
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	141

1 INTRODUÇÃO

Na primeira década do século XXI, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) foi reorganizada, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e com a expansão sem precedentes no número de unidades, que passaram de 154, no ano de 2005, para 562, em 2014.

O Rio Grande do Norte (RN), até o ano de 2005, possuía apenas duas unidades da RFEPT: uma na capital do Estado e uma unidade descentralizada na cidade de Mossoró. No ano de 2014, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já contava com 21 *Campi* espalhados por praticamente todas as regiões do Estado, constatando um crescimento vertiginosamente acelerado. Devido a esse avanço de unidades educacionais, houve, por consequência, um aumento no número de matrículas de alunos e de professores nomeados. Dentre esses docentes, estão aqueles iniciantes na carreira, em fase principiante de profissionalização e de estabilização no magistério.

Nesse contexto, no ano de 2011, iniciamos a trajetória como Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) da Instituição, no Campus Natal-Zona Norte e, mais especificamente, na Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP) dessa unidade. Apesar de já conhecermos a Instituição como aluna, quando ainda era Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), muita coisa havia mudado e muito ainda estava em transformação, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual estava em fase de finalização para atender à nova institucionalidade e especificidade do Instituto Federal.

Diante das demandas e dos desafios de se trabalhar em uma instituição centenária, mas em processo de mudança e adaptação às novas especificidades advindas da transformação em Instituto Federal, uma, que é parte das atribuições e do fazer cotidiano da ETEP, chamou-nos mais atenção, a saber: a formação continuada em serviço dos professores. Essa exigência veio acompanhada de vários questionamentos: em que espaços essa formação aconteceria? Como promover uma formação que fosse capaz de atender a perfis tão diferenciados de professores? E, principalmente, como os professores que estão iniciando suas carreiras têm construído e valorizado os saberes docentes?

Esse último questionamento guiou a nossa investigação, pois entendemos que se conhecermos a resposta a essa pergunta, dentre outras, seremos capazes de propor uma melhor formação e acolhimento aos professores que ingressarem no IFRN, sobretudo, os que não têm experiências anteriores na docência.

Como desdobramentos da referida questão, que emergiu no início do nosso trabalho na ETEP do IFRN *Campus* Natal-Zona Norte e com as próprias demandas surgidas no interior da Instituição de como lidar com um novo perfil docente, de professores recém-chegados à carreira, propusemo-nos a investigar os saberes e o início da prática profissional desses servidores no IFRN.

Diante do quadro que apresentamos, buscamos compreender como os professores iniciantes na educação profissional e tecnológica (EPT), no contexto da expansão do IFRN, constroem e valoram os saberes docentes. Mais especificamente, a presente pesquisa tem como objetivos: discorrer sobre o histórico e a atualidade da formação de professores para a EPT no Brasil; entender quais as configurações articuladoras para a escolha da carreira docente pelos sujeitos pesquisados; discutir sobre a aprendizagem inicial da docência dos sujeitos investigados; analisar como esses profissionais, iniciantes na educação profissional e tecnológica, valorizam os saberes para o trabalho docente.

Para alcançarmos nossa finalidade, esta pesquisa foi desenvolvida em dois eixos: pesquisa documental-bibliográfica e pesquisa empírica. A primeira pesquisa ancorou-se na legislação e nos principais autores/obras de referência para a contextualização histórica da Rede Federal e do IFRN, como Cunha (2000, 2005), Ortigara e Ganzeli (2013), Silva (2012) e Pereira (2010); para a discussão da formação de professores para a educação profissional, autores como Machado (2008, 2013) e Oliveira (2013); e, para o estudo dos saberes docentes, Tardif (2014), Gauthier (2006), Pimenta (2005), Moura (2014) e Araujo (2008).

A segunda pesquisa, a investigação empírica, organizou-se em dois processos distintos. No primeiro, estivemos à procura da definição dos sujeitos que seriam investigados, usando o Sistema Único de Administração Pública do IFRN (SUAP) para montar uma relação de todos os professores que se tinham entre 03 e 06 anos de exercício na Instituição¹. A partir desta lista, usamos a plataforma *Lattes* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a fim de apurarmos o perfil dos sujeitos encontrados no que se refere ao início da docência no IFRN e que estão em fase de consolidação.

Após essa análise na referida Plataforma, iniciamos o segundo processo da investigação empírica, que se pautou em uma abordagem qualitativa ao utilizarmos as narrativas autobiográficas como estratégia de coleta de dados.

Ressaltamos o nosso entendimento de que o professor é sujeito de conhecimento e tem o direito de pensar a sua própria formação. Assim, ao apostarmos nas narrativas autobiográficas,

¹ Entre 03 e menos de 06 anos de carreira é o período conhecido na literatura como fase de consolidação. Para mais informações, ver Huberman (2013).

pretendemos dar vez e voz aos sujeitos pesquisados, no intuito de eles opinarem sobre os saberes essenciais à formação docente para a atuação na educação profissional e tecnológica, bem como sobre a valoração que dão a esses saberes.

Desta maneira, entendemos com Tardif (2014), o professor como um ator subjetivo que dá significados à sua própria prática, destacamos as narrativas do próprio sujeito como técnica de coleta de dados de nossa investigação.

Entendemos, também, ser adequada a escolha das (auto)narrativas como técnica, pois elas nos aproximam do cotidiano escolar, no sentido de estarmos nos aproximando do fazer docente, que é organizado de forma narrativa.

Nessa direção, Rabelo (2011) afirma que:

A análise narrativa insere-se nos campos de investigação educacional com grande força, por possibilitar a compreensão das práticas, motivações e escolhas que são amplamente calcadas na experiência humana. A escola, como instituição, está cheia de complexidade, tendo sua base constituída no seio das instituições sociais, mas sendo composta por indivíduos que contribuem para a continuidade da mesma. É preciso entender as escolhas pessoais para poder compreender mais acerca da escola e da atividade educacional. (RABELO, 2011, p. 184).

Valendo-se do fato de que o professor é o principal sujeito de transformação e conscientização do seu papel, entendemos que as suas narrativas autobiográficas nos possibilitaram uma melhor compreensão do início da carreira, abordando aspectos como: a escolha profissional, o porquê dessa opção, a compreensão do ambiente de trabalho, os outros profissionais que contribuem com a construção e a valorização dos saberes docentes.

Como já mencionado, interessou-nos estudar o início da carreira docente, seus aprendizados, seus saberes. Dessa maneira, nossos sujeitos de investigação são os professores iniciantes em sala de aula, que estão em fase de consolidação de carreira, tomando como referência os estudos de Huberman (2013) e Tardif (2014) sobre o ciclo de vida profissional dos professores.

Tais estudos consideram que os primeiros seis anos de carreira docente, em qualquer nível de ensino, é referência para delimitar o limiar da carreira docente, apresentando uma segunda fase da iniciação que ocorre entre 03 e menos de 06 anos. Para uma melhor compreensão de nossa investigação, delimitamos a procura por nossos professores narradores àqueles que estivessem nesse último período descrito.

Levando em consideração o que já expusemos anteriormente, quanto à sua organização, esta dissertação estrutura-se em 5 capítulos, além da introdução. No primeiro capítulo, intitulado *O IFRN como cenário da investigação*, procuramos, por meio de uma contextualização histórica da RFEPT, nos situar quanto às condições de criação e expansão dos Institutos Federais e, mais particularmente, do IFRN. Exploramos também o nosso cenário de pesquisa na atualidade, em seus números e contornos.

No segundo capítulo, denominado Formação de professores para a educação profissional e tecnológica, discutimos como os estudos e a preparação de professores para essa modalidade de educacional estão relegados ao esquecimento ou a segundo plano. Fizemos também uma breve revisão sobre o trabalho docente e a profissionalidade dos professores. Por fim, exploramos os saberes docentes, sua constituição como campo de pesquisa, seu conceito, suas principais características, trazendo esses elementos para o trabalho do professor na EPT.

No terceiro capítulo, intitulado Percurso metodológico da investigação – a construção do *corpus* empírico, demonstramos como se constituiu a nossa investigação, principalmente em sua parte empírica. Para tanto, as narrativas autobiográficas foram assinaladas como técnica de coleta de dados, por nos possibilitar o desvelar das trajetórias pessoais e profissionais dos nossos investigados; sendo, por isso, um precioso suporte para o alcance dos nossos objetivos de pesquisa. Abordamos também, nesse momento de discussão, o suporte teórico que nos permitiu a escolha de nossos sujeitos de pesquisa: professores iniciantes do IFRN, que estão em fase de consolidação da carreira. Concluímos com esclarecimentos sobre o percurso utilizado para a elaboração do material empírico que embasou nossas reflexões.

No quarto capítulo, designado Saberes da docência e início da carreira no IFRN: uma tessitura a partir das vozes dos professores iniciantes, temos a discussão e análise dos dados coletados a partir das narrativas autobiográficas. Fazemos, aqui, comentários sobre as configurações e as motivações que trouxeram nossos narradores à profissão docente no IFRN. Na sequência, debatemos sobre o início da carreira desses professores e o aprendizado inicial da docência. Por fim, discutimos sobre a apreensão e valorização dada aos saberes docentes para o trabalho na EPT, por parte desses recém-chegados à profissão.

A última parte deste trabalho é dedicada às conclusões da pesquisa, apresentando algumas considerações que se revelaram na investigação e apontando novos caminhos ou tramas de investigação sobre a docência na educação profissional e tecnológica.

2 O IFRN COMO CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de analisar elementos que possam contribuir para um melhor entendimento sobre o cenário de nossa investigação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Para isso, traçamos um histórico da trajetória da RFEPT, desde 1909, com a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA), até os dias atuais, com a criação e expansão dos Institutos Federais. Concluímos, especificando as discussões sobre o IFRN e suas particularidades.

2.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES AO PANORAMA ATUAL

A RFEPT completou 106 anos em 2015, e suas instituições, ao longo do tempo, passaram por várias reformulações em suas estruturas: de Escola de Aprendizizes Artífices a Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Antes de qualquer consideração, vale ressaltar que as instituições educacionais estão situadas num contexto econômico, político e social e, desta forma, cada uma das modificações sofridas por elas visa responder a demandas e interesses próprios da sociedade e do período histórico e político onde estiveram situadas, e não é diferente com o IFRN.

Contudo, não nos interessa, neste trabalho, fazer uma discussão aprofundada sobre o momento histórico-político e as razões que ensejaram as mudanças sofridas pelas escolas da Rede Federal. Interessa-nos traçar um panorama histórico sucinto da RFEPT no Brasil desde a sua criação, em 1909, até os dias atuais, com o intuito de trazer elementos que nos ajudem a ter uma melhor percepção sobre a realidade do nosso campo empírico.

Historicamente, a educação brasileira traz imbricada a marca da dualidade estrutural, que se caracteriza pela existência de tipos diferentes de escolas para classes sociais também diferentes (KUENZER, 2005). A formação de qualidade em uma educação básica de cunho generalista e o ingresso em cursos universitários estão reservados, em grande parte das vezes, à parcela da população que detém a hegemonia política, cultural e econômica. Para a outra parcela da população, que se configura como a grande maioria, resta uma educação básica precária, aliada, quando possível, a uma educação para o trabalho.

Dentro desta perspectiva, a educação profissional brasileira foi criada, à priori, para atender crianças, jovens e adultos que viviam à margem da sociedade, os desvalidos da sorte, conforme expresso no Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909). As primeiras escolas que constituíram o embrião do que hoje conhecemos como Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tinham a função de instruir esses sujeitos por meio do ensino de uma profissão ou ofício.

De acordo com Manfredi (2002, p. 82), “a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num único sistema foi tomada em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, como resposta a desafios de ordem econômica e política”. Dessa forma, é recorrente que se considere que a RFEPT tenha sido fundada em 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), sendo 19 ao todo e uma em cada Capital de Estado. Essas escolas possuíam prédios, currículo e metodologia próprias, eram custeadas com recursos da União e, segundo o seu decreto de criação, procuravam

Formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isto até um número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários no estado em que funcionar a escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais. (BRASIL, 1909).

Percebemos que, apesar de terem sido criadas dentro de uma economia agrário-exportadora, as EAA têm seu perfil de operários e contramestres voltados para uma economia industrial-manufatureira, parecendo “frágil a relação entre o capital agrário e a iniciativa governamental na criação de tais escolas” (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 258). Cunha (2000) afirma que a rede de EAA não chegou a inovar em termos pedagógicos ou ideológicos, porém, foi inovadora por constituir-se, provavelmente, como primeiro sistema educacional de abrangência nacional.

Para Ortigara e Ganzeli, em sua gênese,

As primeiras unidades da rede federal de educação profissional estavam vinculadas a uma formação para o mercado de trabalho e acolhimento de crianças pobres em situação de risco. Surgiram, portanto, como alternativa para as famílias pobres, enquanto as escolas de formação propedêutica eram destinadas aos filhos das classes dominantes, constituindo-se, assim, o dualismo da educação brasileira. (ORTIGARA; GANZELI, 2013 p. 258).

Quer dizer, a finalidade educacional, conforme destacam Cunha (2005) e Ortigara e Ganzeli (2013), era a formação de operários, por meio de conhecimentos transmitidos aos

menores, mediante ensino prático em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais relacionados às necessidades da indústria, onde cada escola estava localizada. Outrossim, Cunha (2000) também destaca que a justificativa para a criação das escolas pautava-se na necessidade de progresso e emancipação econômica e política do país, além, é claro, do ditame expresso no decreto de criação de habilitar as classes menos favorecidas com a obtenção de hábitos de trabalho, afastando-os do ócio, do vício e do crime. Dessa maneira, vislumbrava-se no ensino profissional uma possibilidade de resposta a questões sociais consideradas graves.

A rede de EAA não logrou o sucesso pretendido no ensino profissional para atender às demandas do mercado de trabalho industrial, tendo, inclusive, em seu primeiro ano de funcionamento, uma alta taxa de evasão em relação ao número de matrículas por escola.

A escassez de mestres de ofícios especializados, que pudessem ir além do ensino empírico, foi pontada como uma das principais causas do “insucesso” da rede de escolas. Os professores vinham direto das fábricas e oficinas e, na maior parte das vezes, não tinham o embasamento teórico-metodológico necessários para ministrar aulas nos cursos oferecidos. Essa realidade faz-nos refletir que a formação de professores para a educação profissional se configura, desde a criação da Rede, como uma motriz refletida na boa formação do alunado, mas, normalmente, apontado como de difícil solução.

Para Cunha (2005), as EAA tiveram seu máximo de alunos na década de 1920, entrando em decadência em seguida, já que, na maioria destas instituições, o ensino era de trabalhos manufatureiros e não industriais, como esperado pela sociedade a partir daquele momento. Porém, na década de 1930, houve uma mudança de panorama no sistema educacional voltado para o ensino industrial, como destaca Silva (2012):

[...] com a evolução de um modelo agrário-exportador para outro que se constituía, principalmente, a partir da industrialização crescente e do processo de urbanização, outras demandas foram forjadas junto às escolas de ensino profissional como, por exemplo, a formação de recursos humanos mais especializados, para ocupar outras funções em setores da economia. Isso determinou, posteriormente, algumas mudanças no sistema educacional e na organização do ensino industrial, num outro cenário político, social e econômico, que se redesenhava a partir do início da década de 1930. (SILVA, 2012, p. 38).

A partir de 1930, emergiu a necessidade de uma nova proposta de educação profissional juntamente com o movimento de industrialização no país. Essa nova realidade, trazida pela urgência da indústria por força de trabalho, levou a educação profissional, que antes era baseada na instrução para um ofício, para o domínio de técnicas e adaptação do trabalhador às máquinas.

Também, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e, dentro dele, da Inspeção do Ensino Profissional e Técnico, que passou a supervisionar as EAA, antes ligadas ao Ministério da Agricultura e que, em 1934, passou a se chamar Superintendência do Ensino Profissional, sinaliza-nos para uma perspectiva de mudanças e maior visibilidade para a educação profissional.

Outro fator importante para a mudança de panorama foi o advento da Constituição brasileira de 1937, pioneira ao tratar especificamente de ensino técnico profissional e industrial em seu artigo 29. Em 13 de janeiro desse mesmo ano, as EAA foram transformadas em Liceus Profissionais, que se destinavam ao ensino profissional de todos os ramos e graus, “em vista da iminente necessidade de contingentes adicionais de trabalhadores qualificados” (SILVA, 2012, p. 40). Porém, segundo Otranto (2010), a transformação de EAA em Liceus Industriais não alterou os objetivos das antigas instituições.

Ressaltamos que, até o ano de 1941, o ensino industrial carecia de uma padronização, pois não se tinha explicitado na legislação educacional parâmetros de uma organização que garantisse uma unidade a esse tipo de ensino (CUNHA, 2005). À vista disso, no ano de 1941, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, presidiu uma comissão que teve como intuito “elaborar um projeto das diretrizes do ensino industrial em todo o país, abrangendo as escolas mantidas pelo poder público, os Liceus Industriais, e pelos particulares” (SILVA, 2012, p. 43).

De acordo com Silva (2012), a posição do Estado em assumir e definir outro tipo de organização para o ensino industrial estava associada ao desenvolvimento do capitalismo industrial que ocorria no país naquele momento, quando se necessitava de um novo perfil de força de trabalho em termos de quantidade e de especificidade para a área em desenvolvimento. Assim, no ano de 1942, começou a vigorar uma série de leis orgânicas, denominadas como “Reforma Capanema”, que reorganizou toda a educação brasileira e trouxe como principais modificações para a educação profissional:

O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;
O ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão;
Os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades. (BRASIL, 2009)

A partir da Reforma Capanema, o sistema de ensino brasileiro passou a contemplar o ensino primário, posteriormente, o ensino médio de primeiro e segundo ciclos e, finalmente, o

ensino superior. Desta feita, os cursos da educação profissional (industriais, comerciais, agrícolas e normal) migram do ensino primário para o ensino médio. Outro elemento relevante desta reforma para a educação profissional é que os egressos dos cursos profissionais somente poderiam ingressar em cursos superiores que tivessem o ramo profissional similar ao cursado no ensino médio (MANFREDI, 2002).

Nessa conjuntura, a dualidade estrutural da educação brasileira (KUENZER, 2005) é evidenciada, tendo em vista que seriam possíveis dois caminhos distintos: um destinado às elites, que poderiam cursar o ensino médio e o superior; outro destinado aos filhos das classes trabalhadoras menos favorecidas, que passariam pelo ensino primário e, talvez, pelo ensino profissional e teriam dificuldade no acesso ao ensino superior.

Em conformidade com a referida Reforma, no ano seguinte, em 1943, iniciou-se o processo de vinculação do ensino industrial ao ensino básico no país, com a autorização de alunos formados nesses cursos ingressarem no ensino superior em área equivalente à sua formação. Outra modificação importante foi a nova forma de ingresso nas escolas industriais, os alunos passaram a ser selecionados entre aqueles que: haviam concluído o ensino primário, estivessem na faixa etária dos 12 aos 17 anos, certificassem conhecimentos nas provas de Língua Portuguesa e Matemática; e demonstrassem, através de testes, capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares. Dessa forma, Cunha (2005) indica que a pobreza deixava de ser critério suficiente para aprender um ofício, sendo substituída pela aptidão para aprender um ofício como critério prioritário para o acesso ao ensino industrial. Sobre a nova organização curricular, evidenciamos que os alunos egressos do primeiro ciclo poderiam prosseguir seus estudos no segundo ciclo sem a necessidade de realização de testes de equivalência.

Ainda no ano de 1942, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais ou em Escolas Técnicas. Quanto à distribuição geográfica, as primeiras foram introduzidas majoritariamente na região Nordeste, enquanto as outras foram distribuídas em sua maioria nas regiões Sul e Sudeste. O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que institui essas escolas, não é explícito quanto aos critérios orientadores dessa distribuição, porém, “é possível relacioná-los ao processo de industrialização que foi, ao longo da primeira metade do séc. XX, se concentrando, principalmente, na região Sudeste” (SILVA, 2012, p. 54). Com relação ao perfil de formação do alunado, Silva (2012) aponta que as Escolas Técnicas ofereciam o ensino industrial de segundo ciclo e constituíam-se como espaço privilegiado para o ensino voltado para funções específicas da indústria.

No período de 1956 a 1961, no governo de Juscelino Kubitschek, há um aprofundamento da relação Estado-economia, e a indústria automobilística surge como ícone da consolidação nacional. Com o objetivo de formação de profissionais, que contribuíssem com as metas de desenvolvimento do país, a educação foi contemplada, pela primeira vez, com 3,4% de investimentos previstos (BRASIL, 2009). Com a substituição do modelo agrário-exportador pelo nacional desenvolvimentista e a abertura do país à entrada do capital internacional, são requisitados investimentos na qualificação de mão-de-obra, ancorados nos ideais da Teoria do Capital Humano².

Outra questão a ser citada é que, no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais e foram transformadas em autarquias, com autonomia didática e de gestão.

Cinco anos depois, em 1964, foi deflagrado um golpe militar contra o governo de João Goulart. Contudo, o regime ditatorial manteve os mesmos ideais com relação à educação profissional, com vistas à capacitação para força de trabalho, a fim de atender aos interesses do mercado.

Em 1971, foi aprovada a Lei nº 5.692, que reformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 no que diz respeito aos ensinos de 1º e 2º graus. Aquela Lei é resultante dos acordos Ministério da Educação e United States Agency of Internacional Development - MEC-Usaid , que, segundo Oliveira (2009),

[...] visavam dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, principalmente, promover a doutrinação ideológica, cimentada na ideia de que a educação seria capaz de integrar o país, no campo do capitalismo central. (OLIVEIRA, 2009, p. 36).

A supracitada autora ainda evidencia que, por trás dessa realidade, estavam os financiamentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento e do Banco Mundial. A partir dos acordos MEC-Usaid, foram implementados diversos programas ligados ao desenvolvimento do ensino médio, dentre eles, o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (Prodem I), que transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (OLIVEIRA, 2009).

² - Para Schultz (1973), Capital Humano é o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na perspectiva de retornos adicionais futuros. Esse conceito, elaborado nos anos de 1956-57 pelo economista Theodoro Schultz, pretendeu tirar da economia neoclássica questionamentos sobre as desigualdades entre as nações e entre indivíduos e grupos sociais. Para maiores informações sobre a teoria do capital humano, consultar Frigotto (2006).

Tais relações também motivaram a realização de cursos especiais para formação de professores para a educação profissional, como veremos mais adiante.

Para Cunha (2005), desde o início da década de 1960, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Diretoria de Ensino Superior e de parte dos pesquisadores da produção industrial brasileira, apresentam preocupação com o caráter excessivamente longo do currículo dos cursos de engenharia existentes, com o alto custo destes cursos e com a dificuldade de atendimento de setores carentes de pessoal. “Isso teria motivado a elaboração de propostas de se criarem cursos de engenharia com duração mais curta do que a dos cursos pleno” (CUNHA, 2005, p. 208).

Os primeiros cursos de engenharia de operação, com três anos de duração, começaram a ser ofertados no ano de 1965. E, no ano seguinte, na Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro, sob a cobertura da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, começou a funcionar os cursos de engenharia de operação, nas especialidades Mecânica e Eletrônica.

O Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração em escolas técnicas federais, dispensando a cobertura legal das escolas de engenharia. Em seguida, o MEC constituiu uma comissão para propor a implementação desses tipos de curso em outras escolas técnicas, além da do Rio de Janeiro.

A Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, constituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, paralelo ao sistema de ensino regular. De acordo com essa Lei, as Escolas Técnicas Federais poderiam ser transformadas em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Ortigara e Ganzeli (2013) ressaltam que a existência de um sistema específico para a Educação Profissional se opunha ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estava em tramitação no Congresso Nacional naquele momento. Tal projeto previa um Sistema Nacional de Educação, cujo pressuposto era a integração entre todas as unidades e níveis de educação, com o intuito de diminuir a dualidade entre ensino profissional e ensino propedêutico. No entanto, afirmam os autores que esse documento foi desconsiderado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando da apresentação de um substitutivo pelo senador Darcy Ribeiro e do plano de Lei nº 1.603/1996 do Ministério da Educação.

No ano de 1996, a nova LDB foi aprovada, Lei nº 9.394/1996, e trouxe em seu texto a expressão inédita “educação profissional”. Porém, ao tratá-la como uma modalidade, incorporou o dualismo educacional entre educação propedêutica e educação técnica, além de isentar o governo da obrigação de sua oferta, possibilitando que a iniciativa privada a oferecesse indiscriminadamente. Outro aspecto importante a se levantar sobre a LDB de 1996 é seu caráter

generalista, que possibilitava “mudanças em sua estrutura, organização e gestão dos sistemas de ensino, por meio de decretos, portarias e resoluções [...]” (PEREIRA, 2010, p. 81).

Diante dessa “permissividade” com relação a interpretações, em 1997, com a assinatura do Decreto nº 2.208, a educação profissional passou por nova regulamentação, e os Centros de Educação Tecnológica são definidos. Estes “deverão ministrar cursos profissionais em todos os níveis: qualificação (para operários), técnicos de nível médio e superior na área tecnológica (sem referência à duração reduzida nem à pós-graduação)” (CUNHA, 2000, p. 210).

O Decreto nº 2.208/97 também assevera que a educação profissional de nível técnico terá organização curricular independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (exclui a forma integrada) (BRASIL, 1997). Nessa conformação, o ensino técnico tem apenas um caráter complementar ao Ensino Médio e este passa a ter um caráter puramente propedêutico. Conforme o Decreto nº 2.208/97, o aluno só poderia cursar uma formação técnica sob duas modalidades: concomitante ao ensino médio, na mesma ou em outra escola, e subsequente, ao término da educação básica. A educação profissional configura-se, mais uma vez, como um sistema paralelo à educação básica, o que acirra ainda mais a dualidade entre educação para os filhos da classe trabalhadora e educação para a classe hegemônica.

Citando Telles (1979) e Pronko (1999), Cunha (2005) avalia que a chamada “cefetização” das escolas técnicas federais significou uma versão anacrônica e anônima das universidades do trabalho, criadas na Europa Hispano-América, e que não vingaram no Brasil. O autor assevera que:

Vista por uns como valorização das escolas técnicas, que ganharam o status de instituições de ensino superior, a ‘cefetização’ representou, na verdade, um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem adjetivos), quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira. (CUNHA, 2005, p. 211).

Apesar de, internamente, as instituições buscarem a cefetização, que lhes garantiria o *status* de nível superior, esse processo gerou uma certa “crise de identidade” na Rede Federal. As escolas técnicas e agrotécnicas tinham sua identidade ligada aos cursos de ensino médio integrados ao técnico. A redução na oferta do ensino médio e a diversidade de novas ofertas desencadearam problemas com relação à identidade, à dinâmica pedagógica e à organização didática das instituições.

O que podemos inferir como síntese do governo FHC sobre a educação profissional no Brasil foi que houve um desfavorecimento ao processo de expansão e, de certa forma, um retrocesso dos princípios políticos-pedagógicos basilares, que entendemos como norteadores da ação da Rede Federal. Corroboramos com Ortigara e Ganzeli (2013, p. 266) quando afirmam que “Tais escolas foram induzidas a adequar a sua organização político-pedagógica, com a introdução de módulos e cursos de curta duração, na perspectiva de formação instrumental da mão de obra, ampliando, assim, o dualismo educacional”. Esse retrocesso apareceu de maneira mais latente quando essa proibição se expressou em um dispositivo legal que separou o Ensino Médio da Educação Profissional.

2.1.1 Criação e expansão dos Institutos Federais

A Lei n. 8.948/94, ao mesmo tempo que criou o Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica também criou um entrave legal à sua expansão. No seu artigo 5º, parágrafo 3º, a lei preconiza que:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1994).

Algumas poucas unidades de ensino iniciaram suas atividades no período de vigência dessa Lei, tendo em vista que as instalações físicas já se encontravam em condições de uso e, mesmo assim, mantiveram-se como Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), ligadas a outras autarquias federais já existentes.

Destacamos que outro sério entrave imposto à Educação Profissional na década de 1990 diz respeito ao Decreto nº 2.208/97. Este sofria críticas de sindicatos da educação, fóruns educacionais e de educadores em geral, que argumentavam em torno do problema da reconfiguração da dualidade educacional entre ensino médio e educação profissional, acirrada a partir do impedimento legal do de oferta do ensino médio integrado à educação profissional. Entretanto, a proposta de revogação da referida determinação legal já estava presente no Plano de governo do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, Lula, no ano de 2002.

O governo do presidente Lula (2003 – 2010) adotou como ponto de partida para as mudanças na Educação Profissional a revogação do Decreto nº 2.208/1997, que foi substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, retomando a possibilidade de integração entre o ensino médio e o ensino técnico. Não obstante, foram mantidas todas as características do decreto anterior no novo Decreto, inclusive a permanência do ensino técnico nas modalidades concomitantes e subsequentes. A substituição do Decreto anterior demandou a revogação da Portaria nº 646/1997, que limitava o oferecimento do ensino médio propedêutico nas escolas técnicas federais, e da Medida provisória nº 1.549, de 15 de abril de 1997, que impedia a expansão da Rede Federal, salvo em parceria com os estados, municípios, setor produtivo ou organizações não-governamentais. No mesmo governo, também foram criados programas com demanda particular, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), cujo intuito era promover a articulação da educação de jovens e adultos à educação profissional, corroborando com as políticas que estabeleciam o retorno do ensino médio integrado à educação profissional (SOUZA, 2013).

Um novo modelo de organização para a RFEPT começou a ser desenhado a partir do Decreto nº 6.095/07, que estabeleceu as diretrizes para o processo de transformações de diversas instituições federais de educação profissional e tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. Esse momento ocorreu por meio de uma chamada pública, com adesão voluntária. Em 2008, o governo brasileiro instituiu a RFEPT, por meio da Lei nº 11.892. Dessa forma, 31 CEFETs, 75 UNEDs, 39 escolas agrotécnicas, 8 escolas técnicas vinculadas a universidades federais e outras 7 escolas técnicas deram origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Sobre essas mudanças, Souza (2013) destaca que:

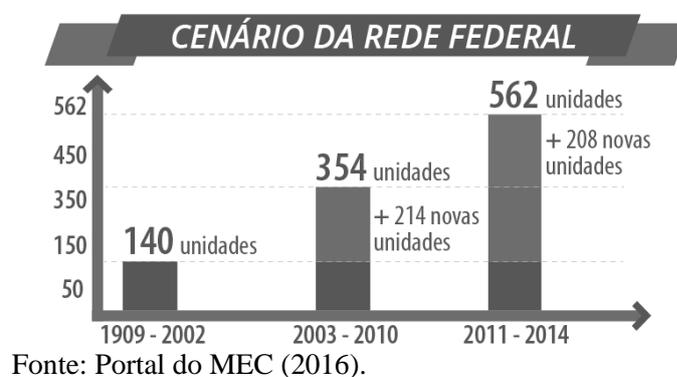
O ensino médio integrado ao técnico aparece como prioridade nos objetivos dos Institutos Federais. Assim como a realização de pesquisas aplicadas visando a soluções técnicas e tecnológicas; o desenvolvimento de atividades de extensão articuladas ao mercado de trabalho e aos segmentos sociais; o estímulo às atividades que conduzam à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e, por fim, o desenvolvimento do nível superior. No último item destaca-se o oferecimento de cursos de licenciatura, prioritariamente para a formação de professores da educação básica nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional. (SOUZA, 2013, p. 92).

No que tange à estrutura administrativa, os institutos federais passaram a funcionar de forma bastante semelhante às universidades federais. Cada instituto passou a ter sua gestão política e administrativa organizada a partir de uma Reitoria e cinco Pró-reitorias, com uma

estrutura multicampi e pluricurricular, oferecendo cursos que vão desde a formação inicial e continuada de trabalhadores (cursos FIC) até a pós-graduação *stricto sensu*. A diferenciação principal entre os IFs e as universidades, no aspecto administrativo, é com relação à gestão de pessoal, encargos sociais e benefícios dos Servidores docentes e técnicos administrativos. Com relação às ofertas, a principal diferença é que aqueles têm como prioridade o oferecimento de cursos técnicos de nível médio.

Em 2005, o Governo Federal instituiu, pela Lei nº 11.195, que a expansão da oferta em educação profissional deveria ocorrer preferencialmente, não mais somente, em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais (BRASIL, 2005). Desta forma, está legalmente autorizada a retomada da expansão da Rede e é lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal com 64 novas unidades construídas. Em 2007, é feito o lançamento da segunda fase de expansão cujo objetivo é a construção de mais de 150 novas unidades, totalizando 354 unidades até o final de 2010, cobrindo assim todas as regiões do país (BRASIL, 2009), conforme podemos observar na figura 1, a seguir:

Figura 1 - Cenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Nesta pesquisa, consideramos que a política de expansão a partir da nova institucionalidade da Rede Federal obedeceu basicamente a três fases, a saber: a fase I ocorreu durante o primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entre o período de 2005 a 2006; a fase II teve início em 2007, durante o segundo mandato do governo Lula; a fase III ocorreu entre 2011 e 2014, no primeiro período da gestão da Presidente Dilma Rousseff.

Em 2006, primeira fase de expansão, a Rede Federal contava com 144 unidades. Números do MEC, de 2014, contabilizam que as unidades já superavam o número de 354 unidades, atingindo, assim, a meta prevista no início do plano de expansão. Atualmente, a Rede

Federal é composta por 38 institutos, 2 centros de educação tecnológica e pelo Colégio Pedro II, contabilizando 562 unidades em todo o país. Juntas, essas instituições atendem a mais de um milhão de jovens e adultos e, para tanto, contam com cerca de 60 mil servidores (IFRN, 2015).

Geograficamente, o plano de expansão procurou atender a todos os estados da federação, criados após 1909, que ainda não tinham sido contemplados com as instituições federais de educação profissional; bem como, abarcar todas as cidades consideradas pelo MEC como polos de desenvolvimento regional (ORTIGARA; GANZELI, 2013).

Assim, entendemos que os IFs, pela sua abrangência geográfica, significam uma tendência de mudança no curso das funções do Estado, seguindo em sentido contrário às políticas restritivas de recursos públicos para a educação profissional que vigoraram no governo FHC. As novas instituições, afinal, assumiram a função de instrumentos do Estado para a implantação de uma política pública, nesse caso a política para a educação profissional. (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 274).

Os autores ressaltam, porém, que o modelo de Instituto não foi amplamente discutido nos principais fóruns de educação no Brasil, tampouco era almejado pelos CEFETs e Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, que tinham em seus planos perspectivas de se constituírem como universidades tecnológicas, conforme previsto na LDB.

Inferimos, pois, que a escolha do governo em favor do modelo de institutos em detrimento ao modelo de universidade tecnológica, a despeito da pouca discussão, aponta no sentido de um modelo original de organização em detrimento do modelo academicista tradicional, apesar de admitirmos que não temos elementos suficientes para garantir que o governo tinha esse esclarecimento. Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) indicam que as práticas desenvolvidas no mundo acadêmico estão apartadas das demandas tecnológicas da sociedade, com isso, os Institutos Federais atuariam nessa lacuna, estabelecendo nova relação entre ensino, ciência e tecnologia, que pode se constituir como “forte diferencial para a nova institucionalidade” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 84).

