



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE**



GRAZIELA NINCK DIAS MENEZES

**ENTRE MITOS E NARRATIVAS:
A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALTÉCNICA**

**SALVADOR
2015**

GRAZIELA NINCK DIAS MENEZES

**ENTRE MITOS E NARRATIVAS:
A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da linha II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao DIVERSO – Formação Docente, Narrativas e Diversidades, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientação: Prof^a Dr^a Jane Adriana Vasconcelos P.Rios

SALVADOR
2015

**Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5**

M551

Menezes, Graziela Ninck Dias
Entre Mitos e Narrativas: a docência na Educação Profissional
Técnica/ Graziela Ninck Dias Menezes. Salvador. 2014.
199 fls.

Orientadora: Prof^a Dr^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia-
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em
Educação e Contemporaneidade

1, Educação Profissional 2. História de Vida 3. Narrativas 4. Formação
Docente I. Título.

CDD 378.013

FOLHA DE APROVAÇÃO

ENTRE MITOS E NARRATIVAS: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

GRAZIELA NINCK DIAS MENEZES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 26 de março de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia- UFBA, Brasil

Vera Lúcia Bueno Fartes

Universidade Federal da Bahia- UFBA, Brasil

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia- UFBA, Brasil

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia- UFBA, Brasil

Luciano Costa Santos

Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Doutorado em Filosofia

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, Brasil

TOCANDO EM FRENTE

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz.

(ALMIR SATER)

José Dias (*in memorian*) e Lourdes Ninck,
meus pais, primeiros educadores e
companheiros, meus exemplos de vida e de
trabalho.

A **Mariana Ninck**, minha filha, minha esperança.

A **Carlos Júnior**, meu amor e companheiro de
vida, com quem compartilhei minhas primeiras
leituras da Filosofia e, desse momento em
diante, juntamos nossos sonhos e desafios.

A **Rogério Ninck (*in memorian*) e Gutemberg
Ninck**, meus irmãos-filhos.

A **Jady Ninck, Enzo Ninck e Bruno
Paternostro**, meus sobrinhos queridos.

A vocês muito obrigada por serem presentes em
minha existência e marcarem minhas
experiências de vida!

Agradecimentos

E você aprende que você realmente pode resistir
você realmente é forte
você realmente tem valor
e você aprende
e você aprende
(Shoffstall, 1971)

Chego ao fim de mais uma conquista acadêmica e aqui me sinto feliz por saber que não fiz essa jornada sozinha. Estive com muitos que me ensinaram nesse longo caminho. O apoio, a palavra que me fez calar e o silêncio que me acordou. Todos os gestos, as ausências, a compreensão de vocês marcaram essa experiência. Agora, faço um registro de toda essa gratidão que inunda meu ser. Agradeço...

A minha filha, Mariana, por seu carinho e compreensão. Meu amor, a você agradeço por aceitar os dias de ausência, ainda que te parecessem meses, e os poucos dias de minha presença como se fossem poucas horas. Você é meu horizonte, filha! Eu te amo!

A minha mãe, por sua incondicional doação a mim e a minha filha. Pelo apoio ao meu sonho. Aos seus ensinamentos que me guiaram como pessoa e como mulher. Mãe, eu te amo!

Ao meu esposo Carlos Júnior, pela lealdade, pela cumplicidade, pelo cuidado, pela espera diária. Por assumir, muitas vezes um papel árduo e solitário no convívio com Mari, nossa filha, durante minhas ausências. Por cumprir comigo mais esse desafio, meu amor sempre!

Ao meu irmão Guto, pela sua atenção com Mari, buscando proporcionar alegria e companhia em fins de semana. Por saber que você também me incentiva a crescer.

A minha sogra, D. Marlene, e minhas cunhadas pelo incentivo, pelo apoio, pela ajuda. Em especial, a Cláudia, por estar, permanentemente, ligando, chamando para um café, buscando ser amiga e solidarizando-se comigo em Salvador.

As minhas amigas-irmãs, Andréa, Nildinha e Sandra, pessoas que escolhi para compartilhar minhas angústias mais íntimas como pessoa, mãe, profissional, mulher. Pelos conselhos, pelo ombro amigo, por me ouvir, e pelas noites de vinho e vários momentos nos quais nos deleitamos no mais profundo e sincero amor amigo.

Ao amigo Adeum Sauer, meu primeiro orientador, o primeiro passo, certo e decisivo para a entrada no mestrado, por meio da orientação do projeto da seleção.

A Cris, companheira da estrada, da jornada, das disciplinas do ir e vir do Sul da Bahia para Salvador. Juntas nos apoiamos, nos unimos, trocamos. Obrigada pelo carinho, pela escuta, pelos conselhos.

As meninas do “cafofo” acadêmico, Mariana, Arlete, Cris e Jacilda, pela recepção, pelo acolhimento, pelas trocas e por nossos momentos de costura de retalhos da vida-formação-profissão, que nos permitiu formar um ambiente saudável tão importante nessa caminhada.

A Jane Adriana Rios, minha orientadora, cuja razão sensível, desafiou-me a olhar a ciência por outra ótica, lembrando sempre que somos mais que a academia, e que na condição de orientadora, ensinou-me, enquanto praticava, o mais profundo respeito à autonomia do educando. Meu reconhecimento sempre.

Aos colegas da turma, em especial a Roberta e Vanessa (Colibri), pelas trocas, pelas conversas que se estenderam em tempo e espaço ao cotidiano das disciplinas.

Aos colegas do DIVERSO, grupo de pesquisa onde compartilhei experiências de pesquisadora-aprendente. Em especial a Adelson, pelo momento da chegada e pelo acolhimento; e a Fabrício, na rota da saída, incentivando-me a continuar na trajetória acadêmica.

Aos professores do PPGEduC, pelos ensinamentos, pelos desafios, por promoverem “desconstruções” e “reconstruções” em minhas aprendizagens. Pelo profissionalismo e pela dedicação à qualidade da formação na pesquisa, no ensino.

Ao IFBA, pelo apoio na bolsa de estudos, o que colaborou na manutenção da jornada do ir e vir, na aquisição de livros e na possibilidade de levar esse estudo para espaços acadêmicos diferentes no Brasil.

Aos colegas do Campus Ilhéus, por me acolherem com carinho, pela atenção ao meu trabalho, e pelo coleguismo que tem nos unido na luta por nossa docência.

Aos colegas colaboradores desse trabalho pela confiança, por apostarem que a discussão sobre a Educação Profissional Técnica é imperativa para a qualidade de nosso trabalho, compartilhando suas experiências de vida-formação-profissão. A vocês, autores também dessa

pesquisa, meu respeito e admiração por suas trajetórias e pelas humanas docências que pude conhecer.

Aos professores da banca examinadora, Professor Luciano Costa Santos, Professor Elizeu Clementino e Professora Vera Lúcia Bueno Fartes pelo acolhimento ao meu trabalho, pelas orientações que ampliaram e qualificaram esse trabalho e por seus escritos que me apoiaram nas reflexões, transcendendo a colaboração de vocês ao processo da banca de avaliação.

A colega Márcia Maia pela atenciosa e delicada revisão da escrita e por sua atitude solidária ao atender-me ainda que estivesse com tempo restrito.

A Sônia e Juliana, as meninas da secretaria do PPGEduc, pela presteza e dedicação no atendimento e por acolherem minhas demandas quando, por conta da distância, precisavam ser resolvidas por telefone ou e-mail.

A todos vocês que de algum modo particular experienciaram comigo as aprendizagens desse caminho. Aprendi muito e sinto-me mais forte, mais feliz e com a certeza de que cumpri essa etapa do meu caminho.

RESUMO

MENEZES, Graziela Ninck Dias. **Entre Mitos e Narrativas: experiências e subjetividades na constituição da docência na Educação Profissional Técnica**. 2015. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador/BA, 2015.

Este trabalho tem por objetivo analisar como as experiências de vida, formação e profissão tecem a constituição da docência, inclusive no que tange aos modos como os professores estão produzindo/vivendo a profissão e como os sentidos de trabalho e de técnica atravessam a produção da docência na Educação Profissional Técnica. O trabalho de campo foi desenvolvido no Instituto Federal da Bahia/Campus Ilhéus, envolvendo seis professores (três bacharéis e três licenciados) que atuam nos dois cursos de Ensino Médio Integrado. O estudo tem natureza qualitativa e se desenvolveu a partir da abordagem (auto)biográfica, utilizando-se de entrevistas narrativas como dispositivo de pesquisa. A análise de dados fundamentou-se na vertente fenomenológica-hermenêutica, com o intuito de compreender as leituras produzidas pelos sujeitos sobre o contexto em que vivem e sobre suas trajetórias, aderindo à proposição de que as experiências pessoais não se dissociam dos processos profissionais. O estudo revelou de que modo as experiências pessoais, formativas e profissionais implicaram nos modos como os professores constituíram a identidade docente. Além disso, apontou os principais desafios para o trabalho docente diante da realidade vivida na Educação Profissional Técnica - especificamente, no Campus de Ilhéus - , e como esse trabalho é atravessado pelos sentidos de técnica e trabalho presentes no contexto da contemporaneidade. Revelou, ainda, a importância da atitude reflexiva como fundamento para a formação docente. O trabalho traz como consideração a necessidade de constituição de um projeto formativo, ético e político para a docência na Educação Profissional Técnica como fundamento para a defesa da profissão docente e constituição da identidade profissional nessa modalidade educacional.

Palavras-chave: Pesquisa autobiográfica, Experiências, Formação Docente, Trabalho Docente, Educação Profissional Técnica.

ABSTRACT

MENEZES, Graziela Ninck Dias. **Between Myths and Narratives: experiences and subjectivities in the construction of teaching in Technical Professional Education.** 2015. Master's thesis. Program of Post-graduation in Education and Contemporaneity. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador/BA, 2015.

This work aims to analyze how the life, formation and professional experiences constitute the teaching, including what refers to the ways how the teachers are producing/living the profession and how the sense of working crosses the production of teaching in Technical Professional Education. The work was developed at Bahia Federal Institute/Campus Ilhéus, involving six teachers (three graduates and three licensed) who act in the two courses of Integrated High School. The study has qualitative nature and it was developed from an autobiographical approach, using then narrative interviews like a search research. The data analysis was grounded on the phenomenological hermeneutic perspective in order to comprehend the reading produced by the subjects about the context where they live and about their journeys, adhering to the proposition that personal experiences do not dissociate the professional processes. The study showed how the personal, formation and professional experiences implicated in the ways how the teachers constructed their teaching identity. Furthermore, the research pointed the main challenges for the teaching work before the reality lived in Technical Professional Education, specifically, at Ilhéus Campus and how this work is crossed by technical and work senses of the contemporaneity. It was also revealed the importance of reflexive attitude as the groundwork for teaching formation. The work considers the necessity of constitution of a political, formative and ethical project for the teaching in Technical Professional Education as the basis for the defense of teaching profession and constitution of professional identity in this educational modality.

Key-Words: Autobiographical Research, Experiences, Teaching Formation, Teaching Work, Technical Professional Education

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|-----------------|---|
| CBAI | Comissão Brasileira Americana de Ensino Industrial |
| CBE | Comissão da Educação Básica |
| CEFAM | Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CENAFOR | Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional |
| CEPLAC | Comissão Executiva para Lavoura Cacaueira |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONIF | Conselho dos Dirigentes dos Institutos Federais de Educação Profissional |
| CONSUP | Conselho Superior |
| COPEX | Coordenação de Pesquisa e Extensão |
| COTEP | Coordenação Técnico Pedagógica |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio |
| DCNEPTM | Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| DEPEN | Direção de Ensino |
| DIVERSO | Grupo de Pesquisa Docência, Narrativa e Diversidade |
| EAF | Escola Agrícola Federal |
| EMARC | Escolas Médias de Agropecuária Regional da Ceplac |
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| EPT | Educação Profissional Técnica |
| ETFBA | Escola Técnica Federal da Bahia |
| ETF | Escolas Técnicas Federais |
| FAPESB | Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia |
| FDE | Fórum de Dirigentes de Ensino |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da educação Básica |
| IF | Institutos Federais de Educação |
| IFBA | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia |
| IFBAIANO | Instituto Federal Baiano |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |

| | |
|-------------------|---|
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PIBIC - JR | Programa de Bolsa para Iniciação Científica Júnior |
| PPGEDUC | Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PRODAP | Programa de Democratização do Acesso e Permanência na Universidade |
| PROEJA | Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| REDA | Regime Especial de Direito Administrativo |
| RFEPT | Rede Federal de Educação Profissional Técnica |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| SESU | Secretaria do Ensino de Segundo Grau |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| USAID | Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |
| ZPE | Zona de Processamento de Exportação |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|--------|
| Quadro 01- Mudança na Nomenclatura do IFBA de 1909 até 2009 | pg. 49 |
| Quadro 02- Colaboradores da Pesquisa | pg. 54 |
| Quadro 03- Perfil Biográfico dos Colaboradores da Pesquisa | pg. 56 |

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01- Produção das entrevistas narrativas pg. 44
- Figura 02- Mapa da Expansão do Instituto Federal da Bahia até 2010 pg. 50

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Introdução - A docência na Educação Profissional Técnica: entre a Esfinge e o Oráculo | 19 |
| I. Trilhando o labirinto metodológico: Com o fio de Ariadne...tecendo as narrativas. | 30 |
| 1.1 Nos corredores do labirinto: a pesquisa autobiográfica | 36 |
| 1.2 Nos fios da pesquisa: as entrevistas narrativas. | 41 |
| 1.3 Compreendendo o labirinto: a análise compreensiva-interpretativa | 45 |
| 1.4 As paredes do labirinto: o campus de Ilhéus | 48 |
| 1.5 Os construtores do labirinto: os sujeitos da pesquisa | 53 |
| II. A sedução da Medusa: caminhos da instituição da docência na Educação Profissional Técnica | 59 |
| 2.1 A trajetória da docência pela caverna da Medusa | 63 |
| III. Trabalhando como Hércules: vida-formação no processo de constituição da identidade docente | 81 |
| 3.1 Primeira lição: das experiências familiares às travessias escolares | 85 |
| 3.2 Segunda lição: da formação acadêmica à docência | 94 |
| 3.2.1 Fazer licenciatura e os modos de constituir-se professor | 94 |
| 3.2.2 Do bacharelado à chegada na sala de aula | 104 |
| 3.4. Terceira lição: a constituição da identidade docente e os caminhos da formação para profissionalização | 118 |
| IV. Entre o renascimento da Fênix e o fogo do Olímpo: o trabalho docente na Educação Profissional Técnica | 132 |
| 4.1 Das cinzas à metamorfose da Fênix: o trabalho docente no processo de implantação do IFBA/Campus Ilhéus | 135 |
| 4.2 O furto de Prometeu: ressonâncias para a docência na Educação Profissional Técnica | 155 |
| Considerações finais - De volta à esfinge: respostas ao enigma e desafios de novas indagações | 171 |

| | |
|--------------------|-----|
| Referências | 179 |
| Apêndices | 187 |
| Anexos | 195 |



*Introdução -
A docência na Educação Profissional Técnica:
entre a Esfinge e o Oráculo*

Os enigmas da Esfinge poderiam ser resumidos nestas perguntas: "Quem sou eu e o que faço aqui? De onde venho? Para onde vou? São essas perguntas que todos faziam no Oráculo de Delfos para Pítia. E, até hoje, cada um de nós busca respostas para elas.

