



A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: um estudo com professores de educação profissional

MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD¹

Resumo

A ação pedagógica do professor de Educação Profissional torna-se indispensável para o desenvolvimento de competências necessárias ao ingresso e permanência do estudante dos cursos de tecnologia no setor produtivo. Desta forma, o professor de EP é o sujeito desta pesquisa, que tem como objetivo central investigar quais são as dimensões constitutivas da profissionalidade dos professores desta modalidade de ensino. O eixo teórico da pesquisa foi constituído a partir de Tardif, Pimenta, Sacristán, Placco e Contreras, que discutem o conceito de profissionalidade docente e por Cunha, Peterossi e Kuenzer sobre a Educação Profissional. Para a pesquisa de campo, foram selecionados dez professores de uma Escola de Educação Profissional da cidade de Joinville. Criou-se e utilizou-se, então, como instrumento de pesquisa, a entrevista semi-estruturada. Para a entrevista, lançou-se mão de um roteiro que serviu como parâmetro para a “conversa”. A partir deste roteiro, emergiram categorias de pesquisa. Para a análise das narrativas dos entrevistados, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo.

Abstract

The pedagogical action of the PE teacher is indispensable to the development of competences that are necessary to the entering and to the remaining of the student at the production sector. This way, the PE teacher is the subject of this research, whose central objective is investigating which are the dimensions that form the professionalism of the teacher in this teacher modality. The theoretical exle was constituted from Tardif, Pimenta, Sacristán, Placco and Contreras,

¹ Mestre em Educação na Universidade do Vale do Itajaí. Linha de pesquisa: Formação Docente. Coordenadora do Ensino Médio articulado à Educação Profissional do SENAI de Joinville. E-mail: marciah@joinville.senai.br



authors who discuss the teaching professionalism conception, and from Cunha, Peterossi and Keuzer on the Professional Education. For the field work, it were selected ten teachers of a Professional Education School of Joinville city. It was created and used, thus, as research instrument, the semi-structured interview. For the interview, it was used an itinerary that served as standard to the “chatting”. From this itinerary, emerged some categories of research. For the analysis of the ‘interviewees’ reports, the used technique was the content analysis.

Palavras-chave:

Educação profissional; Saberes profissionais; Profissionalidade docente; Trajetória acadêmica e profissional.

Key words:

Professional Education; Professional knowledges; Teaching professionalism; Academic and Professional Trajectory.

Conceito de profissionalidade

A formação profissional do professor é construída por diversificadas experiências que compõem e fundamentam a prática pedagógica. Construir-se professor requer, desde a formação inicial, a constante reflexão do que se faz, como se faz e como deveria ser feito. Esse movimento de construir e reconstruir a prática pedagógica resulta no processo dialético que norteará a formação profissional.

Uma vez que o objeto de pesquisa é a constituição da profissionalidade dos professores de Educação Profissional, segue apresentado o esclarecimento deste conceito. Sacristán (1995, p. 65) entende a profissionalidade como,

[...] a afirmação 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. A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão professor.

Popkewitz² (1986 apud SACRISTÁN, 1995) declara existirem três fatores que contribuem para a prática pedagógica do professor, isto é, fatores que constituem o fazer docente. O autor considera o contexto propriamente pedagógico, o contexto profissional dos professores e o contexto sócio-cultural. O primeiro está representado pela efetiva prática da docência, aquelas adquiridas no fazer pedagógico, diário ou de rotina. O segundo refere-se ao contexto da classe docente, ou seja, o fazer individual que se torna coletivo e é pinçado para o campo individual. Em outras palavras, a classe de professores legitima determinadas ações que constituem o específico de ser professor. O terceiro

² POPKEWITZ, T. “The social contexts of schooling, change and educational research”. In: *Recent developments in curriculum studies* [Ph. Taylor, ed.]. Windsor: NFER-Nelson, 1986, pp. 205-232.