2.2 O IFRN EM CONTORNOS ATUAIS

2.2.1 Breve Histórico

Não é nosso objetivo, neste trabalho, determo-nos demasiadamente na história do IFRN e nos contextos de cada uma de suas “fases”. O panorama histórico geral sobre a Rede Federal, discutido aqui, tem o intuito de nos oferecer uma ideia ampla das mudanças sofridas na instituição norte-rio-grandense. Até chegar a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, a Instituição passou pelas diferentes mudanças na educação profissional desde as primeiras políticas federais para o desenvolvimento do ensino técnico. Seus primórdios remontam às Escolas de Aprendizes Artífices, criadas no início do século XX, como já explicitado nesta dissertação.

Segundo o Portal da Memória da própria Instituição, o IFRN começou a funcionar, mais precisamente, em 1º de janeiro de 1910, no prédio do antigo Hospital da Caridade, atual Casa do Estudante. A Escola de Aprendizes Artífices do RN contava, à época, com oficinas de marcenaria, sapataria, alfaiataria, serralheria e funilaria; funcionando em regime de semi-internato.

No final da década de 1930, em meio às mudanças que originaram o Ministério da Educação e Saúde, o ensino industrial passou por uma reformulação e a EAA do RN foi transformada em Liceu Industrial, com prédio na Avenida Rio Branco, Cidade Alta, contando neste momento com os cursos de desenho, sapataria, funilaria, marcenaria e pintura. A instituição permaneceu com esta última nomenclatura e projeto organizacional até 1939, quando foi transformada em Escola Industrial de Natal (EIN) incorporando aos antigos cursos o ginásio industrial. Posteriormente, com a reorganização do ensino industrial, decorrente de mudanças nas concepções de educação profissional, em 1959, transformou-se em autarquia e foi autorizada a ministrar cursos técnicos. Nove anos depois, em 1968, passou a ser denominada de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), situando-se na Avenida Senador Salgado Filho, Tirol. (PORTAL IFRN, [20-?]).

A Escola permaneceu com essa nomenclatura até 1999, quando chegou à condição de Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do RN (CEFET-RN), no governo de FHC. Nesse contexto, deu-se início ao oferecimento de cursos de nível superior. Devemos lembrar que as mudanças de nomenclatura não ocorrem de maneira distanciada das transformações mais profundas nas concepções sobre educação profissional. Em especial, essa alteração do final da década de 1990 veio acompanhada por reformas que procuraram conduzir

ou consolidar as relações que se estabeleciam e modificavam entre educação profissional, setor produtivo e Estado.

Em 1994, foi inaugurada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) da Instituição – a de Mossoró. Em 2006, mais de dez anos após da primeira iniciativa, foram inauguradas as UNEDs Natal-Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos, caracterizando uma das ações do plano de expansão da educação profissional dos governos do presidente Lula.

No ano de 2008, em meio à expansão de unidades, cursos e vagas, o CEFET-RN foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), tornando-se *locus* da implantação das novas diretrizes e concepções para a educação profissional federal, dentre as quais damos destaque à retomada do ensino médio integrado à educação profissional, ao oferecimento de cursos de licenciatura em Geografia, Física, Matemática e Espanhol e à implementação do PROEJA. Com isso, as unidades adquiriram a nomenclatura *Campus*, uma vez que a estrutura organizacional dos Institutos passou a se assemelhar à de Universidades. Neste mesmo ano, o IFRN já contava com os *Campi* Apodi, Caicó, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Macau, Natal-Central, Pau dos Ferros, Santa Cruz e Natal-Zona Norte, sendo que seis desses iniciaram as suas atividades somente em 2009.

2.2.2 Contribuição para o desenvolvimento local e regional

O IFRN, como todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foi criado com o propósito de fomentar o desenvolvimento local e regional, além da transferência de tecnologia e inovação para a sociedade, como constatado em sua Lei de criação, nº 11.896/2008:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
 I-ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
 II- desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
 IV-orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
 (BRASIL, 2008).

A Instituição do Rio Grande do Norte tem sua Reitoria localizada em Natal, capital do Estado, e, atualmente, apresenta um total de vinte e um *campi* compondo sua estrutura organizacional, arquitetônica e geográfica. Na política de expansão e reestruturação da educação profissional e tecnológica, iniciada a partir do primeiro mandato do Presidente Lula, com prosseguimento no primeiro mandato da Presidente Dilma Rousseff, imprime-se à Instituição um vigoroso processo de expansão, não apenas em número de *campi* criados, mas também, no que se refere à abrangência em todas as regiões do Estado e na ampliação da oferta de cursos.

Na política de expansão e de reestruturação da educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação, a nova institucionalidade do IFRN concede, à Instituição, o papel de atuar em todo o Rio Grande do Norte, oferecendo educação profissional e tecnológica pública, laica e gratuita nos diversos cursos, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, e tendo, como foco desafiador, a atuação, sem dissociabilidade, no ensino, na pesquisa e na extensão.

[...]esse processo de interiorização da educação profissional e tecnológica contribui para o combate às desigualdades estruturais de diversas ordens, proporcionando o desenvolvimento social por meio da formação humana integral dos sujeitos atendidos. Propicia, ainda, o desenvolvimento econômico, a partir da articulação das ofertas educacionais e das ações de pesquisa e de extensão. Tal articulação vincula-se aos arranjos produtivos sociais e culturais, com possibilidades de permanência e de emancipação dos cidadãos assim como de desenvolvimento das diversas regiões do Rio Grande do Norte. (IFRN, 2012, p. 27).

Na figura 2, a seguir, podemos observar o mapa de distribuição dos *campi* do IFRN no Estado.

Figura 2 - Distribuição geográfica dos *campi* do IFRN



Fonte: Portal IFRN (2016).

A partir da figura 2, podemos perceber a distribuição geográfica do IFRN, contemplando a sua expansão até o ano de 2015, e os seus respectivos municípios favorecidos. Para observarmos melhor a distribuição espacial dos *campi* do IFRN, por mesorregião do Estado, adaptamos o quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – *Campi* do IFRN distribuídos por mesorregiões

Mesorregião	Unidades	Campus
Leste Potiguar	08	Natal-Central Natal-Cidade Alta EAD Natal-Zona Norte Parnamirim São Gonçalo do Amarante Ceará-Mirim Canguaretama
Oeste Potiguar	04	Mossoró Apodi Pau dos Ferros Ipanguaçu
Agreste Potiguar	04	Santa Cruz Nova Cruz João Câmara São Paulo do Potengi
Central Potiguar	05	Caicó Currais Novos Macau Parelhas Lajes

Fonte: Dados do PPP/IFRN (2012) com elaboração da autora

Com base nas informações da Figura 2 e do Quadro 1, percebemos que todas as mesorregiões potiguares foram atendidas na distribuição territorial do IFRN, com a expansão da RFEPT. Outro ponto, que é importante salientar, é a intenção de buscar uma consonância desse crescimento da oferta no RN com os arranjos produtivos sociais e culturais locais, procurando uma sintonia entre os cursos oferecidos e o contexto cultural, político e socioeconômico de cada região atendida pelos novos *Campi* (IFRN, 2012).

Esse panorama da expansão da Rede Federal em terras potiguares leva-nos a refletir que, nesse contexto de atuação, o IFRN pode contribuir para melhorias significativas no desenvolvimento humano, socioeconômico e cultural nas diversas localidades onde os *campi* do Instituto estão presentes.

2.2.3 O IFRN em números atuais

No que concerne à comunidade acadêmica, são três os sujeitos coletivos envolvidos com os processos pedagógicos e administrativos do IFRN: estudantes, professores e técnicos-administrativos (IFRN, 2012). São 3.048 docentes, entre efetivos e substitutos; 1.818 técnicos-administrativos efetivos e 32.129 alunos matriculados nos diferentes níveis e modalidades (IFRN, 2015).

Na dimensão ensino, o IFRN oferta cursos, projetos e programas na educação básica, na educação profissional e tecnológica e na educação superior, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. Abrange cursos e programas de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional; programas de certificação profissional; cursos técnicos integrados, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos; cursos técnicos subsequentes ao ensino médio; cursos superiores de tecnologia, de graduação tecnológica, de engenharia e de licenciatura; cursos de pós-graduação *lato senso* e *stricto senso*. Podemos ter uma visão geral dessas ofertas, a partir do Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Cursos oferecidos pelo IFRN, distribuídos por níveis, modalidades, nomenclatura e *Campus*

Níveis	Modalidades	Cursos	<i>Campus</i>
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Integrado	Administração; Agricultura; Agroecologia; Agropecuária; Alimentos; Apicultura; Biocombustíveis; Comércio; Controle Ambiental; Edificações; Eletromecânica; Eletrônica; Eletrotécnica; Equipamentos Biomédicos; Eventos; Geologia; Informática; Informática para Internet; Lazer; Logística; Manutenção e Suporte em Informática; Mecânica; Mecatrônica; Meio Ambiente; Mineração; Multimídia; Programação de Jogos Digitais; Química; Recursos Pesqueiros; Refrigeração e Climatização; Têxtil; Vestuário; Zootecnia.	Apodi; Caicó; Canguaretama; Ceará-Mirim; Currais Novos; Ipanguaçu; João Câmara; Lajes; Macau; Mossoró; Natal-Central; Natal-Cidade Alta; Natal-Zona Norte; Nova Cruz; Parelhas; Parnamirim; Pau dos Ferros; Santa Cruz; São Gonçalo do Amarante; São Paulo do Potengi.

	PROEJA	Agroecologia; Comércio; Cooperativismo; Edificações; Manutenção e Suporte em Informática; Recursos Pesqueiros; Refrigeração e Climatização; Zootecnia.	Apodi; Currais Novos; Ipanguaçu; João Câmara; Macau; Mossoró; Natal-Zona Norte; Santa Cruz.
	Subsequente	Administração; Agropecuária; Alimentação Escolar; Alimentos; Apicultura; Biocombustíveis; Edificações; Eletrotécnica; Equipamentos Biomédicos; Estradas; Eventos; Geologia; Guia de Turismo; Informática para Internet; Informática; Infraestrutura Escolar; Logística; Manutenção e Suporte em Informática; Mecânica; Mecatrônica; Meio Ambiente; Mineração; Multimeios; Petróleo e Gás; Química; Recursos Pesqueiros; Redes de Computadores; Refrigeração e Climatização; Saneamento; Secretaria Escolar; Segurança do Trabalho; Segurança do Trabalho; Vestuário; Zootecnia.	Apodi; Caicó; Canguaretama; Ceará-Mirim; Currais Novos; Ipanguaçu; João Câmara; Lajes; Macau; Mossoró; Natal-Central; Natal-Cidade Alta; Natal-Zona Norte; Nova Cruz; Parelhas; Parnamirim; Pau dos Ferros; Santa Cruz; São Gonçalo do Amarante; São Paulo do Potengi; Educação a Distância.
Graduação	Engenharia	Engenharia de Energia	Natal-Central
	Licenciatura	Biologia; Ciências da Natureza e Matemática; Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais; Educação do Campo – Matemática Espanhol; Física; Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica; Geografia; Informática; Matemática; Química.	Apodi; Caicó; Canguaretama; Currais Novos; Ipanguaçu; João Câmara; Macau; Mossoró; Natal-Central; Natal-Zona Norte; Parnamirim; Pau dos Ferros; Santa Cruz; Educação a Distância.
	Tecnologia	Agroecologia; Alimentos; Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Comércio exterior; Construção de Edifícios; Design de	Caicó; Canguaretama; Currais Novos; Ipanguaçu; João Câmara;

			Moda; Energias Renováveis; Gestão Ambiental; Gestão de Turismo; Gestão Desportiva e Lazer; Gestão Pública; Logística; Marketing; Processos Químicos; Produção Cultural; Redes de computadores; Sistemas para Internet.	Mossoró; Natal-Central; Natal-Cidade Alta; Natal-Zona Norte; Nova Cruz; Parnamirim; Pau dos Ferros; São Gonçalo do Amarante; Educação a Distância.
Pós-graduação	<i>Lato Senso</i>	Aperfeiçoamento	Aperfeiçoamento em Educação Profissional Integrada à educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; Aperfeiçoamento para Professores dos Municípios do Rio Grande do Norte: Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania	Educação a Distância.
		Especialização	Educação Ambiental e Geografia do Semiárido; Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade; Educação e Contemporaneidade; Educação no Campo Saberes da Terra; Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; Ensino de Ciências Naturais e Matemática; Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma Perspectiva Transdisciplinar; Ensino de Matemática para o Ensino Médio; Gestão Ambiental; Gestão de Programas e Projetos de Esporte e Lazer na Escola; Gestão Pública; Literatura e Ensino.	Caicó; Canguaretama; Currais Novos; João Câmara; Macau; Mossoró; Natal-Central; Natal-Cidade Alta; Nova Cruz; Parnamirim; Pau dos Ferros; São Gonçalo do Amarante; Educação a Distância.
	<i>Stricto Senso</i>		Mestrado Acadêmico em Educação Profissional; Mestrado Acadêmico em Ensino; Mestrado Profissional em Ensino de Física; Mestrado Profissional em Uso Sustentável de Recursos	Mossoró; Natal-Central.

		Naturais; Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.	
--	--	---	--

Fonte: Dados SUAP/IFRN 2017 com elaboração da autora.

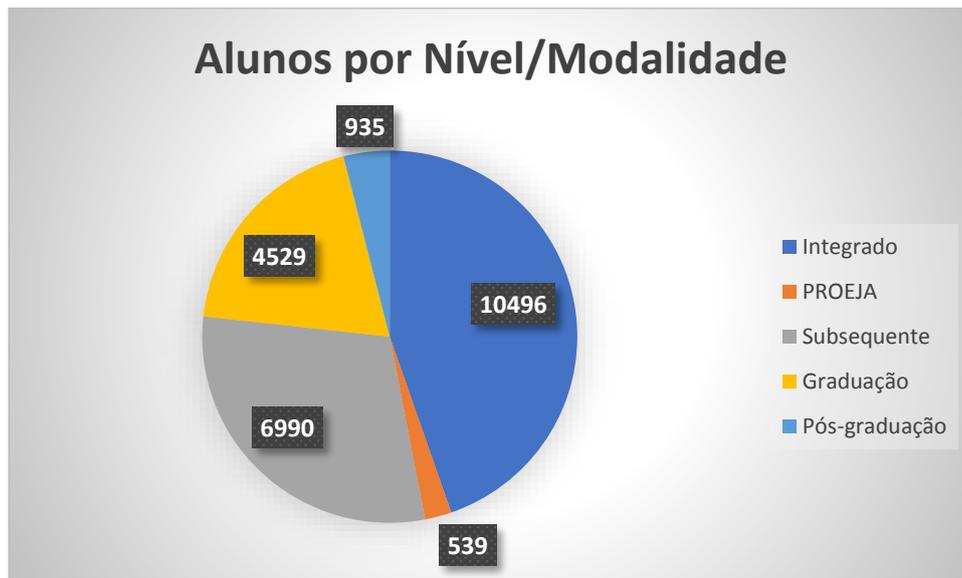
Podemos observar, por meio do Quadro 2, que o IFRN oferece uma grande quantidade e diversidade de cursos, distribuídos na educação profissional técnica de nível médio, graduação e pós-graduação. No nível médio, o IFRN oferece cursos na modalidade integrado, PROEJA e Subsequente. Na modalidade nível médio integrado à educação profissional, são ofertados 33 (trinta e três) cursos diferentes; na modalidade PROEJA, temos 08 (oito) cursos diferentes sendo oferecidos; e na modalidade educação profissional subsequente ao ensino médio, a instituição oferta 35 (trinta e cinco) cursos diferentes. O IFRN oferece, em nível de graduação, cursos em três modalidades distintas: engenharia, licenciatura e tecnologia. O instituto oferece apenas 01 (um) curso de engenharia; 10 (dez) cursos distintos de licenciatura e 17 (dezesete) diferentes cursos de tecnologia. Já a pós-graduação no IFRN é oferecida por meio de cursos de aperfeiçoamento, especialização ou mestrado: 02 (dois) tipos de aperfeiçoamento; 12 (doze) especializações diferentes; e 05 cursos de mestrado, sendo 03 (três) profissionais e 02 (dois) acadêmicos.

Com relação às informações relativas aos *campi* e aos cursos/níveis/modalidades ofertadas pelo IFRN, vemos que:

- 20 (vinte) *campi* do IFRN oferecem o ensino médio integrado ao técnico, perfazendo um total de 32 diferentes cursos integrados;
- 21 (vinte e um) *campi* do IFRN oferecem cursos subsequentes, perfazendo um total de 34 cursos subsequentes diferentes;
- 08 (oito) *campi* do IFRN oferecem cursos PROEJA, perfazendo um total de 09 cursos.
- 17 (dezesete) *campi* do IFRN oferecem cursos de graduação, sendo que 01 (um) oferece o curso de engenharia, 14 (catorze) ofertam licenciaturas e 14 (catorze) oferecem cursos de tecnologia. No geral, são 10 (dez) cursos diferentes de licenciatura, 17 (dezesete) de tecnologia e 01 (um) de engenharia.
- 15 (quinze) *campi* do IFRN oferecem cursos de pós-graduação, sendo que 01 (um) oferece aperfeiçoamento, 13 (treze) oferecem especializações e 02 (dois) oferecem mestrados. São ao todo 20 (vinte) cursos de pós-graduação diferentes, sendo 03 (três) aperfeiçoamentos, 12 (doze) especializações e 05 (cinco) mestrados.

Para complementar as informações relativas à dimensão ensino, foram extraídos dados do SUAP com a intenção de percebermos a relação entre o número de alunos totais e a modalidade na qual estão matriculados, como podemos observar no seguinte gráfico (Figura 3):

Figura 3 – Total de alunos por modalidade e nível no IFRN – 2017



Fonte: SUAP/IFRN 2017.

Segundo dados do SUAP, demonstrados na figura 3, o IFRN tem ao todo, no primeiro semestre de 2017, 23.486 alunos divididos nos níveis/modalidades integrado, PROEJA, subsequente, graduação e pós-graduação. Percebemos que a maior porcentagem de matrículas por nível/modalidade no IFRN está inserida no Ensino Médio Integrado, que conta com 10.496 alunos, 45% do total. Em seguida, temos os cursos subsequentes, que têm 6.990 alunos matriculados, 30% do total. Os cursos PROEJA contam com 539 alunos matriculados, ou seja, apenas 2% das matrículas totais. Os cursos de graduação possuem 4.529 alunos matriculados, o que corresponde a 19% do total. Por fim, temos 935 alunos com matrícula nas pós-graduações ofertadas pelo Instituto, o que perfaz 4% das matrículas totais.

Acrescidas à dimensão citada anteriormente, inserem-se as políticas e ações voltadas às dimensões administração, assistência estudantil, extensão, gestão de pessoas, pesquisa e inovação, planejamento e desenvolvimento institucional e tecnologia da informação.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste capítulo, propomo-nos a discutir sobre a formação de professores, mais especificamente, a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Para alcançarmos os objetivos aqui propostos, refletimos, nesta parte do nosso trabalho, acerca de questões relativas à profissionalização docente e aos saberes necessários a esse fazer, trazendo essas discussões para a realidade da EPT. Fazemos também um breve apanhado de como os estudos e a própria formação de professores para essa modalidade de educação vêm sendo negligenciados, apresentando que as análises sobre a referida capacitação emergem apenas em momentos nos quais a educação profissional e tecnológica se encontra em evidência no cenário educacional do país.

3.1 EMERGÊNCIA E CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa acerca da formação docente vem se consolidando cada vez mais no Brasil, sendo atualmente tema de vasta literatura, como, por exemplo: Gatti (2010), Saviani (2011) e Borges, Aquino e Puentes (2011). O profissional docente encontra-se no centro de discussões atuais que envolvem a educação, tanto no que se refere a sua formação inicial, desenvolvida em instituições formais de ensino, quanto a que se desenvolve no exercício de sua práxis pedagógica. No entanto, Oliveira (2013), referindo-se aos estudos sobre a referida temática no âmbito da educação profissional (Forprofep),³ atesta que:

Não é novidade afirmar que, no Brasil, os estudos sobre o tema Forprofep, bem como a organização em torno de debates a respeito, vêm se desenvolvendo de forma descontínua, em função de momentos especiais em que essa modalidade de educação é posta em destaque. (OLIVEIRA, 2013, p. 78).

³ O termo Forprofep, que significa Formação de professores para a educação profissional, foi capitaneado por Oliveira (2013), e vamos nos apropriar dele sempre que tratarmos do tema em questão.

Portanto, o que podemos perceber é que o tema formação docente, de uma forma mais genérica, tem sido “objeto de diversas investigações, explorando variadas perspectivas” (SOUZA, 2015, p. 75). Porém, o mesmo não tem ocorrido com o tema Forprofep, que tem discussão e estudos relegados a momentos em que essa modalidade de ensino é colocada, por variados motivos, em destaque no cenário da educação e das políticas públicas nacionais.

Para Fartes, Santos e Gonçalves (2010), a área da educação profissional e tecnológica (EPT) era, até há pouco tempo, considerada pouco afeita a considerações sobre a dimensão formativa do sujeito, talvez por consequência de uma certa concepção cartesiana instrumentalizadora do conhecimento, que atribui fortemente ao docente da área a conformação aos conhecimentos técnicos-científicos crescentemente demandados pelos diversos setores produtivos. Porém, na visão dos autores, a área da formação docente para a educação profissional e tecnológica vem, paulatinamente, ganhando força e destaque no campo das pesquisas. Podemos citar, para corroborar com a afirmação dos autores, alguns estudos utilizados como aporte teórico da nossa investigação, tais como: Souza (2015), Souza e Nascimento (2013) e Araujo (2008).

Ainda sobre essa questão, Oliveira (2013) afirma que, nos últimos anos, os sujeitos da área da Educação Profissional (EP) no Brasil têm se esforçado na construção da institucionalização e objetivação do campo emergente da Forprofep. Apesar disso, esse campo científico-tecnológico “vem se mostrando relativamente frágil como esfera própria e estável de conhecimento, resguardada a contribuição que importa das áreas do currículo, trabalho e educação e formação de professores em geral” (OLIVEIRA, 2013, p. 80).

O que notamos é que a formação desses profissionais vem, ao longo do tempo, se configurando não como políticas de Estado, mas, sim, como programas de governo. Historicamente, a formação de professores para essa área no Brasil sempre teve uma trajetória marcada por uma “tendência recorrente e predominante nos documentos legais e oficiais, de sempre adjetivar os cursos de formação de professores para a EPT, utilizando-se terminologias como apropriado, especial e emergencial” (MACHADO, 2008, p. 69).

Para Machado (2013), a falta de concepções teóricas claras e consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas caracterizam, historicamente, as iniciativas de formação de professores para a Educação Profissional no Brasil. Na mesma obra, a autora afirma que, hoje, temos ofertas formativas diversificadas de formação docente para este campo, contudo elas apresentam um reduzido número de vagas, considerando a demanda potencial, e, muitas vezes, não atendem aos perfis de entrada dos candidatos. Tais ofertas se consubstanciam em programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço, formação à distância e poucas

iniciativas de cursos de licenciatura. A autora assevera que apenas com uma política definida para a formação de professores para a educação profissional serão superadas as debilidades teóricas e práticas deste campo educacional referentes aos aspectos pedagógicos e didáticos; e sugere as licenciaturas para a educação profissional como uma necessidade urgente.

Apesar do caráter “transitório” usado nos documentos oficiais ao tratar da formação docente desses profissionais da educação (MACHADO, 2008), as discussões acerca do tema vêm ganhando cada vez mais força no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Discute-se quanto à formação daqueles professores que não passaram por uma formação inicial para o magistério, como daqueles que, apesar de terem esse tipo de formação, não refletiram sobre a educação profissional nos seus cursos de licenciatura, bem como sobre aqueles que estão iniciando suas carreiras na EPT, tendo outra formação. Diante dessas problemáticas, muitas discussões e pesquisas foram geradas, sobretudo pelo fato da expansão da Rede nos últimos dez anos e, conseqüentemente, do aumento do número de professores ingressantes.

3.2 PROFISSÃO PROFESSOR: UM OFÍCIO COM SABERES ESPECÍFICOS

Vislumbramos como necessária uma pequena explanação, a que o tópico deste capítulo se presta, sobre a natureza do trabalho docente, a partir de uma revisão na literatura sobre o tema. Para isso, partimos dos seguintes pressupostos: o professor é um trabalhador e o trabalho docente é trabalho não material.

Tomando como referência seus estudos sobre formação docente na acumulação flexível, Kuenzer (2010) considera o trabalho do professor,

Enquanto processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica em compreendê-lo como inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista. (KUENZER, 2010, p.6).

Então, podemos inscrever o trabalho docente no âmbito do trabalho capitalista, pois ele produz valores de uso à medida que tem por fim a execução de um produto ou de um serviço que atenda às necessidades humanas e valores de troca; à medida que tem por finalidade o acúmulo de riquezas por meio de trabalho excedente, que será apossado pelo dono do capital.

Nesse sentido, o professor é trabalhador inserido no modo de produção capitalista, e, dessa forma, o seu trabalho encontra-se intimamente ligado às mesmas condições que caracterizam o capitalismo (KUENZER, 2010).

Quanto ao segundo pressuposto, de maneira geral, podemos considerar seu trabalho como trabalho não material (ou imaterial), um tipo ou categoria de trabalho cujo efeito imediato não é um objeto sensível. De acordo com Marx, podemos dizer que se trata de trabalho imaterial quando “O resultado do processo de produção não é nenhum produto, nenhuma mercadoria” (MARX, 2008, p. 64).

Também Moura (2014) discute a importância de o trabalhador docente se perceber como tal, já que, em meio às contradições entre capital e trabalho e na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, é imperativo que o professor se enxergue como pertencente à classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2000), porque

Essa consciência de classe vai contribuir, sobremaneira, para que o professor assuma o compromisso ético-político com um projeto de sociedade da classe trabalhadora e, portanto, com um projeto de formação humana emancipada, integral, omnilateral. A consciência de pertencer a uma determinada classe resulta das práticas sociais e produtivas vivenciadas pelo professor durante a vida, logo não se pode esperar que essa consciência se construa apenas nos processos de formação escolar, embora, tampouco, se possa deles descuidar. (MOURA, 2014, p. 33).

O autor assevera que, para os docentes assumirem um projeto de formação humana e integral dos seus alunos, é necessário, também, sentirem-se pertencentes à classe trabalhadora e, para isso, não bastam os aspectos formais ou não formais da sua formação; é fundamental que eles vivam as próprias experiências no mundo do trabalho escolar, considerando o protagonismo do professor como ator social de sua profissão.

De acordo com Kuenzer (2010), a natureza não material do trabalho docente, a não separação de produtor e produto, limita, de certa forma, a realização do trabalho segundo o modo de produção capitalista, pois depende de convencimento do trabalhador, pela força ou pela persuasão. Isto significa que “no trabalho não material a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia” (KUENZER, 2010, p. 10). É uma relação dialética que se configura pela dupla face da dimensão do trabalho docente.

É por meio do trabalho, que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor – para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício

dos trabalhadores – contribui para a transformação desta mesma realidade através da formação humana, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias. (KUENZER, 2010, p. 8).

Nessa perspectiva, a natureza do trabalho docente, caracterizada como um trabalho inserido no modo de produção capitalista e imaterial, tem, por um lado, a pressão da inserção na lógica de produção do capital, mas, por outro, as possibilidades de enfrentamento da hegemonia dominante por meio de uma ação transformadora de formação de cidadãos críticos às relações capitalistas.

Definida a natureza do trabalho docente, resta-nos, ainda, uma discussão que consideramos de muita importância: a questão da definição da ação docente como uma profissão.

Ligada à tradição da educação bancária (FREIRE, 1987), que define o ensino como transmissão de conhecimentos prontos, organizados e imutáveis, perdura/perdurou por muito tempo a ideia de que para ser professor basta/va ter um domínio do conhecimento científico que se desejasse transmitir e, se muito, ter uma “vocação” para o ensino, ou melhor dizendo para a transmissão do conteúdo; qualidade “herdada” ou por descendência familiar ou por dádiva divina. Gauthier problematiza o assunto, ao afirmar que

Pensou-se, durante muito tempo, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. [...] Nesta perspectiva, o saber necessário para ensinar se traduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria [...] Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, [...] é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. (GAUTHIER et al, 2006, p.20).

Essa representação, de que bastam ao bom professor o conhecimento conteudista da sua disciplina e saber transmitir esse conteúdo tem afastado socialmente o grupo de professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam pela sua posição na sociedade e no mundo do trabalho (GATTI; BARRETO, 2009).

Neste trabalho, amparamo-nos na definição de profissionalidade docente de Sacristán (1995), quando ele afirma que profissionalidade docente é próprio “[...] do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Assumimos aqui profissionalidade⁴ como um conjunto de atributos socialmente construídos, que nos permite distinguir uma profissão de outras atividades. A profissionalidade docente é, então, um conjunto de requisitos que torna alguém professor (ROLDÃO, 2005).

Roldão (2005), ancorada nos estudos de Sacristán, Dubar e Nóvoa, identificou um conjunto de elementos descritores de profissionalidade, comuns às obras desses autores. São eles:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controle** sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intramuros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (ROLDÃO, 2005, p. 109, grifo nosso).

A autora, frente ao conceito de profissionalidade, considera a questão do saber específico associado ao ser professor como o “elo mais fraco” para alcançar a profissionalidade docente. Ela afirma que, com relação ao assunto, reinam os questionamentos em detrimento das certezas. Algumas dessas perguntas são: que saber profissional é esse? Como os professores veem o ato de ensinar? Que tipo de saber requer a profissão docente? Como ele se constitui? Diante de tantas incertezas, o saber próprio dos professores, aquele que caracteriza a profissão e a diferencia das demais, pode ser considerado como fundamental para uma “superação do quadro de semi-profissionalidade” docente (ROLDÃO, 2005).

Nessa perspectiva, Gauthier et al (2006) nos alerta que, quando é reforçada a ideia de que conhecer o conteúdo e ter “talento” são suficientes para ser professor, também é reforçada a concepção de que a docência continue sendo “um ofício sem saberes”.

Ainda sobre o assunto, outro problema que atinge diretamente a profissionalidade docente ou os caminhos para atingi-la é uma questão estrutural da educação brasileira, a saber: para exercer qualquer outra profissão é necessária uma formação específica e correlata

⁴ Cabe aqui elucidarmos as diferenças sobre os termos profissionalidade e profissionalismo. A profissionalidade diz respeito a um conjunto de requisitos para considerar uma atividade profissão (lembrando que não podemos considerar todas as atividades laborais como profissões). Já o profissionalismo pode ser entendido como compromisso do profissional com a profissão ou projeto escolhido. No caso dos professores é o compromisso com o projeto pedagógico da escola, com o processo de ensino-aprendizagem etc. (RAMALHO; NUNES; GAUTHIER, 2003).

(TARDIF, 2014; GAUTHIER et al, 2006), todavia, essa exigência nem sempre é considerada quando se trata do exercício do magistério⁵. Nesse sentido, buscamos, aqui, refletir sobre a existência e a valorização do repertório de saberes característicos à docência, bem como discutir sobre as especificidades desse repertório quando estamos tratando da docência na educação profissional e tecnológica.

Dessa maneira, apoiando-nos na natureza do trabalho docente e no conceito e elementos que descrevem a sua profissionalidade, consideramos que o ser professor constitui-se como uma profissão, que a centralidade da discussão sobre essa profissão encontra-se na definição e apropriação de uma base de saberes próprios por parte do docente. Por isso, propomo-nos a discutir a questão dos saberes docentes e, mais especificamente, sobre os que são característicos ao trabalho na EPT.

3.3 OS SABERES DOCENTES

Neste tópico do capítulo, apresentamos o referencial teórico no qual nos apoiamos para a discussão da construção e valoração dos saberes docentes. Para tanto, apresentamos, em primeiro lugar, como o campo de pesquisa sobre os saberes docentes se desenvolveu, internacionalmente e nacionalmente, e como se consolidou. Na sequência, evidenciamos os conceitos e tipologias dos saberes docentes de uma forma geral, para, em seguida, expormos o que trata a literatura sobre tais saberes, especificamente, os direcionados para o trabalho docente na educação profissional e tecnológica.

3.3.1 A constituição dos saberes docentes como campo de pesquisa

A discussão sobre os saberes docentes se consolida em âmbito internacional, nas décadas de 1980 e 1990, embasados na justificativa da profissionalização do ensino e suas consequências para a questão dos “conhecimentos” dos professores, visando o reconhecimento da docência como uma profissão. Borges e Tardif (2001) analisam que, a partir de então, baseadas nas mais variadas concepções e orientações, milhares de pesquisas sobre os docentes

⁵ Este ponto já foi discutido, neste trabalho quando tratamos do exercício do magistério na EPT.

e seus saberes têm sido produzidas em várias partes do mundo, ressaltando a diversidade conceitual e metodológica dessas investigações.

Em 2001, na apresentação de um dossiê da Revista Educação e Sociedade, dedicado à temática dos saberes docentes, Borges e Tardif destacaram a gênese recente do campo de pesquisa sobre os saberes dos professores, esclarecendo que, nas décadas do pós-guerra e mesmo em anos anteriores, não houve um desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino e a formação de professores. Eram para os alunos que as pesquisas se voltavam, o professor era visto como um elemento secundário na influência sobre a aprendizagem. Foi só a partir das décadas de 1980 e 1990, com o desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino nos Estados Unidos, que trazia arraigado o apelo para a constituição de um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino, que a pesquisa sobre os saberes docentes se ampliou e se diversificou (BORGES; TARDIF, 2001).

Deste modo, as pesquisas sobre formação de professores e, mais especificamente, sobre os saberes docentes necessários à prática pedagógica surgem internacionalmente com uma abordagem teórico-metodológica que coloca o professor como figura central da investigação, que lhe dá voz, que leva em consideração a sua vida. Essa nova abordagem de pesquisa veio em contrapartida àquela que impunha “uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional” (NÓVOA, 2013, p.15), gerando uma crise de identidade nesses profissionais; reduzindo “a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (NÓVOA, 2013, p.15).

O supracitado autor português afirma, na mesma obra, que após o ano de 1984, com a publicação do livro de Ada Abraham, *O Professor Também é uma Pessoa*, tinha-se iniciado uma virada sobre a discussão apresentada anteriormente:

Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. (NÓVOA, 2013, p.15).