(SALIS, 2003, p. 17-18)

Conta a tradição mitológica que a Esfinge era um monstro sagrado com corpo de leão, asas de águia e cabeça de mulher. Foi adotada pela mitologia grega e tinha uma estátua com sua representação no oráculo de Delfos, local sagrado de Apolo, deus da luz e das profecias. O oráculo era resguardado por uma sacerdotisa chamada Pitonisa, que significa *aquela que vence a escuridão*. Assim, as pessoas buscavam o oráculo para suas indagações e a principal delas era sobre sua própria existência. O símbolo da Esfinge representava justamente o sufocamento que uma pessoa sente quando se encontra aflita diante de algo que quer descobrir ou compreender. Para ajudar àqueles que procuram respostas, a esfinge apresentava enigmas que, se não respondidos, implicavam no devoramento da pessoa.

Tomei inicialmente esse mito para apresentar as implicações e o movimento pulsante encontrados nas pessoas que se deparam com indagações existenciais e profissionais. Assim como as pessoas que procuravam o oráculo de Delfos, deparei-me diante da docência como um enigma a ser decifrado. Docente há vinte e um anos, e há três atuando na Educação Profissional Técnica – EPT da Bahia, mobilizei-me para compreender questões produzidas na cotidianidade de minha docência, as aflições sentidas e a inquietude gestada diante de minha prática. O desejo de saber foi movendo-se de tal modo que, mesmo diante do risco de enfrentar o enigma da pesquisa, busquei enveredar pelos processos que atravessam os modos de ser, fazer e viver a docência nessa modalidade educacional. Nesse processo de reflexão sobre a docência, fui construindo indagações sobre concepções, discursos e práticas. Assim, foi nascendo o desejo de compreender como nós, docentes dos Institutos Federais de Educação, estamos realizando nosso fazer diante da especificidade da Educação Profissional Técnica, que tem as categorias trabalho e técnica como estruturantes do seu campo educacional.

A minha inserção no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA constituiu-se numa itinerância docente entre minha cidade de origem – Itabuna – e a cidade onde está situado o campus do IFBA em que comecei a atuar na instituição – Vitória da Conquista. Em maio de 2013 tive minha transferência concedida pela portaria nº. 755 de 14 de maio de 2013 para o Campus de Ilhéus, onde atuo até hoje.

Nesse sentido, a vivência dos processos de itinerância geográfica e cultural, de expectativas frente à instituição, de imersão em um universo pedagógico muito específico e centrado na formação para o trabalho e apropriação de um saber técnico e, enfim, a vivência diária, assim como os conflitos presenciados no campus em que atuei e no qual atuo, implicam no desejo e (pré) ocupação de investigar como os professores vêm produzindo e vivenciando sua docência frente às demandas que lhes são solicitadas e como compõem esse fazer.

De posse dessas questões, apresentei-me ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, buscando respostas e ensinamentos que me possibilitassem encontrar os caminhos para desenvolver essa pesquisa. Já dentro desse Oráculo, encontrei-me com outros tantos profissionais que também buscam espaço, tempo e reflexão para suas inquietações no campo da educação. Desse modo, ingressei no DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade¹ -, o qual contribuiu para a definição da docência como objeto desse estudo, uma vez que, vivenciando as discussões do grupo, a docência foi constituindo-se como categoria investigativa e eixo no qual se concentraram minhas inquietações como professora-pesquisadora.

Essas implicações têm um destaque importante nesse trabalho, pois me colocaram diante de mim mesma e me puseram um enigma: Quem sou eu e o que faço aqui? De onde venho? Para onde vou? E, como se estivesse diante da figura da esfinge, encontrei-me com o desafio: “Decifra-me ou te devoro”.

Nesse sentido, busquei olhar para minha própria trajetória e ver que sou o resultado de minha existência e entregue à minha própria possibilidade de agir. Tal compreensão me colocou em contato com outro modo de pensar e reforçou a minha convicção de que o conhecimento deve favorecer a promoção da dignidade da vida humana; e, também, fazer valer o compromisso ético de criar espaços de eclosão das vozes silenciadas pelos processos instituídos,

¹O DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativa e Diversidade tem como objetivo articular as discussões produzidas de forma multidisciplinar acerca da docência, incluindo nisso as demandas da formação e profissionalização docente na educação básica e suas relações com a diversidade.

burocratizados e que negam a dialética, a contraditoriedade, as emoções que mobilizam e perfazem as ações humanas.

Sinto-me marcada pela trajetória formativa vivida que me levou ao encontro da profissão aos dezesseis anos e me faz compreender a docência como um horizonte de utopias e desafios. Nesse sentido, identifico-me muito com o que Pérez (2006, p. 182) afirma sobre a docência enquanto “atos de vida expressos num estilo singular de viver-praticar a docência”. Ainda diz a autora sobre sua percepção no que tange a sua trajetória docente:

Marcas inscritas na memória que escrevem uma história de luta, resistência e compromisso, uma história tão minha quanto de tantas outras brasileiras, mulheres e professoras que como eu, não abrem mão da esperança e fazem da utopia um exercício político. (PÉREZ, 2006, p. 182).

Com essas imersões e a partir de estudos sobre o cenário histórico e político da educação profissional, busquei compreender a docência como problema de pesquisa e horizonte de formação, por encontrar nesse campo de estudo uma dimensão da minha própria história de vida. Nessa perspectiva, mobilizo não apenas uma pesquisa de cunho investigativo, mas também constitutiva de um processo de autoformação.

Essa compreensão de pesquisa que articula o eu pessoal com o eu profissional adere às proposições de Nóvoa (2014, p.154), de que a história de vida como método de investigação-ação promove um movimento de autoformação, “na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva”.

A caminhada desse processo formativo levou-me aos estudos sobre a história da educação profissional no Brasil e da docência nesse campo educacional, possibilitando-me compreendê-los como temas marcados por utopias e sentidos distintos sobre o humano na sua relação com o mundo.

Produzida no bojo do processo histórico de formação da sociedade brasileira, a educação profissional foi sendo instituída de acordo com os objetivos políticos econômicos que foram regendo a formação da nossa sociedade, sobretudo, no séc. XX, onde se inicia a formação de uma política institucional para a educação profissional.

Atualmente, a educação profissional compõe a estrutura nacional de ensino, sendo ofertada nos âmbitos estadual e federal, bem como por instituições privadas. Na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica – RFEPT é ofertada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais/IFs; na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; nos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; e nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008, art. 1º).

No entanto, desses integrantes, os IF são aqueles que estão presentes em todos os estados do território nacional, sendo que alguns estados possuem mais de um instituto, como é o caso da Bahia, que dispõe do Instituto Federal da Bahia – IFBA e Instituto Federal Baiano – IFBaiano². No total, há trinta e oito institutos, cada um com seus diversos *campi*.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº 11.892 de 2008. Especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, são considerados como instituições de educação superior, básica e profissional. Sendo assim, dentre seus objetivos, os IF devem oferecer educação profissional, educação básica integrada ao ensino profissional e educação superior.

A criação dos Institutos Federais, acompanhada por seu crescimento pelo território brasileiro, faz parte das políticas de expansão da educação superior, técnica e tecnológica. Considerando a demanda existente para o Ensino Médio e a implantação do Decreto 5.154/04 que resgatou na RFEPT o Ensino Médio Integrado - EMI de base unitária, a expansão da formação profissional de nível técnico ganhou forças no âmbito da rede federal, sobretudo nos IF, sendo que nessas instituições são destinadas 50% de suas vagas – conforme Art. 7º, inciso I e Art. 8º da Lei nº 11.892/08 –, para o Ensino Médio Integrado, ou seja, vinculado à formação técnica, com vistas a comportar “a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p.38).

² Com a Lei 11.892/08 as antigas Escolas Técnicas Federais da Bahia passaram a constituir o IFBA e as Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia e as Escolas Médias de Agropecuária Regional - EMARC da Comissão Executiva da Lavoura Cacaueira – CEPLAC, sediadas nas cidades de Uruçuca, Valença e Itapetinga passaram a constituir o IFBaiano.

Esse cenário de expansão da educação profissional é fruto de lutas históricas dos trabalhadores, mas também é palco do jogo político-econômico que vem demandando mão-de-obra especializada para atender aos processos de desenvolvimento tecnológico e logístico do país. Diante dos movimentos importantes que vêm sendo produzidos em torno da educação profissional, tanto nos seus aspectos curriculares, administrativos, didáticos, infraestruturais, destaco os processos de produção da docência no que tange ao trabalho docente e à profissionalização.

É nessa perspectiva que essa pesquisa se insere e tem como centro de sua discussão os professores, percebidos como sujeitos da ação, que pensam, ressignificam e fazem seu mundo. Compreendo a docência como uma atividade profissional que tem voz própria, uma profissão mediatizada por sujeitos constituintes e constituidores de uma história individual e coletiva.

Nesse sentido, apreendo a docência como processo que se faz continuamente frente aos encontros, desafios e superações de cada professor no seu fazer pedagógico e na sua própria vida. Isso porque, como seres históricos, somos inconclusos, arquitetos de nós mesmos e de outros seres humanos, resultantes do encontro com a atividade educativa e com outras tantas atividades que nos constituem professores. Portanto, numa realidade de práticas e formação de uma profissão instituída por meio de decretos, conforme discutiremos ao longo do trabalho, busco abordar a docência como uma prática produzida pelos sujeitos que tecem seus fazeres no bojo das relações sociais que estabelecem com o mundo, na condição de pessoas que se realizam enquanto produzem sua existência.

Frutos de uma compreensão fragmentada da docência, por vezes somos tratados como alguém a ser formado, a ser produzido por outros agentes externos, quer sejam as políticas, quer sejam os gestores, as agências formadoras. Essa compreensão considera que a docência é um produto acabado, esquecendo-se de que atrás da profissão-professor, há um sujeito, implicado em sua trajetória e marcado pelas relações sociais do tempo e espaço em que vive. Como todo sujeito no mundo, o professor não se dissocia do outro, carrega e atribui sentidos e significados produzidos nessa relação.

Desse modo, a própria docência incorpora experiências de uma profissão com perícias e diálogos próprios da história do trabalho docente.

Essa historicidade constitui-se numa herança social e cultural da docência dando-lhe formas pelas relações estruturadas, inclusive nas escolas e nos sistemas educacionais. Mas, tais formas, não são moldes, e sim formas em alterações permanentes, dada a nossa condição de profissionais que pensam para além das práticas de ensino (definições, metodologias, conteúdos).

Diante dessa proposição, olho para as interfaces dos percursos constitutivos de vida, formação e profissão, entendendo a docência como resultante da própria subjetividade da pessoa-professor. Especificamente na Educação Profissional Técnica, os docentes vivem uma particularidade que pode ser observada na própria trajetória³ dessa modalidade educacional. A Educação Profissional Técnica tem suas raízes ligadas ao movimento de formação de mão-de-obra para o mercado capitalista, que em contra-partida, buscou a superação desse modelo de teoria dissociada da prática ou de uma teoria que define a prática.

Tal discussão se acirra no momento atual de ampliação da RFETP, das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - DCNEPTM⁴, e a forte demanda de mão de obra especializada para atender aos processos de desenvolvimento tecnológico e logístico do país. Assim, a temática da docência torna-se contundente, pois os professores como sujeitos histórico-culturais estão imersos nesse processo, vivenciam tais mudanças com implicações em seus percursos de vida, formação e profissão.

Destaco que a concepção de razão e técnica, aflorada na modernidade, foi decisiva para a instalação de um modelo educacional pautado na questão do saber-fazer preso às necessidades de atendimento da técnica como ferramenta de domínio da natureza e do próprio ser humano. Entendo que este processo encontra-se, cada vez, mais mergulhado no paradoxo criado pela razão moderna. Isso reflete as visões que os docentes têm a respeito de disciplinas/conteúdos ligados às áreas distintas do conhecimento, da sua prática e seu papel educacional e da própria formação a que se prestam os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (formação geral e técnica).

³Criação das escolas de aprendizes e artífices (1909); Liceus profissionais (1937); Escolas Industriais e Técnicas (1949); Escolas Técnicas (1959); Centros Federais de Educação Tecnológica- CEFET (1978); Universidade Tecnológica (2005); Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF (2008).

⁴Promulgada sob Resolução nº 06 em 21 de setembro de 2012.

Foi a partir de toda essa imersão que o trabalho foi ganhando seus contornos e uma identidade assim expressa e intitulada **Entre Mitos e Narrativas: a docência na Educação Profissional Técnica**, com o propósito de investigar como os professores vêm constituindo sua docência, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, levando em consideração seus percursos de vida, formação e profissão e suas práticas educativas. Para tanto, delimitei como questão e objetivo de pesquisa analisar como as experiências de vida, formação e profissão e os sentidos de trabalho e técnica constituem a docência e implicam nos modos como os professores da Educação Profissional Técnica produzem o trabalho docente.

Assim, busquei o diálogo com diversos autores que fundamentam as categorias que emergiram na discussão. Inicialmente, busquei conhecer a trajetória dos professores na Educação Profissional, considerando os processos históricos e políticos nos quais a docência e a política da EPT foram se produzindo. Assim, apoiei-me nos estudos de Saviani (2003), Cunha (2005a; 2005b; 2005c), Moura (2012; 2013) Machado (2013), Manfredi (2002), Oliveira e Gomes (2011) entrecruzando-os com a discussão trazida por Nóvoa (1991;1995) e Oliveira (2003; 2010) sobre a gênese, a busca pela profissionalização e os processos formativos que constituem a história da profissão docente em geral. Para a discussão acerca do trabalho docente, sua relação com a dinâmica da escola/instituição, busquei os estudos de Tardif e Lessard (2013), Alarcão (2001), Rios e Vicentini (2013). Nessa direção, foi importante a contribuição de Contreras (2012), para o debate sobre autonomia docente. No diálogo sobre as experiências de vida, trabalhei com a teoria tripolar de Pineau (2014), além das contribuições sobre a constituição da identidade docente com Nóvoa (2014;1995), Cavaco (1999), Pérez (2006), Pereira e Rios (2013), Brzezinski (2002) e Rios (2011). Apropriei-me, ainda, dos estudos de Schön (1995), quanto à condição do professor como sujeito reflexivo; de Reboló (2012) e Oliveira (2003;2010) quanto à dimensão das condições do trabalho docente.

Para a discussão do trabalho docente na EPT no contexto atual da contemporaneidade, apoiei-me em Fartes (2008) Fartes e Gonçalves (2010) e Fartes e Santos (2011), bem como nos estudos de Giddens (1991) e Lyotard (2002). No que tange à formação de professores na EPT, circudei meus

estudos com Fartes e Santos (2011), Gatti (2009, 2011a, 2011b), Ramalho, Nunes e Gauthier (2004), Machado (2008), Moura (2012), Pacheco (2012) e Souza e Nascimento (2013). Pelo fato de a discussão adentrar nas categorias técnica e trabalho, também somei ao estudo as reflexões de Heidegger (1995; 2007), Weil (1996), Bartholo Junior (1986), Murachco (1998), Puentes (1998), Matheus (1998) e Santos (2013).