CONTRAPONOTOS

aspecto é representado pelo contexto sócio-cultural, ou seja, os conteúdos e os valores eleitos pela própria cultura e legitimados pela sociedade como o acervo fundamental para a formação dos estudantes. Estes conteúdos e valores referenciam a prática docente e são validados pelos professores. Certamente que o professor interage e ressignifica estes aspectos, porém, estes se constituem em situações norteadoras da prática pedagógica.

Para Contreras, a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Nesta perspectiva, falar de profissionalidade significa, “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Para atender os requisitos da profissionalidade docente, Contreras (2002) apresenta três dimensões constitutivas deste conceito:

I. A obrigação moral. Esta primeira dimensão é derivada do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza;

II. O compromisso com a comunidade. Esta segunda dimensão é derivada da relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar a prática profissional. Para Contreras (2002), a educação não é um problema da vida privada do professor, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente;

III. A competência profissional. A obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos. Segundo Contreras (2002), há que se falar de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas.

Como dimensão constitutiva da formação e prática do professor, discute-se também o conceito de sincronicidade de Placco. A autora denomina sincronicidade do educador,

[...] a ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos, que se traduz em sua ação, ocorrência essa que gera movimento que é ação de e entre professor-aluno-realidade. [...] A sincronicidade, concebida desta forma, não representa um estado do professor, mas um processo interno, mediador da ação pedagógica (PLACCO, 1994, p. 18).

Nesta perspectiva, segundo a referida autora, a sincronicidade se dá a partir de três dimensões, que se complementam e não se excluem, funcionando como uma forma dinâmica:

Dimensão política: revela-se pela relação ética do educador com a realidade social mais ampla; pela busca de um relacionamento entre o que faz e a realidade do aluno; pela percepção de seu papel social e do papel social do aluno; pela busca em conhecer e analisar criticamente a realidade, buscando contextualizar o conteúdo programático e as formas de trabalho que desenvolve, para garantir a pertinência social de seus objetivos educacionais e sua responsabilidade diante da formação.



CONTRAPONTO

Dimensão humano-interacional: revela-se pela relação socioafetiva e cognitiva que o educador busca construir entre ele e o aluno e entre aluno-aluno, pela observação e busca de conhecimentos da vida, do desenvolvimento e da aprendizagem do mesmo, pela preocupação em construir o grupo de educadores e educandos, garantindo um trabalho integrado e cooperativo na escola.

Dimensão técnica: revela-se pelo conhecimento do educador em relação aos conteúdos e técnicas de sua área de trabalho; pela sua capacidade de planejamento e previsão, pela sua atitude avaliativa; pela preocupação em relacionar conteúdo e metodologia à realidade de vida do aluno, selecionando conteúdos e metodologias que sejam pertinentes (PLACCO, op.cit., p. 20-21).

Diante disto, percebe-se que Placco, anteriormente a Contreras, já se referenciava à consciência da prática do professor. As dimensões constitutivas da formação do professor, ou melhor, da sua profissionalidade, são apontadas como necessárias à prática do contexto da sala de aula. Para Placco (op.cit., p. 25),

[...] o educador, em atividade rotineiras, não refletidas, está consciente de seus atos, mas de forma mecânica. O que se deseja é um educador que saiba o resultado almejado, antecipe seus resultados na mente, saiba que os resultados almejados e as ações necessárias aos mesmos são-lhe significados e fazem parte de sua maneira de ver a educação, o homem e a sociedade e saiba, ainda, avaliar suas ações, em relação aos resultados esperados.

Placco complementa as três dimensões citadas, com mais seis dimensões em um artigo do livro “O coordenador pedagógico e a formação docente”, de 2002: dimensão técnico-científica; dimensão da formação continuada; dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico; dimensão dos saberes para ensinar; dimensão crítico-reflexiva; dimensão avaliativa.³

O conceito de profissionalidade docente, diante deste apanhado de elucidações, explicitado como a subjetividade pedagógica apreendida e utilizada frente aos requisitos do cotidiano escolar, principalmente, na diversidade de turbulências encontradas no processo de ensino e aprendizagem. É um ‘saber fazer’ construído individualmente, a partir de referenciais externos, porém, tornando-os próprios e únicos. São instrumentos construídos pelo próprio professor para deles se utilizar na profissão, tornando-se um saber pessoal. Este saber não se refere somente à prática, mas também à maneira de postar-se diante da profissão e entendê-la na interação e contribuição social, ética e política.