No caso do Brasil, especificamente, a temática surge no contexto das pesquisas educacionais nos anos de 1990 e ganha força na primeira década do século XXI. No entanto, guardadas as particularidades do caso brasileiro, o desenvolvimento do campo de pesquisa se inscreve no contexto mais amplo das reformas no plano internacional, como afirma Borges e Tardif (2001):

As reformas atualmente em curso no Brasil se situam no prolongamento desse movimento. Por exemplo, no contexto geral das reformulações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de dezembro de 1996) permitiu o desenvolvimento de políticas públicas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Ensino Superior), os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta de Formação (em nível superior) dos Profissionais da Educação Básica (Decreto, nº 3276, de 6 de dezembro de 1999). Esta última definiu uma política de formação dos profissionais da Educação Infantil, dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental (realizada em cursos de pedagogia e em escola de formação de professores no Ensino Médio até então), dos professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (realizada nos programas de licenciatura). Essas políticas introduzem no cenário brasileiro não somente um novo modo de compreensão da formação de professores e do próprio professor, como também criam novas instâncias formadoras como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação; estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino; e balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica. (BORGES; TARDIF, 2001, p. 14).

O início do desenvolvimento das pesquisas brasileiras já aparece fundamentado na conjectura de que existe um conjunto de conhecimentos base (*Knowledge base*) para o ensino e, também, surge baseando-se nos estudos do canadense Tardif. Nunes (2001) já nos apontava os novos rumos que estavam tomando as pesquisas sobre a formação de professores no país:

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001, p.28).

Em pesquisa realizada sobre a produção do conhecimento sobre os saberes docentes, com recorte temporal de 2001 a 2010, entre os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Nunes (2010) destacou que os estudos sobre essa temática vêm se desenvolvendo nas investigações da área educacional, mas ainda se apresentam complexos devido à diversidade dos saberes do trabalho docente quando comparados aos de

outras profissões. A autora ressaltou também que existe uma convergência dos autores que são referenciados nos trabalhos, sendo recorrente o aporte em pesquisadores estrangeiros tais como: Tardif, Gauthier, Schon, Nóvoa e uma tímida contribuição de autores nacionais. A estudiosa também destaca que a metodologia utilizada na maioria dos trabalhos ocorre, principalmente, em abordagem qualitativa utilizando como instrumento de coleta de dados entrevistas, observação, grupo focal, narrativas. Outro importante aspecto analisado no trabalho foi o, ainda pequeno, mas crescente, respeito a questões dos contextos, das culturas e dos diferentes significados da prática docente (NUNES, 2010).

Depreendemos, dessa maneira, que os estudos dos saberes docentes no nosso país, apesar de virem se desenvolvendo nas pesquisas educacionais, ainda podem contribuir para um melhor entendimento e avanço no sentido da profissionalidade docente. Inferimos também que, devido à diversidade desses saberes e dos níveis, modalidades, áreas da educação, esses estudos devem ser ampliados, com vistas a alcançarmos essas multiplicidades de atuação docente, como, por exemplo, na educação profissional e tecnológica.

3.3.2 Saberes docentes: definição e tipologia

É importante esclarecermos que é grande a variedade de autores que vêm tentando ordenar a pluralidade, composição e heterogeneidade dos saberes docente. Porém, não vamos nos deter aqui em tentar diferenciar ou comparar a classificação desses saberes, por entender que essa proliferação de classificações e tipologias em lugar de melhorar a compreensão sobre os saberes podem, ao contrário, aumentar a complexidade do tema e torná-lo menos inteligível. As referências principais deste trabalho, com relação à investigação sobre os saberes docentes, são os trabalhos desenvolvidos por Tardif (2014), Gauthier et al. (2006), Freire (2011) e Pimenta (2005). Quando falamos sobre os saberes docentes da EPT, temos como principais referências Moura (2014), Araujo (2008), Araujo e Rodrigues (2012) e Machado (2008).

Nesta pesquisa, reconhecemos que os saberes necessários à profissão docente não podem ser reduzidos somente aos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas ou a um conjunto de regras metodológicas que procuram mostrar um caminho único para o fazer do professor. A noção de saber, aqui defendida, traz um sentido amplo, que engloba os conhecimentos científicos, as competências, as habilidades e as atitudes; tomando como base os estudos de Tardif (2014), essa noção reúne o saber, o saber-fazer e o saber-se. Entendemos

que o professor é um profissional que tem, ou precisa ter, saberes variados sobre a educação e sobre o seu fazer pedagógico. O saber profissional do professor não é, e não deve ser, constituído por um saber específico, podendo ser definido “como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p.36). E ainda, partindo da ideia dessa pluralidade, Tardif afirma que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só pode existir quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre e com os seus saberes.

De acordo com Gauthier et al (2006), a noção de saber pode ser definida a partir de três concepções diversas que se referem a um espaço particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Dessa forma, na ótica da subjetividade, saber “é deter uma certeza subjetiva racional; noutras palavras, o saber é o fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade” (GAUTHIER et al, 2006, p. 334). A concepção que associa o saber ao juízo, contrária ao saber como subjetividade, diz ser ele “consequência de uma atividade intelectual, ou seja, o juízo a respeito de fatos” (GAUTHIER et al, 2006, p. 334). Finalmente, a concepção que considera o saber como argumentação define-o “como atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação” (GAUTHIER et al, 2006, p. 334), geralmente, por meio da lógica, da dialética ou da retórica. Visto desta última perspectiva, o saber não se reduz à simples atividade do juízo verdadeiro, mas, implica a capacidade de apresentar razões do pretense juízo de verdade; ou, tampouco, limita-se ao terreno da subjetividade, chegando à intersubjetividade e, portanto, ultrapassando o terreno das relações de correspondência com a realidade para alçar a relação com o outro (GAUTHIER et al, 2006).

Tomamos como base a referida definição de saber, pois reconhecemos que o caráter de intersubjetividade dele está embasado numa percepção mais abrangente do que é racional e, desta forma, amplia-se o sentido do que é saber. Nessa concepção, rejeita-se a ideia de que o saber, ou o conhecimento, resume-se a certezas e opõe-se à dúvida, ao erro, à imaginação e à contradição. Tal caráter intersubjetivo implica que o saber também não se limita a um conhecimento objetivo, no qual o juízo verdadeiro se limita a um juízo de realidade, não cabendo juízos de valor (GAUTHIER et al, 2006).

Com relação à categorização dos saberes docentes, optamos por elencar e explorar o que nos aponta Tardif (2014). Para este autor, os saberes docentes podem ser classificados em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores; são aqueles produzidos pelas ciências da educação e os saberes pedagógicos.

Os saberes disciplinares são aqueles correspondentes aos diversos campos de conhecimento, às áreas ou às disciplinas, como, por exemplo, Matemática, História ou Biologia; são transmitidos independentemente dos departamentos de educação das instituições formadoras de professores e “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p. 38).

Os saberes curriculares são “os discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38); são representados, por exemplo, pelo Projeto Político Pedagógico da Instituição onde atuam os professores, pelos projetos e planos de cursos ou de disciplinas, pelos planejamentos de aulas.

Por último, Tardif (2014) destaca que os saberes experienciais⁶ são aqueles que se desenvolvem no exercício da profissão e pelos próprios professores, que se embasam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Para o autor, os saberes experienciais são:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p. 49).

Ainda se referindo aos saberes experienciais, Tardif (2014) enfatiza que estes estão enraizados no fato de o ensino se desenvolver em um contexto de múltiplas interações, com condicionantes também múltiplas em relação à atuação docente. O cotidiano do trabalho docente apresenta uma gama variada de situações concretas que, por muitas vezes, serão solucionadas por improvisações e habilidades pessoais e, além disso, lidar com essas realidades

⁶ Há uma certa diferenciação, apontada nas obras de Tardif e Gauthier, com respeito aos termos saberes de experiência e saberes da experiência (experienciais). Os primeiros são adquiridos no cotidiano de cada um e a segunda categoria diz respeito à prática do professor.

é formador, ou seja, é por meio dessas situações que o professor desenvolve os *habitus* que lhe permitirão enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão docente.

Tardif (2014) também propõe um modelo de análise baseado na origem social dos saberes docentes, com o intuito de dar uma solução ao pluralismo epistemológico desses saberes. Para tanto, o autor associa a questão da natureza e da diversidade dos saberes do professor à de sua proveniência social, como vemos no quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Os saberes dos professores, suas fontes e modos de integração.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

Entendemos que esse quadro, para além dos seus fins didáticos de classificação, assume um papel importante por registrar “a natureza social do saber profissional” (TARDIF, 2014, p. 64). Nele, podemos perceber que os diversos saberes docentes não são todos diretamente produzidos pelo professor, que vários desses saberes têm formação “exterior” ao trabalho docente propriamente dito, pois provêm de espaços sociais anteriores à carreira docente ou estão situados à margem do trabalho cotidiano. Dessa forma, para esse autor, os saberes docentes não são formados apenas nos tempos e espaços ligados diretamente ao meio pedagógico. Eles começam a gerar-se muito antes de o profissional docente assumir as atividades de ensino, nos múltiplos espaços e tempos sociais onde os sujeitos se relacionam: escola, família, grupo de amigos, etc., e continuam a se formar durante toda a vida profissional do docente. Logo, esses saberes não resultam de uma mesma fonte, mas de várias e em diferentes momentos da trajetória de vida e profissional do professor.

Neste sentido, Tardif (2014) destaca três aspectos basilares dos saberes docente: eles são temporais, plurais e heterogêneos, pessoais e situados.

Os saberes dos professores são temporais, pois são adquiridos ao longo do tempo. Eles se caracterizam assim pelo menos por três sentidos, a saber: por serem adquiridos por meio da história de vida dos professores, principalmente de suas histórias de vidas escolares; também são temporais no sentido de que os primeiros anos de exercício da profissão são de suma importância para a estruturação da prática profissional docente⁷; são temporais, também, porque

[...] são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte questões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças. (TARDIF, 2014, p. 262).

Os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, também em três sentidos: os saberes provêm de diversas fontes da cultura pessoal, que deriva de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior, de conhecimentos da formação universitária, de conhecimentos adquiridos na formação continuada, do saber ligado a experiências de trabalho e no contato com outros professores; os saberes profissionais dos professores para Tardif (2014) também:

[...] são variados e heterogêneos porque não são formados por um repertório de conhecimentos unificados, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. (TARDIF, 2014, p. 263).

Ainda, os saberes profissionais são variados e heterogêneos, pois os professores têm objetivos distintos na ação do trabalho, ou seja, a prática dos professores é heterogênea no que concerne aos objetivos internos da ação e, conseqüentemente, aos saberes mobilizados.

E ainda, os saberes profissionais dos professores são personalizados e situados. Personalizados à medida que são constituídos da pessoa do professor, dela não se dissociando. Dito de outra maneira, “Nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação.” (TARDIF, 2014, p. 265). Mas, eles são também situados, pois são constituídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, ganhando sentido por meio dela.

⁷ Essa questão será mais bem discutida no próximo capítulo da dissertação quando estivermos tratando dos sujeitos da pesquisa – os professores iniciantes na educação profissional do IFRN.

Então, os saberes docentes são contextualizados, ancorados nas próprias situações que ajudam a definir.

Sobre os aspectos basilares dos saberes docentes, em especial ao da temporalidade, Freire nos alerta que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p.58).

Com o intuito de que compreendamos melhor a questão dos saberes docentes, é prioritário que possamos recolocar o professor e sua subjetividade no centro das discussões (NÓVOA, 2013; TARDIFF, 2014). Por isso, Tardif (2014) propõe que paremos de considerar os professores como meros aplicadores de conhecimentos produzidos por outros ou, em oposição, como agentes sociais, tendo suas atividades determinadas exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos. Se nos ampararmos por uma dessas visões, estaremos considerando que o professor não passa de mero “boneco de ventríloquo” nas mãos ou de peritos que detêm a verdade a respeito do seu trabalho ou do jogo das “forças sociais”.

O autor acredita que

[...] para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2014, p.230).

Corroboramos com Tardif e, para esta pesquisa, tomamos como pressuposto que o professor é ator subjetivo, dá significados à sua própria prática e que tem o direito e, por que não dizer também, o dever de pensar a sua própria formação.

3.4 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Como discutido no capítulo anterior, em sua origem, a educação profissional foi marcada por uma dualidade estrutural: escola acadêmica para os filhos das elites e escola profissionalizante para os filhos das classes trabalhadoras. Essa separação resultou por muito tempo em uma disparidade na formação dos cidadãos, em que uns eram preparados para o trabalho manual e outros para o trabalho intelectual.

Nesta conjuntura, compreendemos que se foram constituindo também perfis diferenciados para o professor que seria responsável pela formação de cunho generalista, dos abastados socialmente, e do professor de cursos profissionalizantes, como aponta o excerto a seguir:

[...] uma névoa que denotava a falta de perfis esperados para a Educação Profissional. Em princípio, na escola profissionalizante, bastava ao professor saber fazer o “ofício” a ser ensinado. Na prática, as qualidades pedagógicas eram secundárias em face dos conteúdos, havendo muito maior improvisação na escola profissional que na acadêmica. (CARNIELLI; GOMES; CAPANEMA, 2008 apud PONTES, 2012, p 115).

Como apontado, ao “professor” da educação profissional não se exigia o saber ensinar, bastava o saber-fazer prático de um ofício, ficando os atributos didático-pedagógicos relegados ao segundo plano; a ênfase estava nos conhecimentos e experiências do ofício que deveria ser ensinado. Para além desse problema, percebemos também que, historicamente, a formação de professores para a Educação Profissional no Brasil, além do caráter emergencial e improvisado, traz imbricada a marca da descontinuidade.

A esse respeito, Peterossi (1994, p. 69) salienta que, se voltarmos a atenção para a formação de professores para esse campo do ensino encontraremos, “[...] muito mais do que uma história de sua formação, encontra-se uma trajetória de não-formação no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores.” Essas inconsistências com relação à formação docente para a EP acontecem desde a regularização desta modalidade de ensino em nível nacional, por meio do Decreto Lei nº 7.566 de 1909, como já visto. O quadro de professores era constituído por profissionais liberais que detinham conhecimento técnico sobre uma determinada área profissional, ou seja, dominavam um ofício, e isso, na época, já os qualificava a serem professores.

Em 1917, foi criada a escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, no Rio de Janeiro, com o intuito de formar professores para a EP. No entanto,

Fechada pouco tempo depois, em 1937, essa escola, embora tenha chegado a ter 5.301 matriculados durante este período, habilitou apenas 381 professores (309 mulheres), em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Em menor número, professores mestres e contramestres para escolas profissionais. (MACHADO, 2008, p.12).

Criada como uma iniciativa governamental para a formação docente para a Educação Profissional, a Escola Wenceslau Braz não logrou grande sucesso, pois, além da falta de interesse de alunos para a futura profissão de professor de escolas de EP, ainda houve uma grande evasão dos inicialmente interessados. Dessa forma, a referida instituição não cumpriu com o seu objetivo principal.

No ano de 1946, período pós-guerra, um dos desdobramentos dos objetivos americanos de tornar os benefícios do progresso científico dos Estados Unidos utilizáveis para áreas subdesenvolvidas foi o acordo bilateral entre Brasil e EUA, conhecido no nosso país por Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI).

Diante do contexto da situação de “recrutamento” de professores para o ensino técnico e do despreparo dos candidatos a ministrar aulas, o CBAI representou uma luz no fim do túnel (OLIVEIRA; LESZCZYNSKI, 2009). Por isso, a vigência do acordo, que num primeiro momento se esgotaria em julho de 1948, foi prorrogada por diversas vezes até 1963.

Essa Comissão,

Se propunha a desenvolver relações mais íntimas entre professores do ensino técnico do Brasil e dos Estados Unidos. Nesta relação estavam implícitos, cursos de treinamento aos professores, técnicos e administradores, e constava ainda com a aquisição de equipamentos e recursos didáticos. (OLIVEIRA; LESZCZYNSKI, 2009, p. 7).

Como uma das repercussões dessas relações, no ano de 1947, teve início, no Rio de Janeiro, o primeiro curso de aperfeiçoamento do ensino industrial, orientado pela lei orgânica do ensino industrial e subsidiado pela CBAI. Dentro da mesma lógica, a Comissão assistiu à formação de dois grupos de gestores. (MACHADO, 2008). Percebemos que, apesar de cada unidade da Federação já possuir pelo menos uma escola de educação profissional sob a égide do Governo Federal, as iniciativas de formação docente e de gestores para a EP ainda se configuravam muito tímidas frente a real necessidade de pessoal para o trabalho.

A partir de 1960, o magistério da Educação Profissional passou a ser regulamentado pelo MEC e as suas normas a serem estabelecidas em portarias ministeriais. Em 1961, foi aprovada a primeira delas, a Portaria nº 141, que estabeleceu as regras específicas sobre o registro de professores do ensino industrial (MACHADO, 2008).

Neste mesmo ano, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, determinando, em seu art. 59, que os professores do ensino médio seriam formados em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e os professores do ensino técnico em Cursos especiais de Educação Técnica. Dessa maneira, “a ideia de tratamento diferenciado e de curso especial foi, portanto, não só reforçada como oficializada por essa LDB” (MACHADO, 2008, p. 70).

Em 1967 e 1968, foi regulamentada a questão da formação de professores para a EP, prevista na LDB de 1961, por meio do parecer CFE nº 12/1967 e da Portaria Ministerial nº 111/1968. O primeiro veio esclarecer que os Cursos Especiais de Educação Técnica tinham como foco a formação de professores de disciplinas específicas; o segundo complementou explicando que esses cursos se destinavam tanto para os portadores de diplomas de curso superior quanto para os de nível médio, além de determinar, também, que os cursos especiais tivessem, no mínimo, 720 horas/aulas, e, no caso de formação de instrutor, 200 horas-aulas (MACHADO, 2008).

Ainda com referência ao ano de 1968, é instituída a Reforma Universitária pela Lei nº 5.540/68, que determinou, em seu art. 30, que a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas teria que se dar somente em cursos de nível superior. Essa exigência, entretanto, é flexibilizada já no ano seguinte pelo Decreto-Lei nº 464/69, que instituiu normas complementares à referida Lei. O art. 16 deste documento legal determinou que, enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência, realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação. O referido Decreto, porém, deu um prazo para os professores, que estavam em exercício na data da publicação da Lei nº 5.540, regularizarem a sua situação em cinco anos (MACHADO, 2008).

Em 1969, o MEC criou o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), órgão que ficou responsável pela formulação de iniciativas e ações com o objetivo de suprir a carência de professores no País.

No ano seguinte, 1970, um plano integrado de formação de professores de disciplinas específicas de Ensino Médio Técnico foi proposto por meio da Portaria nº 432. A partir de

então, os cursos de caráter emergencial foram desenhados e receberam as denominações de Esquema I e Esquema II. O primeiro destinado à complementação pedagógica para portadores de diploma de nível superior. O segundo para aqueles que possuíam diploma em nível técnico. O Esquema I incluía apenas disciplinas de cunho pedagógico, e o Esquema II, além das disciplinas de cunho pedagógico, incluía disciplinas de conteúdo técnico específico. (MACHADO, 2008).

No ano de 1977, o Conselho Federal de Educação (CFE) instituiu uma licenciatura plena com vistas à formação de professores para o segundo grau, por meio da Resolução nº 3, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições ofertantes dos esquemas I e II os transformassem em licenciaturas num prazo máximo de três anos. Porém, afirma Machado (2008), o esquema I permaneceu admitido em regiões onde a falta de recursos humanos não permitiu a implementação da Licenciatura.

Na verdade, pouco foi feito com relação à generalização da implantação desse curso. Na prática, os esquemas I e II continuaram em vigor, pois o CFE continuou emitindo pareceres sobre registros de professores oriundos desses esquemas. Deste modo, em 1982, o parecer que exigia a formação em licenciatura plena para professores do segundo grau foi relaxado, tornando essa formação opcional, o que nos revela a pouca importância dada à questão da formação de professores no contexto da Educação Profissional.

Segundo Machado (2008), pouco tempo após a liberação da exigência da licenciatura plena para professores do segundo grau, houve uma extinção dos órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico vinculados ao MEC. Suas responsabilidades transferiram-se para a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) do mesmo Ministério, que instituiu um Grupo de Trabalho para discutir e elaborar propostas de cursos regulares de licenciatura plena em matemática específicas do ensino técnico industrial de segundo grau. Uma proposta foi encaminhada, em 1989, ao CFE. Após parecer, em 1991, o Conselho sugeriu um reexame da legislação pertinente; maior flexibilidade e melhor compatibilidade entre os textos legais que tratam do assunto. Porém, a discussão mais geral sobre a nova LDB ocupou os debates a respeito da educação na época, sobrando pouco ou nenhum espaço para discussões sobre o assunto.

Já no ano de 1996, a nova LDB foi sancionada sem trazer explicitações sobre a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica. A regulamentação da Lei foi feita por meio do Decreto nº 2.208/97, que também não se mostrou muito preocupado com a questão. Na realidade, em alguns pontos, trouxe um retrocesso com relação a dispositivos anteriores sobre formação docente para a EP. Sobre isso, Machado (2008) afirma:

O Decreto nº 2.208/97, que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente. Previa que estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Apesar disso, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas sem quaisquer outras referências mais concretas. (MACHADO, 2008 p. 13).

A autora continua afirmando que é clara “a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente” (MACHADO, 2013, p. 360). Esse viés foi sempre predominante na formação docente para a EP e gerou um entendimento de que a experiência de viés prático é superior e suficiente para ser professor dessa área da educação.

Vários foram os pareceres que o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu a partir de consultas sobre a resolução que dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para a EP. Em especial, falaremos sobre o Parecer CNE/CEB nº 37/2002, elaborado para responder a uma consulta formulada pelo Departamento Nacional de Aprendizagem Industrial sobre a formação e o exercício das atividades de docentes para a educação profissional de nível médio. Em suas considerações preliminares, o documento considera que:

A rigor, a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada. Os dispositivos legais e normativos em vigor constituem respaldo suficiente para um entendimento relativamente flexível e adequado às múltiplas e cambiantes necessidades da educação profissional. A LDB oferece a base legal ampla e mínima. As normas sobre licenciatura, inclusive sobre programas especiais de formação pedagógica, que, em linhas gerais destinam-se à educação básica, permitem adequações pertinentes à educação profissional. (BRASIL, 2002, p. 1).

Ainda nas considerações iniciais, o documento afirma que existem dificuldades praticamente intransponíveis com relação à organização de uma licenciatura específica à educação profissional por dois motivos: as áreas produtivas dos setores da economia são numerosas e cambiantes; e a demanda das instituições educacionais de ensino técnico, em geral, não comportariam o esforço e o investimento público e privado necessários à implantação desse curso superior.

O mencionado Parecer ainda enumera todas as possibilidades possíveis de formação desses professores:

1. Formação em curso técnico acrescido de graduação em pedagogia;
2. Formação em curso técnico acrescido de licenciatura;
3. Bacharelado fora da área de atuação acrescido de pós-graduação na área de atuação e programa especial de formação pedagógica;
4. Bacharelado acrescido de pós-graduação na área pedagógica;
5. Licenciatura acrescida de cursos e estágios relacionados à área de docência e experiência profissional em empresa.

No ano de 2006, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 5/2006 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação para a Educação Básica. Nele está previsto que:

Os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e da educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimentos, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes. (BRASIL, 2006, p.3).

Ainda em 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC instituiu um Grupo de Trabalho – Formação de Professores para a EPT - com o objetivo de diagnosticar e propor alternativas para o enfrentamento da problemática da formação dos professores de disciplinas profissionalizantes.

Em 2008, a Lei nº 11.741 altera a LDB e localiza a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II da Educação Básica, explicitando que essa oferta educacional é integrante deste nível de ensino. Desta forma, define que, para a formação do professor que atua no nível técnico, a exigência de titulação passa a ser a mesma dos demais professores deste nível, ou seja, curso de nível superior em licenciatura plena, acrescida de prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 1996).

Ao mesmo tempo em que se altera a localização da EP para a educação básica e, dessa forma, passa-se a exigir para a atuação como professor a licenciatura plena, retoma-se a discussão sobre a proposição de uma especialização para docentes atuarem no ensino técnico, em desarmonia com o que preconiza a LDB sobre o tema por dois motivos: primeiro, a especialização encontra-se fora do âmbito das graduações; segundo, esses cursos não oferecem espaço para a prática de ensino e, quando oferecem, dificilmente a oferta será de trezentas horas. Lembramos que a Certificação obtida no Programa Especial de Formação Pedagógica equivale

a uma licenciatura, o que habilita ao exercício da docência, mas essa mesma prerrogativa não é válida para a especialização (RIBEIRO, 2011).

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação elabora o Parecer nº 07, em resposta à consulta realizada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, sobre a habilitação de professores para a docência em EPT por meio de um curso de especialização:

[...] um curso de especialização em nível de pós-graduação, modalidade lato sensu, estruturado especialmente para o fim de propiciar adequada formação a docentes da educação profissional e tecnológica, como o proposto curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde, pode habilitar professores para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2009, p.6).

Desta feita, podemos observar que, claramente, o CNE valida a pós-graduação, na modalidade especialização, como habilitação para o exercício da docência na educação profissional e tecnológica, resguardadas, é claro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores.

Em 2012, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 02, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em seu art.40, preconiza:

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

[...]

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. (BRASIL, 2012, p. 12).

O referido parecer ainda fixa o ano de 2020 para o cumprimento das exceções previstas nos incisos I e II para a formação pedagógica dos docentes já em exercício e estabelece ainda que a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional, deixando

ao encargo dos sistemas e das instituições de ensino a organização e viabilização de ações que se destinam à formação continuada dos docentes (BRASIL, 2012).

Percebemos que existem mais indefinições que certezas com relação à formação docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil. Desta forma, ainda há razões e espaços para o debate, visto que, mesmo nos órgãos oficiais, existem diferentes posições e proposições sobre o assunto.

Diante disso, o quadro de descontinuidade e o caráter de excepcionalidade conferidos às políticas públicas concernentes à formação de professores da educação profissional nos impulsionam em direção à discussão e à pesquisa sobre a temática, além, é claro, à proposição de soluções para sua superação. Por isso, compreendemos a importância de conhecer o atual cenário da formação de professores para essa área no Brasil, além de traçarmos um perfil claro de formação dos docentes que já se encontram em efetivo exercício na EPT. Assim, por entendermos que a docência se constitui como um ofício com saberes próprios, necessário se faz, portanto, o estudo sobre essa profissão e seus saberes.

3.5 SABERES DOCENTES E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Até esta parte do capítulo, demonstramos, do meio de uma retomada histórica que a formação docente para a educação profissional e tecnológica vem sendo negligenciada. Embasando-nos em autores de referência, apresentamos nossa visão sobre a questão da profissionalidade docente e dos saberes dos professores. Nesse sentido, discutimos e explicitamos que o professor é um profissional e, como tal, ampara o seu trabalho em uma base de saberes. Por sua vez, demonstramos que esses saberes não estão limitados aos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas ou a regras metodológicas que mostrem um caminho único para o ensino; eles são plurais e heterogêneos, socialmente construídos e, ao mesmo tempo, personalizados, temporais e situados.

Porém, por muito tempo, confundiu-se que para ser um “bom professor” bastava o profundo conhecimento da matéria que se ia ensinar ou até um talento natural para o ensino, pensamento baseado no senso comum. Essas questões levantadas contribuíram para impedir um desabrochar de um saber próprio para o ofício de professor. É o que os autores denominam de um ofício sem saberes (GAUTHIER et al, 2006).

Apesar da já extensa literatura, que corrobora com a ideia de que existe uma base de saberes necessários para a atuação docente, quando analisamos, especificamente, a situação da docência na educação profissional parece ainda predominar nesse campo a convicção de que para lecionar basta o domínio da área do conhecimento específico que vai ensinar. Essa constatação encontra eco nos estudos de Oliveira (2006):

Há uma tradição na área no sentido de se considerar que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que vai lecionar ou que leciona. O professor do ensino médio técnico não é concebido como um profissional da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona. (OLIVEIRA, 2006, p.5).

Ao mesmo tempo, como discutimos anteriormente, a formação dos professores da EP no Brasil vem ocorrendo de forma emergencial e sem um perfil próprio, ou seja, não contribui para a construção de um modelo referencial de formação inicial e continuada desses professores. Essa problemática tem contribuído para o processo de desprofissionalização do trabalho docente na EP, em outras palavras, para o ponto de vista de que o professor da educação profissional não tem saberes próprios ou ainda de que o trabalho docente na EPT é um ofício sem saberes (GARIGLIO; BURNIER, 2014).

Optamos por compreender que o trabalho docente na EPT se constitui como um ofício com saberes, e, por isso, temos o desafio de investigar quais são esses saberes próprios ao ensino nessa modalidade da educação, sendo, para isso, necessária a produção de estudos que revele as peculiaridades dos saberes docentes no contexto no qual os professores encontram-se envolvidos (GARIGLIO; BURNIER, 2014).

Então, cabe-nos, neste momento do texto, fazermos uma tentativa de caracterização ou de aprofundamento daqueles saberes docentes que nos propomos a identificar como basilares ao trabalho do professor da educação profissional no IFRN. Advertimos, no entanto, que o que veremos, na sequência, trata-se de uma proposição, uma tentativa de elencar alguns desses saberes que estarão dando base ao nosso trabalho na pesquisa empírica.

O cenário atual nos apresenta uma sociedade reconfigurada pelo processo de globalização, com mudanças profundas com relação à organização econômica, social e cultural. Desta feita, mudaram também o mundo do trabalho e, conseqüentemente, a educação, com ênfase nas mudanças ocorridas na educação profissional e tecnológica, conforme destacamos a seguir.

A educação, em geral e, especialmente a educação profissional, não é alheia às transformações que se processam no mundo do trabalho e tende a ajustar-se às exigências demandadas por esse. Dessa forma, a substituição da fragmentação taylorista-fordista por procedimentos que demandam conhecimentos da totalidade do trabalho amplia a possibilidade de participação, de decisão e de controle do próprio trabalho e, por consequência, exige trabalhadores com sólida base educacional geral, a partir da qual se construirá uma formação profissional densa e continuada (KUENZER, 2008).

Referindo-se às instituições que ofertam educação profissional de nível médio, Moura (2014) afirma que:

[...] é necessário que a formação proporcionada ultrapasse esses limites exigidos pela lógica da empresa capitalista no atual contexto de hegemonia neoliberal. Isso significa contribuir para que os formandos alcancem autonomia e emancipação, de modo que possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras. Para tal, é fundamental que os currículos das instituições de EP sejam estruturados a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da formação humana integral. (MOURA, 2014, p.78).

Em função do que propõe o autor, é imprescindível que se discuta também uma nova concepção de formação que possibilite aos professores da educação profissional, “criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho”. (KUENZER, 2008, p. 28).

Desse modo, Moura (2014) aponta que é possível sintetizar alguns núcleos estruturantes da formação dos professores da educação profissional, seja em nível de graduação nas licenciaturas, nos programas de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* ou em outras possibilidades de formação inicial ou continuada, a saber:

- a) área de conhecimentos específicos;
- b) formação didático-político-pedagógica;
- c) diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho. (MOURA, 2014, p. 94).

Quanto aos conhecimentos específicos, o autor afirma que para ensinar é preciso dominar o assunto com profundidade e que, portanto, o professor necessita ter competência técnica sobre sua disciplina/área de atuação. Quanto à formação didático-político-pedagógica,

aponta que o docente necessita ter o domínio dos conhecimentos necessários ao “saber ensinar”. Porém, o estudioso destaca que esses dois tipos de conhecimentos devem estar em diálogo constante entre si e com a sociedade para que uma educação humana e emancipadora seja realmente alcançada.

Dialogando com essas discussões, Araujo (2008), ao referir-se às especificidades do docente da educação profissional, afirma que:

A docência na educação profissional compreende um saber específico: o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional. A formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador.

[...]

A estes saberes específicos devem ser incorporados saberes relacionados: a) ao funcionamento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado; b) às políticas públicas, sobretudo, as educacionais e de educação profissional; c) ao desenvolvimento local e às inovações. (ARAUJO, 2008, p. 58).

No que diz respeito aos saberes técnicos específicos, Araujo (2008) opta pela perspectiva das práxis, entendida como indissociabilidade entre teoria e prática, como uma ação transformadora da prática social, por meio do processo ação-reflexão-ação (FREIRE, 2011).

Em relação aos saberes didáticos, Araujo (2008) considera que eles devem transpor a aquisição de técnicas de transmissão de conteúdos; também devem objetivar que o ensino ultrapasse os limites da educação bancária (FREIRE, 1987) e assuma um caráter científico-reflexivo. Para isso, esses saberes devem estar ligados em favor de um dentre vários projetos político-pedagógicos existentes na sociedade.

No tocante ao saber do pesquisador, Araujo (2008) entende que deva ser o de promover uma atitude de autonomia intelectual frente aos desafios da prática educativa, ou seja, o saber do pesquisador permite ao professor desenvolver a capacidade de análise e avaliação de sua própria experiência docente com o objetivo de aperfeiçoá-la.

Destacamos que, no caso específico da educação profissional de nível médio (e no IFRN não é diferente), coexistem diferentes perfis docentes, que atuam em diferentes modalidades de ensino, com destaque para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), oferta prioritária da instituição e articulada à tríade ensino, pesquisa e extensão (IFRN, 2012).

O EMIEP é um projeto que, em oposição à perspectiva dualista da educação, postula uma educação que parte da ideia de omnilateralidade como referência básica para a formação humana. Dessa forma, deveria articular o saber propedêutico com o instrumental, as atividades

manuais com as intelectuais; é um posicionamento político que tomaria a educação pela categoria dialética da totalidade (ARAUJO, 2012).

Desta feita, é importante destacarmos que a formação docente e a atitude dos profissionais da educação para o trabalho no EMIEP devem ter o seu diferencial para que haja materialidade de práticas educativas integradoras. Sobre as particularidades do trabalho do professor no Ensino Médio Integrado, Araujo (2012) assevera que isso significa uma atitude docente diferente em relação ao próprio cotidiano do Ensino Médio, no sentido de desenvolver uma pedagogia na qual o fazer e o pensar constituam um todo orgânico, quer se trate de aulas de Mecânica de Automóveis ou de Linguagem, Matemática ou Física, por exemplo.

A questão pedagógica, então, não se encontra tão somente no domínio de fragmentos de conhecimentos das diversas disciplinas que perfazem o desenho curricular do ensino médio integrado [...]. Pelo contrário, a dualidade “quebra” quando os sujeitos do ensino e da aprendizagem incorporam em seu fazer pedagógico a atitude de quem busca articular o pensar e o fazer como práticas dialógicas que possibilitam compreender e transformar a realidade que se vivencia cotidianamente. É preciso, então, vivenciar uma práxis educativa como atitude transformadora, o que significa incorporar *o pensar e o fazer como unidade pedagógica*. (ARAUJO, 2012, p. 113, grifo do autor).