No campo metodológico, apoiei minhas leituras em Schutz (1974), Galeffi (2009), Macedo (2006) e Minayo (2012). Nesse sentido, também busquei agregar as contribuições de Rios (2011) e Macedo (2006) para fundamentar o estudo sobre a hermenêutica, e de Jay (2009), Larrossa (2002) e de Contreras e Lara (2013) sobre a experiência. Tomei a abordagem (auto)biográfica, a partir dos estudos de Nóvoa (2014), Ferrarotti (2014) e Souza (2007;2011;2014), Ricoeur (1976), além da discussão sobre pesquisa narrativa, a partir dos estudos de Delory-Momberger (2012a e 2012b), Arfuch (2010), Bolívar (2012) e Ricoeur (1994).

Para a realização deste estudo, foi escolhido o campus Ilhéus do IFBA e as entrevistas foram realizadas com seis professores, considerando a estrutura curricular dos dois Cursos de Ensino Médio Integrado e a organização dos coletivos de professores que se dá por áreas curriculares.

Toda essa caminhada desenha-se num texto dividido em seis partes, as quais são transversalizadas por narrativas míticas que, metaforicamente, dialogam com o processo de produção da pesquisa. Ao fim dessa introdução, que tem como título **A docência na Educação Profissional Técnica: entre a Esfinge e o Oráculo**, inicio o primeiro capítulo, intitulado de **Trilhando o labirinto metodológico: com o fio de Ariadne...tecendo as narrativas**. O texto mítico que inspira a elaboração é **Teseu, O Minotauro e o Fio de Ariadne**, por exemplificar tão bem a necessidade de um fio condutor que, usado com objetivos e valores, potencializa e guia o caminho. Esse capítulo aborda os aspectos teórico-metodológicos, enfatizando a relevância da abordagem autobiográfica para essa pesquisa, sobretudo, pela potencialidade das narrativas de fazer emergir as experiências vividas. Como instrumento de pesquisa, aponto para o desenvolvimento das entrevistas narrativas, bem como explico a definição dos sujeitos da pesquisa e a construção do perfil biográfico e o *lócus* desse trabalho.

O segundo capítulo, intitulado **A sedução da Medusa: caminhos da instituição da docência na Educação Profissional Técnica**, aborda, do ponto de vista histórico, a instituição da docência na Educação Profissional Técnica, constituída por meio de decretos, leis e resoluções, o que definiu uma ordem política e epistemológica para a formação de professores, também marcada pela racionalidade técnica e aqui representada pela Medusa. Assim, encontro no **Mito de Perseu e a Medusa** a importância do olhar crítico e reflexivo sobre o contexto histórico e político da Educação Profissional Técnica, como uma postura que nos fortalece para o enfrentamento dessa política.

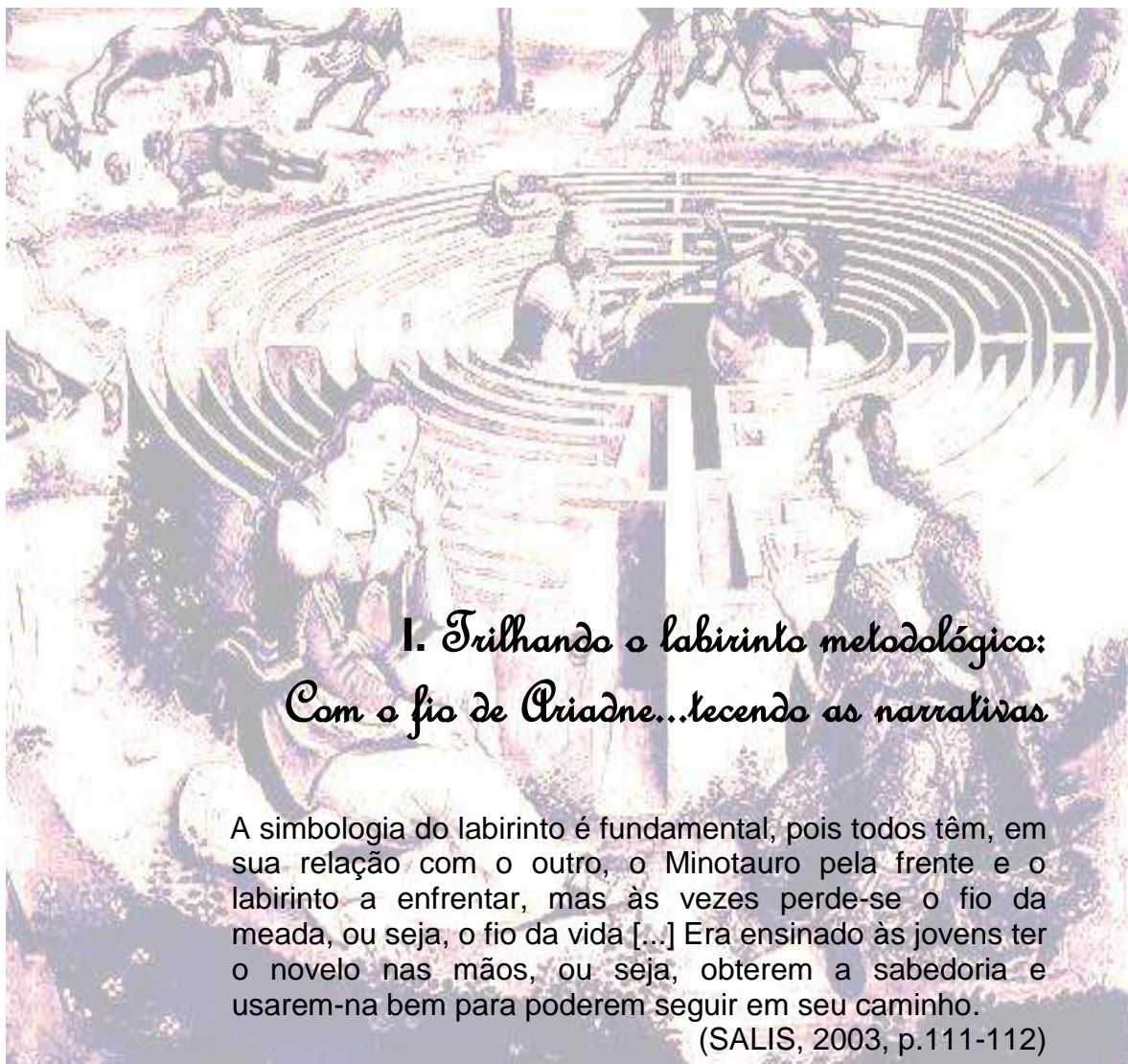
No terceiro capítulo, sob o título **Trabalhando como Hércules: vida-formação no processo de constituição da identidade docente**, discuto como as experiências dos sujeitos marcam e definem modos de ser e constituir-se professores. Tomando como texto mítico **Os Doze Trabalhos de Hércules**, o capítulo está dividido em quatro tópicos que fazem alusão às doze lições que o herói grego vivencia como etapas de seu processo formativo. Assim, no primeiro tópico, que recebe nome de **Primeira lição: das experiências familiares às travessias escolares**, apresento como as experiências no âmbito da família e da escola básica marcam sentidos que a docência tem para os sujeitos dessa pesquisa. No tópico seguinte, nomeado **Segunda lição: da formação acadêmica à docência**, faço uma discussão desse percurso para os professores licenciados e bacharéis. Assim, divido-o em dois subtópicos, a saber: **Fazer licenciatura e os modos de constituir-se professor**, em que apresento a experiência formativa e os processos de iniciação à docência dos professores licenciados dessa pesquisa; e **Do bacharelado à chegada na sala de aula**, em que trato das experiências de formação e iniciação à docência dos bacharéis, demarcando outros modos de inserção na docência. O último tópico deste capítulo, intitulado **Terceira lição: a constituição da identidade docente e os caminhos da formação para profissionalização**, tem por discussão os processos de formação continuada dos docentes já como profissionais do Instituto Federal da Bahia/Campus Ilhéus. Nesse tópico, reflito sobre a importância da formação continuada como elemento da constituição da identidade docente e os riscos da desprofissionalização docente frente à ausência de uma política de formação

para o professor, fazendo, aqui, alusão ao terceiro e quarto agrupamentos das lições herculianas.

No quarto capítulo, intitulado **Entre o renascimento da Fênix e o fogo do Olimpo: o trabalho docente na Educação Profissional Técnica**, utilizo duas narrativas míticas para discutir como o trabalho docente vem acontecendo no Campus Ilhéus face ao processo de implantação e expansão do IFBA no contexto atual. O capítulo é dividido em dois tópicos. Em **Das cinzas à metamorfose da Fênix: o trabalho docente no processo de implantação do IFBA/Campus Ilhéus**, apresento o desafio diário dos docentes de se refazerem diante da realidade e de encontrarem novos caminhos e propostas para a produção do trabalho docente, mesmo nas chamas produzidas pelo processo de implantação do campus. No segundo tópico, sob título de **O furto de Prometeu: ressonâncias do fogo do Olimpo para a docência na Educação Profissional Técnica**, faço uma abordagem sobre a compreensão de técnica que engendra a concepção dos professores sobre seu fazer, a partir de suas experiências de vida-profissão produzidas no contexto da contemporaneidade.

Nas considerações finais, **De volta à esfinge: respostas ao enigma e desafios para novas indagações**, apresento algumas reflexões resultantes da análise das narrativas dessa pesquisa a partir das trajetórias de vida-formação-profissão sobre a constituição da docência e seu processo formativo, os modos como os professores estão conseguindo produzir seu trabalho. Ainda são feitas considerações sobre a compreensão de técnica que transversaliza os modos de produzir a docência e, por fim, sobre o processo de autoformação que vivenciei ao longo dessa pesquisa.

O texto, aqui, se define como uma porta aberta às discussões emergentes na realização da docência na Educação Profissional Técnica e, por isso, considero salutar sua importância para criar espaços para vozes e sentidos que são construídos pelos professores que atuam nesse campo educacional e para os demais leitores que se interessam pelo tema em questão.



1. Trilhando o labirinto metodológico: Com o fio de Ariadne...tecendo as narrativas

A simbologia do labirinto é fundamental, pois todos têm, em sua relação com o outro, o Minotauro pela frente e o labirinto a enfrentar, mas às vezes perde-se o fio da meada, ou seja, o fio da vida [...] Era ensinado às jovens ter o novelo nas mãos, ou seja, obterem a sabedoria e usarem-na bem para poderem seguir em seu caminho.

(SALIS, 2003, p.111-112)

O mito Teseu, o Minotauro e o Fio de Ariadne conta-nos que o Minotauro era um monstro gerado de um amor entre o touro branco de Creta – um animal de rara beleza –, e a esposa de Minos, rei de Creta. Segundo a narrativa, Poseidon, deus dos mares, solicita ao rei Minos uma prova de sua reverência, sacrificando o animal mais lindo daquela terra. Como o rei havia dado sua palavra, Poseidon fez surgir do mar um touro lindo para testar a fidelidade do rei. Este, não tendo coragem de matar animal de tamanha beleza, sacrifica outro touro. Furioso com a traição cometida pelo rei, Poseidon faz com que Pasifae - a esposa do rei - se apaixone pelo touro e dele gere um filho: o Minotauro (animal furioso que se alimentava de carne humana, um antípoda da civilização cretense).

Minos prende o Minotauro em um labirinto construído no subterrâneo da cidade. Poseidon, não conformado, enfurece o touro branco e o envia a Atenas. Em jogos olímpicos nessa cidade, o filho de Minos se oferece para enfrentar o touro branco e morre. Furioso, Minos impõe um cerco que coloca o povo ateniense em situação de fome. Para abandonar o cerco à cidade exige que, por sete anos, Atenas ofereça seus sete mais belos rapazes e moças em sacrifício ao Minotauro.

Teseu, que era filho de Poseidon e ao mesmo tempo, do rei Egeu, se oferece para enfrentar o Minotauro e resguardar a juventude de Atenas. Em sua saga, Teseu não apenas vence, mas consegue enfrentar o próprio labirinto graças ao fio de um novelo que Ariadne, filha do rei Minos, mulher por quem se apaixonou, lhe entregou. Com sua capacidade de compreensão e estratégia, Ariadne o ajuda a vencer o Minotauro, representando a superação do caminho adverso, da condição selvagem, ao doar o novelo que, para os antigos, indica o fio da vida. Já Teseu torna-se o herói de Atenas, unifica toda a cidade e é entregue a esta por representar a sabedoria de saber usar e tecer o fio do novelo.

Adotei o fio que Ariadne oferta a Teseu como a representação do caminho que orientou e conduziu minha ação dentro deste labirinto, representando os conflitos, as questões, os desafios e o contexto da pesquisa e a própria trama narrativa explorada neste trabalho. Portanto, o fio adotado e sua tecitura foram o princípio essencial para encontrar os caminhos no labirinto desse trabalho em que ciência e subjetividade se interconectaram.

Encontrar os caminhos epistemológicos e metodológicos deste trabalho foi descobrir meu próprio caminhar em um processo de aprendizagem, de aprender a olhar o mundo em mim e em torno de mim como síntese de histórias compartilhadas e experienciadas. Foi uma entrega aos desafios de pesquisar a partir de uma condição de sujeito-aprendente, bem como de descolonização no meu interior de um modelo dominado de conhecimento, e poder aqui desvelar e socializar aspectos desse percurso, que evidenciou as singularidades e uma posição transdisciplinar na leitura do humano.

Assim, tecer um itinerário de pesquisa exigiu um fio epistemológico, ético e técnico que conduzisse o processo de aproximação e interlocução entre o campo teórico e empírico. Como Teseu, para entrar no labirinto foi preciso orientação, composição e propósito, elementos importantes para superar o labirinto e construir um bom caminho. Nesse sentido, encontrei fios que entrelaçaram as minhas questões epistemológicas, minhas dúvidas e inseguranças e me permitiu, então, percorrê-lo em busca das respostas às questões do meu objeto de pesquisa do ponto de vista de onde o enxerguei. Isso exigiu caminhar com a certeza de que falar do humano é lidar com o incerto, o fluído, o movimento.

Foi então necessário tecer, a partir desses fios, uma teia que entrelaçou a compreensão do modo de apreensão da realidade com os meios e técnicas que desvelaram as histórias, as particularidades, as idiossincrasias reveladas cotidianamente na vida das pessoas, nos acontecimentos que elas viveram. Isso porque as considerei não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que, a partir de suas subjetividades, ressignificam a realidade. Portanto, essa pesquisa fundamentou-se na ruptura do paradigma da ciência moderna no seu percurso de compreender o homem e sua relação com o mundo, com a convicção de que já não há mais como explicar a realidade produzida pelos homens por uma lógica causal.

Diante de tal postura, abordei a realidade sob o ponto de vista da subjetividade, afastando-me do prisma de que a verdade seria uma correspondência direta entre o sujeito e a realidade. Aproximei-me da perspectiva de que o conteúdo dessa pesquisa foi resultado da vivência de cada um, fruto das trajetórias, dos modos de atribuir sentidos à realidade. De acordo com Galeffi (2009, p. 27), “o que está em jogo são conhecimentos que

se podem alcançar e construir para o benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade diversa”.