Com as leituras feitas até o momento, pode-se constatar que a profissionalidade se constrói a partir das mais variadas dimensões da vida de um professor. Experiências escolares e até mesmo experiências familiares compõem o repertório do ‘saber fazer’ de um professor. No caso mais específico dos professores de EP, pode-se incluir ainda, muitas vezes, a dimensão da experiência profissional na indústria, anterior à docência. As experiências desta dimensão também são trazidas pelo professor de EP e influenciam na constituição de sua profissionalidade docente.

Todas as dimensões apresentadas até o momento foram contempladas nas análises das narrativas dos dez professores entrevistados. Também foram analisadas

³ Estas dimensões são abordadas no capítulo da análise dos dados e nas considerações finais.



quaisquer outras possíveis dimensões constitutivas da profissionalidade docente, eventualmente mencionadas nas narrativas dos entrevistados. Receberam, no entanto, destaque, para a análise da constituição da profissionalidade docente, aspectos vinculados às vivências dos professores nos âmbitos pessoal, profissional e acadêmico, verificando-se a influência destas 'partículas' na constituição do 'ser' docente.

O conceito de saber

Beillerot⁴ (1989 apud ALTET, 2001, p. 28) afirma que “[...] saber é aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da experiência”. No entanto, a autora ainda faz a distinção entre os conceitos de informação, conhecimento e saber, importantes para o entendimento da questão. A informação é de ordem social e refere-se ao exterior ao sujeito; o conhecimento é de ordem pessoal e está integrado ao sujeito; o saber situa-se entre os dois pólos, ou seja, é a interface entre a informação e o conhecimento. O saber, segundo Altet (2001), constrói-se na interação entre o conhecimento e a informação, entre o sujeito e o ambiente, na mediação e através dela.

Nesse sentido, pode-se considerar o saber como algo apreendido a partir da junção entre informação externa ao sujeito e experiência pessoal. O saber torna-se incorporado a partir da aceitação do próprio sujeito. O saber é autorizado pelo indivíduo. Para a incorporação do saber, há a necessidade de sua aceitação e de sua reelaboração. É a fusão entre o saber existente e a nova informação que resulta em um outro saber - saber diferenciado ou saber reelaborado, mais significado.

Para complementar essa exposição, pode-se apresentar a idéia de Vygotsky, que fala sobre o aproveitamento que o sujeito faz das experiências estabelecidas com o meio ambiente. Segundo Oliveira (2000, p. 17),

[...] Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo social. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da pessoa humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um de seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas.

Placco (2002, p. 26) afirma que,

[...] o aspecto mais marcante da consciência do educador é que ela se reconstrói e se transforma na relação com a realidade social e educacional, sendo causa e consequência de participação social e educacional e nesta encontrando sua possibilidade de ampliação ou alienação (construção e reconstrução).

De acordo com Schlindwein (2001, p. 107),

⁴ BEILLEROT, J. *Savoir et rapport au savoir*. Paris: Universitaires, 1989.



CONTRAPONTO

Ao traçar a compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano, Vygotsky afirma ser ele resultante de sucessivas internalizações ou apropriações de significados construídos nas e por meio das trocas sociais. Sob tal enfoque, o desenvolvimento humano constitui-se em interações homem-homem, que se consolidam em contextos histórico-sociais definidos. Confirmar o referido postulado implica investigar como o processo se efetiva, ou seja, desvelar como e em que medida o social origina o individual; como o individual modifica, por sua vez, o social, o qual o papel da mediação semiótica nesse processo.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que o professor reelabora o seu saber em um constante processo de construção/reconstrução, a partir das várias situações do contexto pedagógico. Esta junção entre saber e conhecimento resulta nos saberes da experiência, ou seja, o saber fazer do professor.