Sendo assim, o professor do EMIEP tem o desafio de possuir um saber capaz de integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, os quais compõem o núcleo propedêutico de conhecimentos e as habilidades que dizem respeito às técnicas de trabalho e de produção relativas a cada curso técnico em que lecionam. Ademais, é preciso saber articular teoria e prática, ciência e tecnologia numa base de conteúdos que integrem as dimensões científica, cultural e do trabalho de forma a oferecer ao aluno uma formação humana omnilateral, trabalhando sempre na perspectiva emancipatória (ARAUJO, 2008; MACHADO, 2008).

No sentido deste tipo de formação preconizada para o EMIEP, destacamos os saberes do exercício da docência como práxis (como já destacado anteriormente) e do saber da interdisciplinaridade como diferenciais para a atuação nessa oferta/projeto educacional.

Quanto ao saber interdisciplinar, acreditamos que o EMIEP exige uma integração das diversas disciplinas, que se descaracterizam como tais, perdem seus prismas particulares para transformar o saber fragmentado em uma compreensão mais global do conhecimento. O saber interdisciplinar seria, então, a capacidade de materialização do currículo integrado com a existência da organização disciplinar, mas tendo como base a compreensão do real como uma totalidade histórica e dialética.

Assim, não podemos perder de vista os saberes necessários para o trabalho com o público alvo do EMIEP: as juventudes⁸. A geração, que hoje está nos bancos escolares dessa oferta de ensino, é composta por indivíduos, em sua grande maioria, na faixa de 14 (quatorze) a 18 (dezoito) anos de idade e se distingue por suas muitas maneiras de existir, nos diferentes tempos e espaços sociais.

De acordo com Gariglio e Burnier (2014), a questão da relação dos professores da Educação Profissional de Nível Médio com os jovens alunos aparece bastante destacada na opinião dos docentes dos Institutos Federais quando confrontados com os saberes docentes. Lidar com os jovens, assegurar um clima produtivo em sala de aula, motivar os adolescentes são tarefas para as quais os professores reivindicam fortemente por saberes de apoio.

Sendo assim, consideramos que os saberes sobre as intercorrências na fase da juventude se caracterizam como condição essencial para o trabalho docente no ensino médio, guiando ações e estratégias para uma educação integral, como prescrita no projeto de EMIEP.

O que percebemos é que os autores que tratam dos saberes necessários à atuação dos professores da educação profissional, numa perspectiva de uma educação humana e emancipadora, coadunam com as ideias de que, na perspectiva de uma educação integral, é necessário que esses sujeitos vão além dos conhecimentos específicos de sua área ou disciplina de atuação e dos conhecimentos didáticos-metodológicos adquiridos nos cursos formais de formação docente.

Apesar do vasto leque de saberes específicos para o trabalho docente na EP, uma dificuldade é compartilhada pelos diversos perfis de professores do IFRN e de outras instituições de EP: a falta de uma formação específica para o trabalho na educação profissional. Na grande maioria dos cursos de licenciatura ou de pós-graduação que formam professores, nada ou muito pouco é analisado sobre o trabalho com a educação profissional e sobre os saberes mobilizados no trabalho docente nesse campo de ensino.

Inferimos, então, que os professores, na falta de um referencial claro para o trabalho na educação profissional, podem tomar como referência o ensino médio propedêutico e, desta forma, estariam desconsiderando os princípios preconizados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição, principalmente quando se referem ao ensino médio integrado, oferecendo uma formação prioritariamente voltada para a verticalização educacional, negligenciando o horizonte da formação humana integral. Os educadores podem também tomar como referência

⁸ Optamos pelo termo Juventudes, no plural, por não se tratar de um público homogêneo com características bem definidas, uniformes e invariáveis.

o ensino superior e, além de desconsiderarem os princípios do PPP, correr o risco de desconsiderarem a faixa etária dos alunos; bem como ainda direcionar as suas práticas pedagógicas, quase que exclusivamente, para que o aluno atenda às exigências do mercado de trabalho.

Ressaltamos também que o professor bacharel ou tecnólogo, que atua na educação profissional, tem a lacuna dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, pois esses são adquiridos em etapas de formação pelas quais esses docentes não passam, como os cursos de licenciatura e os estágios de docência.

Podemos inferir, portanto, que a falta de integração dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, no exercício da docência do professor bacharel ou tecnólogo, pode gerar entraves e dificuldades no seu saber, no seu saber-fazer e no seu saber-se (TARDIF, 2014).

Podemos concluir, após a revisão bibliográfica, na qual se baseou este capítulo, que, apesar do acervo que temos sobre a educação profissional e sobre os saberes docentes, a pesquisa e a produção acadêmica sobre os saberes docentes da educação profissional ainda são muito embrionárias, como também é incipiente a pesquisa e produção acadêmica sobre a formação docente para a educação profissional. É nesse sentido que este trabalho vai procurar, ouvindo as vozes dos próprios professores, os significados e a valoração para os saberes pedagógicos da educação profissional e tecnológica.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* EMPÍRICO

No presente capítulo, apresentamos o percurso metodológico desta investigação, focalizando na contextualização do método de coleta de dados utilizados e nos sujeitos envolvidos na pesquisa, visto que o nosso *locus* de pesquisa, o IFRN, já foi objeto de discussão no capítulo 2 desta dissertação.

Para compreendermos como os professores da educação profissional constroem e valoram os saberes docentes, adotamos a metodologia de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), levando em consideração que nesse tipo de estudo:

[...] há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12).

Outrossim, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), pois buscamos, no espaço de uma realidade específica, o IFRN, investigar variadas dimensões que contribuem para a apreensão e valoração dos saberes docentes por parte dos professores investigados.

Por fim, elegemos as narrativas autobiográficas como estratégia de coleta de dados, e para a escolha dos professores investigados, utilizamos como principal critério o tempo de exercício na profissão, amparando-nos em ciclos de vida profissional docente (HUBERMAN, 2013; NÓVOA, 2013; TARDIF, 2014); para isso, determinamos como sujeitos da pesquisa os que estão vivenciando a fase de consolidação da carreira, segundo nível da iniciação docente.

4.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

A escolha das narrativas autobiográficas orais como instrumento de investigação na coleta de dados desta pesquisa se ancorou no pressuposto de que elas podem possibilitar aos professores investigados desvelar suas trajetórias pessoais/profissionais na construção dos saberes docentes e indicar o valor dado a cada um desses saberes. Outro fator importante é que acreditamos que a investigação narrativa na educação nos deixa mais perto do cotidiano escolar, no sentido de estarmos nos aproximando do fazer docente, que é organizado de forma narrativa.

Eentendemos que a investigação narrativa insere-se na investigação educacional com grande força, pois pode possibilitarmos uma compreensão maior das práticas, das motivações e das escolhas que são calcadas na experiência humana, visto que “a escola está cheia de

complexidade, tendo sua base constituída no seio das instituições sociais, mas sendo composta por indivíduos que contribuem para a continuidade da mesma.” (RABELO, 2011, p. 184).

Rabelo (2011) também lembra que “Resgatar a dimensão pessoal do ofício de ensinar é um modo de opor-se ao professorado anônimo, sem nome e impessoal. A investigação narrativa é uma forma de dar voz aos professores, sobre suas preocupações e suas vidas” (RABELO, 2011, p. 184). Dessa maneira, as narrativas dos professores podem levá-los a repensar a sua prática de ensino, a sua formação e a sua própria identidade como docente, valendo-se do fato de que o professor é o principal sujeito de transformação e de conscientização do seu papel.

Então, a investigação por meio das narrativas dos professores pode mostrar como eles, na qualidade de pessoas e atores sociais, têm a compreensão de suas carreiras e como observam as suas práticas docentes, os seus saberes e como se constituem/constituíram como docentes.

Também é importante afirmarmos que as narrativas dos professores não se constituem neutras, ao contrário, estão cheias de intenção, contextualização, temporalidade. O professor que se narra quer atingir um objetivo, quer passar uma imagem para quem escuta ou lê. Essas falas não são “puras memórias”; elas são revividas e reconstruídas a partir dos tempos e contextos sociais e individuais do investigado. Dessa maneira,

O professor retoma seus processos formativos e sua trajetória profissional, construindo uma compreensão mais profunda de como se tornou o professor que é. Tal compreensão colabora para a criticidade de si mesmo, de sua prática, de seu relacionamento com seus alunos e outras instâncias escolares, de suas posturas político-pedagógicas, de suas crenças, de suas leituras de mundo. (ALIANÇA, 2011, p. 12).

No que tange à geração de dados, Rabelo (2011) destaca que o critério para a escolha das informações é a sua correlação com o foco, com os objetivos e com a delimitação da pesquisa, pois é a partir da delimitação do estudo que fazemos o recorte dos dados necessários para o enredo. Não é necessário incluímos todos os dados no relato final, pois, para uma maior consistência na pesquisa qualitativa

A realidade pesquisada não pode ser reduzida aos discursos que os sujeitos pesquisados emitem a respeito dela, o que denotaria um subjetivismo inadequado. É fundamental que a pesquisa qualitativa considere o ponto de vista do sujeito pesquisado, mas não basta a coleta de falas e discursos dos pesquisados; deve haver depuração crítica, contextualização, identificação e diferenciação dos diversos aspectos dos discursos: a fala que esconde, a que denota, a que veio atender à expectativa do pesquisador, entre outras dificuldades. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 124).

Diante do exposto, consideramos que as narrativas autobiográficas se apresentam como alternativa fértil de instrumental na pesquisa qualitativa e, em especial, na pesquisa em educação.

4.2 O PROFESSOR INICIANTE: INICIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA CARREIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O referencial teórico que estrutura esta investigação aponta que os professores se constituem como profissionais ao longo de um processo sem início ou fim previamente estabelecido, no qual interferem as experiências pré-profissionais (principalmente aquelas ligadas à trajetória escolar), as experiências vivenciadas na formação inicial (principalmente no contato com os professores das universidades) e as experiências relacionadas diretamente à profissão docente (relação com alunos e responsáveis, currículos, normas etc.). Nessa perspectiva, faz-se necessária a compreensão do caráter histórico e temporal dos saberes docentes, bem como, as formas que são incorporadas ao seu fazer por meio dos processos de socialização profissional, permitindo que a prática do professor, seu ser e seu fazer estejam fundamentados em sua história profissional (TARDIF, 2014).

A literatura sobre a formação de professores e, mais especificamente, sobre os saberes docentes indica a importância de que se estudem as diferentes etapas da carreira docente (TARDIF, 2014; HUBERMAN, 2013). De acordo com esses autores, a carreira dos professores possui diferentes etapas nas quais esses indivíduos experimentam situações e sensações que irão contribuir para o tornar-se professor, ao longo do exercício da atividade docente.

Huberman (2013) considera que há pelo menos três tendências temporais gerais no ciclo de vida dos professores, a saber: a fase de exploração ou de entrada na carreira, a fase de estabilização e a fase de diversificação como apresentamos na figura (Quadro 4), a seguir:

Quadro 4 – Tempo, fase e características da carreira docente.

Tempo em anos	Fase	Características
Menos de 3 anos	Exploração	Choque de realidade, de sobrevivência, de descoberta, de tensões e de aprendizagens pessoais e luta por adquirir uma identidade profissional.

De 3 anos a menos de 6 anos	Estabilização / consolidação	Consolidação da identidade profissional, afirmação junto aos pares, maior confiança e preocupação com os objetivos didáticos, empoderamento dos saberes docentes.
A partir de 6 anos	Diversificação / exploração	Diversificação dos modos de ensinar, motivação novas responsabilidades, necessidade de manter o entusiasmo e de se projetar de maneira positiva como professor no futuro.

Fonte: Huberman (2013) e Tardif (2014) com elaboração da autora (2016).

Apresentamos, nesta investigação, as três fases elencadas, mas damos ênfase às duas primeiras, por serem elas a que fazem parte do início da carreira do professor e que sustentam nossa pesquisa.

A primeira fase de entrada na carreira corresponde ao período entre os dois e os três primeiros anos de ensino e caracteriza-se como um estágio de sobrevivência e/ou de descoberta. A sobrevivência se traduz no que chamamos no senso comum de “choque de realidade”, é o confronto inicial com toda a complexidade da situação profissional. Por outro lado, o aspecto da descoberta se traduz em entusiasmo inicial, em experimentação e exaltação por, finalmente, sentir-se pertencente a um corpo profissional, ter sua sala de aula e seus próprios alunos. É muito comum que esses dois aspectos sejam vivenciados paralelamente, entretanto, o segundo aspecto ajuda os novos professores a suportarem o primeiro (HUBERMAN, 2013).

Porém, também verificamos a existência de perfis com apenas um desses componentes, impondo-se como dominante, ou de perfis com características diversas dos caracterizados como a indiferença, a serenidade ou a frustração. No entanto, a exploração aparece, nessa fase, como tema global que abrange todos esses perfis. Huberman (2013, p. 39), referindo-se à fase de exploração, afirma que “No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm oportunidade de “explorar” poucas turmas para além dos seus poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas”. Dessa forma, a fase de exploração, como qualquer outra, está limitada pela questão social da profissão, além, é claro, da questão temporal.

Na educação profissional do IFRN, temos outro fator que pode contribuir de maneira positiva ou negativa para a fase de exploração da carreira dos professores: o remanejamento. O docente faz o concurso para o ingresso no Instituto e, imediatamente após a aprovação, pode ser convocado para um *campus* distante da capital do Estado, onde, em geral, os serviços, sobretudo em relação à formação e à qualidade de vida, não são favoráveis à permanência do servidor naquela cidade. Isso pode gerar uma insatisfação com as condições de trabalho, e, logo que surja a vaga para a capital ou para uma cidade mais próxima, esse professor pedirá

remanejamento, impedindo, dessa forma, que se crie um laço com o *campus* e com suas turmas de alunos; podendo fazer com que a fase de exploração precise de um tempo maior para ocorrer.

A fase de estabilização do professor na carreira, segundo Huberman (2013), compreende o período entre os três e os seis anos iniciais, e, em termos gerais, é o período da escolha subjetiva do “comprometer-se definitivamente”. É quando se consolida a identidade do profissional como professor e, dessa forma, também se renunciam, ao menos temporariamente, a outras identidades. Quando falamos sobre o parâmetro pedagógico propriamente dito, a fase de estabilização precede ligeiramente ou acompanha uma sensação de “competência” pedagógica crescente, de conforto e de confiança que vêm acompanhados de uma maior preocupação com os objetivos didáticos, de um sentimento de poder enfrentar com maior propriedade as situações complexas e inesperadas que se deparam na profissão. Moskowitz e Hayman (1974 apud HUBERMAN, 2013) resumem o conjunto da fase de estabilização, acompanhada paralelamente da consolidação pedagógica, como percebida em termos positivos ou até em termos de prazer, por aqueles que a vivem.

Tardif (2014) considera que a fase de estabilização ou de consolidação é aquela em que o professor investe, em longo prazo, na profissão e que é reconhecido pelos outros membros da instituição como “competente” para o exercício da profissão. De acordo com o autor, essa consolidação não ocorre de maneira natural, como mera decorrência do tempo; ela é fruto dos acontecimentos que marcam a trajetória profissional, incluindo, sobretudo os contextos de trabalho. É importante salientarmos também que, na fase de estabilização sugerida por Tardif (2014), e corroborando com Huberman (2013), os professores passam a adquirir mais confiança em si próprios, o que pode provocar uma abertura crescente em relação ao domínio progressivo, à construção, ao reconhecimento e à valoração aos saberes docentes.

A terceira fase de desenvolvimento profissional docente, que ocorre a partir de seis anos de profissão, é chamada fase de diversificação ou de experimentação. Ao contrário da estabilização, nesta fase, os percursos individuais parecem divergir mais, porém algumas características podem ser elencadas como mais comuns: os professores participam de uma série de experiências pessoais, diversificando o material didático, as formas de avaliação, a maneira de trabalhar com os alunos e as sequências dos programas; os professores seriam mais motivados por procurar mais autoridade, responsabilidade e prestígio; eles seriam mais participantes nos encontros pedagógicos e nas comissões de reformas, podendo, por consequência, ter uma maior possibilidade de assumir postos administrativos, afastando-se, dessa forma, da rotina de sala de aula. Subjacente à busca por esses novos desafios, estaria a

necessidade de manter o entusiasmo pela profissão, o não cair na rotina e o desejo de se projetar como docente no futuro com uma sensação de satisfação (HUBERMAN, 2013).

Por fim, acreditamos que tais características apontadas pela literatura com relação à carreira docente, mais particularmente ao início dessa, não podem ser consideradas estanques ou lineares. Elas dependem dos contextos de trabalho e das individualidades de cada professor. Entretanto, de uma maneira geral, são essas as características que parecem compor essa iniciação profissional e, com isso, servirão como base para a nossa pesquisa.

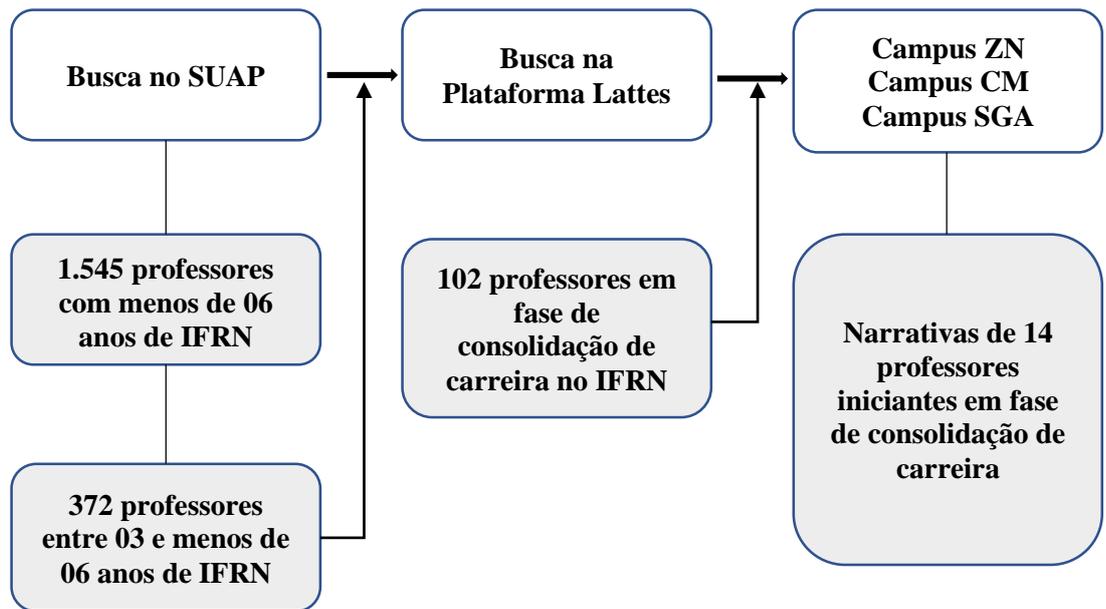
4.2.1 População e amostra da pesquisa

Diante das discussões apresentadas e do contexto do nosso *lócus* de pesquisa, consideramos, para a nossa análise, como professores iniciantes aqueles provindos diretamente das graduações ou da pós-graduação, sem experiência anterior na docência e que construíram/constroem seus saberes da experiência profissional diretamente no trabalho como docentes da educação profissional e, em particular, no trabalho na educação profissional técnica de nível médio no IFRN. Ou seja, determinamos como professor iniciante, segundo a perspectiva temporal de Huberman (2013), aquele que tem menos de seis anos de ingresso na carreira e que iniciou essa trajetória profissional na educação profissional técnica de nível médio no IFRN.

Porém, como nosso objetivo principal nesta investigação é discutir a construção e a valoração dada aos saberes docentes, elegemos como sujeitos das nossas narrativas autobiográficas aqueles professores que estão imersos na fase de estabilização ou consolidação da carreira, entre três e seis anos de atuação, por serem os que já têm ou estão em processo de afirmação da identidade profissional e, por isso, têm condições sociais e pessoais de responder aos nossos anseios com relação ao objetivo da pesquisa. Não consideramos os professores que estão vivenciando a fase de exploração porque eles ainda se encontram envoltos com as descobertas e as tensões da realidade profissional. Nessa perspectiva, não levamos em conta também os que estão vivendo a fase da diversificação por já se afirmarem profissionalmente e estarem mais interessados em buscar novos horizontes ou mesmo diversificar sua prática, podendo não ser tão produtivo, ou mesmo fácil, rememorar como construíram os saberes mobilizados na sua prática como docentes.

A seguir, a partir do percurso demonstrado na figura 4, faremos uma explanação dos caminhos percorridos na nossa investigação empírica, desde a escolha dos professores investigados à coleta das entrevistas narrativas.

Figura 4 – Percurso metodológico da investigação empírica



Fonte: Dados da pesquisa com elaboração da autora (2017).

Para construirmos nosso quadro de professores entrevistados, fizemos, inicialmente, uma busca geral no SUAP do IFRN para delimitarmos nosso cenário de possíveis sujeitos da pesquisa. O resultado, desse primeiro rastreamento, pode ser conferido no Quadro 5:

Quadro 5 – Total de professores por *Campus* e por tempo de carreira docente no IFRN

<i>Campus</i>	Total de professores	Professores com menos de 06 anos de carreira docente no IFRN		Professores que têm entre 03 e menos de 06 anos de carreira docente no IFRN
Apodi	65	50	76,92%	19
Caicó	63	54	85,71%	20
Cidade Alta	60	28	46,67%	11
Canguaretama	56	36	64,29%	20
Ceará Mirim	53	40	75,47%	27
Currais Novos	65	54	86,08%	17
Natal Central	339	78	23,00%	32
Educação a Distância	33	12	36,36%	09
Ipanguaçu	69	58	84,06%	19
João Câmara	61	54	88,52%	23
Lajes	23	22	95,65%	03
Macau	68	62	91,18%	13
Mossoró	103	44	42,72%	20
Nova Cruz	67	56	83,58%	28
Parelhas	31	27	87,10%	01
Parnamirim	68	33	48,53%	22
Pau dos Ferros	71	63	88,73%	16
Santa Cruz	65	53	81,54%	15
São Gonçalo do Amarante	69	45	65,22%	27
São Paulo do Potengi	44	39	88,64%	14
Zona Norte	72	25	34,72%	16
TOTAL	1545	993	64,27%	372

Fonte: Dados da pesquisa com elaboração da autora (2016).

Como podemos observar, na coluna intitulada Professores com Menos de 06 Anos de Carreira Docente no IFRN, temos um grande quantitativo de professores que estão em fase de iniciação como profissionais docentes no IFRN, 64% do total. Isso vem confirmar nossa justificativa da importância da pesquisa com relação ao grande crescimento no número de docentes com a expansão do Instituto.

Para refinarmos nossa busca no próprio SUAP, partimos para uma segunda etapa: a de procurar aqueles professores que tinham entre 03 e menos de 06 anos de profissão docente no IFRN. Tais dados estão revelados na última coluna do quadro 5 e nos indicam que, ao todo, temos, no IFRN, 372 professores na situação que estávamos procurando. Porém, esse quantitativo ainda não nos indica quais desses profissionais são realmente iniciantes na carreira de professor.

Para isso, partimos para um outro instrumento de rastreamento que pôde nos indicar, com mais exatidão, o tempo de carreira docente desses sujeitos: o *currículo Lattes*. Nessa busca, procuramos identificar se aqueles professores que têm entre 03 e menos de 06 anos na carreira

no IFRN iniciaram, realmente, suas trajetórias como profissionais docentes na Instituição. Dessa Maneira, chegamos ao cenário apresentado no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Professores iniciantes em fase de consolidação da carreira por *Campus*

<i>Campus</i>	Total de professores iniciantes em fase de consolidação de carreira
Apodi	04
Caicó	06
Natal-Cidade Alta	01
Canguaretama	06
Ceará-Mirim	08
Currais Novos	04
Natal-Central	06
Educação a Distância	02
Ipangaçu	03
João Câmara	04
Lajes	02
Macau	01
Mossoró	07
Nova Cruz	06
Parelhas	01
Parnamirim	11
Pau dos Ferros	05
Santa Cruz	05
São Gonçalo do Amarante	10
São Paulo do Potengi	02
Natal-Zona Norte	07
Total – 21	101

Fonte: Dados da pesquisa com elaboração da autora (2016).

Após o rastreamento, a partir do *Currículo Lates* dos 372 professores que, a princípio, foram levantados no sistema SUAP como possíveis profissionais nessa fase da carreira, apenas 102 (cerca de 27%) foram confirmados como professores iniciantes na fase de consolidação.

Logo, por termos as narrativas autobiográficas como instrumento de coleta de dados, tivemos que pensar em formas que limitassem o número de sujeitos investigados.

Ao pensarmos nessa limitação quanto ao número de sujeitos da pesquisa e, também, por questões de logística e deslocamento da investigadora ao campo empírico, tivemos que fazer um recorte com relação aos *Campi* que seriam *lócus* da pesquisa. Para isso, usamos dois critérios basilares: a proximidade física e relacional entre a investigadora e o campo de pesquisa; e a diversificação da fase de expansão em que cada *Campus* foi implantado. Por fim, após análise das condicionantes elencadas, elegemos três *Campi* para realizarmos nossas entrevistas narrativas, a saber: *Campus* Natal-Zona Norte, inaugurado em 2006 como fruto da

primeira fase da expansão dos Institutos Federais, local de trabalho da pesquisadora; *Campus* São Gonçalo do Amarante, localizado na região metropolitana norte da cidade de Natal, com início das atividades em 2011 como um dos resultados da segunda fase de expansão e interiorização da Rede; e o *Campus* Ceará-Mirim, localizado na região do Mato Grande, distante apenas 30 Km da capital do Estado e produto da terceira fase de expansão do IFRN.

Para além da questão geográfica, que facilita sobremaneira o trabalho empírico, a escolha por esses três *Campi* também se deu pela proximidade nas relações afetivas de trabalho com as equipes técnico-pedagógicas (ETEPs) desses locais, o que nos possibilitou um contato prévio com os professores que poderiam ser nossos sujeitos narradores. Outro fator importante para a escolha do *lócus* da investigação, foram as quantidades significativas de professores em fase de consolidação da carreira, a saber: 07 no *Campus* Natal-Zona Norte, 10 no *Campus* São Gonçalo do Amarante e 08 no *Campus* Ceará-Mirim.

Para fecharmos, finalmente, os nomes dos sujeitos investigados, após contato por e-mail com todos os professores, que se encaixavam no perfil desejado, e com as ETEPs desses *campi*, definimos quem seriam nossos professores investigados, por exclusão daqueles que não se prontificaram a participar da entrevista. O Quadro 7, a seguir, demonstra como ficou a distribuição dos nossos sujeitos por *Campus*:

Quadro 7 - Distribuição dos sujeitos de pesquisa por *Campus* do IFRN

<i>Campus</i>	Sujeitos de pesquisa	Total
Natal-Zona Norte (A)	A1	05 professores
	A2	
	A3	
	A4	
	A5	
São Gonçalo do Amarante (B)	B1	05 professores
	B2	
	B3	
	B4	
	B5	
Ceará-Mirim (C)	C1	04 professores
	C2	
	C3	
	C4	
		Total: 14 professores

Fonte: Dados da pesquisa com elaboração da autora (2017).

Como podemos observar no Quadro 7, codificamos cada *Campus* e cada professor investigado, no intuito de deixar mais clara a nossa comunicação, bem como, preservar o anonimato dos sujeitos da nossa pesquisa. Foram 05 professores investigados no *Campus* Natal-Zona Norte, 05 no *Campus* São Gonçalo do Amarante e 04 no *Campus* Ceará-Mirim, perfazendo um total de 14 sujeitos narradores. Na sequência, no Quadro 8, poderemos visualizar uma sucinta caracterização desses professores investigados:

Quadro 8 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Interlocutor	Tempo na docência	Sexo	Graduação
A1	4 anos	F	Administração de Empresas
A2	4 anos	F	Engenharia de Computação
A3	4 anos	M	Licenciatura em Computação
A4	5 anos	M	Ciências da Computação
A5	5 anos	M	Engenharia de Computação
B1	4 anos	M	Engenharia de Computação
B2	4 anos	M	Tecnologia em Redes de Computadores
B3	4 anos	M	Licenciatura em História
B4	4 anos	M	Redes de Computadores
B5	4 anos	M	Tecnologia em Desenvolvimento de Software
C1	3 anos	M	Engenharia Elétrica
C2	4 anos	M	Redes de Computadores
C3	5 anos	F	Engenharia de Alimentos
C4	4 anos	F	Ciências da Computação

Fonte: Dados da pesquisa com elaboração da autora (2017).

Observamos que, como informamos inicialmente, nossos professores narradores possuem entre 03 e menos de 06 anos de atuação docente, com a maioria deles, 10 sujeitos, estando na faixa de 4 anos de carreira. Outro dado observado é que a maioria dos nossos investigados é do sexo masculino, 10 docentes. Porém, o que nos chama mais a atenção nessa pequena caracterização desses professores é que, mesmo não buscando investigar apenas os professores bacharéis iniciantes, a quantidade de professores não licenciados é seis vezes maior que a de licenciados. Apesar disso, não nos propomos aqui a gerar discussões a respeito do perfil de formação dos nossos investigados; restando-nos usar dessa informação para nos

embasar, em nossos debates, sobre a aprendizagem no início da carreira e sobre a apreensão e valorização dos saberes docentes por parte desses professores.

Na sequência, descreveremos como ocorreram as entrevistas narrativas e como foram feitas as análises dos dados empíricos.

4.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas narrativas foram realizadas entre o mês de outubro e o mês de dezembro de 2016, nos *campi* em que cada sujeito investigado atua como docente, em salas cedidas pela Equipe Técnico-Pedagógica de cada *Campus*, com a anuência dos Diretores Gerais.

Na perspectiva de obtermos elementos significativos sobre o início da carreira docente e a significação, mobilização e valorização dos saberes docentes de cada um dos sujeitos investigados, preparamos um ambiente agradável e iniciamos o momento fazendo uma pequena contextualização sobre o estudo. Em seguida, percebendo que o ambiente já estava propício e preparado para o início da narrativa, apresentamos uma questão gerativa, que iria nortear o primeiro momento da entrevista narrativa, a saber: Estou pesquisando, a partir das narrativas autobiográficas, como professores iniciantes do IFRN constroem ou construíram os saberes da docência para o trabalho na educação profissional e tecnológica. Para isso, gostaria que, em primeiro lugar, você me contasse, numa espécie de linha do tempo, como (nome do professor) aluno se tornou (nome do professor) professor; como suas experiências familiares, de formação e profissionais (se existirem) contribuíram para que você adquirisse o “saber” ser professor da EPT de hoje.

Após a narrativa espontânea de cada investigado, passamos para uma espécie de conversa, em que trouxemos alguns pontos presentes nas falas e que não ficaram tão claros ou que poderiam ser mais bem explorados. Neste ponto, dependendo do nível de satisfação com os itens presentes nas narrativas, agradecemos e encerramos a seção ou fizemos questionamentos que pudessem esclarecer ou adicionar discussões não contempladas nas falas espontâneas.

As entrevistas narrativas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Delimitado o corpus empírico desta pesquisa, ou seja, os textos transcritos das narrativas dos 14 professores investigados, demos início ao ciclo de análise e aqui vale salientar que não foi nossa intenção dissecar cada fragmento de texto com rigor estruturalista, mas proceder a

uma interpretação dos depoimentos, tentando ao máximo reconstruir os sentidos e o contexto do que foi lembrado e narrado (BOSI, 1994). Optamos, então, pela técnica de Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003), buscando desvelar a realidade e significado de cada fato.

De acordo com Moraes (2003), o primeiro passo da ATD é a desconstrução dos textos e a sua unitarização, que implicou para nós o exame minucioso do material, destacando seus elementos constituintes. Desta desconstrução das transcrições emergiram as unidades de análise que foram definidas com base no conhecimento tácito da pesquisadora e em consonância com os objetivos da pesquisa. (MORAES, 2003).

Na sequência, comparando as unidades definidas no processo inicial de análise e agrupando-as, foram definidas e nomeadas as nossas três grandes categorias, a saber: a) configurações articuladoras da escolha profissional; b) início da carreira – aprendizagem inicial e saberes da experiência; e c) saberes docentes dos professores da EPT. Essas categorias mais amplas e as subcategorias foram obtidas a partir do modelo misto de categorização, ou seja, partimos de um conjunto de categorias definidas a priori, por meio da análise do referencial teórico sobre os saberes docentes, e complementamos, organizamos e retiramos certas categorias pré-definidas a partir das análises das vozes dos sujeitos da pesquisa (MORAES, 2003).

Como terceiro e último passo da análise textual, foram construídos, por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise, metatextos (MORAES, 2003) constituídos de descrições e interpretações imbricadas no modo como a pesquisadora compreende o fenômeno investigado. Como produto das nossas análises, poderemos ver as discussões que se seguem no capítulo 5 desta dissertação.

5 SABERES DA DOCÊNCIA E INÍCIO DA CARREIRA NO IFRN: UMA TESSITURA A PARTIR DAS VOZES DOS PROFESSORES INICIANTES

Este capítulo foi dedicado à análise interpretativa das falas dos quatorze sujeitos no tocante às motivações e experiências vividas no ingresso e nos anos iniciais da carreira docente. Mais detalhadamente, o nosso olhar voltou-se às motivações e expectativas do ingresso na carreira docente na EPT, às experiências iniciais como professor, ao acolhimento da Instituição e, especialmente, aos saberes docentes apreendidos, vivenciados, valorizados, no limiar da carreira docente.

Com base nas narrativas desses docentes, pudemos inventariar quais configurações se articularam para que eles chegassem à escolha pela carreira docente na EPT, como ocorreu/ocorre o início dessa carreira, como esses professores aprendem e valorizam os saberes docentes necessários ao trabalho na EPT.

Para alcançarmos os objetivos propostos, este capítulo foi dividido em três seções, escolhidas a partir da categorização principal das análises dos textos transcritos, a saber: configurações articuladoras da escolha profissional; início da carreira - aprendizagem inicial e saberes da experiência; saberes docentes dos professores da EPT. As discussões, em cada seção, vêm precedidas por um quadro por meio do qual são reveladas as subcategorias e, conseqüentemente, as subseções, nas quais discutimos mais profundamente cada quesito, preocupando-nos em contrapor, sempre que julgamos necessário, o empírico com o teórico, na perspectiva da manutenção do diálogo permanente entre as duas dimensões da realidade.

5.1 NA TRAMA DAS VOZES: CONFIGURAÇÕES ARTICULADORAS DA ESCOLHA PROFISSIONAL

Como já anunciamos, estamos interessados em discutir como os professores iniciantes na EPT constroem e valorizam os saberes necessários à atuação docente. Também já refletimos sobre o perfil de formação dos nossos sujeitos narradores e observamos que apenas 02 (dois) deles, aproximadamente 14%, são licenciados. Esse dado, apesar de não conclusivo e de não aparecer como objeto de nosso estudo, indica-nos, no mínimo, que a entrada de profissionais de diversas áreas na carreira docente não foi algo planejado e/ou desejado quando da escolha

de suas formações superiores iniciais. Desse modo, esse número nos leva a refletir que pode ser importante a discussão sobre os motivos e os caminhos que trouxeram esses profissionais não licenciados à carreira de professor da EPT, visto que partimos do princípio de que a ação pedagógica do professor se origina de fontes sociais diversas, como sua história de vida e escolar, e de que todo professor dispõe de saberes partilhados por membros de uma comunidade específica. Por outro lado, também entendemos que cada docente possui saberes que lhe são próprios em virtude de sua experiência de vida pessoal (NÓVOA, 2013; TARDIF, 2014; GAUTHIER et al, 2006).