Essa concepção que encontra na subjetividade valor de conhecimento, remonta a tradição dos fundamentos filosóficos e epistemológicos que possibilitam a leitura das estruturas simbólicas da ação humana, ou seja, uma cientificidade para as ciências interpretativas, pois busca estabelecer uma relação entre o fenômeno e a interpretação e superar o dualismo sujeito-objeto. Fazer ciência, nessa visão, possibilita interpretar o fenômeno numa relação intersubjetiva no processo de interpretação/conhecimento, por meio de um caminho sistemático que permite a passagem do fenômeno/observação/escuta para a compreensão, através da recuperação da totalidade implícita ou do contexto no qual se insere o fenômeno.

Nesse sentido, busquei na tradição fenomenológico-hermenêutica, um dos fios para fundamentar a concepção da realidade como uma produção constituída pelos sentidos de nossas experiências e não pela estrutura ontológica dos objetos. Isso significou compreender que o mundo cotidiano é um “mundo de sentido comum” ou “mundo de atitude natural” (SCHUTZ, 1974), ou seja, o mundo objetivo é comum a todos os sujeitos, mas não se mostra e nem é percebido igualmente por estes. Isso porque se constrói uma “situação biográfica determinada” (SCHUTZ, 1974) a partir das experiências que se estabelecem com o mundo sociocultural. Assim, é constituída a experiência fundamentada na história de cada um, pela sedimentação de experiências anteriores, em tempo e espaços definidos subjetivamente, determinando o modo de interpretar possibilidades e de enfrentar desafios. Portanto, a mesma situação pode ser vista diferentemente por sujeitos diversos ou o mesmo sujeito pode vê-la de maneiras diversas, de acordo com o tempo/espço que esteja ocupando. Toda ação tem seus horizontes de relacionamentos com a realidade social, nunca está isolada.

Vale marcar que compreendo a experiência sob a perspectiva da sua profunda condição pessoal, mas também de interação da subjetividade humana e da capacidade dos sujeitos de compartilhar significados. Nesse sentido, Jay (2009) nos alerta para a mercantilização da experiência na sociedade contemporânea, onde o imediato e os momentos de intensidade e de satisfação geram um “mercado de sensações” (JAY, 2009, p. 469).

Por isso, há necessidade de fundar a experiência numa tradição filosófica que afirma que o sujeito depende sempre do outro que está além de si. Além disso, a discussão sobre a experiência como base epistemológica coloca esta pesquisa em aderência a um movimento que busca superar os ditames modernos que renegaram a experiência diante do cogito, o qual colocou em disputa modelos epistemológicos que ora colocaram a experiência numa relação objetiva, ora numa relação subjetiva, mas sempre em oposição sujeito e objeto. Nesse sentido, é fundamental a radicalidade filosófica que adentra numa relação em que o conhecimento se dá entre sujeito e sujeito.

Nessa configuração, percebo aqui a experiência humana como o dado concreto onde homens e mulheres, imersos e abertos ao acontecimento, produzem conteúdos da realidade que não pode ser “aceptarla en su totalidad, en su multidimensionalidad, en su inabarcabilidad, en su imposibilidad de asirla, de verla por completo, de entenderla por completo (CONTRERAS e LARA , 2013, p. 41)

Assim, assumindo uma postura epistêmica que considera a subjetividade como espaço suscetível à interpretação que cada sujeito faz da realidade e dos acontecimentos, busquei encontrar no labirinto da pesquisa apropriação/significação/sentidos feitos pelo sujeito a partir de suas referências experienciais de vida, enquanto “uma construção social, um empreendimento coletivo por meio do qual as pessoas lidam com as situações e fenômenos à sua volta” (RIOS, 2011, p. 38)

Desse modo, entendi que a docência – campo temático dessa pesquisa – deveria ser compreendida no contexto de sua realização. Para isso, foi necessário um movimento de ir às coisas, de mergulhar nelas mesmas e abrir-me ao acontecimento, desprovida de pré-concepções para a realização de um esforço de compreensão própria, de um modo fenomenológico de pesquisar (MACEDO, 2006) e, portanto, de uma hermenêutica.

Compreender a realidade social é compreender os significados que o sujeito dá à realidade. Nesse sentido, realizei a tarefa, como Teseu se propôs ao enfrentar o labirinto, de olhar e conviver com os desejos, a criatividade, as utopias, os conflitos e as incertezas. Busquei no que é incomensurável uma relação de aproximação e de familiaridade, porque me encontrei tal e qual sujeito-aprendente e, dialeticamente, em autopesquisa. Além disso, assumi a

condição de que “o conhecimento é aquilo que criamos interativamente, dialogicamente, conversacionalmente, no âmago da nossa cultura e de todas as pautas sociais nas quais estamos implicados” (MACEDO, 2006, p. 41).

Tal processo exigiu a aproximação de um rigor que não se confundiu com a rigidez e as amarras de uma lógica universalista que generaliza o humano e o caracteriza por uma objetividade, desprezando os aspectos da complexa interioridade humana no que tange à produção do conhecimento e ao seu agir no mundo. Portanto, adotei uma abordagem qualitativa, pois “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2012 p. 21), assim como Teseu uniu-se a Ariadne, representando a junção da sabedoria e da intuição para vencer o Minotauro e o labirinto.

Compreender a constituição da docência no caminho fenomenológico-hermenêutico implicou investigar o sentido/significado da realidade tal como foi vivida no cotidiano, com as nuances produzidas e emergidas da concepção de mundo, dos modelos de educação e nos desdobramentos e articulações dos sujeitos que se desenvolveram nos espaços educativos. Rios (2011, p. 27-28), baseada em seus estudos, aponta a hermenêutica

como um modo de compreensão da realidade eminentemente interpretativo [...] O fenômeno e o discurso para a hermenêutica são da ordem do símbolo, havendo, portanto, vários sentidos possíveis e, conseqüentemente, uma incessante necessidade de interpretação. Assim, a hermenêutica busca “compreender os sentidos”, ou seja, o conteúdo típico humano que se imprime a qualquer contexto histórico, no qual não existe apenas fatos, dados, acontecimentos externos, mas também, “significação”, “sentidos”, e “valores”.

Considerando essas questões, entendi como importante olhar para a docência na Educação Profissional Técnica, a partir da constituição desse novo paradigma científico, buscando compreender os sujeitos da educação como indivíduos reais, com histórias próprias e movidos por sentidos produzidos no encontro com o mundo. Assumi, assim, uma defesa da educação como atividade humana, de encontro entre sujeitos, que produz continuamente seus processos de humanização. Desse modo, reconheci os significados e

percursos vividos pelos atores do processo educativo como projetos existenciais, considerando-os como sujeitos encarnados, situados e capazes de relacionar-se com o mundo e consigo mesmos.

Nesse processo, foi importante reconhecer que o sujeito revela a experiência vivida mediante comportamentos simbólicos, que, ao serem decifrados, por meio de uma interpretação que, abarca a explicação e a compreensão, transpõem o sentido oculto para um sentido aparente. A busca de sentido como referência para a leitura da realidade supõe uma atitude interpretativa da história e das situações em um contexto temporal e espacial, o que, por si, já coloca a negociação e os conflitos de sentidos entre sujeitos, validando a impossibilidade de tomar a verdade num plano universal.

É nessa tecitura já aí produzida que avancei no labirinto da pesquisa ao adotar a abordagem autobiográfica, por compreender que a ação humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem das estruturas sociais às quais estão submetidos, reescrevendo os processos estruturais vividos, interiorizando-os e transformando sua vida numa síntese e recriação dos sentidos produzidos na história coletiva de um tempo/espço vividos. Assim, busquei na abordagem autobiográfica valorizar a compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e experiências que tiveram lugar no decurso das histórias de vida-formação-profissão.

1.1 Nos corredores do labirinto: a pesquisa autobiográfica

Diante das experiências subjetivadas, adentrei pelos corredores do labirinto. Múltiplas entradas, temporalmente desconexas, com bifurcações, cruzamentos, as experiências foram formando um caminho produzido pela forma como os sujeitos teceram suas vidas nas narrativas.

Ter como conteúdo da pesquisa as experiências e os sentidos produzidos pelos sujeitos implicou adotar um projeto epistemológico que supere a objetividade e a nomotetia que fundou a pesquisa sociológica no século XIX e atenda à exigência de produzir uma teoria que compreenda a vida cotidiana, com suas dificuldades, contradições e tensões (FERRAROTTI, 2014). Essa posição exigiu observar que cada sujeito como único, particular e singular é expressão de uma totalidade. É uma postura epistêmica que

compreende como os homens vivem e fazem suas histórias, e isso não é possível ser explicado sob a ótica das equações.

Por sua especificidade epistemológica, metodológica e técnica, elegi o método autobiográfico para compreender como as experiências de vida-formação-profissão constituem os modos dos sujeitos produzirem a docência, pois tal método reconhece a subjetividade como conhecimento produzido. Assim, as narrativas autobiográficas são materiais primários dessa pesquisa, por sua possibilidade de comunicação interpessoal complexa e recíproca experienciada durante o processo. Portanto, a fala possibilita compreender os símbolos de nossa cultura, a vida e a existência dos sujeitos, já que, formada desses símbolos, é um evento de significação da realidade.

Compreendo que carregamos as histórias e marcas vividas, pelas quais ressignificamos nosso fazer e nossa caminhada. Essas histórias são expressas, mediatizadas num processo de narração que recupera e valoriza a experiência humana como um ato refletido (BENJAMIN, 1994), tão desprezado no contexto da modernidade. Portanto, as narrativas são um saber reflexivo, crítico, e que se insere num patamar de tomada de consciência que é atribuição de sentido às próprias vivências e experiências, bem como às informações que vêm do exterior.

Considerando que o propósito dessa pesquisa foi compreender como as experiências de vida-formação-profissões, reconfiguradas em suas narrativas, constituem construtos das relações sociais produzidos num tempo e espaço específicos; entendo que esses construtos são sínteses do transcorrido e, no ato da narrativa, retotalizam a vida de quem narrou e a interação social que está em curso, possibilitando ter este como campo de síntese da história (FERRAROTTI, 2014) pertinente aos docentes da EPT.

Nesse sentido, entendi como pertinente compreender a docência no cenário contemporâneo da EPT, acessando os significados construídos culturalmente pelos sujeitos, o que revelou as marcas dos traços histórico-culturais internalizados por eles nessa época e em outras que foram constitutivas de suas histórias. Segundo Delory-Momberger (2012b, p. 524):

Nessa interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca – o espaço da pesquisa biográfica

consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência. Para dizê-lo de modo mais sintético: o objeto visado pela pesquisa biográfica, mediante esses processos de gênese socioindividual, seria o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular.

É nesse sentido que reconheci a importância da abordagem autobiográfica para compreender como os docentes da Educação Profissional Técnica lidaram com as tensões provocadas no movimento de rupturas, anúncios e permanências e como ordenaram sentidos existenciais para sua vida-profissão. As narrativas foram caminhos em busca da condição biográfica⁵ (DELORY-MOMBERGER, 2012a) do sujeito, da sua construção social, da sua prática numa rede de demandas institucionalizadas.

Assim, encontrei-me com as histórias/experiências docentes por meio das narrativas, entendendo que, vivenciando o período como sujeito do seu tempo, os professores refletiram e internalizaram o debate sobre as concepções em vigor, os dilemas, as possibilidades encontradas no processo educacional na EPT. Atualmente, tais dilemas se aprofundam na discussão da concepção que deve nortear o Ensino Médio Integrado e nas demais demandas que devem ser atendidas dentro dos IF. Desse modo, busquei nas narrativas dos docentes da Educação Profissional Técnica do IFBA/Campus Ilhéus, os sentidos que eles atribuíram à sua própria docência, no espaço/tempo onde as concepções de trabalho e técnica são implicadores dos modos de fazer educação.

De acordo com o princípio de que a própria pessoa forma-se na medida em que elabora uma compreensão reflexiva de si e de seu percurso, busquei, por meio das narrativas docentes, retratar os processos subjetivados por estes, no encontro com o mundo, em uma constante interpretação da vida, reconstituída pela experiência, num processo de fusão e não de subjugação, e de emersão das relações que se produzem entre subjetividades e práticas,

⁵Segundo a autora, o uso do termo Condição Biográfica insere-se na discussão sobre como os modos de vida e existência são heranças das experiências dos homens de nosso tempo e de suas revoluções nas relações que estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmos.

cruzamentos entre discursos, por expressarem a complexidade da docência com suas tensões, contradições e afirmações. Segundo Souza (2011, p.216),

As pesquisas com histórias de vida e com a abordagem (auto)biográfica assentam-se na hermenêutica crítica, face à interpretação do social e da valorização dos sentidos e significados construídos no contexto pelos sujeitos. Intencionalidade, subjetividade, descrição densa, tradições, cotidiano e representações dos atores sociais são pontos fundamentais dessa abordagem de pesquisa.

Os espaços biográficos construídos nesse processo viabilizaram movimentos formativos, reflexivos nos sujeitos da pesquisa, sobretudo, dentro da realidade atual vivida no campus onde ocorreu essa pesquisa. Para Bolívar (2012, p.36), “La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidade de cada acción.”

Tocou-me profundamente pensar que a experiência é in-forme, imperceptível, dispersa e só a narração do vivido é que pode dar forma, sentidos, motivos, estruturar a vida e atualizar a experiência humana, como nos diz Ricoeur (1994, p. 85), ao afirmar que “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal”.

Os docentes são sujeitos que vivem múltiplas experiências, em tempos diferentes e não há como viver pelo outro, sentir pelo outro, apalpar o que é fluído, subjetivo. Assim, como me aproximar desse conjunto de acontecimentos que já não são mais? Já passaram, já aconteceram? Se a experiência e o tempo são irrepresentáveis, é o relato – a trama estabelecida para sua realização – que opera um papel de mediação no processo mimético, como um ato de *poiesis* (RICOEUR, 1994). Portanto, foi a produção do relato que permitiu a aproximação não do fato, mas da experiência, ou seja, do que ficou dela, do que esta ensinou, do que ela significou para os sujeitos.

Desse modo, compreendi como estruturante tomar esse processo segundo o movimento proposto por Ricoeur (1994). Para o filósofo, esse processo articula-se em três momentos que ele define por *Mimesis I* – campo prático, de pré-compreensão do mundo da vida e da ação com sua semântica, simbologia e temporalidade ; *Mimesis II* – campo de configuração, mediação simbólica, espaço de tecer a trama, ponto nevrálgico, ou seja, a própria

produção da narrativa; *Mimesis III* – campo de refiguração, do jogo de quem lê ou ouve e nesse ato assume a tecitura da narrativa. Para Ricoeur (1994, p. 119) “o acontecimento completo é não apenas que alguém tome a palavra e dirija-se a um interlocutor, é também que ambicione levar à linguagem e partilhar com o outro uma nova experiência”. Portanto, o ato de construção das narrativas deve ser bem elaborado, estruturado, para proporcionar aos sujeitos colaboradores os movimentos constantes entre o que os antecede, o que fazem enquanto narram e o que se faz com o produzido. Isso implicou considerar os docentes colaboradores não como objetos, sujeitos passivos, bem como considerar a condição de quem pesquisa como de alguém implicado com o sujeito pesquisado, estabelecendo uma relação dialógica.