Os saberes da docência

Pimenta (2000) apresenta três modalidades de saberes docentes que constroem a identidade profissional do professor. Para a autora, os saberes da docência se constituem a partir da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

No que tange à experiência, Pimenta (op.cit.) afirma que os estudantes que chegam à formação inicial já trazem a imagem dos bons professores, aqueles que foram significativos em suas vidas, bem como os estereótipos frisados pela sociedade quanto à profissão de professor (baixo salário, dificuldade para se lidar com jovens rebeldes e crianças desobedientes). Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores constroem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores, etc (PIMENTA, op.cit.).

O conhecimento, enquanto saber docente, segundo Pimenta (op.cit.), está representado pelos conhecimentos que perpassam os bancos escolares. A autora enfatiza a distinção entre informação e conhecimento. A partir de Edgar Morin (1993), citado pela autora, ela apresenta a sua idéia de conhecimento: "Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as" (PIMENTA, op.cit., p. 21).

Por sua vez, os saberes pedagógicos, para a autora se produzem na ação. Conforme ela, "[...] os saberes *sobre educação e sobre pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora" (PIMENTA, grifos da autora, 2000, p. 26). Neste sentido, é na prática do dia-a-dia da sala de aula que o professor conhece a si mesmo e se reelabora como profissional da educação.

No artigo "O trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico", Azzi (2000, p. 43) conceitua o saber pedagógico como,

[...] o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Altet (2001) apresenta dois tipos de saberes utilizados pelos professores quando estão no cotidiano escolar. São eles os saberes teóricos e os saberes práticos. Os saberes teóricos, segundo a autora, são da ordem do declarativo e, dentre eles, podemos distinguir os saberes a serem ensinados e os saberes para ensinar. Os saberes a serem ensinados compreendem os saberes disciplinares, constituídos pelas ciências e tornados didáticos a fim de permitir aos alunos a aquisição dos saberes constituídos e exteriores; os saberes para ensinar incluem os saberes pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo. Esses saberes teóricos são indissociáveis.

Os saberes práticos, por sua vez, advêm das experiências cotidianas da profissão, são contextualizados e adquiridos em situação de trabalho; são também chamados de saberes empíricos ou da experiência. Pode-se, conforme Altet (2001), distingui-los em saberes sobre a prática e saberes da prática. Os saberes sobre a prática são os saberes procedimentais sobre o 'como fazer' ou formalizados. Os saberes da prática advêm da experiência, constituindo-se como o produto da ação que teve êxito, são os saberes da práxis, representados pelos saberes condicionais de Stenberg (1985 apud ALTET, 2001) (saber quando e onde), ou seja, os *savoirs-faire*⁵, e pelos saberes de ação, muitas vezes implícitos.

Tardif (2001) apresenta quatro saberes que constroem a profissão docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. O autor reforça a concepção dos saberes experienciais como saberes surgidos na e pela prática, validados pelo professor e acoplados na constituição de seu profissionalismo. Para o autor, os saberes experienciais se constituem a partir da prática pedagógica e são renováveis.

O quadro a seguir apresenta a forma como, segundo Tardif (2001, p. 63), os saberes dos professores são constituídos:

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 exercícios, 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.

⁵ Para Altet, essa expressão refere-se ao 'saber-fazer' em determinada situação (idem, p. 30).

Quadro 1 - A constituição dos saberes dos professores.



CONTRAPONTO

Diante do apanhado feito neste sub-capítulo sobre a questão do saber docente, pode-se constatar a unanimidade dos autores estudados no que se refere à admissão da construção do saber pedagógico a partir dos conhecimentos apreendidos do contexto social e significados como aprendizagem individual.