Desse modo, ao optar pela carreira de professor, nossos sujeitos investigados trazem consigo saberes de suas experiências escolares anteriores e da própria experiência familiar e social como um todo; tais conhecimentos podem ser mobilizados na ação pedagógica.

Portanto, entendemos como de vital importância para nossa investigação uma discussão, a partir das narrativas de vida desses docentes, sobre as vivências anteriores à escolha da profissão de professor, visto que essas experiências são trazidas ao exercício da docência na EPT e, também, podem, de alguma forma, ter contribuído para a escolha da carreira.

A seguir, temos no Quadro 9, uma síntese que vai nos auxiliar nas reflexões apresentadas nesta seção.

Quadro 9 - Síntese sobre as configurações articuladoras da escolha da docência como profissão

Configurações articuladoras da escolha profissional
Vivências escolares e de ex-aluno da Instituição
Influências de pessoas significativas do ciclo familiar e de amizade
Escolha Pessoal

Fonte: Dados da pesquisa com elaboração da autora (2017).

Para os professores sujeitos da pesquisa, o ingresso na docência foi uma escolha reforçada por fatos e/ou por pessoas significativas em suas vidas. Destacamos, também, as influências de vivências escolares anteriores e o fato de vários serem ex-alunos da instituição como fatores determinantes para a entrada na carreira docente no IFRN.

5.1.1 Vivências escolares e de ex-aluno da Instituição

Antes de iniciarmos diretamente as discussões sobre como as vivências escolares anteriores e como a experiência de terem sido ex-alunos da Instituição interferiram e/ou motivaram a escolha pela carreira de docente no IFRN dos nossos sujeitos narradores, é preciso salientar que, ao se tornarem professores, esses ou quaisquer outros docentes já carregam com eles todo um repertório de experiências como alunos, tendo vivenciado, em quantidade e tipologias, uma diversidade de práticas pedagógicas (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Conforme destacamos no capítulo III, Tardif (2014) evidencia a noção de pluralidade e temporalidade dos saberes docentes, chamando a atenção para o fato de que, mesmo antes de qualquer formação inicial para a docência, ou da aquisição dos saberes necessários à profissão de professor, “[...] os futuros professores vivem nas salas de aulas e nas escolas e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos” (TARDIF, 2014, p. 20) e, dessa maneira, já passam a adquirir “[...] crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre ser aluno” (TARDIF, 2014, p. 20). Não obstante, a questão de passar mais de uma década e meia nos bancos escolares não ser uma exclusividade dos futuros professores, consideramos importante o fato de que, para os futuros profissionais da docência, aquele será seu ambiente de trabalho e, dessa forma, diferentemente de outros profissionais, eles iniciam a percepção, apreensão e valorização dos saberes específicos da sua carreira desde tenra idade, mesmo ainda não tendo decidido ou mesmo pensado sobre o futuro profissional.

Pautando-nos nessas considerações, observamos, nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa, que essas experiências escolares como alunos foram decisivas ou funcionaram como um reforço para a escolha da carreira de docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). Podemos observar essa questão na fala do professor B5, que foi aluno do IFRN na graduação:

Durante a graduação tive professores que me deram a oportunidade de desenvolver alguns projetos a nível local e a nível nacional também. E à medida que a gente ia desenvolvendo esses projetos, iam aparecendo oportunidades, melhor dizendo necessidades, em outros IFs, principalmente um projeto que era desenvolvido em parceria com 12 IFs e escolas agrícolas no País, e o IFRN era quem encabeçava esse projeto. Então, a gente sempre estava precisando fazer capacitações, treinamentos sobre a tecnologia com a qual nós estávamos trabalhando e, geralmente, a professora me escalava, pois ela dizia que eu falava muito, ela dizia que eu era desenrolado. Talvez isso tenha estimulado alguma coisa que eu tinha guardado em mim. [...] talvez esse incentivo que eu tive no projeto, de exercitar a oratória, de passar um pouco para os meus pares o conhecimento que eu tinha, talvez isso tenha feito aflorar mais esse lado de professor. (B5).

Para esse interlocutor, as experiências vividas como aluno de graduação no IFRN foram oportunidades para que, mesmo sem perceber de imediato, algumas das características que ele considera importante ao professor se manifestassem. Durante o período de sua narrativa, ele parecia demonstrar uma certa surpresa de, ao rememorar aqueles momentos, perceber que já naquelas experiências estava se identificando e se construindo como futuro docente. Quanto às lembranças, Bosi (1994) nos alerta que não são estáticas e nem ficam armazenadas, como algo pronto e acabado; ao contrário, o ato de rememorar é dinâmico e traz um conteúdo de memória que sempre está em constante renovação. Talvez, por isso, a possível surpresa em relembrar o fato da escolha da carreira docente de uma forma diferente.

Seguindo o mesmo pensamento da experiência vivida na Instituição de ter sido uma importante configuração articuladora para a escolha da docência como profissão, o professor B2 nos narrou:

Eu fui fazer Ciências da Computação na UFRN e não me identifiquei com o curso, embora sempre ter gostado da área de Informática. Eu tinha dezoito ou dezenove anos e talvez tivesse sido melhor para mim eu não ter passado no primeiro vestibular, por questão de amadurecimento. Até então, eu não conhecia o IFRN como IFRN, acho que era CEFET na época. Mas, lá na UFRN, eu conheci colegas que tinham vindo do Ensino Médio Integrado do IF e, falando sobre o meu perfil de ser muito prático, esses colegas falaram que eu ia me identificar com o IF. E aí eu tentei por um tempo me manter no Curso de Ciências da Computação, mas fiz o processo seletivo para o Técnico e o Superior no IFRN, e fui aprovado apenas para o Técnico. Daí eu fiz o Curso Técnico lá no IFRN, ou CEFET, e fui abandonando aos poucos o Curso lá da UFRN. Me surpreendeu, realmente, a forma como o IFRN abordava as questões: de forma prática. E aí, eu acho, que fui construindo, desde o ensino Técnico, me baseando nos bons e nos maus exemplos, a melhor forma de abordar o assunto [...] E aí, quando eu já estava no final do curso Técnico, passei para o Curso Superior Tecnológico de Redes, no IFRN do Campus Central, e comecei a formação na área que eu gostava e me empolgava, na área que eu estou hoje, de Redes de Computadores. Eu achava legal a abordagem de algumas disciplinas, onde o aluno que ministrava as aulas. Então, a partir dali já achei legal a ideia de ir lá para a frente, de pegar um conteúdo que a gente as vezes tinha dificuldade de montar aquela aula ali. [...] além disso, tem a questão dos projetos integradores onde a gente também tinha que apresentar. (B2).

Na sua fala, B2 nos situa quanto às suas escolhas para a formação inicial universitária, alertando-nos para uma escolha que, segundo ele, foi errada devido à pouca idade no momento de se decidir por uma carreira. Ele também nos demonstra um dado relevante para o IFRN: o fato de a imagem institucional externa ser atrelada a um ensino mais prático, mais técnico, com

menos aporte teórico do que na universidade. Foi dessa forma que os colegas de curso universitário conseguiram encaixar o perfil do professor B2 com o perfil da nossa instituição. Porém, quando o professor em tela finalmente iniciou o Curso Superior em Redes de Computadores no IFRN, ele ainda não planejava entrar na carreira docente. Foram as abordagens de algumas disciplinas que usavam estratégia metodológica de seminários, em que os alunos precisavam planejar e executar as próprias aulas, que fizeram, talvez pela primeira vez, emergir nele o desejo de um dia se tornar docente. Outro fator citado como importante, foram os projetos integradores, que, como nos seminários, levam os alunos a fazer uma apresentação na culminância do projeto, com o diferencial de que, nesse caso, esse componente curricular não se limita ao ensino, perfazendo-se também como um projeto de pesquisa e, em alguns casos, de extensão.

Na mesma linha, a professora A2 enfatiza que a questão de ter sido aluna do IFRN foi fator decisivo por sua escolha de voltar como professora:

Acho que quem foi aluno, quer voltar. Eu quando cheguei aqui já sabia como é que as coisas funcionavam. [...] eu costumo dizer que o tempo que eu estudei no CEFET, eu explorei tudo o que eu podia; fui bolsista de trabalho; fui bolsista de pesquisa; tinha auxílio transporte; fiz aula de música; eu usufruí de tudo que a escola tinha pra oferecer. Então, o fato de eu ter sido aluna da escola foi um dos maiores motivadores de eu querer ser professora da casa. (A2).

Essa professora deu destaque à questão de ter “aproveitado” e explorado todas as oportunidades que a Instituição lhe ofereceu enquanto aluna. A docente não foi daquelas alunas que entram e saem da instituição e só conhecem as salas de aulas comuns e os laboratórios de ensino. Ela, como aluna, envolveu-se com o IFRN de múltiplas formas, e isso pode ter contribuído para ela enxergar o fato de ter sido estudante da casa como um dos grandes motivadores para a escolha da carreira docente no EBTT.

Para completarmos as interpretações das falas dos sujeitos investigados com relação à influência da experiência como aluno do IFRN para a escolha profissional, recorreremos a um trecho da narrativa do professor C2, no qual este afirma que a sua formação na Instituição foi sobremaneira importante e que ao adentrar nela como professor teve “[...]o senso, quase como uma obrigação, de devolver tudo o que me foi dado, tudo o que eu aprendi. Então, ter sido aluno, ter a formação no IF, me dá outro sentimento; não diria que melhore minha aula, mas dá outro sentimento sobre o que é dar aulas aqui.” (C2). Este professor demonstrou uma espécie de sentimento de dívida com a Instituição; uma dívida positiva, como se o que o IFRN lhe

proporcionou fosse tão grande, tão importante, que ele devesse, agora como professor, se esforçar para que seus alunos tivessem, por meio de sua aula, aquela mesma sensação.

O que pudemos comprovar, por meio da análise desses depoimentos, foi que as influências do período escolar e, mais especificamente, no caso dos sujeitos anteriormente citados, a trajetória como aluno da instituição serviram como motivação, fio condutor e sustentação para escolha e princípio da carreira docente no EBTT do IFRN.

Alguns dos professores investigados também citaram experiências escolares anteriores, nesse caso fora dos muros do Instituto, como articuladores da escolha profissional docente. Nesse sentido, destacamos a fala do professor B1, que dá ênfase à sua participação em bolsas de docência durante a pós-graduação:

No semestre seguinte que terminei a graduação, eu já ingressei no Mestrado em Engenharia Elétrica e de Computação. Lá nós tínhamos essas disciplinas de auxílio à docência e eu fui bolsista REUNI, que era de apoio à docência. Foi também durante o mestrado que eu consegui uma tutoria no Metrôpole Digital, onde eu ficava com as turmas e preparava todo o material didático do maquinário que tinha lá no Metrôpole. Eu também ministrava aulas para os tutores, mostrando como eles deveriam se comportar com os alunos. Essa experiência no Metrôpole digital me ajudou muito depois que eu passei para cá. Na mesma época que eu passei no concurso para cá, eu também passei na Marinha, mas abri mão para ficar aqui. Uma coisa que me ajudou muito na decisão de ser docente foi que no concurso, na prova objetiva e subjetiva, a minha nota foi bem baixa, mas já na aula eu tirei 98,2 e, então, eu subi muito na classificação. Na época não tinha saído ainda meu diploma de mestrado e eu consegui uma classificação melhor por conta da prova de desempenho. (B1).

O excerto da narrativa desse professor nos revela a importância de experiências em bolsas institucionais de fomento ao ensino na pós-graduação *Stricto Sensu*, que se presta, também, à formação de professores. Ele enfatiza que essas experiências foram valiosas tanto para a sua escolha da carreira docente quanto para a sua iniciação como professor. Outra questão levantada por B1, foi a ajuda decisiva que sua experiência pré-profissional em bolsas de docência lhe proporcionou na aprovação para o concurso de docente no IFRN, visto que este tipo de certame dá, geralmente, um peso maior à prova de desempenho, na qual os candidatos têm que demonstrar, além do conhecimento sobre o tema específico da prova prática, capacidade de planejar e executar uma aula para uma banca avaliadora.

Ainda sobre a motivação promovida pelas bolsas de iniciação à docência, o professor B4 destaca:

Durante a minha graduação, eu e outros alunos tivemos a oportunidade de ingressar no PET (Programa de Educação Tutorial). Nós recebemos essa bolsa, e nossa função era desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nas atividades de ensino, nós elaborávamos minicursos de férias pros alunos e, em geral, a parte de recepção dos calouros era toda feita pelo PET. Foi dentro do PET foi que eu comecei a me envolver nessa parte de ensino. Cheguei a dar minicursos para o pessoal, preparação de material e foi, a partir disso, que eu comecei a perceber que eu gostava daquilo, de ensinar; que era um caminho que eu poderia seguir que certamente eu me sentiria realizado profissionalmente. Então, pela minha formação, o que decidi, fundamentalmente, de eu ser professor foi o PET. Não foi a minha graduação, pois até então eu nunca tinha pensado nisso. Inclusive, outros colegas meus que também tiveram a oportunidade de participar do PET, eu diria que mais de 90%, também são professores. Talvez até tenha uma tendência de quem tem esse tipo de bolsa se torne professor. (B4).

Esse professor afirmou ser tão envolvido nas atividades como bolsista tutor que, a partir daquele momento, começou a se perceber como futuro professor e que gostava de ensinar. Ele também apontou, em sua fala, a tendência de os alunos participantes daquela bolsa de tutoria se tornarem professores. Essa declaração, claramente, pareceu-nos uma opinião baseada no senso comum ou no conhecimento de pessoas próximas que também adentraram na carreira docente, porém, essa impressão do interlocutor pode ser avaliada e tornar-se propulsora de futuras investigações.

Pudemos, a partir das falas dos professores B1 e B4, que são bacharéis e, desta forma, não tiveram uma formação inicial formal para o trabalho como professor, observar que as experiências como alunos de curso superior e de pós-graduação, mesmo não sendo voltados para a carreira docente, foram de grande importância para as escolhas e o início de suas carreiras como professores. Contudo, não podemos ocultar que esses dois professores bacharéis são diferenciais, destacando-se da maioria desse perfil docente no IFRN, que não teve acesso a esses programas de bolsas institucionais voltadas à docência e, porquanto, não tiveram acesso a experiências formativas para a docência anterior à entrada na carreira do EBTT.

De acordo com todas as falas destacadas das narrativas dos sujeitos da nossa pesquisa em relação às vivências escolares terem se configurado como motivação para a escolha da carreira docente, fica evidente o que afirma Tardif (2014) sobre a temporalidade, a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes dos professores. Dessa forma, essas experiências, que foram incentivadoras para que esses profissionais das diversas áreas de formação inicial se tornassem docentes, também são determinantes no ser professor de cada um desses sujeitos, pois as

histórias de vidas escolares ou a cultura escolar anterior se constituem como aspectos basilares dos saberes docentes adquiridos e mobilizados pelos professores (TARDIF, 2014).

5.1.2 **Influências de pessoas significativas do ciclo familiar e de amizade**

Outro aspecto importante anunciado nas vozes de nossos interlocutores foi o desejo de ingressar na carreira docente EBTT no IFRN ter sido estimulado a partir da convivência com parentes ou amigos próximos que já foram ou são professores, ou que apenas nutrem uma admiração e respeito pela carreira docente e, em especial, pelo IFRN.

Compreendemos que a família, por corresponder a um importante campo das relações interpessoais, torna-se preponderante e decisiva, mesmo que fuja ao nível de consciência do futuro professor, na escolha da carreira docente. Para o futuro profissional, além do conhecimento sobre si e sobre os seus gostos pessoais, o conhecimento do projeto de vida dos pais, o processo de identificação e pertencimento à família, além do valor dado à profissão docente pelo grupo são fundamentais no momento da escolha profissional (SANTOS, 2005).

Passeggi et al (2006) denomina essa influência familiar sobre a escolha profissional de transmissão intergeracional, pois a instituição familiar geraria:

[...]senão um ambiente de reprodução profissional, mas, pelo menos, um clima de sensibilização vocacional, levando a uma apropriação do desejo do outro, seja por dependência, seja por respeito, e não a uma resistência no processo de decisão. (PASSEGGI et al, 2006, p. 04).

Neste trabalho, estendemos os sentidos dessa influência a namorados (as), cônjuges e amigos próximos, entendendo que por se tratar de sujeitos em fase adulta, não adolescentes, que irão fazer uma escolha profissional por um curso universitário e que já ampliaram os ciclos de socialização, essa expansão é justificável e cabível.

Trazemos, na sequência, trechos das narrativas dos nossos sujeitos que irão corroborar e explicitar essas ingerências do contexto familiar e do ciclo de amizade na escolha profissional.

Minha mãe é professora. Como ela não tinha com quem me deixar, me levava para a escola desde muito pequena. Eu sempre acompanhava ela. Quando ela não tinha com quem me deixar, me levava para as escolas, que lecionava, e eu ficava assistindo às aulas. Então, minha vida acadêmica começou daí. (A2).

A professora em tela afirma, em sua fala, que desde tenra idade participa do ambiente profissional de sua mãe, que era professora. Não podemos ver explicitamente em sua fala a ingerência para a escolha profissional, porém essa convivência e a valorização dada à carreira docente pelo núcleo familiar já a fez se aproximar da carreira docente e do seu fazer muito cedo.

Já o professor A5 afirma, explicitamente, que uma das razões para a escolha da carreira de professor veio das influências de familiares que já eram professores. Nesse sentido, ele reiterou: “Eu tenho professores na família. Meu tio inclusive foi meu professor na Engenharia. Tenho outros tios e outras tias que são professoras e isso também contou na minha escolha” (A5). Esse professor investigado, em outra parte de sua narrativa, externa a admiração que tem por esse familiar que foi seu professor na graduação, parecendo, inclusive, que seguir os passos de seu tio na carreira docente se mostrou como um dos motivadores quanto à escolha pela carreira docente.

Na mesma direção, temos o depoimento da professora A1:

Eu não tive essa formação, esse sonho construído ao longo do tempo sobre a docência na área que hoje eu atuo [...] meu esposo, que é técnico administrativo da Instituição e que via o meu dia-a-dia na indústria têxtil, o quanto eu trabalhava, o nível de responsabilidade que eu tinha e o conhecimento que eu tinha dentro da atuação prática, me disse para fazer um concurso para professor que estava aberto na área de Logística, que eu passaria. Eu disse que não ia fazer, que nunca tinha feito concurso na minha vida, que nem sabia como estudar para um concurso e não fiz. E aí ninguém passou para esse concurso e ele me avisou que o concurso iria abrir novamente, pois a vaga não havia sido preenchida. Quando abriu o outro concurso eu estava grávida e eu usei um tempo da minha licença maternidade para estudar. [...] então teve esse segundo concurso e eu fui fazendo as etapas e acabei passando. (A1).

A professora relatou que não nutria a vontade de seguir a carreira docente desde sua formação inicial, porém, foi o apoio e incentivo do marido que a fez se interessar por ser professora do IFRN. Importante destacar que essa professora era uma profissional renomada na indústria têxtil de nosso estado, ocupando, ao longo de sua carreira, funções que exigiam um nível muito alto de conhecimento e dedicação, mas que também traziam consigo um reconhecimento financeiro à altura.

O professor A4 se refere à carreira de professor no IFRN como uma oportunidade que suscitou seu interesse a partir das boas referências dadas por amigos que já eram servidores da casa.

Daí um amigo fez o concurso e passou para o IFRN e disse ser muito legal, muito bom e aquilo me interessou. Então, foi assim. Eu vi a oportunidade por meio de alguns amigos, de pessoas conhecidas, que passaram no concurso e que me deram boas referências sobre o trabalho. (A4).

Já o professor C1 explicitou que o incentivo veio da esposa, que já era professora do Instituto.

A minha esposa também é engenheira eletricista e sempre gostou da área de ensino. Ela sempre quis ser professora, sempre fez os concursos pra substituta e agora ela é efetiva do IF; e, assim, ela me incentivou a também fazer. (C1).

Os excertos acima, além de demonstrarem que a influência familiar gerou de alguma maneira o desejo pelo ingresso na carreira docente, ressaltaram outro aspecto, a saber: a motivação para adentrar na carreira docente EBTT no IFRN veio a partir de parentes próximos, cônjuges, namorados (as) e amigos que já eram servidores do Instituto.

Baseando-nos nesses depoimentos, podemos inferir que esses docentes iniciantes na carreira, mesmo não tendo a docência como primeira escolha profissional, foram influenciados decisivamente por pessoas do ciclo familiar e de amizade a adentrarem na carreira docente no IFRN; seja por eles já pertencerem ao quadro de servidores da casa e terem passado referências positivas sobre o trabalho e sobre a carreira de professor naquele ambiente, seja porque no ambiente familiar existem ou existiram boas indicações sobre o ser professor.

5.1.3 Escolha pessoal

Como já informado anteriormente, apenas 02 (dois) dos nossos professores narradores são licenciados, ou seja, menos de 15% do nosso universo de pesquisa planejou a docência ao ingressar em sua formação inicial. Porém, mesmo não tendo sido planejada desde da formação inicial, alguns dos nossos narradores expuseram que a entrada na carreira docente se configurou como uma escolha ou como uma eleição dentro de outras oportunidades que se apresentavam.

Vimos que, na maioria dos casos, para nossos interlocutores, essa seleção ocorreu por uma influência familiar ou de amigos próximos ou mesmo por vivências escolares anteriores.

Não obstante, também tivemos professores que escolheram a profissão não por influências ou por já terem um contato prévio e uma admiração pelo Instituto e pela Educação profissional e Tecnológica; e, sim, porque achavam que se encaixavam ou tinham um perfil para a docência ou, até mesmo, porque viram na carreira docente EBTT uma oportunidade.

A partir do terceiro ano do ensino médio, eu fui começando a ver o que eu queria mesmo, a profissão com a qual eu me identificava mais e, embora eu fosse muito tímido na época, eu me sentia à vontade em sala de aula, com meus colegas, tirando dúvidas, sentando ali numa roda para conversar um pouco sobre alguns assuntos de História, por exemplo, e às vezes de Geografia. E aí eu passei a avaliar isso melhor, a avaliar o meu perfil e o que eu queria para o meu futuro e eu decidi que eu queria ser professor. A primeira coisa que eu decidi foi isso: que eu queria ser professor. Mais para frente um pouquinho, ao longo de alguns meses, eu acabei escolhendo História. (B3).

O professor citado, quando rememorou sua trajetória escolar, sinalizou sua escolha e, nesse caso, planejamento da profissão docente ainda no ensino médio. Ele recorda que, apesar da timidez, sentia-se à vontade com os colegas para tirar dúvidas, para conversar sobre assuntos relacionados às aulas de determinadas disciplinas. Para ele, a escolha da profissão docente veio cedo e, após isso, surgiu o momento da escolha da área em que iria lecionar.

A professora C4 deixa bem claro, em sua fala, que a entrada e a continuidade na profissão docente foi uma escolha:

Eu costumo dizer que eu estou aqui por uma escolha e não por uma falta de opção. Por que eu tive a oportunidade, talvez nem todos tenham essa oportunidade de escolher o local onde eu queria trabalhar. Porque eu tive a possibilidade de assumir mais de um concurso diferente, e eu vim de um concurso. Então, eu saí de um local onde tinha suas vantagens, mas não se encaixava no perfil que eu esperava e eu tive a oportunidade de ser professora, porque eu gosto de ensinar; eu gosto de ver a evolução dos alunos, de acompanhar, de poder acompanhar a formação deles. Para mim é prazeroso isso. (C4).

Essa interlocutora, em sua fala, afirma-se como docente por opção e também por apresentar um perfil, por um gostar de ensinar. Apesar disso, em nenhum momento identificamos em sua narrativa o pensamento de que para saber ensinar basta ter um dom. Ao contrário, a professora, em várias passagens de sua fala espontânea, elenca e dá valor a diversos saberes da docência, como poderemos acompanhar em discussões posteriores neste trabalho.

A seguir, no Quadro 10, apresentamos uma síntese quantitativa das subcategorias que estiveram presentes nas falas dos 14 sujeitos investigados quando tratamos das configurações que se articularam para a escolha pela docência na EPT do IFRN:

Quadro 10 - Síntese das configurações articuladoras para escolha pela docência na EPT do IFRN

Subcategoria	Quantidade
Vivências escolares e de ex-alunos do IFRN	08
Influência de pessoas significativas do ciclo familiar e de amizade	06
Escolha pessoal	03

Fonte: Dados da pesquisa com elaboração da autora (2017).

O Quadro 10 demonstra que a maioria dos professores investigados apontou que as vivências escolares e de ex-alunos da Instituição foram elementos motivadores importantes para a escolha pela profissão docente e, em especial, pela carreira no EBTT do IFRN. Outro fator motivacional que figurou numerosamente na fala de nossos sujeitos foi a influência de cônjuges, pais, namorados, tios e amigos próximos que deram boas impressões sobre a carreira docente e sobre o IFRN. Contudo, apenas 03 de nossos entrevistados demonstraram em suas narrativas terem feito uma escolha pela carreira docente por escolha ou por planejamento, sem ser levados por circunstâncias ou “oportunidades”.

Isto posto, depreendemos que as narrativas dos sujeitos pesquisados apontam para uma afirmação da carreira docente, mesmo daqueles interlocutores que não tiveram a profissão de professor planejada ou mesmo para aqueles que não tiveram essa profissão como primeira opção, escolhida para a formação inicial. Pudemos comprovar, por meio das falas desses docentes, que, independentemente da motivação para a opção pela profissão, eles se veem como professores não só momentaneamente. Pareceu-nos que a profissionalidade, apesar de ainda em construção, dá-se em caráter afirmativo e permeada por influências de saberes e de pessoas próximas.

5.2 NA TRAMA DAS VOZES: O INÍCIO DA CARREIRA E A APRENDIZAGEM INICIAL E SABERES DA EXPERIÊNCIA

Depois de iniciarmos nossa discussão sobre as motivações que trouxeram nossos professores investigados à carreira docente EBTT no IFRN, passaremos, então, a analisar como ocorreu esse processo inicial desses docentes recém-chegados à atividade, em termos de dificuldades encontradas, confronto da realidade com o esperado, desafios no início da carreira e outros aspectos relacionados diretamente ao aprendizado inicial da docência.

Nesta seção, além do debate sobre a aprendizagem inicial na docência, avançaremos em nossos apontamentos sobre os saberes da docência de forma mais específica. Iremos tratar, neste espaço do nosso trabalho, sobre os saberes da experiência de nossos professores iniciantes na EPT, problematizando como esses saberes são apreendidos, mobilizados e valorizados no começo da carreira de nossos professores pesquisados.

Para tanto, rememoramos que os saberes da experiência defendidos em nossa pesquisa implicam num professor ativo, capaz de ir além da experiência imediata, que continuamente constitui e reconstitui esse saber, pela reflexão da própria prática.

Resta-nos ainda, antes da discussão principal, lembrar que nossos sujeitos de pesquisa, apesar de ainda iniciantes⁹, já têm pelo menos três anos na carreira docente na EPT e, dessa forma, já são/foram capazes de nos elencar elementos, em suas narrativas, que deram embasamento às discussões sobre os saberes da experiência.

Os estudos de Tardif (2014), Gauthier (2006) salientam a relevância dos saberes da experiência como um componente primordial na realização da prática docente. Nesta direção, Tardif (2014) afirma que a experiência prática em uma determinada profissão é imperativo na aquisição de um certo sentimento de capacidade ou competência e, também, para uma boa implementação da própria prática. Segundo o mesmo autor, muitos professores que participaram de suas pesquisas afirmaram que é pela prática que se aprende a prática, ou que é pelo trabalho docente que se aprende a ser professor e que:

Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão de classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira. (TARDIF, 2014, p. 108).

⁹ O termo professor iniciante, bem como as teorias e autores que tratam do tema, já foi discutido no item 4.2 deste trabalho.

Essas afirmações do autor encontram eco no que foi relatado pelos professores investigados em nossa pesquisa; estes também consideram importante os saberes da experiência ou conhecimentos adquiridos na prática docente, mesmo sendo eles ainda “inexperientes”, em termos de tempo de profissão.

Percebemos, em nosso estudo, que todos os professores, de variadas formas, citam as experiências iniciais em sala de aula com os colegas mais experientes, em conversas com alunos, em diversos ambientes institucionais ou onde se tratem de temas relacionados ao processo pedagógico como aprendizagem docente e como conhecimentos ou saberes que se constituem de grande importância na construção de suas identidades como professores da educação profissional e tecnológica, como veremos a seguir:

Uma coisa que eu não havia comentado e que me lembrei agora foi que uma das coisas que eu achava mais enriquecedora para a minha formação, enquanto docente, eram as conversas que tínhamos no carro, nas viagens, nas caronas, com os colegas. Tinha um professor que viajava sempre com a gente que ele já tinha mais de vinte anos de sala de aula, então ele ia compartilhando as experiências, ia dizendo o que aconteceu na semana e ia dizendo o que não podia acontecer e como agir em determinadas situações. Essa troca de experiência era muito enriquecedora. Então uma das coisas que nos ajudam muito a nos moldar é compartilhar experiências com os colegas de trabalho e, acredito, que uma coisa no interior que ajuda muito eram os rodízios, as caronas que a gente tinha e ia compartilhando experiências dessa forma. (A1).

Ao rememorar os momentos iniciais de sua carreira como docente, a professora menciona a aprendizagem com os colegas mais experientes como um elemento que contribui para a aprendizagem da docência, mesmo ocorrendo em ambientes não formais como nos rodízios de carona em viagens ao interior do Estado.

Sobre esse diálogo entre os professores, principalmente em espaços não formais ou não estabelecidos pela unidade escolar, Nóvoa (1992) destaca que

É fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p. 14).

Enfatizamos, então, a importância da aprendizagem docente em momentos informais, como os citados pela professora, mas corroboramos com Nóvoa (1992) quando destaca a necessidade de as instituições escolares promoverem encontros ou momentos para que as experiências docentes sejam compartilhadas, principalmente, para o caso específico de professores mais experientes na carreira estarem dividindo suas práticas com os docentes iniciantes.

Nessa mesma significação, o professor A3 destaca:

No início era muito comum, agora não é tanto, quando a gente sentava ali na sala dos professores para discutir estratégias de avaliação, estratégias de domínio de sala de aula. Então, eu sempre captava alguma coisa do pessoal mais antigo, mais experiente. [...] com relação à didática específica da computação, eu sempre consigo extrair coisas boas quando tem reunião do grupo de informática do IF, como já ocorreu duas vezes. É um momento bem pequeno, poucas pessoas aparecem, mas são trocadas informações muito interessantes sobre o que está sendo utilizado em sala de aula, ferramentas, metodologia, questões sobre avaliação. Essas reuniões são muito proveitosas. (A3).

Para esse docente, os momentos em que os professores mais experientes compartilham suas vivências de metodologia, avaliação e gerência disciplinar de sala de aula são enriquecedores para os recém-chegados na carreira. Ele dá ênfase, também, aos encontros dos grupos específicos de sua área de atuação como docente no IFRN para, o que ele chama, a didática específica da computação. Nesta parte de sua fala, parece transparecer um pouco de amargura quando ele destaca a pouca frequência dessas reuniões e quantidade também pequena de colegas que se fazem presentes. Nesse excerto, podemos encontrar, talvez, uma vindicação quanto a uma maior oportunidade, por parte da instituição, em promover esses encontros e uma maior disposição, por parte dos colegas de profissão mais experientes, por compartilhar suas vivências.

Quanto às oportunidades proporcionadas pela Instituição para um contato mais próximo entre os docentes com relação ao compartilhamento das experiências, das práticas e dos saberes, reconhecemos que os encontros pedagógicos ocorridos ao início de cada semestre letivo, as reuniões pedagógicas realizadas com os docentes e as Equipes Técnicas Pedagógicas de cada *Campus*, semanalmente, e as reuniões de grupo que ocorrem com frequência também semanal, mas com um grupo menor de docentes, geralmente de disciplinas ou áreas afins, podem se prestar formalmente a esse fim. Essas reuniões estão previstas como espaços de planejamento coletivo das práticas pedagógicas e prestam-se como momentos de partilha de dificuldades, construção e difusão de saberes e de práticas de sucesso (IFRN, 2012).

O docente C1 também enfatiza que o contato e a partilha de experiências por parte dos professores veteranos podem contribuir com a aprendizagem do início da carreira docente.

Quando os docentes dessas disciplinas se encontram, a gente sempre comenta qual a melhor forma de dar aquela disciplina. Qual a melhor forma de dar certo o conteúdo para cada tipo de aluno: se é do Integrado, do Subsequente, da EJA. Trabalhar com cada modalidade de forma diferente. Que conteúdo eles pegam melhor, que conteúdo eles demoram mais. A gente vai tentando moldar o nosso ensino pra essas características. (C1).

Esse professor considera que a aprendizagem com os colegas, principalmente com aqueles que lecionam na mesma área/disciplina, pode contribuir para melhorar seu ensino, para adequar os conteúdos a cada público de alunos, a cada modalidade diferente. Para ele, isso se configura como importante contributo à aprendizagem inicial da sua docência no IFRN.

Esse compartilhamento de experiências, a observação do fazer pedagógico de colegas veteranos é considerado parte do processo formativo docente. Esse tipo de diálogo entre os pares, entre o iniciante e o veterano, é fundamental para solidificar saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, 1992).

Alguns professores, fazendo um balanço dessa fase inicial de experiência na carreira, externam reflexões sobre as dificuldades iniciais encontradas e como conseguiram, com o tempo e a experiência, irem transpondo cada obstáculo.

O início da atividade docente para B2 foi permeado por elementos como timidez, insegurança e choque com a realidade, como podemos identificar em um trecho de sua narrativa:

Quando eu assumi em Pau dos Ferros, eu tremi nas bases. Quando eu cheguei lá não teve uma recepção, eu acho que fui meio que jogado em sala de aula. De fato, foi isso que aconteceu. Eu me apresentei no meio de uma greve, mas quando, de fato, as aulas começaram eu fui com alguém, acho que foi a Diretora Acadêmica, que me apresentou à turma e disse boa sorte. E eu lembro que foi muito complicado. Eu parei e foi meio que um choque. Na hora eu consegui disfarçar, não sei se aquilo ficou evidente para os alunos, mas eu tremi realmente. Apesar de eu já ter experiência como instrutor naqueles cursos que eu já mencionei, mas era o caso de que você é professor agora de uma instituição federal de ensino, deu aquele senso de responsabilidade ali interessante, mas ao mesmo tempo foi bem complicado. O meu curso era Tecnólogo em Redes, então, a gente não tinha nenhuma atividade pedagógica, nenhuma disciplina como o curso de Licenciatura tem, por exemplo. (B2).