Assim, fui ao encontro das Identidades Narrativas (ARFUCH, 2010), produzidas pelos sujeitos que, ao falarem de si mesmos, produziram pontos de articulação nesse movimento de um *Eu* que se insere dialeticamente entre o *tempo físico/crônico* que tem o marco da história, do fato, do vivido; o *tempo psíquico*, que é um tempo de ficção, de construção de sentidos; e o *tempo linguístico*, que é o tempo da trama, portanto, o sujeito já não fala dele mesmo em si. Ao narrar, já é a voz de alguém, em outra instância, do próprio acontecimento e do relato. São vozes da mesma voz, que se inscrevem no decurso da mesma, que saem da identidade substancial para a identidade narrativa, num jogo reflexivo sem, entretanto, perder a coesão da vida.

Há, portanto, uma dimensão da alteridade ao deparar-se na história narrada com as transformações das personagens e a experiência de pensamento ao habitar mundos estrangeiros em nós, e isso implica em aceitar uma polifonia de vozes em um relato. Assim, compreendi, a partir dessas leituras, que se tratava de sujeitos descentrados e marcados pelas diferenças, constituídos de uma base dialógica, percebidos na relação dialética entre indivíduos e sociedade.

Considerarei que tornar visíveis as experiências autobiográficas dos docentes da Educação Profissional Técnica também se revelou um compromisso existencial, pois como colega, docente e trabalhadora implicada no contexto profissional, encontrei-me também em processo de reestruturação diante das novas demandas institucionais e, como pesquisadora, em processo de autoformação. Desse modo, busquei ouvir dos docentes, colaboradores

dessa pesquisa, os processos subjetivados por estes, possibilitando emergir docências que, ao narrarem-se, produziram um labirinto marcado pelos afetos, conflitos, contradição, sonhos e desafios.

1.2 Nos fios da pesquisa: as entrevistas narrativas

A experiência é sempre o presente, atualizada pela narrativa. Esse processo se desvela a partir de uma apropriação reflexiva de algo que foi significativo para a pessoa, pois, pela reflexão, damos significados aos fenômenos da vida vivida e, nas narrativas, “cada um conta por si mesmo sobre si mesmo e da tessitura da intriga incessante que, de modo mais ou menos explícito, acompanha e organiza a experiência individual” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 42). Nesse sentido, as entrevistas narrativas foram dispositivos de pesquisa importantes para desvelar as práticas pessoais e os contextos nos quais estão inseridos os docentes da EPT.

Por meio da narrativa, os sujeitos deram formas, em ato de reflexividade, às experiências formativas, às influências para a constituição da docência como campo profissional, aos modos de realização do seu trabalho e à sua compreensão sobre trabalho e técnica.. Assim, investigar as práticas educativas tomando-as como experiências exigiu aceitar que são multiformes, inacabadas, que há sempre uma relação incerta, variável. Portanto, foi fundamental estar aberta a transformar a própria investigação em uma experiência que exige descentramento e relação com a alteridade para compreender como cada sujeito interpelado compreende a si e as suas práticas. De acordo com Souza (2007, p. 16)

As práticas de escritas de si e as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporais dos sujeitos quando narram suas experiências.

Empoderada dessas reflexões na pesquisa em curso, encontrei-me com as experiências produzidas pelos docentes como pessoa-professor. Assim,

suas experiências de vida-formação-profissão ficaram marcadas nas suas práticas, nos seus fazeres e, em simbiose, foram e são ressignificadas no acontecimento da docência, pois resultam do encontro com a atividade educativa e com outras tantas atividades que os constituíram professores.

Por esse viés, as entrevistas revelaram seu potencial formativo, por possibilitarem o entendimento do que se passa, do que nos acontece, pois não é um acúmulo de vivências, mas a experiência é o movimento reflexivo de constituir práticas em saber.

Compreendi que, nesse trabalho de pesquisa, a entrevista como dispositivo também atendeu à necessidade de escuta da voz do outro, já que a narrativa é uma produção feita por mediação, com significados atribuídos. Na turbulência cotidiana da escola, muitas vezes as vozes se calam. Por isso, fazer emergir as falas docentes pôde fazer eclodir a memória evocada do sujeito, do que lhe afetou a partir de um processo reflexivo. Isso não alterou as situações históricas, ou seja, eles narraram seus próprios percursos e não o da totalidade, mas, por isso mesmo, permitiu ouvir o que está alijado, o que está sendo escondido nos bastidores. Ouvir os professores é

Democratização da palavra, recuperação de memória do povo, indagação do censurado, do silenciado, do deixado de lado pela história oficial ou, simplesmente, do banal, da simplicidade, frequentemente trágica, da experiência cotidiana: eis aqui o imaginário militante do uso da voz (dos outros) como dado, como prova e como testemunho de verdade, científica e midiática. (ARFUCH, 2010, p. 250)

A entrevista demandou, assim, da minha condição de pesquisadora, a sensibilidade para, no encontro face a face, escutar o que o outro tinha a contar sobre sua experiência, suas trajetórias, seus motivos, sobre a instituição a que pertence e suas realizações.

A produção de um material e de um momento que promovesse a eclosão de vozes exigiu uma atitude de pesquisa na entrevista que superasse o esquema de pergunta-resposta, mas caminhasse para uma comunicação cotidiana que se resuma em contar e escutar (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002). Assim, construímos, eu e os sujeitos colaboradores, espaços de conversas, de trocas, onde o estabelecimento de confiança mútua, de segurança, de preservação e compreensão do que se produzia ali não fosse

meros artefatos de curiosidade, mas realidades vivas, concretas e merecedoras de todo palco dessa pesquisa. Portanto, os choros, os silenciamentos, as mãos em gesticulação, o cuidado com o tempo do outro foram marcas desses momentos que, mais do que pesquisa, possibilitaram o reforço e a construção dos laços de companheirismo profissional.

Nesse processo, foi necessário um mergulho no contexto da docência na Educação Profissional Técnica dos Institutos Federais, em especial no campus de Ilhéus, no qual também sou docente. O conhecimento desses processos outorgou-me uma possibilidade maior para, nas entrevistas, ampliar a potencialidade de seu caráter exploratório, pois pude percorrer experiências vividas, histórias e dilemas vividos por profissionais no contexto de implantação de um campus do IFBA, bem como buscar com mais fluidez no entendimento analítico dos mesmos, para compreender os processos sociais constituidores do sujeito em estudo. Além disso, permitiu aguçar a escuta para encontrar nas narrativas as regularidades das relações e processos sociais expressivos da realidade em pauta.

As entrevistas ocorreram em um espaço da escola previamente agendado e em horários diferenciados, pois fomos ajustando horários de encontro em acordo com a disponibilidade de cada sujeito colaborador. Inicialmente, fizemos um momento no qual, além de explicar os objetivos da entrevista e apresentar procedimentos, pedi que os sujeitos fossem respondendo alguns dados que colaboraram para a construção do perfil biográfico do grupo. No processo das entrevistas propriamente ditas, busquei fazer um percurso no qual os sujeitos se definissem como pessoa e refletissem sobre como chegaram a se constituírem como tais. Nesse movimento, foram articulando reflexões sobre suas práticas, seus desafios, seu próprio futuro na profissão, bem como foi sendo tecida uma rede que marca com vivacidade os processos de precarização a que estão submetidos os docentes no atual contexto da EPT.

Considerando o objeto de estudo e os objetivos desse trabalho, a entrevista foi conduzida a partir da discussão sobre a constituição da docência, com observância aos aspectos da identidade, formação, profissionalização e modos de produzir o trabalho docente na sua cotidianidade na escola. Fez parte desse universo da entrevista, ainda, os sentidos que os docentes

produzem sobre trabalho e técnica, pois compreendi que, inseridos no âmbito da EPT, o modo como essas categorias são apreendidas pelos professores diz muito sobre o seu papel e como agem no exercício da docência.

Diante desse universo no qual as entrevistas foram circunscritas, conduzi o diálogo com os colaboradores a partir dos seguintes disparadores:

- a) a descrição de si;
- b) as experiências de vida;
- c) as experiências de formação;
- d) as experiências de profissão anteriores à docência;
- e) as experiências da profissão docente, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1- Produção da entrevista narrativa



Fonte: Elaborado pela autora

As entrevistas transcorreram em fluxo contínuo e, após o fim da narração livre e diante das codas narrativas⁶ (SCHUTZE, 2011), fiz retornos a alguns vácuos produzidos nesse processo narrativo no próprio momento da entrevista.

Considerei que o processo de construção das entrevistas foi um momento de puxar muitos fios, de buscar os caminhos percorridos por aqueles

⁶Segundo o autor são consideradas codas narrativas o momento em que o narrador conclui ou interrompe sua narração e indica que não quer mais falar.

professores para produzirem suas docências. De posse de tantos fios, o desafio era compreender que tipo de tessitura era possível fazer com as histórias de vida-formação-profissão ali remontadas.

1.3 Compreendendo o labirinto: a análise compreensiva-interpretativa

De posse do fio, Teseu tinha agora grandes armas para seu desafio. Era preciso entrar no labirinto e avançar nos caminhos, explorando-os. Em cada fim de corredor, há diversas saídas e nem sempre aquela explorada ligava-se às demais. Portanto, era um vai e vem com os fios. Assim, havia ainda algo a ser evocado no seu processo: compreender e interpretar a teia que estava sendo construída dentro do labirinto, sob pena de perder-se no seu objetivo.

O processo de compreensão da pesquisa exigiu o cuidado que Teseu teve: permitir-se explorar, mas saber como analisar a teia construída pelas entrevistas narrativas. Nesse sentido, adotei como fundamento desse processo a análise compreensiva que se fundamenta nos princípios de Ricoeur (1976), compreendendo que o discurso é mais que um acúmulo de frases, mas possui em sua totalidade um sentido que, para ser interpretado, gera um movimento circular de compreensão (*Verstehen*) para explicação (*Erklären*) e da explicação para compreensão, perfazendo um jogo onde o todo e as partes compõem uma unidade única de sentido que é o texto e que vai se aprofundando na medida em que a análise vai se realizando.

Assim, é o texto que aparece para o pesquisador como uma unidade, um espaço autônomo de significação sobre o qual se busca proceder à análise num movimento colaborativo; o pesquisador faz a síntese. Ou seja, compreende os modos de ver uma situação pelo entrevistado ao narrar-se, já que, enquanto narra também exerce uma forma de interpretação do vivido. Tal perspectiva fundamenta-se em Souza (2014, p. 43), ao afirmar que:

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, parte sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Nesse sentido, foi preciso compreender a trama dos fatos e a relação que os sujeitos estabeleceram com as pessoas e o contexto social. Portanto, foi preciso pensar na história narrada como construção de um enredo que dê sentido e coesão aos fatos, ou seja, não é apenas uma sucessão de acontecimentos, mas fatos que se ligam, que fazem sentido, pois se inserem num enredo e seus sentidos e significados derivam dessa condição.

Compartilho com Rios (2011, p. 38) a noção de sentido como “uma construção social, um empreendimento coletivo por meio do qual as pessoas lidam com as situações e fenômenos a sua volta”. O enredo fornece o contexto, os atores, relações e objetivos, define o começo e o fim da história e os critérios de seleção dos fatos. A narrativa por si é um esquema gerador no qual se tecem estruturas detalhadas para dar contexto, elegem-se fatos que são considerados pelo narrador como importantes e toma-se um acontecimento como central que é traçado do começo ao final. Portanto, um enredo que tem de ser compreendido do ponto de vista do sujeito que narra, das nuances que evidencia e das relações que estabelece entre as experiências narradas.

Cabe destacar que, nas entrevistas, sobretudo naquelas produzidas em dois momentos, foi fundamental o processo de fusão, posto que o segundo momento foi um espaço construído para delineamento, aprofundamento, amplitude do que já havia sido posto pelo sujeito no primeiro momento da entrevista. Mas, tomei como princípio realizar nenhuma fusão que rompesse com a lógica da narrativa ou alterasse o movimento de articulação que o sujeito fez entre a pré-configuração e a configuração, como já foi apontado por Ricoeur, mas que se constituísse no campo *de Mimesis III*, enquanto um espaço realizado no ato de quem lê a narrativa e faz desse “um vetor da refiguração do mundo da ação sob o signo da intriga⁷” (RICOEUR, 1994, p. 118) já que “o texto, com efeito, comporta buracos, lacunas, zona de indeterminação [...] desafia a capacidade do próprio leitor configurar por si mesmo a obra que o autor parece ter um prazer maligno em desfigurar” .

⁷ Em Ricoeur intriga tem sentido de trama, de enredo.

Como percurso do fazer da análise, fundamentei esse trabalho nos estudos de Souza (2014) que, apoiado nos fundamentos ditos por Ricoeur (1994), aponta três tempos para o movimento de leitura e análise das entrevistas. O *Tempo I* - denominado de leitura cruzada, uma pré-análise na qual se pode construir o perfil biográfico, individual e coletivo, dos sujeitos da pesquisa, bem como produzir uma escuta “sensível e atenta” (SOUZA, 2014, p. 44). Nessa perspectiva, foi muito importante entender como cada sujeito-colaborador foi se definindo como pessoa e como as tramas que teciam eram marcadas por esse perfil individual desenhado por cada um para, enfim, compreender quem eram os sujeitos que ali falavam, que ali produziam suas histórias e como fizeram brotar os dilemas e desafios da docência que, cruzados e mapeados, constituíram as unidades de significações que emanaram das entrevistas, observando as singularidades de cada narrativa.

O *Tempo II*- consistiu o movimento de vinculação ao *Tempo I*, mas com perspectiva de “apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo” (SOUZA, 2014, p. 44). Assim, num movimento horizontal, organizei as narrativas por temática e agrupei-as em unidades de análise, favorecendo a compreensão-interpretação da narrativa, por meio de seus significados e significantes. Contudo, foi muito importante voltar sempre à complexidade e à totalidade de cada narrativa na abordagem das experiências dos sujeitos e de como elas os constituem como pessoa-professor. Também foi importante realizar esse movimento analítico sem perder de vista a relação singular-plural, mas resguardando as particularidades dos sujeitos e os contextos nos quais estavam inseridos.

Por fim, o *Tempo III* - consistiu a análise compreensiva-interpretativa com o intuito de cruzar o universo teórico onde se fundamentou o objeto com os dados empíricos já organizados nas unidades temáticas produzidas no Tempo II. Para Souza (2014, p. 43),

Desta experiência de análise compreensiva-interpretativa, destaco que os três tempos de análise como dimensão metodológica graduam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantêm entre si aproximações, vizinhanças, mas também singularidade em seus tempos, momentos de análise.

Todo esse processo conduziu para a definição de dois eixos de análise, que buscaram compreender as histórias de vida-formação-profissão produzidas nas entrevistas a partir dos disparadores dados e dentro do universo onde se circunscreveram as entrevistas. O primeiro demarca a análise dos processos formativos docentes, bem como a iniciação à docência na EPT com suas demandas específicas, tendo como horizonte a constituição da identidade e profissionalização docentes. Além disso, se circunscreve aos caminhos e horizontes que os docentes têm encontrado para superar as dificuldades desse processo e continuar atuando na docência na EPT. O segundo analisa a questão do trabalho docente frente ao contexto atual de implantação do campus e reordenamento da instituição, a importância da reflexividade e autonomia docente no contexto, em especial, no que tange às questões do cenário de incertezas da contemporaneidade. Assim, ainda discute o trabalho docente face à compreensão dos professores sobre o fazer técnico e os desafios de desenvolver um processo educativo para o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal da Bahia/Campus Ilhéus.