Frente à desestabilização do apre(e)ndido, isto é, diante das angústias e conflitos do cotidiano pedagógico, muitos professores recorrem a novas fontes de aprendizagem e complementam seus saberes práticos. Porém, reconhecem que podem existir professores que preferem permanecer estáticos, fossilizados diante de novas aprendizagens, mantendo-se na rotina do fazer pedagógico.

Em síntese, nesta fundamentação teórica, o principal objetivo foi apresentar os conceitos que podem nortear a constituição da profissionalidade dos professores de Educação Profissional. Concorde-se com os autores quanto à questão do professor interagir com o contexto educacional e, a partir deste, ir se subjetivando professor. Nesta interação dialética, na qual o sujeito não é passivo, a construção ocorre através da história de cada professor. Estas histórias pessoais, acadêmicas e profissionais são tecidas a partir das vivências com os estudantes e outros colegas professores. É neste tecer da docência que muitos fios se envolvem, formando o 'ser' do professor de Educação Profissional.

Procedimentos metodológicos⁶ da pesquisa

O objetivo estabelecido de pesquisa foi o de investigar as dimensões constitutivas da profissionalidade dos professores de EP do SENAI de Joinville. A partir das entrevistas gravadas, as narrativas dos professores sobre a profissionalidade foram transcritas. Essas narrativas foram analisadas por meio da técnica da análise de conteúdo. Os dados foram analisados qualitativamente, com o objetivo de identificar os significados atribuídos pelos professores em relação à profissão, os modos de constituição da sua profissionalidade docente etc. Neste tocante, vale mencionar Sousa (2003, p. 16), para quem "[...] quando analisamos as narrativas produzidas pelos professores, verificamos que elas podem revelar fatos e episódios dotados de significados para a compreensão do desempenho docente na sala de aula e na escola como um todo".

A pesquisa configurou-se de forma qualitativa por privilegiar a análise e a interpretação dos dados apresentados nas narrativas dos professores, o que requer um processo mais subjetivo. Os detalhes dos dados informados pelos professores sobre as dimensões da profissionalidade foram indicadores essenciais para a análise das narrativas.

Os três critérios para a seleção dos entrevistados foram:

Critério I - Da listagem fornecida pelo Setor de Gestão de Pessoas, 80%, ou seja, 56 professores eram provenientes de cursos de bacharelado e 20%, ou seja, 14

⁶ Em virtude da restrição do número de páginas deste artigo, não será possível detalhar os procedimentos metodológicos e, incluir, o plano de análise.



professores eram provenientes dos cursos de licenciaturas. Para a escolha dos entrevistados, procedeu-se da seguinte forma: dos 80% dos professores oriundos de cursos de bacharelado, foram selecionados aqueles representativos das diferentes áreas da instituição. As áreas de formação da graduação não foram repetidas, de modo que a amostra ficou da seguinte forma disposta: Informática; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; Tecnólogo em Gestão de Processos Industriais; Engenharia de Materiais; Bacharel em Estudos Sociais; Licenciado em Física; Licenciado em Língua Portuguesa; Formação no Curso Técnico em Mecânica⁷, neste caso, dez professores foram entrevistados.

Critério II - Estipulou-se como critério que os professores selecionados possuísem carga horária mínima de 20 horas semanais na instituição. Este critério foi estabelecido visando entrevistar professores que tivessem um número considerável de aulas na instituição. Acredita-se que este critério facilita na análise das dimensões constitutivas da docência, visto que o professor que fica mais tempo na escola tem a possibilidade de ter maior interação com os colegas professores, com a própria filosofia da escola, dentre outros aspectos importantes para a profissão.

Critério III - Para a seleção dos professores, considerou-se, também, a representatividade dos três níveis da Educação Profissional: nível básico, ou seja, cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização e aprendizagem; nível técnico, ou seja, cursos técnicos; e nível tecnológico, representado pelos cursos superiores de tecnologia. Os professores selecionados pela área de formação e pela carga horária também se incluem como representantes dos três níveis de educação profissional previstos.