O professor, referindo-se ao primeiro *Campus* de atuação no IFRN, ressentia-se de uma falta de acolhimento institucional que, acompanhado da falta de experiência e de uma timidez confessa, tornou o início da carreira docente no IFRN mais complicado. Ele destaca que a experiência anterior como instrutor não o ajudou nesses momentos iniciais na docência e que lhe faltou a formação pedagógica conferida por cursos de licenciatura. Acreditamos importante elucidar que a experiência mais próxima à docência que esse professor registrou em seu discurso foi ter atuado como instrutor que, como o nome já sugere, instrui, instrumentaliza os alunos e, geralmente, não participa do planejamento da ação educativa, apenas a executa, tal e qual planejado por outros. Não nos parece estranho, então, que esse professor não tenha se beneficiado dessa experiência anterior quando da sua iniciação docente no IFRN para se sentir mais seguro quanto ao seu fazer laboral. Porém, cabe-nos também ressaltar o papel da Instituição que está recebendo esse iniciante na carreira docente, que neste momento inicial deveria ser de orientação e acolhimento, mas chega, em alguns casos, a ser de negligência com relação às necessidades iniciais desses sujeitos, como afirma Barros:

Assim, o profissional bacharel, ao ser aprovado em concurso público e assinar o contrato de professor, a instituição lhe diz: “Vá para a sala de aula!”. Depois disso, em algum momento lhe é informado que, se ele tiver algum problema ou sentir alguma dificuldade, pode contar com o apoio dos pedagogos e técnicos em Assuntos Educacionais que compõem a Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP). (BARROS, 2016, p. 56).

Ainda com relação aos impactos iniciais da docência no IFRN, B4 afirma que o maior deles residia no fato de os adolescentes terem sido o público alvo de suas primeiras aulas. Ele considera que o perfil comportamental dos alunos de primeiro ano, em uma turma bastante numerosa, foi o grande, ou único, dificultador para o início de sua carreira no IFRN.

No início, eu tive um pouco de impacto, não por nunca ter ensinado, mas porque toda a minha realidade era de ensino superior e quando eu cheguei lá em Apodi me botaram numa turma de primeiro ano, com quarenta alunos, no curso de Zootecnia, e aí os alunos todos gritando nos primeiros dias e eu pedindo ajuda a Deus. Então, eu acho que o maior impacto foi com a idade dos alunos, com a falta de maturidade deles, que é completamente diferente do ensino superior. Eu diria que de resto foi tudo muito tranquilo. (B4).

Inferimos que essa dificuldade em trabalhar com o público adolescente pode ser resultante de um desconhecimento das características dessa faixa etária. Como já anunciamos no capítulo 4 deste trabalho, os professores não podem perder de vista os saberes necessários para o trabalho com as juventudes. Essa questão da relação professor/aluno na Educação

Profissional de Nível Médio, principalmente no EMIEP, de acordo com Gariglio e Burnier (2014), aparece com destaque quando os docentes dos IFs são confrontados com relação aos saberes docentes. Eles reivindicam por saberes de apoio que possam assegurar uma sala de aula produtiva e motivada (GARIGLIO; BURNIER, 2014).

Apesar de ter sido lembrado pela maioria dos docentes investigados como um aspecto positivo, como uma oportunidade de experimentar, o início da carreira para esses professores também trouxe à lembrança as dificuldades encontradas. As primeiras aulas que experimentaram na qualidade de formadores também trouxeram à tona essas imagens de insegurança, de improvisação, da falta de preparo para a docência e da incerteza do não saber como e o que fazer.

Podemos encontrar facilmente esses elementos na fala dos professores C2 e B4:

No início, foi problemático, eu não sabia estruturar a aula. Às vezes a aula terminava muito mais cedo do que eu previa. Então no início eu tive esses problemas mesmo de estruturação de aulas. Então, eu fui construindo com o tempo, aprendendo com os acertos e erros. Hoje em dia, eu tenho uma noção boa de como preparar uma aula, mas no início eu não entrei sabendo fazer isso não. (C2).

A minha formação específica para ser professor, a parte pedagógica, eu admito que eu sou deficitário, eu não tenho nenhum trabalho com relação a isso. Tudo que eu aprendi, com relação a essa parte pedagógica foi já aqui dentro do Instituto. (B4).

De um modo geral, as narrativas dos professores em relação às primeiras aulas, às experiências iniciais como docente, deixam transparecer o fato de que os primeiros momentos para eles em sala de aula foram encarados com um certo estranhamento, já que a maioria teve poucas oportunidades de proximidade com a atuação no magistério. Apesar de todos eles, no momento da coleta das narrativas, já se reconhecerem como professores, muitas das características próprias da docência (como planejar uma aula, avaliar um conteúdo ou ter domínio de uma turma) não eram conhecidas antes da entrada na carreira docente no IFRN.

Ainda discutindo o processo inicial de aprendizagem do ofício do magistério, no relato do professor B3, podemos vislumbrar, por outro ângulo, a mudança de perspectiva em relação ao trato com os alunos e, devido a isso, a mudança nas próprias aulas:

Eu comecei lá no Campus Caicó, depois João Câmara e estou aqui em SGA há mais ou menos dois anos. E com relação a essa mudança de perfil a partir do fazer, eu acho que foi significativa, os meus alunos mesmo lá de Caicó ao longo do tempo foram percebendo isso. Então, eu era um professor inicialmente mais rígido, mais duro mesmo, que entendia, por exemplo, ao

contato professor-aluno deveria ser algo muito pontual, em sala de aula e pronto, algo mais restrito; cobrava muito, por exemplo, horário, era muito rígido com relação a horário. E, aos poucos, eu fui passando a interagir mais com os alunos, a perceber mais o que eles queriam, a mudar algumas coisas com relação a minha aula, para tornar essa interação um pouco maior, a conversar com os alunos na cantina, por exemplo, para ter uma ideia do que eles tão pensando da minha disciplina ou de outras coisas da vida e por aí vai. Então, eu acho que, ao longo desse tempo, eu já modifiquei algumas práticas, algumas ideias que eu tinha lá no início. (B3).

Esse professor, além de apresentar em sua fala um olhar diferente sobre os primeiros momentos em sala de aula, destacou a aprendizagem decorrente da superação de algumas dificuldades iniciais e as mudanças ocorridas na sua trajetória de se constituir como professor. Sua declaração aponta para a percepção de que o processo de aprender da docência está pautado, também, nas experiências com os próprios alunos em sala de aula e fora dela.

Pudemos perceber que muitas das dificuldades que os interlocutores da nossa pesquisa afirmam ter encontrado no início da carreira docente advêm, pelo menos na visão deles, da falta de formação inicial para a docência, como explica a professora C3: “Confesso que eu senti falta da parte educacional, da parte teórica de educação, dessa parte de preparo que a Licenciatura propicia”. Sobre isso, reforça o professor C1:

[...]só que quem é formado em Engenharia Elétrica não tem nenhuma experiência em didática, não paga nenhuma disciplina nessa área. Então, eu entrei aqui sem experiência nenhuma na área de ensino, minha primeira experiência foi aqui mesmo. É mais difícil, apesar de ter minha esposa e tudo, mas eu senti a dificuldade: é bem mais difícil. A gente sabe que a gente aprende com nossos professores: vê as experiências que deram certo, vê o que não deu muito certo. Mas na verdade você aqui vai aprender com os seus próprios erros: você faz uma aula e vê que não deu muito certo; já aquela outra deu mais certo. Você vai aprendendo com seus próprios erros e acertos mesmo a ter uma boa didática e tentar passar os conteúdos aos alunos. (C1).

Além de se ressentir da falta de uma formação pedagógica em seu curso de graduação, o professor C1 citou, neste excerto, uma questão ainda não suscitada pelos nossos professores investigados: o aprendizado individual, tendo como base o ensaio e erro. Desta maneira, esse professor recém ingressante no IFRN (sabemos informalmente que não se trata de um caso isolado), vai tateando, experimentando, vai vendo aula após aula o que deu certo e o que deu errado e, dessa forma, vai aprendendo individualmente. O que vemos de problema neste tipo de aprender está diretamente relacionado ao aprendizado do aluno, que terá uma única

oportunidade de usufruir do que aquele professor iniciante tem para oferecer com relação às diversas nuances envolvidas no ensino de uma determinada disciplina. Esse aluno, se não for reprovado naquele componente, não terá uma segunda chance de aprender, como é o caso do docente. Além disso, por se tratar de um tipo de aprendizagem individual, por vezes, ela pode não ser compartilhada com os colegas, com o intuito de apenas os acertos serem replicados e os erros repelidos.

Não obstante, diante da falta de formação para o magistério em seus cursos superiores ou mesmo em suas pós-graduações, ou no caso daqueles que têm uma licenciatura, mas, mesmo assim, dizem carecer de um aprofundamento maior sobre o trabalho docente na EPT do IFRN, outro elemento bastante mencionado como um possível dificultador para a iniciação da carreira foi a ausência de uma capacitação para os docentes ingressantes no IFRN.

O professor B4 afirmou ser relevante um tipo de formação pedagógica para os professores não licenciados: “Então, com relação a essa questão de formação pedagógica, eu acho que seria o caso de o Instituto dar um olhar diferenciado para essas pessoas que são formadas em bacharelado. Já faz, eu sei, mas eu não sei se faz tão bem”. A professora C3 mostrou que tem a mesma opinião sobre o assunto: “Eu acho que seria importante que o IF captasse os professores, principalmente os bacharéis, quando eles chegassem para dar o mínimo de formação. Disso eu senti falta e esperei e também pensei que se não fosse naquele momento seria depois, mas não aconteceu”.

Percebemos, com as vozes desses professores, o anseio por uma formação que não lhes foi proporcionada nos bancos universitários e pós-universitários, mas que eles sentem necessitar no exercício da docência. Percebemos também que esses docentes, após ingressarem no Instituto e perceberem que demandam uma formação profissional para o magistério, cobram e esperam que o IFRN, que os incorporou mesmo com essa carência, ofereça-lhes um norte, um tipo de formação que os possibilite avançar no sentido da afirmação da identidade profissional como professores e no domínio do trabalho pedagógico.

Para além dessa formação basilar para o magistério, nossos pesquisados disseram sentir falta de uma formação específica que lhes permitisse uma melhor apropriação do fazer pedagógico que é próprio da educação profissional e tecnológica e que é específico do IFRN. Isso é posto pela professora A1, que afirma sentir muita falta do conhecimento sobre o Instituto: “O que é essa Instituição que eu estou indo trabalhar? Pode parecer que você estudou sobre ela para o concurso, mas não; você estudou a Lei que legitima o funcionamento dela e o seu funcionamento dentro dela”. O professor A3 também fez uma observação nesse sentido:

Eu acredito ser muito importante ter uma semana de integração com os servidores novos para explicar o que é a Instituição, porque muitas vezes o que a gente vê quando chega um servidor novo é logo dizendo ‘olha você vai trabalhar com isso e tchau’. Muitas vezes, ele nem sabe o que é o IFRN direito e se sabe é de experiências anteriores. Na minha opinião, deveríamos ter uma semana de integração com os servidores calouros para que eles entendessem qual a nossa visão, quais nossos objetivos e como se trabalha. Parece que isso já existiu, mas não é da minha época. (A3).

Esse professor considera que os servidores recém-chegados à Instituição devam participar de um tipo de curso ou seminário nos moldes do que acontece com os alunos ingressantes no IFRN, que ao início do primeiro período letivo, cursam um componente curricular chamado Seminário de Integração, que objetiva, principalmente, uma melhor inserção e adaptação dos chamados calouros à cultura institucional.

Ainda sobre esse acolhimento formativo, por parte da Instituição, que os professores entendem como necessário para o início de suas carreiras, o professor B1 ressaltou que teve a oportunidade de participar de uma capacitação nesses moldes: “Quando eu entrei na Instituição, nas primeiras semanas, a gente participou de um seminário de capacitação à docência na Reitoria, três ou quatro dias, eu ainda tenho o certificado, me auxiliou bastante, mostrou como funcionava a Instituição”.

Partindo dessa observação, podemos depreender que as colocações dos nossos pesquisados, com relação a um tipo de seminário de integração para docentes, não partem de um vazio. Elas são sugeridas a partir de uma experiência anterior que, segundo eles, deu certo e que poderia voltar a ocorrer.

Outro aspecto que se coloca como constituidor do saber experiencial para o trabalho na educação profissional e tecnológica no IFRN é a diversidade de modalidades educacionais, cursos e perfis de alunos que se apresentam para o trabalho docente. Essa particularidade se coloca de forma desafiadora e pode impulsionar o professor a acessar todo um repertório de saberes, que o possibilite a repensar sua prática para melhor se adequar a cada nível ou modalidade de ensino, aos ritmos e tempos de aprendizagem dos alunos e, também, aos diversos cursos de áreas diferentes, que lecionam ou lecionaram em determinado momento. Podemos observar essa dimensão na fala da professora A2:

Em Pau dos Ferros, eu tive a primeira experiência com Educação de Jovens e Adultos e passei pelo desafio de ensinar os conteúdos de Informática, de Algoritmos para uma turma de EJA. Todo mundo lá dizia que não dava para ensinar, que a turma não aprenderia e, por isso, a disciplina que devia ter sido

ministrada no primeiro período só estava sendo oferecida no quinto, porque disseram que não tinha condições de os alunos aprenderem algoritmos e eu peguei esse desafio. Esse período que eu passei em Pau dos Ferros foi o que eu mais me senti desafiada de pegar aquele conteúdo que eu ainda não havia ensinado e ainda ter que ensinar para a modalidade EJA. Eu fui atrás, eu pesquisei bastante para saber como fazer aquilo, para ver uma estratégia diferente de como ensinar aquele conteúdo para eles. [...] ao final do semestre, eles até que desenrolaram bem e a experiência foi muito interessante. [...] quando eu cheguei em João Câmara, eu tive que trabalhar com três modalidades: Integrado regular, Subsequente (que eu já tinha experiência) e EJA novamente. É muito diferente você trabalhar com as três modalidades ao mesmo tempo e trafegar, com a mesma disciplina, nas três modalidades. Eu acho que isso também foi mudando a forma como eu passo o conteúdo para os alunos e eles também foram me ensinando como trabalhar com eles, é claro. [...] quando cheguei aqui na Zona Norte eu já comecei a trabalhar, desde o primeiro período, com outra modalidade que eu não tinha experiência: o Ensino Superior. Então, eu comecei a trabalhar com a quarta modalidade de ensino e não era qualquer ensino superior, era uma licenciatura, onde além de passar o conteúdo da disciplina técnica em informática, eu ainda tinha que ver a melhor forma de mostrar para os alunos como eles deviam ensinar aquele conteúdo, mostrar e explorar ferramentas que eles podem estar utilizando para o ensino daquele conteúdo.[...] Mas a convivência, principalmente com o pessoal da área de Didática, foi me mostrando uma nova visão sobre a Licenciatura em Informática e qual a visão que nós da área técnica podemos passar para o aluno. [...]é muito diferente você trabalhar com as três modalidades diferentes ao mesmo tempo e trafegar entre elas. Basicamente se você pensar eu dou a mesma disciplina para as três modalidades, como é que a gente trabalha a mesma disciplina para as três modalidades? Eu acho que isso também foi mudando a forma de como eu passo o conteúdo para os alunos e eles também foram me ensinando, é claro, a como trabalhar melhor. (A2).

Em sua narrativa, A2 vai construindo uma linha temporal e espacial, por onde vai refletindo como se deu e qual o aprendizado da inserção de cada modalidade na sua prática pedagógica no IFRN. Para ela, foi tudo uma novidade e um desafio. A cada modalidade que ela nos vai apresentando, também vai mostrando como se deu o seu aprendizado da docência e como aquele nível/modalidade ou curso foi ajudando a construir a sua identidade como professora da educação profissional e tecnológica.

Uma grande especificidade do IFRN, como de outros Institutos Federais, é a diversidade de ofertas. A Instituição oferece desde o Ensino Fundamental (PROEJA FIC) até a pós-graduação *stricto sensu* (cursos de mestrado e doutorado). Em especial, nos três *Campi* pesquisados, temos ofertas de cursos de EMIEP, incluindo o PROEJA, técnico subsequente ao ensino médio, e graduação tecnológica e/ou licenciatura. Dentro desse contexto, os professores investigados ministram aulas, corriqueiramente, em duas ou mais dessas ofertas educativas

paralelamente no mesmo período letivo. Na realidade, vemos professores que, em um mesmo dia de trabalho, saem de uma turma de graduação e vão imediatamente dar aulas em uma turma de integrado para adolescentes ou do PROEJA, para citar apenas um exemplo. Sabemos que essa diversidade de ofertas, nas quais os professores atuam, está de acordo com o estabelecido na legislação que rege a carreira EBTT (BARROS, 2016). Porém, apesar da atuação em diversas modalidades na EPT se configurar como um processo de aprendizagem e de meio para a apreensão dos saberes experienciais, consideramos que essa forma de aprendizado forçado pode ser um fator dificultador da atividade docente no IFRN, além de não garantir um trabalho pedagógico de qualidade ou de não favorecer o aprendizado dos alunos.

Continuando com a discussão sobre os desafios e o aprendizado dos saberes experienciais vivenciados, a partir da diversidade de níveis e modalidades e, conseqüentemente, de práticas docentes no IFRN, a professora A1 afirma:

A ideia que eu tinha é que eu ia dar aulas daquilo que eu tinha passado no concurso, então eu tratei de montar as aulas da disciplina de Logística, já que eu havia me inteirado da ementa da disciplina quando eu estava me preparando para o concurso, e montei as aulas que já estavam pré-montadas porque dentro dos temas que eu tinha estudado para o concurso era exatamente da disciplina. Então, eu fui só aperfeiçoando. Eu não tinha ideia que eu ia dar aulas para Integrado, para EJA, para Subsequente, muito menos que eu ia dar aulas para os cursos de Comércio, de Eletrônica e de Informática. Eu achava que eu ia dar aulas para Logística, pois eu fiz o concurso para Logística, passei para Logística. [...] então, essa minha expectativa de chegar aqui ela foi muito diferente do que eu esperava, no sentido dessa pluralidade de realidades. (A1).

Podemos observar, a partir das falas de nossos depoentes, que essa variedade de disciplinas, níveis, modalidades, cursos e, por conseguinte, da necessidade de realização de um trabalho pedagógico diferenciado por parte do professor, é um fator desafiante e que poderia, de várias formas, constituir-se como elemento desarticulador para o trabalho dos professores da EPT. Porém, ao contrário disso, os professores investigados em nossa pesquisa, apesar de mencionarem as dificuldades que essa diversidade traz, mostraram satisfação pelo aprendizado trazido por esse aspecto, principalmente, quando tratam dos progressos alcançados por seus alunos.

Para finalizarmos a discussão sobre a aprendizagem do início da carreira e os saberes experienciais dos nossos pesquisados, inferimos que a transposição dos primeiros momentos, a “sobrevivência” às primeiras aulas, parece ter afirmado nesses docentes a vontade de prosseguir na carreira (HUBERMAN, 2013). Essa marcha também é destacada por Tardif (2014), quando

se refere ao período de ingresso na carreira ao afirmar que, além de ser este um período em que os professores precisam dar um novo significado aos saberes adquiridos no período pré-profissional¹⁰, é, também, uma espécie de rito de confirmação necessário para que eles assumam definitivamente suas identidades docentes. Conforme o supracitado autor, essa identidade profissional vai sendo construída e experimentada aos poucos, pelo amálgama de “elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério” (TARDIF, 2014, p. 108).

Assim, podemos considerar que o processo de aprendizagem docente é contínuo e constante, ou seja, os professores adquirem os saberes da experiência ensinando, compartilhando e refletindo sobre o seu fazer. Eles estão imersos em um processo de aprender e ensinar não estanque e vão constituindo suas práticas no percurso de suas trajetórias, com vivências reais, reforçando o entendimento de que o trabalho docente se apoia também nos saberes experienciais.

Salientamos, também, que os saberes experienciais estão intimamente e indissociavelmente vinculados a outros saberes. Neste trabalho, por questões didáticas, fizemos uma separação dos saberes docentes citados pelos professores, porém eles não podem ser vistos como fenômenos isolados. Dessa maneira, não podemos considerar que os saberes da experiência ocorram isoladamente, em detrimento da apreensão e mobilização de outros saberes, ou que esteja ligado apenas ao passar do tempo. Eles estão relacionados à experiência enquanto prática profissional e são construídos a partir do exercício do magistério e da mobilização e aprimoramento de outros tipos de saberes.

Após a análise e discussão, embasando-nos nas falas de nossos sujeitos narradores sobre a aprendizagem da docência e os saberes experienciais adquiridos e mobilizados no início de sua carreira no IFRN, bem como o debate sobre as dificuldades iniciais encontradas, partiremos para os desdobramentos que as análises das narrativas nos trouxeram com relação aos demais saberes docentes elencados por nossos professores investigados.

¹⁰ Nesse trecho, Tardif (2014) se refere aos professores licenciados, que na sua trajetória pré-profissional tiveram acesso aos saberes pedagógicos e das ciências da educação. Fizemos uma generalização, pois em nosso universo de pesquisa contamos com professores licenciados e não licenciados, que por não terem acesso anterior aos saberes do magistério em sua formação inicial, ao invés de dar-lhes nova significação, vão ter que significá-los.

5.3 NA TRAMA DAS VOZES: OS SABERES DOCENTES PARA O TRABALHO NA EPT

Ratificamos, mais uma vez, que a maioria dos sujeitos da nossa pesquisa não têm uma licenciatura, ou seja, uma formação inicial para a docência. Além disso, já explicitamos anteriormente o fato de nossos interlocutores estarem em um ciclo da carreira conhecido como estabilização, no qual adquirem mais confiança neles próprios e, com isso, podem construir, reconhecer e valorar os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica.

Porém, já discutimos também que esses saberes não são produzidos ou assimilados apenas na prática docente. De acordo com Tardif (2014),

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira. (TARDIF, 2014, p. 64).

Então, os saberes docentes são oriundos de fontes e tempos diversos e, muitos deles, já foram internalizados pelos professores em fases anteriores à carreira docente, mesmo para aqueles que cursaram uma licenciatura.

Essa constatação nos guiou a também investigar as motivações para abraçar a carreira e como foi a fase de experimentação docente. Tal averiguação nos levou a fazer uma pesquisa narrativa e dar aos nossos interlocutores uma pergunta guia do tipo linha do tempo; bem como fez-nos considerar as experiências anteriores à carreira docente como importantes para a construção e valorização dos saberes docentes por parte desses sujeitos. Foi essa constatação também que nos levou a considerar, em nossa discussão, esses fatores, esses tempos, esses espaços, para tentar entender como nossos sujeitos de pesquisa constroem/construíram os saberes da docência e como eles os reconhecem e os valoram.

A seguir, temos o Quadro 11, que nos vai auxiliar nas reflexões desta seção.

Quadro 11 - Síntese sobre os saberes docentes para o trabalho na EPT

Saberes docentes para o trabalho na EPT
Saberes do Conteúdo
Saberes da experiência de trabalho na área em que se insere o curso/disciplina
Saberes Pedagógicos
Saberes Curriculares

Saberes das relações interpessoais/da afetividade

Fonte: Dados da pesquisa com elaboração da autora (2017).

5.3.1 Saberes do conteúdo

Os saberes relacionados ao conteúdo da disciplina que o docente ensina ou da área do curso técnico são destacados de uma forma direta ou implícita por todos os professores entrevistados, sendo reconhecidos como elemento relevante para a sua prática. Porém, apenas quatro de nossos sujeitos citaram em suas narrativas, de forma explícita, a importância que dão a esse tipo de saber.

A professora A1, com relação a essa tipologia de saberes para o trabalho do professor da EPT destaca:

Eu acho que o conhecimento técnico, o conhecimento da disciplina, o conhecimento dos conteúdos é fundamental, afinal você está ali para passar conhecimento, pra ajudar o aluno a construir esse conhecimento a partir da realidade dele. (A1).

Podemos perceber na fala da professora a relevância atribuída aos saberes do conteúdo, ficando claro que ela atribui, em grande parte, o sucesso do processo ensino-aprendizagem ao domínio por parte dos docentes desse tipo de saber. A docente ainda destaca que é necessário aliar o conhecimento do conteúdo à realidade do aluno, com vistas à completude do processo de aprendizagem.

As afirmações da professora em tela corroboram com a opinião de Shulman (2005), para quem a fonte de conhecimento que sustenta todas as outras é o conhecimento do conteúdo da disciplina ou área que se vai ensinar. Para esse autor, o conhecimento do conteúdo é a base que proporciona ao professor as engrenagens necessárias ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os saberes do conteúdo ganham, na fala da professora, lugar central na base de conhecimentos necessários ao ensino.

O professor A4 considera importante ter o domínio dos saberes da área que ensina, dando destaque especial à constante atualização necessária em algumas áreas:

O professor não pode parar de estudar nunca. Ele precisa estar revisando, se atualizando sempre. Nós sabemos que existem conteúdos que são os mesmos

há muito tempo, que mudam pouco, mas mesmo assim você precisa estar se atualizando sempre em sua área. Existem áreas dinâmicas, como é o caso da área de informática. Mas no caso de História, História do Brasil vai ser História do Brasil sempre, mas mesmo assim o professor precisa estar sempre se atualizando. Então, eu acho que o professor deve se atualizar e deve estar pronto para aprender em sala de aula, sempre. Eu aprendi muito com todas as turmas que eu passei, com todas as situações, com todos os alunos, daquele mais tímido àquele que você tem que se virar nos trinta para pôr nos eixos. (A4).

Observamos, no trecho da fala do professor A4, a ênfase dada aos saberes do conteúdo, especialmente na área que atua (tecnologia da informação), sendo, para ele, muito importante a busca por atualizações constantes na área, mas também o aprendizado com os alunos, com o cotidiano do fazer docente. Esse último aprendizado, a que o professor se refere, parece-nos indicar um aprendizado com relação ao saber lidar com a turma, ao saber lidar com aquele aluno mais tímido e com aquele que interage mais ou que é indisciplinado.

Na mesma direção, o professor B5 enfatiza a busca incansável por atualização na área tecnológica:

Devido a minha área de atuação, tenho uma busca incansável por atualização. Nessa área tecnológica, principalmente na área de desenvolvimento de software, os conhecimentos mudam constantemente, então, para eu ter o diferencial de mostrar ao aluno aquilo que tem de mais atual que ele pode aplicar na prática, eu tenho que estar me atualizando direto. (B5).

Para esse professor, os saberes do conteúdo também têm uma proporção importante no fazer pedagógico. Ele enfatiza que apenas se o professor, em especial da sua área de atuação, estiver atualizando constantemente seus conhecimentos será capaz de trazer para o aluno o que há de melhor, de ser um “diferencial” como docente.

Para esses professores, o conhecimento do conteúdo, adquirido na formação acadêmica ou em outros cursos, mostra-se primordial para o exercício docente na EPT. Essa tipologia de saberes, segundo eles, deve estar em constante atualização para que o aluno seja contemplado com o que há de mais novo e importante no ensino de suas disciplinas.

A professora C4 valoriza os saberes do conteúdo, ou conhecimento técnico como nomeado por ela, mas faz uma ressalva com relação ao valor desses saberes isoladamente:

O conhecimento técnico também é importante, mas às vezes a pessoa que sabe um pouco menos, que não é aquele *expert*, mas que tem a habilidade de

ensinar e passar isso para o aluno ela pode ter um desempenho bem melhor trabalhando do que uma pessoa que tem um conhecimento técnico absurdo e não consegue passar o conhecimento. Transmitir o conhecimento é, para que isso seja possível, não é preciso apenas conhecer o assunto. (C4).

Para ela, esses saberes são importantes, porém tem que ser aliado aos saberes didáticos-pedagógicos, ao que ela chama de “habilidade de ensinar”. A professora entende que um aluno será mais beneficiado no processo de aprendizagem por um professor que tenha o domínio do conteúdo, sem a necessidade de ser um especialista, e que, aliado a isso, tenha também a “habilidade de transmitir” o conhecimento, ou seja, não basta apenas saber o assunto. Importante destacar que essa percepção de aliança entre os saberes do conteúdo e o saber ensinar não foi afirmado por nenhum outro pesquisado, porém todos eles mencionaram a necessidade de uma capacitação voltada para o ensino, deixando claro, mesmo não revelando explicitamente, a necessidade do saber ensinar.

Pudemos observar que os saberes da área em que atuam ou os saberes do conteúdo ou saberes disciplinares são considerados pela maioria dos professores como um dos principais, em nível de hierarquia de importância, no processo de ensino (GAUTHIER, 2006; TARDIF, 2014), e para os nossos interlocutores isso não é diferente

Gauthier (2006) constata essa redução dos saberes docentes aos saberes do conteúdo ou disciplinares:

[...] acredita-se que quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler, quem sabe Química pode facilmente ensinar essa matéria, que todo historiador pode facilmente tornar-se professor de História, e assim por diante. Nessa perspectiva, o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. (GAUTHIER, 2006, p. 20).

De acordo com Moura (2014), sobre os conhecimentos específicos:

[...] seja dos licenciados - disciplina objeto da licença -, seja dos bacharéis ou tecnólogos, importa compreender que só se pode ensinar o que se domina em profundidade. Portanto, o professor tem que ter competência técnica sobre sua disciplina/área específica de atuação. Entretanto, apenas esse conhecimento específico, apesar de necessário e imprescindível, não é suficiente para o exercício da docência na perspectiva aqui discutida. (MOURA, 2014, p. 95).¹¹

¹¹ O autor está tratando da Educação profissional na perspectiva de uma formação humana integral.

Para o autor, embora esse tipo de saber seja imprescindível para a prática docente na EPT, o seu domínio não é suficiente se não dialogar com os conhecimentos necessários do saber ensinar, ou seja, com os saberes pedagógicos. Portanto, segundo Moura (2014), não basta conhecer o conteúdo, como se pensou durante muito tempo, e como ainda pensam alguns.

O que podemos inferir da discussão sobre os saberes do conteúdo é que, mesmo não afirmando diretamente que tais saberes fossem o bastante para o fazer docente, apenas a professora C4 atentou para o fato que esse saber, por si só, não garante o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Os demais professores, seja de forma explícita ou não, deram importante valor aos saberes do conteúdo e à sua atualização constante, apontando que não bastam os conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas não relacionaram ou condicionaram diretamente esse saber à existência e utilização conjunta com outro(s) tipo(s) de saberes. Contudo, reafirmamos o nosso entendimento da necessidade da articulação entre um tipo de saber e outros, ou ainda, a insuficiência da apreensão e mobilização de uma tipologia de saber em detrimento de outros. Contudo, reafirmamos o nosso entendimento da necessidade da articulação entre um tipo de saber e outros, ou ainda, a insuficiência da apreensão e mobilização de uma tipologia de saber em detrimento de outros.

5.3.2 Saberes da experiência de trabalho na área em que se insere o curso/disciplina

Como discutimos anteriormente, é de suma importância que o professor da EPT seja capaz de criar, em sua aula, situações da prática social e, também, relacionadas ao mundo do trabalho (KUENZER, 2008).

Argumentamos também que alguns eixos estruturantes precisam estar presentes na formação desses docentes, dentre eles, o diálogo constante entre a área de conhecimentos específicos e a formação didático-político-pedagógica com o mundo do trabalho (MOURA, 2014).

A esses saberes, que se relacionam ao modo de funcionamento do mundo do trabalho, e o saber fazer laboral nas diversas áreas denominamos de saberes da experiência de trabalho na área em que se insere o curso ou a disciplina. Inferimos que, para construí-los, utilizá-los e/ou valorizá-los, os professores pesquisados podem utilizar fontes variadas, sem precisar, necessariamente, ter vivido uma experiência formal de trabalho naquela área. Eles podem, por exemplo, ter utilizado estágios, pesquisa, extensão, aulas práticas, capacitações para aquisição

desses saberes ou, mesmo sem tê-los adquirido, apenas valorizá-los. O que nos interessa nesta discussão é descobrir como os docentes pesquisados valorizam esses saberes, seja pela utilização deles no processo de ensino, seja na falta que o docente sente desses saberes em suas atividades pedagógicas.

Os saberes da docência ligados ao mundo do trabalho são apontados por Kuenzer (2010), que defende a articulação entre conhecimento científico e conhecimento prático no ensino das disciplinas da educação profissional e tecnológica. Para a autora, não teremos uma transposição didática adequada “[...] se contemplar apenas a dimensão intelectual do trabalho a ser ensinado, o que significa que o professor deverá ter experimentado, em algum momento de sua trajetória, e de alguma forma, a prática do trabalho que se propõe a ensinar” (KUENZER, 2010, p. 506).

Na mesma obra, a autora ainda afirma que essa experiência no mundo do trabalho é essencial para o professor da EPT, que leciona disciplinas técnicas, e defende a necessidade desse tipo de experiência argumentando que:

[...] não basta a formação teórica, pois ao professor é necessário que domine, para ensinar, como o conhecimento científico fundamenta a prática laboral, conferindo significado e materialidade aos conceitos. Na formação, este movimento se dá do raciocínio científico para a prática, via transposição didática, que deverá incluir atividades que insiram o estudante na realidade do trabalho: laboratórios, casos, visitas, estágios, pesquisas de campo. (KUENZER, 2010, p. 508).

Dessa forma, entendemos que a autora defende a necessidade desse tipo de experiência para a qualidade do processo ensino-aprendizagem na EPT.

Os professores da nossa pesquisa também dão bastante relevância aos saberes práticos, ou seja, valorizam substancialmente os saberes adquiridos em experiências práticas de trabalho na empresa ou mesmo o conhecimento adquirido sobre esse tipo de trabalho que, para eles, constitui-se no possível campo de atuação de seus alunos. Foi quase unânime, na fala dos entrevistados, a valorização de suas experiências práticas no campo das disciplinas em que atuam para o desempenho da docência, a saber: dos 14 sujeitos da nossa pesquisa, apenas 1 não se referiu diretamente a essa tipologia de saberes, e todos os outros, ao aludir esses saberes, deram-lhe grande relevância. Para a maioria desses sujeitos, essa experiência profissional se apresenta como condição *sine qua non* para serem bons professores da EPT.

Na sequência, discutiremos alguns excertos das narrativas da nossa pesquisa que podem confirmar as afirmações que fizemos.

Ontem mesmo eu fiz esse relato na sala de aula. Eu costumo muito a valorizar, porque eu vim da experiência, eu costumo ter muito essa valorização. Ontem

eu disse aos meus alunos e eu sempre falo isso: o que eu aprendi na empresa que eu trabalhei por 14 anos, até agora, nem a graduação, nem o mestrado, nem o doutorado chegou perto de me oferecer o conhecimento que eu aprendi lá. [...] O meu conhecimento de Logística, ele foi para livro quando eu precisei estudar para concurso. Eu conhecia de Logística como é que faz, como é que resolve, como é que se aplica. [...] então é assim: é a apropriação mesmo; é você conhecer de perto o que o livro diz como é que é, mas o livro está numa realidade estática, ele está numa fotografia da realidade e a realidade é dinâmica, é complexa; então ela faz que você perceba que nem sempre você pode ensinar para o aluno que aquilo que está no livro é uma realidade absoluta. Eu acredito também que muito da minha facilidade de passar o conhecimento venha da minha experiência no mercado de trabalho.