Portanto, a análise se constituiu numa dinâmica entre as narrativas produzidas e a interpretação possível destas, produzindo um diálogo permanente entre as experiências construídas pelos sujeitos e as minhas construções/interpretações dessas experiências subjetivadas. Tal processo também encontrou desafios (produzidos no processo da orientação) de deslocar o olhar para outros enlaces construídos na teia formada a partir das narrativas, exigindo uma negociação permanente que gerou mudanças e permanências no processo de produção deste trabalho.

1.4 As paredes do labirinto: o campus de Ilhéus

O Instituto Federal da Bahia é uma instituição que data dos primórdios de formação da Rede Federal de Educação Profissional. Fundada em 1909, esta vive e espelha o processo de organização da educação profissional no Brasil, que historicamente visou o objetivo de formar pessoas para atender às demandas de mão de obra para o mercado, de atendimento assistencialista até a incorporação da Educação Profissional como modalidade educacional e como um direito dos cidadãos brasileiros. Desse modo, sua trajetória comunga com o movimento que os atuais Institutos Federais de Educação – IF – vêm

passando, a partir da mudança de princípios, características e finalidades dos Institutos Federais⁸ no país.

Desse modo, o Instituto Federal da Bahia também acompanhou esse movimento histórico vivenciando tais mudanças, inclusive na sua nomenclatura, conforme quadro abaixo extraído do trabalho de Sampaio e Almeida (2009, p. 18). Ressalto que, no seu nascedouro, a Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia ficou conhecida como “escola do mingau”, designação dada por ofertar alimentação, comumente mingau, aos seus alunos (LESSA, 2009, p. 02).

Quadro 1- Mudanças na Nomenclatura do IFBA de 1909 até 2008

| NOME INSTITUCIONAL | | DECRETO/LEI |
|--|---|---------------------------|
| ANTERIOR | ATUAL | |
| ---- | Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia | Decreto nº 7.566/1909 |
| Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia | Liceu Industrial de Salvador | Lei nº 378/1937 |
| Liceu Industrial de Salvador | Escola Técnica de Salvador | Decreto-Lei nº 4.127/1942 |
| Escola Técnica de Salvador | Escola Técnica Federal de Salvador (ETFBA) | Lei nº 4.759/1965 |
| Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) | Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET- Ba) | Lei nº 8.711/1993 |
| Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia(CEFET- Ba) | Instituto Federal da Bahia (IFBA) | Lei nº 11.892/2008 |

⁸Conforme a Lei nº 11.892/08, Seção II, art 6º, incisos I ao IX, é característica e finalidade dos Institutos Federais: I-ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas a 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;III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;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;V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Itabuna- Ilhéus, conhecido como Região da Costa do Cacau ou como Região Cacaueira, reportando-se à atividade agrícola de cultivo de cacau que definiu por décadas a economia local. O Campus Ilhéus fica localizado na cidade de Ilhéus-BA, na rodovia BR-415, entre os municípios de Ilhéus e Itabuna. Dessa forma, o Instituto atende, principalmente, alunos oriundos desses dois municípios, mas também recebe alunos de outros municípios circunvizinhos.

Diante do processo histórico regional e da iminência de novas economias fincadas na indústria, turismo, comércio e serviços, bem como da implantação do Complexo Intermodal Porto Sul, que abrigará um grande complexo logístico na região, com Porto, Aeroporto Internacional e a Ferrovia de Integração Leste-Oeste e uma Zona de Processamento de Exportação (ZPE), é fundante para a região a organização de uma rede educacional que comporte os processos de desenvolvimento humano, incluindo aí científico, tecnológico, econômico, social e cultural. Assim, a implantação do campus Ilhéus do IFBA possibilita o fortalecimento do processo educacional além de ser a primeira instituição pública federal de ensino implantada entre os municípios de Ilhéus e Itabuna que, na modalidade da Educação Profissional, apenas tinha a oferta formada por escolas particulares de Ensino Técnico e instituições como o Serviço Social da Empresa – SESI e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

O campus de Ilhéus foi implantado em novembro de 2011 e iniciou seus trabalhos com atividades de extensão Pré-IFBA - curso: preparatório para o ingresso no IFBA Campus Ilhéus, ofertado a estudantes das escolas públicas dos municípios de Ilhéus e Itabuna e o projeto Mulheres Mil, que visa integrar mulheres ao mundo do trabalho, através da oferta de cursos de curta duração. No ano de 2012, iniciou suas aulas com quatro turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado dos cursos de Informática e de Segurança do Trabalho, contando inicialmente com quadro de cinco professores.

Também é salutar o fato de que, estando em processo de implantação, o campus continuamente agrega novos alunos e professores, o que vem alterando seu quadro e a organização de trabalho dos docentes. Ressalte-se,

ainda, que é comum no grupo de professores a condição de ser de outras localidades, com experiências docentes diversas, inclusive em outros campi da instituição.

Segundo Relatório de Atividades/2013 da Coordenação de Pesquisa e Extensão - COPEX, atualmente o Campus tem no seu quadro 16 professores em processo de formação, sendo em nível de mestrado (06 professores) e doutorado (09 professores), e uma professora que faz os dois programas simultaneamente.

Destaco que o campus, em três anos de atividades, desponta com uma série de processos de ensino, pesquisa e extensão, além da própria demanda de organização burocrática e pedagógica que se exige nesse momento de implantação do campus e consolidação do instituto em nível estadual. Conta o campus com um Grupo de Pesquisa denominado Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente¹¹, com 21 pesquisadores, 01 técnico e 21 estudantes de nível médio, contemplado com 9 bolsas de pesquisa no Programa de Bolsas para Iniciação Científica Júnior- PIBIC Jr, no ano de 2013 e 11 bolsas no ano de 2014, sendo o campus da Bahia com maior número de projetos aprovados no referido ano. Ainda estão cadastrados na Copex 21 projetos de pesquisa e 06 de extensão, além de dois projetos de extensão institucionais que atendem demandas da comunidade: Mulheres Mil e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego- Pronatec. Nos anos de 2013 e de 2014, teve um projeto aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia – Fapesb, contando com financiamento.

É por todo esse cenário, que compreendo que a escolha pelo campus Ilhéus possibilitou a imersão em histórias, conflitos, desejos, itinerâncias geográficas, formativas, processos de profissionalização/desprofissionalização da docência, na própria constituição da docência com suas pluri e multi

¹¹O grupo tem caráter interdisciplinar e objetiva a discussão da prática científica como fio condutor de tecnologias que nos permitam compreender e intervir no meio ambiente (na relação antrópica e natural de sobrevivência). Nesse sentido, constitui-se de 4 linhas de pesquisas: Ciência da Computação, Novas Tecnologias e Ensino-Aprendizagem; Estudos Urbanos e Culturais do Sul da Bahia - Eixo Ilhéus-Itabuna; Novas Metodologias para o Ensino de Ciências; Trabalho, Sociedade e Meio Ambiente.

possibilidades dentro de uma instituição com as características definidas para os IF, bem como, especificamente, para o campus em discussão. Também percebo que, em um espaço com crescente número de professores e alunos, são muitos e diversos contextos da vida, das profissões, dos processos formativos que contornam a compreensão do que é a docência produzida num campo educacional que visa, além da formação integral do ser humano, a formação para a apropriação de um saber técnico e para o mundo do trabalho, conforme as DCNEPTM, o documento Concepção e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008), entre outros.

1.5. Os construtores do labirinto: os sujeitos da pesquisa

A exigência metodológica dessa pesquisa impôs a necessidade de encontrar sujeitos colaboradores que desejassem e permitissem compartilhar o que pensam, o que sentem e como significam sua docência dentro do Campus Ilhéus, no Instituto Federal da Bahia. Considerei essa uma tarefa importante, pois exigiu a capacidade de convencer que cada história, que cada sujeito é uma possibilidade de produção de novos modos de pensar e viver a docência e de também influir nos percursos políticos e sociais da profissão.

Além desse movimento de convencimento dos docentes do campus, foi fundamental definir critérios de seleção, considerando que o campus tinha, no momento da pesquisa, em seu quadro de professores, 48 docentes¹². Destes, 37 são permanentes e 11 temporários ou substitutos. Além disso, saliento que, dos 48 professores, 08 são graduados, 14 são especialistas, 22 mestres e 04 doutores. Nessa divisão, destaco o fato de que todos os professores graduados são temporários ou substitutos, portanto, não fazem parte do quadro permanente de docentes do campus.

A definição pelo número de seis colaboradores se deu a partir de dois fatores: a seleção de cursos de Ensino Médio Integrado e a própria organização dos espaços e sujeitos dentro do campus nesses cursos. Considerando que atividades, eventos, projetos e o próprio coletivo de professores são organizados visando à estrutura curricular, o campus tem seus professores divididos em coletivos por campo/área de formação e atuação.

¹² Dados coletados nos arquivos do Departamento de Ensino – DEPEN, em setembro de 2014.

Primeiro, considere que os docentes são organizados em dois grandes coletivos: os que ministram aulas nas disciplinas propedêuticas, compondo o que se chama de Núcleo Comum, e os das disciplinas técnicas.

Os docentes do Núcleo Comum se organizam em quatro sub-grupos identificados por áreas: Área 1- Linguagens e seus Códigos; Área 2- Ciências da Natureza e seus Códigos; Área 3- Ciências Humanas e seus Códigos; Área 4- Áreas Diversificadas.

Os docentes das disciplinas técnicas também compõem em seu conjunto a Área 5, mas se dividem nos três cursos ofertados no campus, sendo dois cursos com atendimento no Ensino Médio Integrado e Subsequente – Informática e Segurança do Trabalho –, e um curso apenas com atendimento em curso Subsequente – Edificações. Assim, existem reuniões que são feitas com os professores por área, o que faz de cada grupo um núcleo específico que divide angústias, metas, projetos e, conseqüentemente, também vive conflitos e ações colaborativas na cotidianidade na escola. Há alguns casos em que o mesmo professor pode fazer parte de dois núcleos por atuar com disciplinas distintas, ou por estas serem ofertadas dentro de cada curso.

Quadro 2- Colaboradores da Pesquisa

| Núcleo | Área | Nº de Professores do Campus | Nº de Colaboradores |
|-----------------------|--|-----------------------------|---------------------|
| Comum | 1- Linguagens e Códigos e suas Tecnologias | 08 | 01 |
| | 2- Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias | 10 | 01 |
| | 3- Ciências Humanas e suas tecnologias | 08 | 01 |
| Integração | 4- Diversificadas | 05 | 01 |
| Formação Profissional | 5-Técnica em Segurança do Trabalho | 05 | 01 |
| | 5-Técnica em Informática | 05 | 01 |
| | 5- Técnica em Edificações | 07 | -- |
| Total | | 48 | 06 |

Além disso, também foram observados alguns critérios como experiência profissional em outros cenários além da docência; experiência como docente em outros locais ou *campi* do IFBA; tempo mínimo de um ano no campus de Ilhéus. Considerando que o grupo ainda está se constituindo, já que o trabalho incidiu sobre um campus em implantação, foram características importantes para compor o perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa, mas não serviram como critérios de seleção: pertencer à região ou ser imigrante, gênero, idade, tempo de docência, exercício em outras funções no campus além da docência, grau de formação, regime de trabalho.

Cabe aqui destacar que o critério de tempo no campus foi definidor para uma característica do perfil dos sujeitos, pois os professores que chegaram primeiro são aqueles que, em sua maioria, ocupam também funções de gestão. Desse modo, dos seis colaboradores três ocupam cargos de Gestão e dois estão à frente do grupo de pesquisa e de uma das linhas de pesquisa.

No ato inicial do processo da entrevista, fiz um levantamento de dados que revelam alguns elementos do perfil biográfico dos sujeitos colaboradores. A constituição desse perfil biográfico implicou já na realização do *Tempo I* previsto na análise, pois foi importante para a compreensão dos sujeitos na sua dimensão individual e coletiva, compondo um conjunto de elementos que colaboraram na apreensão dos contextos e historicidade dos sujeitos. Para preservar suas identidades e em acordo com Parecer do Comitê de Ética ao qual essa pesquisa está submetida, adotei codinomes para identificar os sujeitos colaboradores.

Quadro 3- Perfil Biográfico dos Professores Colaboradores da Pesquisa

| | Hera | Artemis | Deméter | Hefesto | Ares | Apolo |
|--|---------------------------------------|--------------------------------|------------------------|---|------------------------------------|----------------------|
| Idade | 47 | 35 | 31 | 43 | 31 | 25 |
| Sexo | Feminino | Feminino | Feminino | Masculino | Masculino | Masculino |
| Formação Inicial- Ensino Médio | Técnica em laboratório | Magistério | Científico | Científico | Científico | Científico |
| Formação Inicial- Graduação | Educação Física | Pedagogia e Geografia | Engenharia Agrônoma | Arquitetura | Ciências da Computação | Física |
| Pós-graduação | Mestranda em Atividade Física e Saúde | Doutoranda em Geografia Humana | Mestrado em Agronomia | Mestrado em desenho, Cultura e Interatividade | Mestrado em Modelagem de Materiais | Mestrado em Física |
| Tempo de docência | 22 anos | 09 anos | 2 anos | 10 anos | 7 anos | 8 anos |
| Experiência em outra docência/ qual | Superior | Educação Básica | Não | Superior | Não | Curso pré-vestibular |
| Tempo de docência na EPT | 2 anos | 1 ano e 6 meses | 2 anos | 3 anos | 7 anos | 7 anos |
| Regime de Trabalho | Dedicação exclusiva | Dedicação exclusiva | Dedicação exclusiva | Dedicação exclusiva | Dedicação exclusiva | Dedicação exclusiva |
| Experiência em outra área profissional | Administração de Empresa | Comércio | Fiscalização Ambiental | Arquitetura | Analista de sistema | Não |
| Outras atividades remuneradas | Sim. | Não | Não | Não | Esporádicas | Não |

Considerando que o texto dessa pesquisa reporta-se metaforicamente a narrativas míticas, optei por usar nomes de deuses gregos como pseudônimos dos sujeitos-colaboradores dessa pesquisa. Desse modo, a partir da própria definição que cada colaborador atribuiu a si, eles foram se aproximando das representações de deuses gregos presentes na mitologia. Assim, nomeiei os sujeitos colaboradores desta pesquisa a partir das seguintes características:

- **Hera:** aquela que afirma sua ligação à fecundidade, à dedicação e à proteção do casamento e do lar. Assim ela se definiu “... *sempre me identifiquei primeiramente pela minha família [...] A nível material eu diria que a minha casa [...] o meu santuário, é na minha casa que eu fico, é nela, que eu me recupero e é nela que eu ganho força. Na realidade quando cheguei aqui eu não pensei que eu fosse ter essa*

dificuldade de adaptação que eu tive, mas ninguém morre por isso não [risos] Morre não! O espírito fica valente, o espírito da gente.