No caso de alguém não aceitar participar da pesquisa, o seguinte da relação (com a mesma formação acadêmica, porém, com uma carga horária menor em relação à estipulada) seria convidado.

Conforme Sousa (2003, p. 18), “[...] o trabalho com a narrativa de professores asseguram voz aos sujeitos, possibilitando a (re)afirmação de identidades e a produção de subjetividades geradas em meio às contradições e aos conflitos inerentes ao fazer educativo”.

A entrevista semi-estruturada foi utilizada como instrumento para a coleta de dados. A técnica da análise de conteúdo, de acordo com o já mencionado, serviu para organizar os dados e as categorias de análise. A análise de conteúdo é, para Bardin (1977, p. 31),

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; [...] será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Para Franco (1994, p. 165), “[...] a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca do *sentido* ou dos *sentidos* de um texto”. Seu ponto de partida é, conforme ainda Franco (2003, p. 13), “[...] a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou indiretamente provocada”.

⁷ Este professor foi escolhido para atender o critério III, visto que é o único que atua especificamente no curso de nível básico (qualificação/aprendizagem), neste caso em Mecânica Industrial.



Resultados e discussão

Os estudos sobre a constituição da profissionalidade docente exigem um novo olhar sobre as questões que a norteiam. E, neste estudo, as narrativas dos professores envolvidos constituíram-se no referencial das análises empreendidas. Nesse sentido, foram os dados coletados junto aos professores de educação profissional que possibilitaram a constituição das categorias de análise, ainda que, para a construção do roteiro de entrevistas, a pesquisadora tenha-se apoiado nos referenciais de pesquisa anteriormente discutidos. Considera-se que, a partir dos dados coletados, são seis as dimensões constitutivas da profissionalidade dos professores.

A primeira categoria discutida, *Percurso Acadêmico*, se referiu à história acadêmica do professor, principalmente na formação do Ensino Técnico ou do curso de graduação. Neste caso, oito dos dez entrevistados concluíram a formação no Curso Técnico, o que pode demonstrar que a formação do Professor de Educação Profissional já se inicia antes da graduação. O curso técnico parece ter a mesma validade para a Educação Profissional em relação à validade do Magistério para a Educação Básica.

Na categoria *Percurso Profissional* há fortes indícios para se afirmar que os professores da EP, na sua grande maioria, são oriundos do sistema industrial. Cunha (2004) esclarece que este fator se deve à mão-de-obra docente da EP outrora ser requisitada da indústria. Os primeiros professores, segundo o autor, vieram das empresas da Alemanha e da Suíça. Os conhecimentos práticos certamente alicerçaram a cultura da Escola de EP. Porém, percebeu-se, nas entrevistas, que nove professores já possuem a graduação acadêmica concluída no seu curriculum. Se outrora o conhecimento prático era o responsável pelo critério de entrada do professor na Escola de EP, atualmente este fator não prepondera mais. Nos dados pesquisados no setor de Gestão de Pessoas da Escola de Educação Profissional pesquisada, nenhum professor é mais contratado sem, no mínimo, apresentar o certificado de graduação, fator este indispensável para atender aos requisitos de qualidade de formação de um profissional cada vez mais preparado para atender a demanda do contexto social e empresarial. Desta forma, constata-se a evolução, nos últimos tempos, no que tange às questões de fundo pedagógico da EP. Em outras palavras, percebe-se que houve uma inversão nos critérios de contratação: no lugar da experiência profissional é, a formação acadêmica quem agora, determina o ingresso do professor na Escola de EP. Desta forma, não se descarta que a conciliação de ambas, experiência profissional e formação acadêmica, seja benéfica para a contratação do professor de EP.