[...]

Eu enxergo como fundamental, um professor que vem da aula na parte técnica, ele tem que ter uma vivência profissional, embora a gente tenha excelentes professores que são da área técnica e que não têm vivência profissional, mas eles são excelentes professores. Mas, a vivência profissional faz toda a diferença para um professor da área técnica. A gente vê o comentário do aluno em sala de aula, o quanto ele se envolve quando você dá um exemplo prático daquilo, quando você consegue relacionar aquilo que você está dando com algo que faz parte do dia-a-dia dele e ele não conseguia enxergar por aquela ótica. Eu não vejo essa necessidade, da experiência no mercado, para um professor da área propedêutica. Eu vejo essa necessidade para um professor da área técnica. Você vai dar disciplina na área técnica, tem que ter essa experiência. Eu digo isso pela minha experiência como aluna da universidade. A maioria dos nossos professores da universidade é de uma linha totalmente acadêmica, ele conhece aquilo que tem no livro, o que ele viu em uma reportagem, mas ele não conhece o dia-a-dia, o que é uma empresa, que é muito mais complexo do que está escrito em um livro. (A1).

Para essa professora, a experiência prática de trabalho se destaca por possibilitar ao docente um aprendizado que os livros ou a educação formal não pode propiciar. Ela afirma também que essa experiência foi muito importante para a sua didática, para a sua “facilidade em passar os conhecimentos”. Ela corrobora com a visão de Kuenzer (2010) quando afirma ser essencial a vivência profissional para aqueles professores que lecionam disciplinas técnicas. Nesse trecho de sua narrativa, ainda fez um paralelo sobre a sua formação universitária, que externou ser extremamente teórica, e a formação que quer oferecer aos seus alunos: mais real, mais dinâmica.

O professor B2 também exalta a relevância dos saberes ligados à experiência de trabalho na área e/ou disciplina técnica a que está ligado, dando enfoque especial para as demandas advindas do mercado de trabalho:

Eu acho que aqui o professor tem que ter uma visão de mercado. A gente acaba que preparando o aluno para o mercado de trabalho. Ele tem que ter as

experiências relativas a como se comportar numa empresa, quais as preocupações que ele deve ter. Às vezes vai até além da sala de aula, vai nas redes sociais. Hoje em dia, as empresas vão vasculhar suas redes sociais para ver o que você pensa sobre determinado assunto, como você se comporta. E hoje em dia me preocupa muito, aqui no IFRN, como os alunos têm se portado nas redes sociais, porque no futuro isso pode prejudicar eles de alguma maneira. No geral, as outras escolas que não têm essa formação profissionalizante, técnica, elas não têm isso. Elas talvez estejam mais preocupadas com o ENEM, com elevar esses alunos ao nível superior e não têm essa preocupação com o mercado como nós precisamos ter. Talvez esse seja o principal diferencial do IFRN. (B2).

Para ele, é muito importante para o professor da EPT ter uma visão sobre o mercado de trabalho e suas exigências. Para ele, um diferencial do IFRN é a preparação para esse mercado, diferente das escolas tradicionais de formação propedêutica. B2 pontua que é necessário que esse professor, além do ensino do conteúdo exigido em sua disciplina, vá além e chegue na instrução de componentes comportamentais para adequar os estudantes às necessidades do mercado.

Seguindo o mesmo raciocínio quando se trata da valoração dada aos saberes da experiência prática de trabalho, C2 adverte:

Eu acho que a experiência no mercado de trabalho na área que você vai lecionar é muito importante. Eu estava até falando para os meus colegas que a ideia do curso técnico é preparar o aluno para o mercado de trabalho. Então, ter essa experiência é válido, mesmo quando você não gosta do que fazia, como é o meu caso. [...] eu sempre cito exemplos práticos que realmente aconteceram quando eu estava trabalhando, usando a experiência do, dia a dia que pra mim é muito importante. (C2).

Esse professor também imprime relevância, em sua fala, às experiências anteriores no mercado de trabalho, enfatizando que a ideia de curso técnico é a preparação para esse mercado. Ele enfatiza que, mesmo não gostando, a experiência anterior à docência foi e é muito importante no seu fazer pedagógico.

A educação profissional no IFRN, em qualquer nível ou modalidade de oferta, pauta-se na compreensão de formação integrada, ou seja, pelo entendimento da indissociabilidade entre formação para o trabalho e a formação geral. O Projeto Político Pedagógico do IFRN evidencia as estritas relações existentes entre esses dois eixos (IFRN, 2012).

No entanto, o que podemos perceber nas narrativas dos professores B2 e C2 é uma visão restrita e equivocada sobre a verdadeira vocação da educação profissional do IFRN, que, na opinião deles, é a preparação para o mercado de trabalho, com adequações às suas exigências. O modelo de formação integrada pretendido pelo Instituto vincula-se a um objetivo mais amplo, a saber: garantir aos estudantes o direito a uma formação mais ampla, que possibilite leitura crítica de mundo, atuação cidadã e emancipação (IFRN, 2012), sem desconsiderar a preparação para o exercício de uma profissão.

A professora C4 considera importante que os docentes que lecionam disciplinas técnicas tenham conhecimento sobre o desenvolvimento do trabalho dentro de uma empresa, para que, desse modo, possam contextualizar o processo de ensino, trazendo exemplos e analisando com propriedade determinadas situações:

Eu acho que a vivência da gente em sala de aula como o aluno, sem a experiência do trabalho, às vezes, proporciona um conhecimento muito teórico, mas nós temos dificuldades de perceber, na prática, como ocorre o dia a dia do profissional. Essa experiência de trabalho fora, me possibilitou trazer cenários e exemplos que enriquecem muito as aulas que eu dou hoje em dia. Eu costumo dizer que existe uma grande diferença entre a teoria e a prática. Na teoria às vezes as coisas funcionam de uma forma muito bonita e na prática não acontece da mesma forma, os alunos precisam perceber essa diferença. Quando a gente não tem essa experiência de trabalho, não conseguimos passar isso para os alunos e como aluno a gente acaba idealizando muito como as coisas vão acontecer no mercado de trabalho, o que não se reflete realmente quando a gente vai trabalhar. Por melhor aluno que se seja, por melhores notas que se tenha tido durante a vida acadêmica, há uma certa dificuldade quando a gente encara o meio profissional, principalmente na minha área (não sei se isso acontece em todas as outras áreas) a idealização da teoria é muito grande e é muito diferente da prática. Então é muito importante chegar na sala de aula e mostrar: ‘olhe na empresa que eu trabalhei, ou em tal lugar, aconteceu um cenário desse tipo e isso não funciona bem assim, funciona dessa forma’ e dá um exemplo e isso torna a aula muito mais real e o aluno cresce muito. (C4).

Ela também destaca os saberes da experiência prática de trabalho, confrontando-os com os saberes adquiridos na formação acadêmica que, segundo a docente, são muito teóricos e não possibilitam o aprendizado necessário para os futuros profissionais.

Indo na mesma direção do pensamento de C4, o professor A3 também destaca os saberes que adquiriu com a experiência de trabalho na área em que leciona dando enfoque à diferenciação entre esses saberes e os adquiridos na formação acadêmica:

Com certeza a experiência que eu tive na rede privada, no mercado de trabalho na área de redes, contribuiu para a minha sala de aula, porque não é raro, na

verdade eu acho que é regra, que o que você aprende na universidade é muito teórico e até muitas coisas nem são implementadas na prática e mesmo que você estude várias disciplinas de Redes, a vivência em uma empresa trabalhando com Redes é algo muito diferente do que você aprende. Então, com certeza contribuiu. Outra coisa que eu acredito que tenha contribuído é que eu trabalhei no suporte, e, geralmente, quem trabalha em Redes começa no suporte e vai evoluindo. Você tem o contato com o usuário final que é muito parecido com o contato com o aluno porque no suporte é geralmente alguém que está com dificuldade em alguma coisa e você vai ajudá-lo. [...]eu acredito que o professor precisa ter um pouco de experiência no mercado de trabalho porque eu acho que é comum aqui no IFRN o professor se formar, fazer seu mestrado e vir pra cá sem nenhuma experiência, nenhum contato com o mundo exterior ao acadêmico. Eu não sou muito favorável a isso, eu acredito que ter uma experiência lá fora, entender como é o mercado, ter um chefe que vai te cobrar, cliente que vai te cobrar ou então ser um chefe que vai te cobrar, eu acredito que é uma experiência muito importante. (A3)

Esses professores acreditam que aliar os saberes da experiência de trabalho aos saberes teóricos acadêmicos ou do conteúdo no contexto da sala de aula poderá criar possibilidades de tornar a aprendizagem mais acessível para os alunos.

Sobre esse caráter metodológico que os professores C4 e A3 atribuem aos saberes das experiências anteriores de trabalho, defendemos sua inegável importância para o aprendizado na educação profissional e tecnológica. Porém, também reconhecemos que não podemos reduzir as contribuições desses saberes a esse viés, pois poderemos incorrer no erro de reduzir esses saberes a “uma estratégia didática ou metodológica traduzida na ação de ensinar fazendo, em que se prioriza o domínio de técnicas para a resolução de problemas” (IFRN, 2012, p. 63).

Já para a professora C3, os saberes adquiridos em experiências de trabalho na área em que atualmente leciona proporcionou-lhe um maior domínio dos conteúdos a serem ministrados e uma segurança no início da carreira docente:

Eu sempre trabalhei muito com a parte técnica e isso me deu muita segurança quando eu fiz o concurso para trabalhar nessa área técnica de alimentos. Me dava muita segurança devido a larga experiência que eu tinha no trabalho na indústria; e como eu fui assumir uma disciplina na parte de processamento de alimentos, para mim foi muito fácil. As experiências que eu tive como aluna da universidade mostraram que muitos professores estavam lá dentro e não saíam da parte acadêmica. Eles estudavam, faziam mestrado, doutorado, mas quando você chegava e perguntava qual a experiência deles na indústria, eles não tinham nenhuma e não tinham mesmo. E é muito diferente. Quando eu trabalhei na indústria, eu aprendi bastante. Aí quando eu fui chegar a parte de ensinar, eu tinha o conhecimento teórico, mas também tinha o conhecimento prático. Então, isso para mim foi muito importante, juntando o conhecimento teórico e a parte prática. Então, quando eu trabalhei em Pau dos Ferros que foi especificamente na área de processamento de alimentos, foi muito fácil. Eu tinha o respaldo, o retorno dos meus alunos era muito bom, porque eu fazia a

parte teórica e a prática. Como a instituição lá era bem amparada nessa parte de laboratórios, eu consegui desenvolver muito bem essa parte. [...] então, se eu colocar essa minha parte teórica, essa minha parte prática e essa parte, que eu acho essencial, que é a parte da licenciatura, eu acho que esse triângulo seria perfeito. (C3).

A professora salienta, em sua fala, que o fato de sempre estar ligada à área em que leciona, de já ter um trabalho anterior à docência nessa área, a ajudou a ter segurança e propriedade para o ensino. Ela ainda destaca que a tríade saberes do conteúdo/saberes da prática no mundo do trabalho/saberes pedagógicos seria a articulação perfeita para um professor de disciplina técnica da EPT. Percebamos que essa professora, apesar de não licenciada, considera importante os professores das disciplinas técnicas apreenderem e mobilizarem os saberes pedagógicos em seu fazer.

B5 ressalta que a “bagagem” trazida de suas experiências anteriores à docência funciona como um diferencial para o ensino em uma instituição de educação profissional.

Antes de ser docente do IFRN, eu trabalhei no mercado de trabalho. Eu trabalhei de fato na área de desenvolvimento de software. [...]eu talvez, modéstia a parte, consiga passar essa experiência que eu tenho, essa bagagem, talvez esse seja o diferencial que eu traga para uma escola técnica: conseguir passar isso. (B5).

É notório o entendimento desses professores quanto ao embasamento teórico-prático que reputam ter alcançado ao experenciar uma profissão na área em que seriam futuros docentes. Nesse sentido, inferem que os saberes adquiridos em tal experiência dão corpo, subsídio e segurança para seu fazer pedagógico, além de constituírem-se como um diferencial em suas atividades como docentes.

Até mesmo o professor A5, que não teve experiência anterior de trabalho, ressaltou a importância do conhecimento da prática laboral para o ensino das disciplinas técnicas:

Eu senti muita dificuldade por ter saído direto de uma engenharia para dar aulas no Ensino Médio Integrado, sem nenhuma experiência de trabalho, de mão na massa. Eu acho que dar aulas para o ensino técnico exige um pouco disso. Eu acho importante que o pessoal, principalmente da área técnica, faça capacitação. Eu não vou conseguir dar aula de uma disciplina sobre um ambiente industrial da mesma forma que um cara que já trabalhou naquele ambiente. (A5).

Segundo esse professor, a entrada na docência vindo direto do mundo acadêmico, sem nenhuma experiência profissional, dificultou o início do seu trabalho na EPT. Ele considera importante que os professores das disciplinas técnicas, principalmente, aqueles que não têm experiências de trabalho na área do curso/disciplina que ministram, se capacitem, apontando, com isso, que existem outras possibilidades de aquisição desses tipos de saberes, diferentes da experiência profissional na empresa.

Porém, apesar da quase totalidade dos nossos interlocutores apontarem direta ou indiretamente no sentido da valorização dos saberes da experiência na área de trabalho do curso ou disciplina a que estão vinculados, não percebemos, em momento algum das narrativas, elementos que indiquem a valorização da dimensão política desses saberes.

Devemos lembrar que na nossa discussão teórica inserida no capítulo 4, os saberes da experiência no mundo do trabalho englobavam, além das dimensões citadas por nossos sujeitos da pesquisa, essa dimensão, ou seja, na docência na EPT, os professores, que preparam os alunos para inserção no mundo do trabalho, devem discutir criticamente o *modus operandi* desse universo: as relações sociais de poder, os conflitos e as contradições presentes nesse meio social. Os professores dessa modalidade de ensino necessitam, porquanto, entrar em contato, discutir, apreender e mobilizar a dimensão política desses saberes, para que possam oferecer aos seus alunos, futuros profissionais, um ensino que vá além da transmissão de conhecimentos, sejam eles teóricos ou práticos.

Mesmo com a falta de referências à dimensão política desse tipo de saberes, notamos, assim como preconiza Tardif (2014), que os professores da educação profissional e tecnológica tendem a hierarquizar os saberes, não os colocando em pé de igualdade. No caso específico dos sujeitos da nossa pesquisa, os saberes relacionados ao trabalho prático no mercado de trabalho foram deveras valorizados.

As falas dos professores apontam para o fato de que a experiência na empresa, no chão de fábrica, poderia proporcionar aos professores da EPT certos conhecimentos, habilidades e competências fundantes para o exercício do magistério nessa modalidade de ensino. Esse repertório de saberes seria útil ao ensino das disciplinas técnicas e, sem ele, o exercício da profissão docente na EPT seria dificultado.

Por fim, inferimos, a partir dos relatos de nossos depoentes, que o fazer pedagógico na EPT carece de muito mais que o domínio dos conhecimentos científicos codificados (saberes do conteúdo). Ele passaria pela incorporação de um repertório de saberes práticos, oriundos da experiência profissional anterior à docência, que funcionaria como uma fonte de conhecimentos didáticos (saber ensinar o conteúdo) e também como um reservatório de conteúdos e

experiências a serem ensinadas aos futuros profissionais, chamando-nos atenção a falta de discussões sobre a dimensão política desse tipo de saber.

5.3.3 Saberes pedagógicos

Como discutido em capítulo anterior, os saberes pedagógicos fundamentam a práxis docente e são construídos, pelos professores, nas práticas cotidianas. Eles se articulam ao saber-fazer do cotidiano da sala de aula e evidenciam “[...] o caráter rotineiro do ensino e a importância das rotinas para compreender a vida na sala de aula e o trabalho do professor” (TARDIF, 2014, p. 215).

Para o professor iniciante na EPT e, em especial, para o professor bacharel (maioria dos nossos interlocutores), esse saber será construído e aperfeiçoado no dia a dia de sua prática de ensino. A reflexão sobre sua prática, o cotidiano, o tempo, o aprendizado com os pares e com os próprios alunos fará que esse professor vá se adequando às situações e percebendo qual a melhor maneira de atuar na sua prática docente.

No IFRN, essa reflexão e adaptação se faz mais necessária ainda, pois coabitam em um mesmo ambiente e/ou espaço de trabalho e atuação do docente em vários níveis, modalidades de educação, cursos, além, é claro, de uma variedade de perfis do alunado. Portanto, o professor, refletindo sobre essa realidade, deverá desenvolver uma prática docente diferenciada ou, como afirma Machado (2008), pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional.

Percebemos, a partir das falas de nossos interlocutores que, mesmo aqueles que são licenciados, apreenderam, em diversas gradações, saberes pedagógicos, que já são utilizados no cotidiano do fazer docente de cada um. Esse aprendizado, como vimos no item que tratou dos saberes experienciais, ocorre/ocorreu em tempos e espaços formais ou informais, como por exemplo em reuniões pedagógicas e de grupos ou conversas com colegas.

Os professores interlocutores desta pesquisa demonstraram valorizar os saberes pedagógicos, apesar de muitos deles não terem no momento espontâneo de suas narrativas citado diretamente o valor dado a esse tipo de saberes. Em vários casos, foi preciso uma interferência, após a narrativa inicial, para que os saberes pedagógicos aparecessem nas falas e para que pudéssemos inferir qual valorização é dada a eles. Apesar disso, após a ingerência da pesquisadora, todos os docentes pesquisados expressaram algum tipo de juízo de valor sobre

esses saberes. Os fragmentos mais significativos, em nossa opinião, serão discutidos na sequência.

A professora A1 apontou a falta que os saberes pedagógicos fizeram no início de sua carreira como docente:

Eu exalto que a formação didática me fez muita falta, ela me faz falta. [...] eu não tinha experiência em sala de aula, foi o primeiro emprego como docente de uma pessoa que não tinha licenciatura. [...] eu acho que esse é um saber necessário e eu acho que tem essa lacuna. O fato de você ser licenciado não faz de você um bom professor, mas o fato de você ter esses conhecimentos pedagógicos, com certeza, vai fazer de você um professor melhor, pelo menos melhor do que você é, pode não fazer de você o melhor, mas vai fazer você melhor do que você é. (A1).

Para essa professora, a falta da formação para a docência trouxe uma lacuna para a iniciação da sua carreira como docente. Ela ainda explicou que, na sua opinião, não é o fato de um professor possuir uma licenciatura que vai fazer dele um bom professor, mas que isso vai ajudá-lo a ser um professor melhor do que ele seria se não tivesse a formação específica para a docência.

A professora C4 admite a importância dos saberes pedagógicos e da formação específica para a docência, porém sugere que existem outros saberes que podem contribuir para a superar a falta deles:

Eu acho que a licenciatura pode contribuir em alguns pontos. No início, têm alguns momentos que a gente sente dificuldade de tomar algumas decisões por falta de experiência em sala de aula, mas eu acho que isso não é o primordial, porque por mais conhecimento que se tenha, seja em relação à disciplina que está sendo ministrada ou em relação a esse conhecimento que a licenciatura pode proporcionar, eu acho que mais importante do que isso é a pessoa que se propõe a ser professor realmente se identificar com o que faz. Porque existem profissionais que são excelentes com relação ao conhecimento técnico na área, mas não têm a habilidade de ensinar porque não têm dom e não tem perfil e não tem o desejo de se encaixar na profissão e, por outro lado, podem ter pessoas também que terminaram a licenciatura, têm todo esse conhecimento, mas não têm aptidão. (C4).

A professora em questão admite que, no início da carreira docente, a formação para a docência poderia auxiliar na tomada de algumas decisões, mas enfatiza que os saberes pedagógicos não são primordiais ao trabalho docente, se considerados isoladamente. Para, ela o mais importante é que esses saberes estejam aliados aos saberes do conteúdo e a um certo

“dom” ou aptidão para a docência, o que proporcionaria aos professores as condições necessárias ao processo de ensino-aprendizagem.

No mesmo raciocínio, A5 disse:

Quanto aos conhecimentos pedagógicos, eu acho que são importantes, mas, justamente por não ter tido uma experiência formativa nesse sentido, eu não sei o quanto isso poderia me ajudar na minha prática em sala de aula; se isso faria total diferença ou pouca diferença. No entanto, com minha experiência, eu acho que consegui superar algumas de minhas dificuldades como professor. (A5).

Ele também valoriza os conhecimentos pedagógicos, porém afirma que, por não ter uma experiência formativa na licenciatura, não é capaz de quantificar o quanto esses saberes poderiam melhorar a sua prática educativa. Para A5, as experiências vivenciadas, até o momento no IFRN, já lhe ajudaram a superar algumas das dificuldades que a não formação específica para o magistério possa ter acarretado.

Com relação aos saberes pedagógicos, o professor B4 reconhece que são necessários, ao mesmo tempo que admite não ter procurado um contato mais direto ou aprofundado sobre o assunto:

Quanto a minha formação específica para ser professor, a parte pedagógica, eu admito que eu sou deficitário, eu não tenho nenhum trabalho com relação a isso, tudo que eu aprendi, com relação a essa parte pedagógica, foi já aqui dentro do Instituto. Para você ter uma ideia, quando eu cheguei lá em Apodi, na primeira reunião pedagógica, e eu vi alguém dizer que Paulo Freire disse alguma coisa, eu falei quem é esse tal de Paulo Freire que não está aqui? Eu pensei que era um professor de lá. Eu nunca tinha ouvido falar de Paulo Freire. Com relação a essa questão de formação pedagógica, eu acho que seria o caso de o Instituto dar um olhar diferenciado pra essas pessoas que são formadas em bacharelado. (B4).

O docente admite um déficit em sua formação para a profissão docente relacionado principalmente aos saberes pedagógicos, demonstrando, inclusive, desconhecer que o IFRN já oferece um curso de formação pedagógica voltado exatamente para os professores não licenciados.

Nesta mesma direção aponta a fala do professor A4:

Eu vou ser bem sincero em dizer que eu peço bastante em não ter me aprofundado mais nessas disciplinas pedagógicas. O conteúdo, como qualquer outro professor, eu tenho conhecimento, mas didaticamente eu ainda tenho

algumas deficiências. Eu assumo que eu não tive ainda, não busquei, por exemplo, autores da área para saber o que eu estou fazendo, se eu estou fazendo bem, se eu estou fazendo direito. Eu, logicamente, busco o *feedback* dos alunos, pergunto o que eles acham, mas eu não tenho o conhecimento científico sobre o assunto, apenas o empírico, do momento, do que eles estão achando. Se está bom, a gente continua, se não está, que já aconteceu, a gente muda, busca outras formas de passar aquele conteúdo. [...]eu digo que eu sou um cara viciado em tecnologia, então tudo o que é tecnologia eu busco conhecer e uso todo o tempo estudando o que é da minha área, e não estudo muito esses aspectos didáticos e pedagógicos que envolvem a vida do docente. (A4).

Ao mencionar essa tipologia de saberes, o referido professor claramente confia que ainda não buscou uma formação mais específica, que permitisse a ele uma apropriação adequada dos saberes pedagógicos; dando-nos a impressão de que a valorização presente na sua fala, talvez motivada pela presença da pesquisadora que faz parte da Equipe Técnico-Pedagógica do seu *Campus* de lotação, não evolua em seu discurso e que os saberes do conteúdo da área ou disciplina que leciona se põem em um patamar bem mais elevado.

Por último, o professor B2 nos indica que os saberes pedagógicos podem ser adquiridos por meio de outras fontes, além dos cursos de licenciatura:

O meu curso era tecnólogo em Redes, então a gente não tinha nenhuma atividade pedagógica, nenhuma disciplina como o curso de licenciatura tem, por exemplo. Então, a minha forma de construir os saberes foi mais assim das experiências que eu tive do ensino médio, do técnico e do tecnólogo, de outros professores. Mas foi tudo assim, não diria autodidata, mas construído através da experiência, um aprendizado com experiência. (B2).

Esse professor deixa transparecer que valoriza os saberes pedagógicos e que, apesar de não possuir uma formação inicial para a docência, constrói/construiu esses saberes nas experiências como aluno, com os professores do ensino médio e da graduação, bem como com as próprias experiências como docente (TARDIF, 2014).

Percebemos que, ao mencionar a importância desse tipo de saberes, todos os professores, de alguma forma, se referiram à possibilidade de os saberes pedagógicos ajudarem a enfrentar situações difíceis no início da carreira, assim como, de ajudar ou dar formas de como ensinar melhor. Tal perspectiva parece-nos que indica uma “valorização relativa” desses saberes, como se, com o tempo e a experiência, essas dificuldades fossem transpostas, de alguma forma, e esses saberes fossem relegados a penduricalhos, ou seja, à não essencialidade.

Outro ponto que reforça essa nossa visão sobre a relativização do valor dado aos saberes pedagógicos é a não espontaneidade na maioria das narrativas quando se tratou dos saberes pedagógicos. Esse fato, inclusive, nos causou surpresa, visto que ao falar sobre os desafios do início da carreira docente como professores da EPT, nossos interlocutores, em várias passagens, mencionaram a falta desse tipo de saberes como possível dificultador de suas práticas. Dessa forma, questionamo-nos como esses docentes enxergam esses saberes? Será que esperam uma formação com técnicas e fórmulas prontas para ajudar a lidar com situações difíceis e ensinar melhor? Essas questões não poderão ser respondidas neste momento, mas geram boas perspectivas para pesquisas futuras.

Por fim, pudemos inferir que a maioria dos professores da nossa pesquisa reconhecem como importantes os saberes pedagógicos para a docência na EPT, porém, esses mesmos docentes, na sua maioria, não conseguem expressar o quão valiosos são esses saberes. Em pesquisa realizada em diferentes instituições com professores da EPT, Gariglio e Burnier (2014) apontam que, para esses professores, os saberes pedagógicos ocupam posição de menor *status* hierárquico. De certo modo, foi essa a impressão que ficou após a análise das falas dos nossos pesquisados – a relegação dos saberes pedagógicos a segundo ou terceiro plano, ao plano dos saberes que apenas auxiliam os outros saberes. Pareceu-nos também que o cargo que a pesquisadora exerce na Instituição (membro da Equipe Técnico-Pedagógica) pode ter forçado uma fala sobre esses saberes que não ocorreu espontaneamente nas narrativas iniciais.

Dito tudo isto, encerramos esta subseção com vários questionamentos sobre a verdadeira valorização que os saberes pedagógicos têm para os nossos professores iniciantes da EPT, mas com a certeza que essas inquietações podem gerar bons frutos de pesquisa.

5.3.4 Saberes curriculares

Para iniciarmos a discussão sobre a apropriação e valorização dada aos saberes curriculares na visão dos professores iniciantes do IFRN, propomo-nos, em primeiro lugar, a resgatar um pouco da discussão sobre esse tipo de saber e, principalmente, como e quanto ele está presente na Instituição da pesquisa.

Retomando a discussão, temos que lembrar que os saberes curriculares são aqueles que se apresentam nos programas escolares, correspondendo segundo a afirmação de Tardif (2014, p. 38) “[...] aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar

categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita”. Portanto, é importante que os professores se apropriem e valorizem esses saberes para que possam conduzir suas atividades de modo a atingir os objetivos educacionais propostos pela instituição em que atuam; no nosso caso, os objetivos propostos pela cultura institucional do IFRN.

Para Forquin (1993), a cultura da escola traduz a singularidade de uma dada instituição de ensino; é a partir dela que podemos:

[...] compreender a escola como um mundo social, suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de regulação ou de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (FORQUIN, 1993, p. 167).

Por outro ângulo, Morgado e Pacheco (2005) afirmam que a cultura escolar pode ser entendida, essencialmente, como cultura profissional docente. Se por um lado, a cultura da escola é resultante de um conjunto de significações que a própria instituição social gera e envia esforços para conservar e reproduzir, por outro lado, essa mesma cultura é traduzida pela cultura dos professores que ali exercem suas funções.

Na instituição pesquisada, para além da cultura centenária da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que se traduz em referência no país em ensino de qualidade, sobretudo na oferta de educação profissional técnica de nível médio, temos uma cultura própria forte e consolidada. Dessa forma, convém mencionar que o IFRN tem sua história de quase 110 anos de reconhecimento do público interno e externo à Instituição, atraindo alunos, que buscam uma educação de qualidade referenciada, e servidores, que igualmente buscam essa qualidade, a fim de que, também, possam ter uma melhor qualidade de ensino e de trabalho como um todo.

Os currículos e as formas de organização do trabalho pedagógico nos diferentes níveis de ensino e modalidades de cursos ofertados na Instituição apresentam características que podem influenciar a prática docente e por ela ser influenciada. Dessa forma, pareceu-nos importante discutirmos os saberes curriculares específicos do IFRN, a partir do olhar dos professores investigados, para podermos compreender melhor como exercer a docência nesse contexto específico pode contribuir para entendermos melhor como se dá a construção dos saberes do magistério nos primeiros anos de carreira na EPT.

Os professores investigados nesta pesquisa demonstraram conhecer e valorizar os saberes curriculares próprios da EPT e, especialmente, do IFRN. Como vimos anteriormente, muitos de nossos sujeitos da pesquisa, 08 mais especificamente, são ex-alunos da instituição, e isso já

se mostra como um fator favorável para a compreensão e valorização desses saberes. Contudo, percebemos que, mesmo aqueles professores que não foram estudantes do IFRN, demonstraram conhecimento e estima aos valores institucionais, confirmando nossa impressão sobre a admiração, também, do público externo à cultura institucional.

Alguns excertos das falas de nossos narradores são utilizados, na sequência, para que possamos discutir com mais propriedade a visão dos docentes investigados sobre os saberes curriculares do IFRN.

O professor A3 destaca o que ele chama de ‘cultura do IFRN’:

Eu acho que existe uma cultura do IFRN e eu acho que por ser aluno, quando eu migrei para professor isso pra mim já fluía muito mais fácil. Eu inclusive vejo colegas daqui reclamando que não tiveram uma orientação sobre essa cultura. (A3).

Para esse docente, o fato de ser ex-aluno da Instituição serviu como um suporte nos primeiros momentos como professor. Ele também destaca que alguns dos colegas que não tiveram a passagem como estudantes da Instituição têm dificuldades de entender essa cultura da Escola, destacando a importância deles terem essa orientação.

Para a professora C3, os saberes curriculares do IFRN se concentram nos objetivos para a formação do aluno. Segundo eles, o diferencial na Instituição repousa nos objetivos educacionais e no perfil do alunado, como podemos visualizar na sequência:

A parte da formação integral eu acho muito importante. Porque, por exemplo o sistema S, é aquela pessoa que está querendo aquele conhecimento muito específico para atuar no mercado de trabalho e nós não. Nós formamos cidadãos. Eu acho que essa é a diferença da nossa instituição. Eu acho que é um conjunto de tudo que a gente tem de melhor. A gente vai ter um técnico com toda essa formação, sem pensar apenas no mercado. Eu acho também que o público que chega ao sistema S é um público bem diferente: é aquela pessoa que está preocupada somente em trabalhar, ou em se especializar em alguma coisa, mas não tem a preocupação da formação integrada, social, aquela preocupação social. Então a diferença é muito gritante. (C3.)

A professora C3 dá ênfase à questão da formação integral oferecida pela instituição, que, para ela, se configura como principal diferencial em relação a outras entidades que ofertam educação profissional. Ela também ressalta que os objetivos dos alunos são diferenciados, quando comparamos o IFRN com outras escolas de EP.

Para o professor B5, O IFRN tem um perfil muito claro, a saber: formar bons técnicos, com um bom embasamento teórico-prático. Apesar disso, ele destaca que esse não é o objetivo único. Esse professor evidencia como um problema a questão de alguns professores que vêm da UFRN não compreenderem os saberes curriculares do IFRN e, dessa forma, terem dificuldade de adaptação com os novos objetivos educacionais da Instituição, como podemos observar a seguir:

A gente vê um perfil muito claro no IFRN, eu fui aluno também e sei. A gente vê um perfil muito diferente da UFRN, por exemplo, e é um dos grandes problemas que eu vejo: quando vem alguém, algum colega de lá para cá, às vezes, há uma dificuldade de adaptação. São dois objetivos diferentes, são dois nichos diferentes, dois propósitos completamente diferentes. [...] à grosso, modo o principal objetivo do IFRN é formar técnicos. Já foi apenas isso, mas hoje não é mais. Mas, isso ainda é muito forte e você formar um técnico só com teoria, não é formar um bom técnico. Isso eu digo por ter a experiência lá de fora e quando perguntavam de onde a gente vinha e a gente dizia que vinha do IFRN, era tratado de forma diferente. Porque eles sabiam que a bandeira do IFRN era muito forte, sabiam que o IFRN formava profissionais de qualidade, que os alunos não sabiam só a teoria: eles sabiam fazer. (B5).

Outro aspecto, destacado pelos professores em suas análises sobre a docência no contexto da Instituição pesquisada, diz respeito às condições de trabalho, que envolvem as instalações físicas, os materiais disponíveis, os equipamentos, as possibilidades financeiras e de pessoal para realizar determinada atividade e, inclusive, o perfil dos alunos da Instituição. Como podemos observar no excerto da fala do professor B3: “[...] a diferença maior nisso aí é o que a instituição oferece para gente: a estrutura, os materiais, a qualidade dos alunos”.

B3 também pontua sobre a questão da formação humana integral dos nossos alunos. Ele diz que, apesar da qualidade do nosso alunado e da formação que a Instituição se propõe a oferecer serem um grande e positivo diferencial, ainda se faz necessário uma maior aproximação, um maior diálogo entre as disciplinas e entre as diferentes áreas.

Eu acho que é preciso entender como é que funciona esse ensino médio integrado, essa educação profissional que a gente oferece e que visa uma formação mais ampla do aluno. Eu tenho algumas leituras de leis, da organização didática, PPP e eu acho que o maior foco é esse: de uma formação ampla, cidadã. E eu acho que a disciplina de História procura contribuir com isso aí. Porém, eu acho que esse ensino, ele poderia ser mais integrado. Eu, como professor, tenho as minhas dificuldades com relação a isso. Eu acho que seria interessante que a disciplina de História tivesse um diálogo maior, por exemplo, com a disciplina de Informática, no Curso de Edificações; em algumas aulas, eu consigo fazer esse elo, mas em outras, eu estou oferecendo o mesmo conteúdo, estou oferecendo os mesmos temas que eu apresentaria de fato em outra turma de ensino médio que não fosse da Instituição. (B3).