- **Artemis:** aquela que personifica o feminino independente. Objetiva seus alvos e sempre acerta. Sua capacidade de concentração e direcionamento a possibilitam atingir seus alvos. Assim, Artemis se definiu: “ *eu me vejo como uma pessoa nessa busca constante de conhecimento, [...] de trilhar um caminho que eu escolhi para mim, para minha família, eu acho que é isso, é essa busca inicial que define as escolhas, pessoais, acadêmicas, e até pessoais no sentido de escolher o companheiro que hoje está comigo, eu acho que isso aí subjaz o meu ser nesse sentido*”
- **Deméter:** aquela que protege, acolhe e alimenta. A que cuida de tudo o que é pequeno, carente e sem defesa. Assim Deméter se definiu: “*muito emotiva [...].Se preocupa muito com os problemas dos outros. Algumas coisas que me incomodam, [...], a impossibilidade de fazer algo que não depende unicamente de mim, basicamente isso*”.
- **Hefesto-Andejo**¹³: aquele que produz ferramenta, um escultor, dotado de grande capacidade de criação e produção. Para tal, sabia lidar com as necessidades de todos. Assim ele se definiu: “*Eu sou patologicamente transversal [...] Gosto de trabalhos que requeiram de mim abstração, tanto quanto gosto de trabalhos que requeiram de mim habilidade manual. [...] Eu sou um fazedor e um desfazedor*”.
- **Ares:** aquele que tem espírito de luta, justo, seduzido pelo amor de Afrodite, sua história representa a luta entre a competição dos seres humanos e suas necessidades de harmonia. Assim, ele se definiu: “*ainda tenho essas dificuldades em lidar com pessoas, pensamentos diferentes do meu pelo fato de eu estar acostumando a trabalhar com máquinas [...] Eu tenho aprendido mais a ouvir do que falar, [...] então eu tenho muito comigo de estar mais ouvindo dentro do que é possível a gente tenta fazer o melhor*”.

¹³ A pedido do professor foi incluído o nome “Andejo” ao codinome do deus grego escolhido, pois o professor considerou que também se define como sujeito que caminha muito, que move-se e desloca-se constantemente.

- **Apolo:** responsável pela criação e defesa do templo de Delfos. Representa a luz, não apenas da razão, mas também da alegria de quem pode sair da ignorância. Assim, Apolo se definiu *“sou uma pessoa extremamente responsável que ainda está aprendendo muita coisa, eu me vejo assim, como eterno aprendiz, eu sempre estou aprendendo coisas novas, tenho meus medos, meus desafios”*.

As referências a experiências de vida-formação-profissão exteriores à docência no campus, exigiram de mim o esforço de compreender como essas experiências se refletiram na pessoa-professor que cada um desvelou durante as entrevistas. Assim, encontrei guerreiros, protetores, planejadores, artesãos, sonhadores e cientistas que me fizeram ainda mais me inquietar com os processos de precarização da docência e das pessoas. Por essas minúcias, os professores colaboradores construíram a complexidade do labirinto dessa pesquisa com suas subjetividades, expressões de expectativas, alegrias e angústias que atravessam suas docências e me fizeram compreender ainda mais o desafio do trabalho, ao tomar os sentidos que professores e professoras produzem a partir da experiência vivida.



II. A sedução da Medusa: caminhos da instituição da docência na Educação Profissional Técnica

Revelarei a verdadeira intenção de sua beleza: você dela se vale para benefício próprio. A verdadeira sedução deve ser usada para libertar, e não aprisionar. Você se vale de seus poderes encantatórios para paralisar o outro e torná-lo seu escravo.

(SALIS, 2003, p. 169)

Ao apropriar-me de narrativas míticas para discutir a instituição da profissão docente na Educação Profissional Técnica – EPT, busco estabelecer a produção de uma política de sentidos para análise da docência tanto no seu aspecto histórico e político bem como no acontecimento da docência para sujeitos que hoje atuam na condição de professores nessa modalidade educacional.

Desse modo, inicio com um mito que nos conta que a Medusa era uma mortal que havia recebido um castigo da deusa Atena por costumar seduzir e se apoderar dos outros usando sua extraordinária beleza, sobretudo, do olhar e do cabelo. A mortal foi transformada numa figura com rosto assustador e com cabelos de serpente que, ao encarar outros seres, petrificava-os com seus olhos mortais, mostrando que a beleza outrora usada não passava de armadilha para sedução.

Para imputar-lhe um castigo, Atena incumbe Perseu, um jovem herói, da missão de enfrentar a Medusa, como uma etapa para conquistar a sabedoria. Na sua caminhada, necessita das informações das irmãs Graias que tiveram concedida a vida eterna, mas não a juventude. Assim, decrépitas, compartilhavam um único olho e um único dente para verem e se alimentarem. Perseu rouba-lhes o olho e o dente para obrigá-las a revelar a morada da Medusa. Ao encontrar a Medusa e sabendo que não poderia olhá-la diretamente, age com prudência, usando o próprio escudo como espelho que, ao refletir a imagem do monstro mitológico, permite-lhe aproximar-se e desferir um golpe fatal. Retornando ao Olimpo, a deusa Atena, que lhe conferiu a missão, colocou a cabeça da Medusa no seu escudo, significando que agora tinha o poder de afastar e vencer o desconhecido, uma vez que seu escudo representava a força e a prudência necessárias para buscar sabedoria.

Tomo a figura da Medusa aqui para pensar como historicamente o processo de formação profissional e apropriação de um saber técnico foi apresentado aos sujeitos como certeza de uma inserção na sociedade do trabalho e como promessa de dignidade para a vida. Nesse sentido, apontada como saída para a condição de desfavorecidos, seduziu muitos trabalhadores tendo em vista os interesses de um sistema político-econômico que beneficiava grupos específicos da sociedade brasileira.

A trajetória desse campo da educação indica que a docência como profissão foi se instituindo à medida que a própria EPT foi ganhando espaço dentro do cenário educacional. Isso leva a pensar que a mudança da EPT é fruto de embates entre atores do contexto sociopolítico e educacional, bem como dos movimentos internos da categoria, portanto, o exercício da docência, certamente, é também um motor nesse processo. Cabe ressaltar que essa modalidade de educação é marcada pelo debate em torno da dualidade de concepção de educação ofertada desde seus primórdios. Assim como o reconhecimento e valorização da Educação Profissional como política pública são frutos da luta dos trabalhadores de modo geral e, em destaque, dos docentes que ali constituem, na prática pedagógica, o espaço de construção de sua profissão. Como afirma Nóvoa (1991, p.123),

A história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também de criá-la.

Atualmente, a EPT constitui-se como uma política pública de educação e, na última década, ganhou destaque após o Decreto nº 5.154/04, que reacendeu a “necessária utopia” (MOURA, 2013, p.151) para mobilizar educadores na luta histórica por uma educação profissional integrada ao Ensino Médio e, conseqüentemente, um novo status para a docência na EPT, reconhecendo que a profissionalização é um processo também endógeno. Essa integração veio com sentido de formar cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política e cultural, interpretando-a sob princípios éticos e sendo capazes de articular saberes da ciência, trabalho, cultura e tecnologia.

Tal concepção, além de ser amplamente defendida por autores e pesquisadores desse campo, como Oliveira (2012), Moura (2013), Saviani (2003), Frigotto (2006) Manfredi (2002), Machado (2008, 2013), Fartes (2008), entre outros, é também apresentada em documentos oficiais como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB no seu art. 22, no inciso I do art. 35 e no art. 39 e no Decreto 5.154/04, que apresentam o Ensino Médio Integrado; e

nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio – DCNEPTM, promulgada em 13 de setembro de 2012.

Vale salientar que os documentos em questão são frutos das lutas entre projetos de educação e sociedade muito distintos, portanto, significa que não são unânimes enquanto expressões totalizadoras dessa concepção de educação, mas não se pode negar que neles haja a abertura para a compreensão da EPT como um campo de direito de uma educação sólida e integrada com a relação homem-mundo.

Nesse processo, observa-se um ritmo acelerado de expansão que fez saltar o tamanho da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica-RFEPT para patamares nunca traçados na sua história. Desde seu nascimento em 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices, a RFEPT, até 2004, contava com 140 escolas em todo território nacional. Atualmente, conta com 562 unidades, podendo atender um total de 600 mil jovens e adultos em todo território nacional¹⁴. Além disso, cabe destacar que são liberados recursos federais para a ampliação das redes estaduais de EPT¹⁵.

A história da educação para o trabalho mostra que ela foi constituída como proposta de formação de trabalhadores para atuar em diversos campos, de acordo com a própria forma de apreensão da categoria trabalho como uma ação de menor ou maior prestígio, a depender do tipo de atividade que era desenvolvida. Portanto, ela não nasce com uma prática cultural, uma produção das relações humanas na vida coletiva, como uma integração no grupo através de uma troca e de uma convivência cotidianas, por meio de um viver com, mas com uma finalidade instrumentalizadora das práticas de exploração humana.

Partindo desse enredo histórico, busco neste capítulo compreender o cenário apresentado como trajeto percorrido por sujeitos e pela instituição, observando como a profissão docente foi sendo instituída em meio ao desenvolvimento da própria educação profissional e sua relação com o sistema econômico e político. Encontro, pois, na narrativa sobre o monstro mitológico e o herói os elos que se interconectam com a trajetória docente de vida-formação-profissão na Educação Profissional Técnica.

¹⁴Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 28 de dez de 2013.

¹⁵ Segundo site oficial http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf, o governo federal está investindo um valor de R\$ 1,2 bilhão de reais em quatro anos para as redes estaduais expandirem a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

2.1 A trajetória da docência pela caverna da Medusa

Talhada na história política, econômica e educacional brasileira, a compreensão dos caminhos da EPT, de seus fatos, a análise desse processo é fundante para entender quais seus mecanismos de sedução e de dominação. Assim como Perseu apropriou-se do olho das irmãs Graias, é importante a apropriação de um olhar crítico e reflexivo sobre a trajetória da EPT e dos docentes que aí constituíram sua profissão. Nesse sentido, apoio-me historicamente nos estudos de Cunha (2005a; 2005b; 2005c), Manfredi (2002) e Machado (2013), que apontam trajetórias políticas e sociais da educação profissional e da docência nesse campo da educação.

De acordo com Cunha (2005a), a Educação Profissional no Brasil foi introduzida com o início das atividades escravocratas e colonizadoras, baseadas na divisão social já imposta entre trabalho intelectual e trabalho manual, sendo o último associado à violência física e ao lugar de menor valor ou de condição dos não-civilizados.

A aprendizagem do trabalho para os escravos se dava na própria prática cotidiana do trabalho, sobretudo, para aqueles que apresentavam condições de aprendizes – habilidades físicas e lealdade. Porém, o desenvolvimento das atividades manufatureiras foi gerando a necessidade de outros ofícios, que foram ensinados nos colégios e residências jesuítas, onde funcionavam as escolas-oficina destinadas à formação de artesãos e ofícios para setores da elite da época. Tal processo foi dominado ideologicamente pela lógica catequética imposta pelos jesuítas, que não apenas instituiu um modelo civilizatório cultural como marcou, desde já, uma dualidade no sistema de ensino para o trabalho.

Com a saída dos jesuítas do país em 1759, houve um desmonte da estrutura educacional, já que a mesma estava submetida à lógica e estrutura da corporação religiosa. Assim, o governo imperial precisou reestruturar a rede, começando por escolas de ensino superior. O sistema educacional voltado para o primário e secundário foi se constituindo lentamente, iniciado com dez casas de educandos e aprendizes para abrigar os desvalidos e diminuir a “vagabundagem e criminalidade” (CUNHA, 2005a, p. 113). Associado ao ensino das primeiras letras, o Estado procurava desenvolver a formação de

força de trabalho ligada, exclusivamente, à produção. Também foram constituídas casas de estudantes para crianças em dez províncias, mas a conotação que isso recebeu foi de caráter assistencial e não como política pública de formação profissional, já que atendia menores abandonados e órfãos que, depois de aprender as primeiras letras, eram encaminhados para aprendizagens profissionais, supervisionados por Juizados de Órfãos.

Ainda no sentido de pensar a formação dos pobres e desvalidos, também foram incentivados os liceus. Estes eram instituições da sociedade civil que arrecadavam recursos de benfeitores, comerciantes e de sócios que também compunham a burocracia estatal, o que garantia recursos governamentais para estes liceus.

O que pode ser considerado é que a EPT nesse período era feita com finalidade de “tornar digna a pobreza” (MANFREDI, 2002, p.78), possibilitando a contenção de insurreições contra o poder imperial e a manutenção da ordem social herdada do período escravagista, quer por uma lógica assistencialista, quer por uma lógica de formação de profissionais. Diante desse quadro que denota os processos de gênese da EPT no Brasil, a existência da condição de professores não especializados percorre a própria história dessa modalidade educacional como política pública.

Inicialmente, a EPT foi pautada na instituição do ensino catequético dos jesuítas, depois como um mecanismo de manutenção de uma ordem político-social. Desse modo, os sujeitos, que ali desenvolviam a atividade de ensinar artes e ofícios, não tinham qualquer reconhecimento como profissionais de educação, inclusive porque a educação para o trabalho não tinha expectativa de constituir-se em política de desenvolvimento pleno do indivíduo. Segundo Nóvoa (1991, p. 118), “a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola pois, desde o século XVI, vários grupos sociais, leigos e religiosos, consagram cada vez mais tempo e energia à atividade docente”. Porém, ainda adverte o autor, mesmo tratando-se de docentes que se ocupavam das atividades de ensino de outros grupos como as crianças, “[...] os indivíduos que se consagravam ao ensino não o faziam senão como ocupação secundária ou acessória” (NÓVOA, 1991, p. 119).

No período moderno, o que se observa é a formação de um corpo de saberes e de um *savoir-faire* da profissão docente. Há, com isso, o

desenvolvimento de instrumentos e técnicas pedagógicas, ampliação de currículos, programas escolares, processos de avaliação e de metodologia de ensino implicando no afastamento de ações de caráter acessório e desprofissionalizado da atividade docente. Mas, tal movimento não é notado na EPT. O traço de caráter assistencial da política de EPT só começa a ser alterado em 1906, ou seja, séc. XX, quando a educação para o trabalho passa a ser responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o que implica em pensar em política de formação profissional e fomento às instituições públicas que se constituíram no embrião da organização do ensino profissional.

Assim, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, formam-se as Escolas de Aprendizes e Artífices, berço das então Escolas Técnicas Federais – ETF que, hoje, constituem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia- IFs. Instituídas pelo Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram pensadas para fomentar a formação profissional frente às demandas crescentes do país na época e à incipiência de mão de obra qualificada (CUNHA, 2005b), sobretudo para atender o sistema agrário-exportador. Assim, a formação profissional apresentava-se como possibilidade de inserção e garantia de sobrevivência para os filhos dos trabalhadores em situação de risco social. Enquanto um sistema agrário-exportador, ele não era mantido por pequenos proprietários de terra, mas sim por uma rede de mão de obra assalariada.

O objetivo do nascedouro da EPT como uma política de formação profissional revela desde seu primórdio a verdadeira intenção da Medusa, contrária ao que seria o sentido de uma política de formação: “a verdadeira sedução deve ser usada para libertar, e não aprisionar” (SALIS, 2003, p. 169).

Com a medida presidencial de instalação das Escolas de Aprendizes e Artífices, o que se evidencia é a falta de professores especializados para esse campo educacional e, portanto, a necessidade de organização do quadro de profissionais que atuarão como docentes. Segundo Oliveira (2010, p.19), a noção de profissionalização desenvolvida nos sistemas modernos emerge de um aparato estatal e é “resultado de uma forma específica de organização do

Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional”.