A partir da análise das categorias: *Percurso Acadêmico* e *Percurso Profissional*, responde-se ao primeiro questionamento da pesquisa. As trajetórias acadêmica e profissional dos professores de EP, na maioria dos casos, acontecem nos alicerces dos princípios da técnica e tecnologia, ou seja, em conhecimentos pragmáticos. Em função do número de professores pesquisados que havia cursado o Ensino Técnico e, também, atuado na indústria, constata-se que há uma imensa



CONTRAPONTO

necessidade de aproximar os professores dos conteúdos necessários à formação pedagógica. Neste caso, a aproximação aos conhecimentos pedagógicos deve ser estimulada a partir da organização de espaços de desenvolvimento profissional.

A terceira categoria, Momento de Ingresso na Docência, apresenta dados importantes para os administradores das Escolas de EP. Neste caso, é mister salientar que os professores de EP não cursam a graduação com a idéia de ser professor. Esta questão deixa margem para outra pesquisa no sentido de aprofundar os motivos que levaram o professor a ingressar na docência. Porém, com o dado da não eleição da docência no primeiro momento de formação/opção, é importante que as Escolas de EP atentem para o fato de oportunizar aos professores espaços de desenvolvimento profissional. Os assuntos relacionados à formação pedagógica, tais como psicologia, avaliação, processo de aprendizagem, seja de adultos (andragogia), ou de adolescentes, são fundamentais para o aprimoramento profissional dos professores de EP.

A quarta categoria, Fontes de Aprendizagem, contribuiu, e muito, para os estudos feitos até o momento sobre o processo de aprendizagem dos professores. Assim como nas leituras de Pimenta, Placco, Tardif, Jordell e Garcia, dentre outros, percebe-se que o professor de EP aprende a ser professor com seus colegas professores, com seus estudantes, com a direção/coordenação da escola, ou seja, com as situações que interagem diretamente com sua função. Porém, estes autores também enfatizam que, para se constituir professor, existe uma significação dada pelo próprio professor aos conhecimentos captados do meio externo, ou seja, não se aprende a ser professor por osmose. Esta aprendizagem requer vários fatores intrínsecos da própria personalidade do professor. É o professor que constrói a sua aprendizagem a partir de outrem, de forma a dar significado àquilo que quer apreender para si.

Constatou-se, durante a análise desta categoria, a necessidade, apontada inclusive pelos próprios professores pesquisados, de espaços de interlocução entre as experiências profissionais dos que atuam na educação. Com esta categoria, considera-se ter respondido à segunda questão da pesquisa: “quais as maiores fontes de aprendizagem para a constituição da profissionalidade dos professores de EP?”.

Os Significados da Profissão Professor, ou seja, a quinta categoria analisada apresentou o valor e a percepção que tem o professor sobre a sua função. Trata-se de uma continuidade dos aspectos levantados desde a primeira categoria e que vai se somando às demais para a constituição da profissionalidade docente. Se o percurso acadêmico, o percurso profissional, o momento do ingresso da docência, as fontes de aprendizagem participam da formação da profissionalidade dos professores de EP, certamente o significado que o professor atribui e vê atribuído à docência também determina a escolha e/ou continuidade na profissão. Existe uma valorização acadêmica e social pela profissão docente e, ao que parece, os profissionais entrevistados estão nela porque gostam de exercê-la, uma vez que, tendo eles uma formação em outra área específica como, por exemplo, engenharia, podem, possivelmente, encontrar “um caminho fácil” para deixar a docência, caso não se sintam valorizados e integrados na profissão. Além disso, os professores de EP têm um bom acesso às indústrias, o que facilitaria



CONTRAPONTO

seu ingresso ou retorno ao processo produtivo industrial. Nesta categoria, responde-se à terceira questão de pesquisa: “o que, para os professores de EP, significa a profissão professor?”.