O modelo adotado no IFRN é o do currículo integrado, que é fundamentado a partir da globalização das aprendizagens e na interdisciplinaridade (IFRN, 2012). Contudo, como alerta o professor B3, a Instituição ainda não consegue, com amplitude de práticas e de adesão dos profissionais, efetivar esse modelo. Ele se ressentente, principalmente, da dificuldade de conseguir efetivar a interdisciplinaridade, que é basilar para que se possibilite a formação integral dos alunos.

A cultura institucional (com suas singularidades ligadas ao pertencimento à RFEPT, às suas normas e regulamentações legais internas e externas, à sua infraestrutura física e de pessoal, ao perfil dos alunos), segundo as vozes dos professores pesquisados, é um fator ou um saber que pode influenciar as práticas de ensino no IFRN.

Podemos destacar também que a aprendizagem dos professores iniciantes investigados, como vimos anteriormente, também se ancora nas práticas e interações com colegas de trabalho mais experientes e, isso, também se constitui como uma diretriz de trabalho baseada em uma cultura escolar preestabelecida, ou um currículo oculto¹², que pode ser considerada como um saber curricular, conforme o pensamento de Tardif (2014) e Gauthier et al (2006), pois contempla os saberes presentes nos currículos, planos de ensino, projetos de curso e estratégias metodológicas que vêm a legitimar condutas pedagógicas já enraizadas no contexto escolar.

No caso desta pesquisa, é preciso evidenciar que a aprendizagem da profissão docente, a apreensão e valorização dos saberes necessários à prática docente dos professores recém-chegados à educação profissional e tecnológica e ao Instituto passam por um processo dinâmico, que envolve uma relação dialética entre as formas de realizar o trabalho docente no cotidiano institucional e as condições que a Instituição provê para a realização desse trabalho. Desta forma, há que se considerar não apenas os saberes curriculares da Instituição ou da RFEPT, mas também o contexto social como um todo, as políticas educacionais, o mundo do trabalho e outros fatores políticos, socioeconômicos e culturais que interferem direta ou indiretamente no que os professores pensam, apreendem e dão valor aos saberes docentes e, em especial, aos saberes docentes ligados à cultura da Instituição.

¹² “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (SILVA, 2010, p. 78)

5.3.5 Saberes das relações professor/aluno

De acordo com Tardif (2014) e Gauthier (2006), existem duas condicionantes que constituem um cerne da profissão docente, a saber: a transmissão da matéria (que se relaciona à sequência dos conteúdos, à aprendizagem dos alunos, à avaliação e ao alcance dos objetivos) e a gestão das interações ou gestão de classe (que se relaciona à preservação da disciplina, à gestão das ações desencadeadas pelos alunos, à motivação da turma, à organização do tempo e do espaço de interações).

Com relação à primeira condicionante citada, já tivemos apontamentos suficientes neste trabalho quanto à valorização dada por nossos sujeitos da investigação aos saberes do conteúdo, aos saberes curriculares e aos saberes próprios da experiência de trabalho na área específica de atuação como docente. Resta-nos, então, uma discussão sobre a condicionante, também constituinte do repertório de saberes docentes essenciais ao trabalho pedagógico, gestão das interações professor/aluno.

Tendo em vista que ao docente da EPT, muitas vezes, é fortemente atribuída uma conformação aos conhecimentos técnico-científicos crescentemente demandados pelos setores produtivos (FARTES; SANTOS; GONÇALVES, 2010), chamou-nos a atenção a grande presença, na fala dos docentes pesquisados, desses saberes que se relacionam às interações com os alunos. Salientamos, porém, que essa tipologia de saberes também figurou numerosamente nas narrativas dos docentes quando se referiam às dificuldades encontradas no início da carreira. Esses saberes, segundo os pesquisados, foram conquistados com o tempo, a partir dos saberes da experiência. Podemos perceber esses elementos nos excertos a seguir:

No início de minha experiência em Pau dos Ferros [...] eu sentia dificuldades em domar (não é a palavra certa), em conter a turma e, por ser muito jovem, faltava aquela visão de respeito como professor comigo, como eu era jovem, era mais na amizade e eu tinha um pouco de dificuldade com isso. [...] já hoje, a forma como eu lido com os alunos é bem dinamizado. Eu falo muito à vontade e deixo eles falarem muito à vontade. [...] os alunos me chamam pelo nome, sem ter aquele negócio de me chamar de professor. Eu acho que fui conquistando isso aos poucos. (A5).

O saber lidar com a turma, também é algo muito importante, ter domínio de sala de aula. Nós temos uma realidade de alunos com um nível de complexidade completamente diferente dentro de cada sala. Você tem que ajudá-los a quebrar essas barreiras e isso é difícil. É difícil enxergar essa pluralidade dentro de sala de aula e também às vezes quando você chega em

uma turma existe uma coesão entre eles e chega em outra e tem uma rixa entre eles, e você, como professor, tem que tentar atenuar isso. (A1).

As vozes do professor A5 e da professora A1 revelam que, no início da carreira, as relações com os alunos se estabelecem como um desafio que pode, se enfrentado e superado, acarretar a construção de um importante saber para o trabalho do professor da educação profissional e tecnológica. A5 cita, principalmente, as dificuldades relativas à preservação da disciplina que, segundo ele, foram transpostas com a experiência. A1, apesar de também citar os desafios com relação ao domínio disciplinar na sala de aula, explora mais em sua fala as questões que se relacionam à pluralidade de perfis de alunos e ao empenho que os professores devem ter para enxergar e atenuar os prejuízos que isso pode causar.

Esse cuidado ou essa preocupação com o aluno também esteve presente na fala do professor B3, como podemos observar:

Eu acho que ele [o professor] tem que ter um pouco mais de sensibilidade do que outros profissionais, normalmente. Sensibilidade para lidar com o humano, para lidar com a diversidade, para entender que o aluno pode ir por outros caminhos que diferem do que a gente pensa, inclusive, com relação a questões políticas, por exemplo. Eu acho que se tem alguma característica especial, algo assim que possa talvez diferenciar esse profissional de outros, o que pelo menos podia ser um ponto importante é esse da sensibilidade, mesmo, para lidar com o ser humano. Então, eu já vi casos de professores que não queriam sequer decorar o nome dos alunos; o aluno para ele era um número. E aí eu acho que isso aí revelava um pouco de falta de sensibilidade que acabava, ele nem percebia, acabava dificultando o desenvolvimento dos alunos na disciplina, porque os alunos não se sentiam muito afinados com o professor e consequentemente com o que ele trabalhava em sala de aula. (B3).

Observamos que o professor em tela aponta como uma característica especial da profissão docente a sensibilidade para lidar com o humano e com a diversidade, afirmando, inclusive, que a falta desse atributo pode dificultar a relação dos alunos com seus professores e, consequentemente, o desenvolvimento do aluno naquela disciplina.

Compreendemos que essa sensibilidade, apontada pelo professor pode ser entendida como amorosidade, no sentido freiriano (FREIRE, 2011); e, desta feita, não compromete ou enfraquece a ação docente, que pode ser conduzida com amorosidade e, ao mesmo tempo, com rigor, engajamento e seriedade, tal qual nos aponta Freire (2011)

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2011, p. 138).

Para o professor C1 e o professor C2, ser um bom professor significa, antes de tudo, ter domínio dos conteúdos específicos da disciplina, mas não é apenas isso: um bom professor deve aprender com seus alunos, saber das necessidades e vulnerabilidades de cada aluno em relação ao processo de aprendizagem. Pudemos ter essa percepção a partir dos trechos de suas narrativas, que expomos a seguir:

Eu acho que o que torna e faz um professor ser um bom professor, tirando o domínio dos conteúdos específicos da disciplina, são mais características pessoais: ter paciência, se necessário explicar várias vezes o conteúdo, diferenciar um aluno de outro e ter maneiras diferentes de trabalhar com cada um deles, ter vontade de aprender de estar sempre melhorando. (C1).

Eu acho que o melhor professor vai ser diferente para cada aluno. Eu acho que eu não saberia dizer. Isso é muito relativo, mas eu acho que quão mais flexível o professor conseguir ser, melhor. Por exemplo, se um professor domina o conteúdo daquela disciplina e sabe passar é muito bom, mas ele também não pode ser insensível com relação às questões pessoais dos alunos ou não ter uma didática mais sensível. (C2).

Outro interlocutor que incluiu a boa gestão das relações entre professor e aluno no rol das características principais de um bom professor foi B2, como podemos ver a seguir:

Eu acho que o que torna um professor bom é um conjunto de fatores. Porém, uma coisa que eu acho que é um diferencial é a proximidade do professor com o aluno. Eu não sei até que ponto isso é bom ou ruim em alguns momentos, mas eu às vezes trato alguns alunos como se fosse um par meu, como se fosse um amigo mesmo e isso me ajuda e às vezes atrapalha, mas acho que mais ajuda que atrapalha. Eu acho que isso é uma característica muito forte, de estar perto do aluno, pois isso vai dar liberdade a ele mesmo de perguntar, de tirar uma dúvida ou uma coisa assim, de se sentir à vontade. Eu acho que melhora essa relação próxima do aluno com o professor. A outra questão é esse interesse que o professor tem de procurar novas formas de aprender, porque às vezes a gente fica no mesmo tipo de aula: expositiva e a gente nunca vai mudar isso aí. Eu sempre dei aquela disciplina, aquela foi a forma que eu aprendi ela e a gente não muda, então se a gente não procura novas formas de dar nossas aulas, não conseguiremos ser melhores professores. (B2).

O professor B2 enfatiza que a proximidade do professor com o aluno, se bem gerida, vai deixar o aprendiz mais à vontade para colocar suas dúvidas, o que pode facilitar o processo de ensinar e de aprender. Outro aspecto abordado por este docente foi a procura constante que o professor deve ter por aprender com seus alunos, seja por meio de suas experiências, seja pelo fato de estar sempre procurando variar e melhorar suas aulas de forma que possam alcançar seus alunos e, conseqüentemente, tornarem-se bons professores.

Por conseguinte, por meio da interpretação das falas dos nossos sujeitos de pesquisa, pudemos notar que os professores desta investigação valorizam os saberes relacionados à gerência das interações professor/aluno; entendem que esses saberes influenciam o objeto final da razão de existir da escola: a aprendizagem por parte dos alunos. Esses docentes também deixaram claro que essas interações devem ocorrer de forma amorosa, cabendo ao docente perceber os alunos e as suas particularidades, a fim de, a partir disso, modificarem, adaptarem e melhorarem suas aulas; o que traz essa tipologia de saberes ao patamar de aprendizagem também para os professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando esta pesquisa foi iniciada, as reflexões acerca da aprendizagem inicial da docência na EPT e da apreensão e valorização dos saberes docentes por parte dos investigados partiram de uma inquietação da pesquisadora frente aos desafios do seu próprio fazer laboral no IFRN; partiram também de um desejo de buscar novos rumos nos estudos, de sentir novamente o prazer de percorrer novos caminhos como estudante.

Ao chegarmos na fase de finalização do trabalho, pertence-nos um misto de sentimento de superação com a frustração de achar que poderia ter feito melhor; de reconhecimento que aquela busca por novos horizontes foi alcançada, mas também de cansaço pelo caminho árduo percorrido por uma pesquisadora, que veio das planícies das ciências ditas duras a se aventurar nos terrenos montanhosos da pesquisa qualitativa e, ainda mais, escolhendo como técnica de coleta de dados as narrativas autobiográficas; e, principalmente, de gratidão a todos os que contribuíram de alguma maneira para o nosso trabalho, especialmente aos nossos professores narradores e ao PPGEP e a seus membros.

Consideramos que o aporte para a melhoria do nosso trabalho na ETEP do IFRN foi parcialmente conquistado, visto que, a partir das vozes dos sujeitos da nossa investigação, pudemos conceber vários elementos que podem se configurar como essenciais para o pensar na formação em serviço dos professores desta instituição. Porém, também vislumbramos muitas questões ainda sem resposta direta e/ou imediata, ainda carecendo de aprofundamento maior em relação ao tema para buscarmos suas respostas.

Percebemos também que poderíamos e tínhamos condições de ir além do descrito, do discutido e do concluído, mas também essa sensação vem reforçar o entendimento de que uma dissertação é um trabalho incompleto e inacabado, necessitando sempre de um ponto final que não significa um término, apenas novos horizontes que poderão se abrir.

No capítulo 2, procuramos compreender melhor, a partir de um contexto histórico e social, o cenário de nossa investigação empírica, o IFRN. Demonstramos que a educação profissional foi instituída, à priori, com fins assistencialistas, tendo o embrião do que hoje conhecemos como RFEPT a função de instruir sujeitos que viviam à margem da sociedade. Essa vertente assistencialista manteve-se forte até o início da década de 1930, quando o foco passa a ser a formação de mão-de-obra qualificada para atender às necessidades das indústrias. Já no final da década de 1950, com o aprofundamento das relações Estado-economia e ancorando-se nos ideários da Teoria do Capital Humano, o objetivo de profissionais técnicos passa a ser, em parte, o de contribuir com as metas de desenvolvimento do País e a educação

profissional passa por um momento de evidência no cenário educacional. Na década de 1990, verificamos um processo de precarização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, principalmente pelos mecanismos que não permitiam sua expansão e o oferecimento de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A partir dos anos 2000, nos dois mandatos do Presidente Lula e no primeiro mandato da Presidenta Dilma, consideramos que o retorno da possibilidade de oferta do EMIEP, a expansão e a criação dos institutos federais foram elementos que deram novo impulso e novas possibilidades a RFEPT.

Ainda no capítulo 2, partimos mais especificamente para a realidade do IFRN e pudemos constatar que, na política de expansão e reestruturação da EPT, imprimiu-se à Instituição um vigoroso processo de expansão em números de *campi*, servidores, alunos, cursos e, também, em abrangência territorial no Estado. Somando-se a isso, percebemos que a mudança de institucionalidade e dos seus quantitativos, de uma forma geral, imprimiu na centenária Instituição um vigoroso processo de aprendizagem para adequação à nova realidade.

No capítulo 3 deste trabalho, discutimos acerca da formação de professores e, mais especificamente, acerca da formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Num primeiro momento, depreendemos que a pesquisa relacionada à formação docente se encontra consolidada no Brasil, enquanto a pesquisa sobre a formação docente para a atuação na EPT encontra-se em fase de consolidação, mas ganhando força no cenário nacional. Inferimos, a partir do referencial teórico adotado nessa investigação, que o trabalho do professor está inscrito na totalidade do trabalho e que o ofício da docência se constitui como uma profissão, carecendo, desta forma, de uma base de saberes próprios. Porém, percebemos também que existem mais indefinições que certezas com relação a formação docente para a EPT no Brasil. Definimos que os saberes docentes devem ser entendidos nos seus sentidos mais amplos, sendo formados pela amálgama de saberes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Defendemos que esses saberes são provenientes de fontes sociais distintas e são influenciados pela temporalidade, podendo ser adquiridos mesmo antes da profissão ou do início da formação para ela. Concluindo o capítulo, depreendemos que para o trabalho na EPT, o professor necessita da apreensão e mobilização de saberes docentes específicos e que é necessária a discussão sobre o tema, levando em consideração a opinião dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que no caso desse trabalho são os professores.

Quanto às especificidades apreendidas a partir das discussões resultantes das narrativas autobiográficas dos nossos interlocutores, tecemos as seguintes considerações:

Com relação ao percurso que trouxe nossos 14 professores narradores ao exercício da profissão de professor no IFRN, depreendemos que, apesar do não planejamento inicial na maioria dos casos, a carreira docente foi escolhida. Essa decisão foi permeada por várias configurações que se articularam e fizeram um papel de motivadores da escolha, dentre as principais temos: as vivências escolares anteriores, como a participação em bolsas, estágios, projetos e a experiência significativa (para alguns) de terem sido alunos da instituição em tela; a influência de pessoas significativas do ciclo familiar e de amizade que, de formas variadas, foram estimuladores para a entrada na carreira EBTT no IFRN; e a escolha pessoal, sem influências de outros, externadas, mas sempre trazendo elementos que remetem a fatos, momentos e pessoas que trouxeram à tona esse desejo pela atividade.

No que concerne ao aprendizado inicial, discutimos como os docentes recém-chegados à carreira apreenderam e valorizaram os saberes iniciais no limiar da profissão. Para isso, trouxemos elementos das falas de nossos sujeitos que pudessem nos mostrar como essa aprendizagem ocorreu, tais como: as principais dificuldades, fatos, pessoas e atitudes que marcaram a iniciação na carreira.

Descobrimos, a partir das narrativas autobiográficas de nossos interlocutores, que os momentos iniciais em sala de aula, o contato mais próximo com colegas mais experientes, o cotidiano e a proximidade com os próprios alunos e os diversos espaços institucionais, em que se tratem de temas relacionados ao processo pedagógico, constituem-se como aprendizado e como fontes de aquisição dos saberes experienciais docentes para o trabalho na EPT.

Constatamos, também, que a jornada inicial como professores, apesar de ser lembrada pela maioria dos docentes investigados como um aspecto positivo ou uma oportunidade de experimentar, foi permeada por sentimentos de insegurança, timidez, improvisação, falta de preparo, que, segundo eles, são advindos de uma não preparação para a docência na formação inicial da maioria. Além de se ressentirem dessa falta de formação para o magistério em seus cursos de graduação, nossos professores, mesmo os que possuem licenciatura, também elencaram como um possível dificultador para a iniciação da carreira uma ausência de capacitação para os docentes ingressantes no IFRN, que, para além da formação pedagógica, lhes permitisse uma melhor apropriação do fazer docente próprio da educação profissional e tecnológica da Instituição.

Um outro fator que apontou como um saber experiencial do início das carreiras docentes dos nossos investigados foi o aprendizado de como lidar com a diversidade de níveis, modalidades e cursos em que cada docente leciona no Instituto. Esse elemento não nos pareceu figurar como desarticulador do trabalho desses docentes, contudo, consideramos que esse tipo

de aprendizagem forçada pode ser um fator dificultador da atividade docente no IFRN, principalmente para o professor iniciante, não contribuindo, também, para a qualidade do trabalho pedagógico e para o processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente.

Desta maneira, consideramos que, para os professores desta pesquisa, o processo de aprendizagem docente e, conseqüentemente, a apreensão dos saberes experienciais se dão, como esperado, na experiência, na partilha e na reflexão do seu fazer, como também no contato com seus pares, com seus alunos e com o fazer da própria Instituição.

No tocante aos saberes docentes para o trabalho na EPT, foram cinco os citados pelos professores e discutidos neste trabalho: saberes do conteúdo, saberes da experiência de trabalho na área em que se insere o curso ou disciplina, saberes pedagógicos, saberes curriculares e saberes das relações interpessoais ou da afetividade.

Os saberes do conteúdo foram apontados por nossos professores investigados como elementos relevantes para a prática docente e que carecem de constante atualização, principalmente na área de atuação da maioria dos sujeitos da pesquisa: tecnologia da informação. Dessa forma, os professores desta pesquisa deram importante valor a esse tipo de saber e a sua constante atualização, indicando, inclusive, que não bastam os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Porém, apenas um de nossos interlocutores relacionou a existência e utilização dos saberes do conteúdo a outros tipos de saberes, parecendo, dessa forma, que essa tipologia de saberes, para a maioria de nossos entrevistados, garantiria o sucesso do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional e tecnológica.

Os professores da nossa pesquisa também dão bastante relevância aos saberes práticos, ou seja, valorizam substancialmente os saberes adquiridos em experiências no mercado de trabalho ou mesmo os conhecimentos adquiridos sobre essas atividades que, para eles, constitui-se no possível campo de atuação de seus alunos, sendo que, para alguns desses sujeitos da investigação, esse tipo de experiência profissional se apresenta como condição *sine qua non* para serem bons professores da EPT.

Ainda sobre os saberes da experiência de trabalho na área em que se insere o curso/disciplina, pudemos inferir que nossos interlocutores consideram que eles possibilitam um aprendizado que os livros ou a educação formal não é capaz de propiciar; são essenciais para aqueles professores que ministram disciplinas técnicas para que possam contextualizar o processo de ensino, trazendo exemplos e analisando com propriedade determinadas situações; e levam ao alcance de um embasamento teórico-prático que não seria possível de outras maneiras.

Por fim, é notório o entendimento desses docentes quanto aos saberes adquiridos nessas experiências práticas de trabalho darem corpo, subsídio e segurança para o fazer pedagógico de cada um nas disciplinas técnicas em cursos do IFRN.

Porém, também pudemos concluir, quanto a esses saberes que a dimensão política não fez ou faz parte desse repertório de saberes elencados como essenciais ao trabalho dos professores da EPT. Em momento algum de suas narrativas, esses sujeitos trouxeram à discussão elementos como relações sociais de poder, conflitos e contradições presentes no mundo do trabalho que os alunos e futuros profissionais vão enfrentar. Com essa ausência, pudemos depreender que os professores investigados desconhecem ou não têm um entendimento aprofundado sobre o que é o currículo integrado adotado pelo IFRN, principalmente, quando se trata dos pressupostos, fundamentos e objetivos da formação humana integral.

No que diz respeito aos saberes pedagógicos, pudemos compreender que nossos sujeitos de pesquisa consideram que a falta de uma formação para o magistério, no caso dos professores bacharéis, pode ter gerado alguns entraves, principalmente, no início de suas carreiras como docentes. Todavia, esses mesmos professores admitem que não buscaram, até o momento, formas de preencher essa lacuna em suas formações e que, na própria experiência no ensino, vários dos obstáculos provindos dessa falta em sua formação foram transpostos. Desta maneira, constatamos que essa tipologia de saberes possui uma valorização relativa por parte dos nossos professores pesquisados, que, em suas falas, referiram-se à possibilidade de os saberes pedagógicos ajudarem a enfrentar situações difíceis no início da carreira, bem como, de ajudar ou dar formas de como ensinar melhor, mas, também, admitiram que essa falta ou lacuna poderia ser superada pela experiência ou pelo uso de outros saberes. Nesse sentido, nos colocamos em oposição à opinião desses professores, pois consideramos que os saberes pedagógicos são necessários em qualquer fase da carreira docente, não podendo ser superados pela apreensão de outros saberes. Porém, também admitimos, que mesmo não sendo explícito nas falas desses docentes, esses saberes foram, em certo grau, adquiridos na formação continuada, bem como em espaços não formais, como citado por nossos interlocutores quando tratamos dos saberes experienciais.

Nos referindo, agora, aos saberes curriculares do IFRN, pudemos depreender que nossos professores narradores consideram a existência de saberes curriculares próprios à referida Instituição, a saber: objetivos de formação dos alunos; perfil dos alunos; formação integral; formação de bons técnicos, com bom embasamento teórico-prático e boas condições de

trabalho. Por possuir essa cultura específica, eles consideraram que o trabalho pedagógico no IFRN pode ser prejudicado se os professores não se adequarem a essas características.

Percebemos, também, que os saberes curriculares, próprios e preestabelecidos pelo IFRN, ancoram a aprendizagem inicial dos nossos entrevistados, conduzindo-os em seus momentos iniciais na carreira docente na EPT. Porém, não pudemos também deixar de evidenciar que esse processo de aprendizado inicial da docência é dinâmico e que esses professores também podem trazer novos elementos, os quais modifiquem ou enriqueçam a cultura institucional do IFRN.

A respeito dos saberes que nomeamos como das relações professor/aluno, assinalamos que figuraram numerosamente nas narrativas dos docentes, na maioria das vezes sendo considerados dificuldades enfrentadas no início da carreira e que vão sendo conquistados com o tempo e com os saberes experienciais.

Para nossos depoentes, um bom professor deve aprender com seus alunos, saber das necessidades e vulnerabilidades de cada educando em relação ao processo de aprendizagem. Também, segundo eles, essas interações devem ocorrer de forma amorosa, e é o professor que deve modificar ou adaptar suas aulas em função das necessidades dos estudantes, o que torna essa categoria de saberes uma forma de aprendizado para os docentes.

Em consonância com tudo o que foi mostrado, inferimos que os professores investigados em nossa pesquisa demonstraram compreender, mobilizar e valorizar os saberes docentes do conteúdo, os da experiência de trabalho na área em que se insere o curso/disciplina em que leciona, os pedagógicos, os curriculares próprios do IFRN e os das relações professor/aluno. Contudo, nesse repertório de saberes para o trabalho docente na EPT, na visão de nossos sujeitos de pesquisa, o saber da experiência de trabalho vem em um patamar mais elevado em relação aos outros. Claramente, nossos entrevistados colocaram esse saber, apesar da falta de referências à sua dimensão política, em um status hierárquico superior ao dos outros, pois, em suas falas, apontam para o fato de que a experiência na empresa, no chão de fábrica, poderia proporcionar aos professores da EPT certos conhecimentos, habilidades e competências fundantes para o exercício do magistério nessa modalidade de ensino e que, sem eles, os professores das disciplinas técnicas teriam o exercício da profissão docente na EPT dificultado.

As narrativas autobiográficas desses 14 professores nos permitiram entender como foi o percurso da escolha pela profissão docente na EPT e quais foram as contribuições de diversos agentes para a consecução dessa caminhada. Possibilitou-nos também compreender um pouco sobre como esses sujeitos recém-chegados ao magistério aprenderam, na própria experiência, como se tornar professores do IFRN. Por fim, oportunizaram-nos a vislumbrar como esses

professores, no limiar de suas carreiras, apreendem, mobilizam e valorizam os saberes da docência para o trabalho na educação profissional e tecnológica do IFRN.

Gostaríamos de destacar que alguns saberes docentes estudados amplamente na literatura, como o saber do pesquisador, o saber do professor reflexivo ou mesmo a dimensão política dos saberes do mundo do trabalho (TARDIF, 2014; GAUTHIER et al, 2006; MOURA, 2014; ARAUJO, 2008) não foram discutidos ou aprofundados no nosso trabalho por duas razões basilares: a primeira delas é que não nos propusemos a, nesta investigação, esgotar todo o repertório de saberes existente na literatura; a segunda, e mais importante, é que nos propusemos aqui, desde o início do nosso trabalho, a argumentar sempre com base nas vozes dos nossos sujeitos de pesquisa. Porém, isso significa apenas que os saberes ausentes da nossa discussão atual podem e devem ser alvo de novos trabalhos que discutam, inclusive, a ausência deles nas falas dos professores da educação profissional e tecnológica.

Concluimos nosso trabalho, por hora, apontando a urgente demanda que se apresenta por estudos sobre a aprendizagem inicial e continuada da docência dos professores da educação profissional e tecnológica, frente à consolidação e expansão dos Institutos Federais e, consequente, numerosa contratação de professores em grande parte bacharéis e iniciantes no magistério. Como uma indicação inicial, baseando-nos no trabalho de Barros (2016), propomos que a Instituição ofereça e possibilite a participação em um curso de formação para a EPT, no caso dos licenciados, e em um curso de formação pedagógica, que englobe as nuances da educação profissional e tecnológica, para bacharéis e tecnólogos.

Finalmente, esperamos que possamos, por meio deste trabalho, contribuir com a pesquisa na área de formação de professores da EPT, que tem se caracterizado por políticas públicas descontínuas e pontuais e por falta de concepções teóricas claras e consistentes.

REFERÊNCIAS

ALIANÇA, P. S. Pesquisa (auto)biográfica e (auto)formação crítica do professor de língua inglesa. **Revista Holos**, Natal, Ano 27, v. 4, p. 201-214, 2011.

ALMEIDA FILHO, N. de (Org.). **A universidade no século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra: [s. n.], 2008. p. 107-259. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação docente – Revista Brasileira de Formação de professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARAÚJO, R. M. L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 7, n. 2, maio/ago. 2008.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. do S. Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, J. P. G.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, J. B. C. **Jovens, ensino médio e educação profissional**. São Paulo: Papyrus, 2012.

A1. **Narrativa I**. [out. 2016]. Entrevistador: Samara Yonetei de Paiva. Natal, 2016. Arquivo.mp3 (36 min.).

A2. **Narrativa I**. [out. 2016]. Entrevistador: Samara Yonetei de Paiva. Natal, 2016. Arquivo.mp3 (23 min.).

A3. **Narrativa I**. [out. 2016]. Entrevistador: Samara Yonetei de Paiva. Natal, 2016. Arquivo.mp3 (13 min.).

A4. **Narrativa I**. [out. 2016]. Entrevistador: Samara Yonetei de Paiva. Natal, 2016. Arquivo.mp3 (18 min.).

A5. **Narrativa I**. [out. 2016]. Entrevistador: Samara Yonetei de Paiva. Natal, 2016. Arquivo.mp3 (13min.).

BARROS, R. B. **Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória**. 2016. 337f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

BOGDAN, R.. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BORGES, F. C. M.; TARDIF, M. Apresentação: Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXII, n. 74, p. 11-26, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002>. Acesso em: 03 dez. 2016.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 11, n. 42, p. 92-112, jun. 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>>.

Acesso em: 03 dez. 2016.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Trata da criação nas capitais dos Estados da República, das Escolas de Aprendizes Artífices. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1909. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> . Acesso em: 16 nov. 2015.

_____. Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1942. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1969. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0547.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015

_____. Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.545/78 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1982. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109882/decreto-87310-82>>. Acesso em: 06 nov.2015.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases as educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1997. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 06 nov. 2015.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases as educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 06 nov. 2015

_____. Decreto nº 6.095, de 27 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 03 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em: 06 nov. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 nov. 2015.

_____. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm> Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm> Acesso em: 01 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 27 de março de 2008. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/17/pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e técnica de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 dez. 2015.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena. Parecer nº 37, de 08 de novembro de 2002. Do de responder à consulta formulada pelo Departamento Nacional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, através do Ofício nº 1734 de 22 de maio de 2002 e complementada pelo ofício nº 2105 de 17 de junho de 2002 sobre a formação e o exercício das atividades de docentes para a Educação Profissional de Nível Técnico. Relator: Ataíde Alves. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf> Acesso em: 04 dez. 2015

_____. _____. Parecer nº 05, de 04 de abril de 2006. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Relator: Paulo Monteiro Vieira Braga Barone. Relator: Ataíde Alves.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf> Acesso em: 04 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação dos dispostos nos art. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto Federal nº 2.208 de 17 de abril de 1997 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf> Acesso em: 02 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2015.

B1. **Narrativa I**. [out. 2016]. Entrevistador: Samara Yonetei de Paiva. São Gonçalo do Amarante, 2016. Arquivo.mp3 (09 min.).

B2. **Narrativa I**. [out. 2016]. Entrevistador: Samara Yonetei de Paiva. São Gonçalo do Amarante, 2016. Arquivo.mp3 (20 min.).

B3. **Narrativa I**. [out. 2016]. Entrevistador: Samara Yonetei de Paiva. São Gonçalo do Amarante, 2016. Arquivo.mp3 (14 min.).

B4. **Narrativa I**. [out. 2016]. Entrevistador: Samara Yonetei de Paiva. São Gonçalo do Amarante, 2016. Arquivo.mp3 (10 min.).

B5. **Narrativa I**. [out. 2016]. Entrevistador: Samara Yonetei de Paiva. São Gonçalo do Amarante, 2016. Arquivo.mp3 (14 min.).

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005.

C1. **Narrativa I**. [out. 2016]. Entrevistador: Samara Yonetei de Paiva. Ceará-Mirim, 2016. Arquivo.mp3 (06 min.).

C2. **Narrativa I**. [out. 2016]. Entrevistador: Samara Yonetei de Paiva. Ceará-Mirim, 2016. Arquivo.mp3 (08 min.).

C3. **Narrativa I**. [out. 2016]. Entrevistador: Samara Yonetei de Paiva. Ceará-Mirim, 2016. Arquivo.mp3 (09 min.).

C4. **Narrativa I**. [out. 2016]. Entrevistador: Samara Yonetei de Paiva. Ceará-Mirim, 2016. Arquivo.mp3 (13 min.).

FAGIANI, G. C. et al. Trabalho e Educação Profissional no Brasil: formação humana ou para o mercado? In: BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. (Orgs). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 203-218.

FARTES, V. L. B.; SANTOS, A. P. Q. R. e S. O.; GONÇALVES, M. de C. P. B. Por Uma (Re)valorização Epistemológica da Experiência e da Autonomia: ética e profissionalidade na formação de professores da educação profissional e tecnológica. In: SÁ, M. R. G. B. de; FARTES, V. L. B (Orgs) **Currículo, formação e saberes profissionais uma (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 197-216.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARILIO, J. A.; BURNIER, S. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 934-959, out./dez. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questão de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2013. p. 31-61.

IFRN. **Projeto político-pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal, 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/rede-federal-completa-106-anos>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

IFRN. **Projeto político-pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal, 2015. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/rede-federal-completa-106-anos>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C.;

SAVIANI, D. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

KUENZER, A. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2008.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista brasileira de educação profissional e tecnológica**, v. 1, n.1, p. 8-22, jun. 2008.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 347-362.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p. Disponível em: <http://www.histedbr.unir.br/downloads/3782_contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORGADO, J. C.; PACHECO, J. A. Para uma análise da(s) cultura(s) curricula(res) da escola. **Arquipélago – Ciências da Educação**, Açores/Portugal, v. 11, p. 43-62, 2005. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Culturas_Curriculares.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. (Coleção formação pedagógica, v.3).

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2013. p. 11-30.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, ano XXII, n. 74, p. 27-42, 2001.

_____. O professor e os saberes ocultos: algumas possibilidades de análise das pesquisas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, D. E. de M. B. de; LESZCZYNSKI, S. A. C. O papel da comissão brasileiro-americana de educação industrial na organização do ensino profissionalizante das escolas técnicas federais. **Revista Histedbr on line**, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/RnnUsp4Z.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

OLIVEIRA, M. R. N. S. de. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 3-9, jul./dez. 2006.

_____. A Pesquisa sobre a formação de professores para a Educação Profissional. In: MOURA, D. H. (Org.) **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 77-106.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Permanências e mudanças. In: BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. (Orgs). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 257-280.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**, Seropédica, RJ: EDUR, v. I, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

PASSEGGI, M. da C. et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: UNEB, 2006.

PEREIRA, U. A. **Políticas de educação profissional técnica e de ensino médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008)**. 2010. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PETEROSI, H. G. **Formação de professores para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTES, A. P. F. S. **Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte?** 2012. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

PORTAL IFRN. **Portal da memória**. Natal, [20-?]. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011.

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROLDÃO, M. do C. N. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SÁCRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

SANTOS, L. M. M. dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, Goiás, v. 9, n.1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

SCHULTZ, T. **Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SILVA, M. da G. de S. **Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968)**. 2012. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

SOUZA, F. C. S.; NASCIMENTO, V. S. O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, D. H. (Org.) **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 409-434.

SOUZA, J. R. F. de. **O Exercício da docência na Educação Profissional e técnica de nível médio no CEFET-MG: entre a formação acadêmica e a profissionalização**. 2015. 422f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2015.

SOUZA, L. B. **Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000**. 2013. 221 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **O professor enquanto ator racional. Que racionalidade, que saber, que juízo?** Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RJ, 2000. Mimeografado, (original em língua francesa 1996).

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209- 244, 2000.