A última categoria, Identidade Profissional: Instrutor ou Professor indica a auto-imagem do professor em relação à sua profissão, ou melhor, ao ‘ser’ professor. Mesmo que o profissional tenha em seu registro de trabalho a identificação de instrutor, o que é o caso dos professores de EP da escola pesquisada, o cenário composto por salas de aula, estudantes, escola, requerem uma figura de professor e não de instrutor somente. O professor de EP vê, em sua função, requisitos além do instruir e do ensinar a fazer. O reconhecimento pela identidade de professor, em detrimento da identidade de instrutor, demonstra uma visão redimensionada em relação à sua função na escola de EP. O professor deve conduzir o estudante para além da instrução prática, deve prepará-lo para os desafios, tanto do presente como do futuro, tais como continuar aprendendo, trabalhar em equipe, proatividade, auto-gestão, dentre outros.

Considerações finais

Desta forma, pode-se concluir que as dimensões que constituem a profissionalidade docente estão fortemente articuladas com a história de vida dos professores. Estas dimensões indicam os significados atribuídos pelos professores aos acontecimentos, fases e aprendizagens que perpassam os caminhos até a tomada de decisão pela docência. Quando o professor de EP ingressa em uma escola, não estará desprovido das aprendizagens de outrora e nem dispensado das futuras aprendizagens. Conforme já mencionado, este é um momento oportuno para as pessoas que atuam na administração da escola de EP reflitam sobre sua possível contribuição para a formação do professor. As experiências passadas podem ser ressignificadas pelo professor através de oportunidades que podem ser criadas no interior da escola de EP para que estes profissionais construam e/ou reflitam sobre a sua prática pedagógica.

Garcia (1999, p. 145), afirma que “[...] o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente”.

Dentre a bibliografia consultada sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente outras dimensões foram apresentadas, como por exemplo, as dimensões “crítico-reflexiva e avaliativa” (PLACCO, 2000), dimensões estas não reconhecidas nos dados coletados junto aos professores da educação profissional. Considera-se que estas dimensões exijam características mais específicas que não estão presentes na formação dos professores envolvidos nesta investigação. A primeira dimensão enunciada: “crítico-reflexiva” requer uma formação muito especializada já na formação inicial dos professores, uma vez que “... implica conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e de habilidade de auto-regulação deste funcionamento” (GATTI apud PLACCO, 2000). Estes

conhecimentos, vinculados aos fundamentos de Psicologia da Educação praticamente inexistem na formação dos professores aqui investigados. Quanto a outra categoria: “avaliativa”, foi possível perceber que, a própria pesquisa constituiu-se em instrumento provocador, por assim dizer, no sentido de que os professores envolvidos na pesquisa passaram a refletir sobre as questões pedagógicas de seus cotidianos escolares, pelo simples fato de responderem aos questionamentos propostos. Entretanto, considera-se que, na perspectiva do desenvolvimento profissional é necessário implantarem-se políticas de formação continuada que garantam aos docentes da educação profissional, momentos de reflexão sobre suas práticas e sobre a estrutura pedagógica da escola.

Neste sentido, fica o desafio futuro de pensar sobre um adequado espaço de desenvolvimento profissional, pautado na aprendizagem das dimensões apresentadas e discutidas nesta pesquisa.

Referências

- ALTET, M. In: PERRENOUD, P. et. al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- AZZI, S. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-60.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, L. A. A formação de professores para o ensino profissional: perspectiva histórica. In: CONGRESSO SUL-BRASILEIRO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 10., 2004, Joinville. **Anais eletrônicos...** Disponível em: < <http://www.congressodaeducacao.com.br> >. Acesso em 1 maio 2004.
- FRANCO, M. L. P. B. Ensino médio: desafios e reflexões. **Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico**, Campinas, SP, 1994.
- _____. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. s.l.: Porto, 1999.
- OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Caderno do Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES**. Campinas, n. 35, jul. 2000.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. 246 p.
- PLACCO, V. M. N. de S. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- _____. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 93.
- SOUSA, J. V. de. Narrativas de professores e identidade docente: o memorial como procedimento metodológico. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 16, jan./jun. 2003.



CONTRAPONTO

SACRISTÁN, J. G. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.

SCHLINDWEIN, L. M. Formação continuada de professores: construindo e transformando conceitos. **ContraPontos: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**, Itajaí, n. 1, jan./jul. 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