Apesar da instalação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, o primeiro curso de formação de professores data de 1917, com a Escola Normal de Artes e Ofícios de Wenceslau Braz, no antigo Distrito Federal, que durou 20 anos e foi construída para formar dois tipos de profissionais: mestres e contramestres para escolas profissionais e professoras de trabalhos manuais nas escolas primárias. Os dados apontam que, de 5.301 pessoas matriculadas, apenas 381 concluíram, sendo 309 mulheres, demonstrando tendência forte na educação profissional de descarte da necessidade de uma formação pedagógica (MACHADO, 2013). Vale ressaltar que, como afirma Nóvoa (1991, p. 122), “A profissionalização da atividade docente produz-se em interação com a institucionalização e a estatização das *demarches* educativas”.

Com início da Era Vargas (1930-1945), abrem-se portas para a mudança do sistema agrário-exportador para o capitalista-industrial. Em consonância com as forças econômicas e pela ampliação do processo de industrialização no país, o governo estabelece a necessidade de uma política educacional que atendesse a essa movimentação do capital no modelo produtivo.

Assim, as Escolas de Aprendizes e Artífices, a partir de 1930, passam à gestão do recém-criado Ministério da Educação e da Saúde Pública, ganhando status de Liceus Industriais em 1937 e de Escolas de Aprendizes Industriais em 1938. Assim, a formação do trabalhador foi deslocada, sobretudo, para dentro das próprias fábricas, sendo uma obrigação das indústrias com mais de 500 trabalhadores e dos próprios sindicatos dos operários. Tal processo foi passando por ajustes quanto à condição desses trabalhadores em formação, principalmente, os menores de 18 anos. Estes, só após o Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940, eram pagos como trabalhadores, pois, antes disso, recebiam “diárias de aprendizagem” (CUNHA c, 2005, p. 31).

Cabe ressaltar que essas escolas recebiam direta ou indiretamente apoio financeiro da União, que ficava na condição de fiscalizadora dessas escolas de iniciativa privada, além de mantenedora e gestora de suas escolas de aprendizes. Ainda mantinham o caráter compensatório, dedicando-se à formação mais especializada daqueles que se destacavam para atuar nas indústrias sob o modelo fordista e taylorista de produção.

Como a formação dos trabalhadores era totalmente destinada à formação de uma força manual, não se tinha no horizonte a discussão da formação de professores para atuarem com esta população. Tal preocupação só será levantada, ao menos em marcos legais, a partir da década de 1940, quando é criada a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Essa legislação visava organizar o ensino industrial no país que, até então, era difuso e disperso em suas formas de realização e condução.

Em pleno período de Estado Novo, a Lei Orgânica do Ensino Industrial trouxe a integração da formação profissional para dentro do sistema de ensino, já que as exigências determinadas pelo processo de expansão e modernização industrial requeriam cada vez mais profissionais capacitados. Assim, com um conjunto de leis orgânicas, entre o período de 1942 a 1946, conhecidas como Reforma Capanema, o sistema escolar passa a ter o Ensino Primário visando a formação e seleção dos “alunos mais educáveis” (CUNHA, 2005c, p. 36) para prosseguir com a formação no nível posterior, o Ensino Médio de 1º ciclo¹⁶, que poderia ser ginásio secundário quando destinado à formação humanística ou os cursos básicos (normal, industrial, comercial ou agrícola) voltados à formação de trabalhadores manuais. A partir de então, o ingresso na formação profissional deixa de ser apenas devido à condição social, apesar de esta ainda vigorar como critério de continuidade nos estudos.

O prolongamento dos estudos no Ensino Médio de 2º ciclo, quer seja para o colegial secundário ou para os cursos técnicos correspondentes às áreas do 1º ciclo, não era para todos. Só poderiam avançar no próximo nível apenas aqueles que cursavam o ensino secundário (de caráter propedêutico), ou os alunos do curso básico, desde que fosse para a mesma área. Portanto, apenas esses poderiam alcançar postos de comando de nível técnico ou superior que se diferenciavam enquanto trabalho intelectual. De fato, como a elite dominava os cursos de caráter secundário e os alunos que concluíam o ensino básico profissional migravam em sua maioria expressiva¹⁷ para o mercado de trabalho, o sistema escolar refletia e legitimava o processo de discriminação social de classes. Já os sujeitos que ingressavam na educação

¹⁶No período citado, o Ensino Médio 1º ciclo corresponde ao que hoje é o Ensino Fundamental II. O ensino Médio 2º ciclo corresponde ao que hoje é o Ensino Médio.

¹⁷De acordo com Cunha (2005 c, p. 144), apenas 2,8% dos alunos que faziam um curso básico migravam para o curso do 2º ciclo do mesmo ramo.

profissional excluía a possibilidade de uma educação acadêmica, podendo chegar ao posto máximo profissional de técnico industrial, gerando-se uma educação para filhos de operários e outra destinada aos filhos da elite. Ressalta-se que, nesse período, se fez a dicotomia entre as escolas industriais e as escolas técnicas, sendo as primeiras designadas apenas para aquelas que ofereciam formação até o 1º ciclo do Ensino Médio, e as segundas para as que ofereciam o 2º ciclo do Ensino Médio. A partir desse novo sistema, ampliou-se a política de formação de professores. Nesse contexto é que se tem uma previsão de formação específica para professores de cultura geral, cultura técnica ou de cultura pedagógica e prática educativa em cursos apropriados¹⁸, previstos na própria Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942.

Em 1946, o Brasil estabeleceu o acordo entre o Ministério da Educação – MEC e a Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos – USAID, o que gerou um forte impacto na EPT ao constituir a Comissão Brasileira Americana de Ensino Industrial – CBAI, que recebeu recurso para um Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial com duração de um ano e três meses, além de diretores de escolas técnicas industriais serem patrocinados em cursos de administração nos Estados Unidos.

A década seguinte é marcada por um período de redemocratização pós-Estado Novo e por um aprofundamento do processo de produção industrial no país, inclusive como sequela do pós-guerra. Desse modo, com o incremento de horas de trabalho e de uso de novas tecnologias da época, ampliava-se a necessidade de formação de técnicos que pudessem supervisionar e atuar como gestores junto aos profissionais de ensino superior, como exemplo, os engenheiros. Portanto, os cursos técnicos são altamente requisitados e sofrem franca ampliação.

A década de 1950 reflete, nos aspectos legais, o movimento de ampliação dos cursos técnicos. Ainda nesse período, surge uma Lei Federal de nº 1.076/50 permitindo que concluintes de cursos profissionalizantes básicos do 1º ciclo pudessem continuar seus estudos no curso secundário do 2º ciclo e em níveis superiores, desde que aprovados em exames que permitissem o

¹⁸ Machado (2013) adverte que os cursos de formação de professores sempre foram adjetivados como apropriado, especial ou emergencial, denotando sempre um curso de segunda ordem.

acesso a esse nível de ensino. Tal legislação só se efetivara em 1954. Mas a regulamentação desse processo de equivalência só foi feita pela Lei nº 1.821/53. A plena equivalência só ocorreu com aprovação da LDB nº 4.024/61 e sofreu uma alteração com a Lei nº 5.540/68, que definia Diretrizes e Bases para o Ensino Superior e pela LDB nº 5.692/71, que definiu reformas para o ensino secundário. Ainda destaco que as escolas técnicas federais ganham autonomia e personalidade jurídica pelo Decreto nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, podendo, então, escolher os seus cursos e impulsionando-se para o fortalecimento dos cursos técnicos dentro da instituição.

Esse processo gera a necessidade de regulação do exercício do magistério na EPT. Assim, o MEC, que extingue a CBAI em 1963, passa a normatizar a docência nessa modalidade educacional por portarias ministeriais. A primeira portaria nesse sentido é a de nº 141/61, que legisla sobre o registro de professores do ensino industrial. O fato é que, na própria LDB nº 4.024/61, no art. 59, ficou registrada a dicotomia na formação de professores, sendo aqueles que atuavam no Ensino Médio propedêutico formados pelas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, enquanto os que atuavam no Ensino Técnico seriam formados em Cursos Especiais de Educação Técnica.

Diversas medidas administrativas, como emissão de pareceres do Conselho Federal de Educação – CFE e portarias do MEC foram necessárias para definir a forma de operacionalização dessa política de formação de professores. Cita-se a exemplo Parecer nº 257/63 que aprovou Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina; Parecer nº 174/65 que aprovou Curso de Didática do Ensino Agrícola destinado à formação de professores das disciplinas de cultura técnica e de economia doméstica rural e aperfeiçoamento de professores do ensino médio agrícola. Em 1967, surgiu o Parecer nº 12 que explicava que os cursos especiais de educação técnica eram para formar professores de disciplinas específicas, podendo cursá-los tanto portadores de diploma de curso superior, quanto de nível técnico, conforme Portaria Ministerial nº 11/68. Ainda em 1968, o CFE aprovou o Parecer nº 479, fixando um currículo mínimo que permitiu uma primeira aproximação entre a formação de docentes para o ensino técnico e a formação de docentes para o ensino médio (MACHADO, 2013).

Cabe ressaltar que, na Reforma Universitária (Lei 5.540/68), instituiu-se que a atuação no 2º grau em disciplinas do nível médio ou técnicas seria por profissionais com formação no ensino superior, seguindo uma direção apontada pelo Parecer nº 479/68, que mostrava uma intenção de diminuir o fosso entre a formação docente do ensino técnico e a do ensino médio. Mas, o Decreto-Lei nº 464/69, no seu art. 16, flexibilizou essa questão afirmando que, em casos de não haver profissionais habilitados para áreas específicas, a habilitação de profissionais para atuarem nas disciplinas técnicas seria feita por instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo CFE. Isso atendeu aos casos de professores em exercício nas escolas técnicas que não tinham essa habilitação e deu prazo de cinco anos para a regularização dessa situação.

Diante da urgência de qualificar os quadros docentes das instituições de ensino técnico, veio o Decreto-Lei nº 655/69, autorizando o MEC a implantar cursos de formação de professores para este fim. Por meio da Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional-CENAFOR, que funcionava como agência executiva, foram criados Centros de Educação Técnica com o fim de formar professores. Nessa circunstância, foram criados, em 1970, sob Parecer CFE nº 214, os cursos emergenciais de formação de professores para EPT denominados Esquema I e Esquema II¹⁹, que teve forte repercussão no corpo docente da rede federal. Ainda na década de 70, do séc. XX, sob Parecer nº 74, estabeleceu-se currículo mínimo para a formação de professores.

Esse processo reforça o que Gatti (2011a) diz em uma análise histórica dos processos formativos de professores, na qual destaca que, por um lado, a formação de professores concentrou-se na produção de currículos focada em pequenos grupos para implantação de projetos modulares. O que se constata é que os professores, por essa ótica, são percebidos de modo genérico e abstrato, não levando-se em conta as condições reais que delimitam sua esfera de vida e profissão. Além disso, é preciso considerar que a docência se diferencia pelos processos formativos e pelo contexto temporal de atuação.

¹⁹ O Esquema I destinava-se a uma complementação pedagógica para engenheiros e outros profissionais de ensino superior; no Esquema II, além da complementação pedagógica, também se incluía uma complementação de conteúdos tecnológicos para profissionais do Ensino Médio.

Agindo como a Medusa, o processo político de institucionalização da docência na EPT petrificava, anulava e prendia os sujeitos numa teia legal e num emaranhado jogo de alterações prescritivas.

Nesse movimento de regulamentação da formação e exercício da docência na Educação Profissional, o nosso país é marcado pelo golpe militar que, entre outras medidas, vai estabelecer diretrizes para uma educação tecnicista. Assim, a LDB nº 5.692/71 integra em todo o país o Ensino Médio à Educação Profissional, de modo compulsório (CUNHA, 2005c), conforme a Lei nº 5.692/71 no seu art 5º, §2º.

Essa medida foi tomada com a justificativa de gerar terminalidade²⁰ e profissionalização equivalentes à demanda do mercado e para diminuir o contingente de frustrações de pessoas que, após conclusão do ensino superior, não conseguiam assumir postos equivalentes à sua formação. Argumentou-se que as escolas federais, pelo forte caráter do curso propedêutico, encaminhavam os alunos para o ensino superior, gerando assim um contingente de profissionais graduados, mas que acabavam atuando nos postos profissionais de nível técnico. Desse modo, procedeu-se à definição do então 2º grau como profissionalizante. Na prática, essa medida buscava conter a demanda pelo ensino superior, que era mais caro no seu financiamento.

Entretanto, constata-se que essa medida era problemática já que a busca pelo ensino superior também estava aliada a um *status* social e ao fato de que não se tinha conhecimento da capacidade de absorção do mercado dos profissionais de ensino médio técnico. Além de que, com o aumento do contingente de profissionais técnicos, era certa a desvalorização da mão de obra desse nível.

Com tal medida, observa-se uma tentativa de unidade na formação de professores, sobretudo depois da LDB nº 5.692/71. Esse processo reflete o modelo de planejamento muito presente no governo militar da época, levando a uma série de pareceres do CFE para normatizar em âmbito nacional a política de formação de professores da educação profissional, fazendo gerências sobre currículo, unificação de diretorias, metas de atendimento.

²⁰ Termo empregado para referir-se à conclusão de um curso de educação profissional com qualificação claramente definida, fazendo jus à certificação.

A discussão e tentativa de regulamentar uma formação mínima para docentes atuarem na EPT continuou em processo e com alterações. Em 1976, o CFE liberou o Parecer nº 4.417/76, organizando um curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de 2º Grau, demonstrando que essa medida, junto com a Resolução nº 3/77, tinha a intenção de criar uma licenciatura plena. Mas, o fato é que tal resolução previu um prazo de três anos para que as instituições que ofertassem o Esquema I e II se adaptassem.

Constata-se que a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Cefets, pela Lei nº 6.545/78, era uma aposta na possibilidade de formação de professores para disciplinas especializadas dos cursos técnicos, o que gerou apreensões por parte dos docentes que já haviam passado pelos cursos do Esquema I e II. Com a dificuldade de implantação, os prazos para adaptação foram sendo flexibilizados. Assim, o que era um plano emergencial tornou-se política pública, sendo aceita essa formação como licenciatura curta para a função de docente.

Na década de 1980, os órgãos que produziam essa política, tais como o CENAFOR, deixaram de existir e a Secretaria do Ensino de Segundo Grau – SESU buscou criar nova comissão que pensasse a questão. Tal processo se arrastou em meio a outras resoluções, mas, por fim, não discriminou a formação do Esquema I e II das licenciaturas plenas, inclusive amparado legalmente pela Resolução do CFE nº 7/82, deixando opcional a formação de professores por via dos Esquemas I e II ou de Licenciaturas Plenas.

O que fica acentuado é que, apesar da importância da normatização da docência na EPT e da valorização da profissão, esse movimento se faz para atender um *status* burocrático da docência. Assim, ser docente é resultado de um processo de prescrição, de precarização pedagógica e de desprofissionalização, colocando a docência e sua atividade formativa numa lógica de movimentos emergenciais, desconexos e flutuantes. Além disso, evidencia-se uma fragilidade na ação docente, pois a formação e o reconhecimento profissional ficam a mercê de determinantes exteriores ao sujeito e ao coletivo ao qual pertence. Segundo Oliveira (2010, p. 23),

O trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho, perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte das tarefas e alienando-se de sua concepção. Por outro lado, a profissionalização parece indicar o contrário: ganho de *status* social, maior proteção, reserva de mercado, entre outros benefícios.

Ainda cabe destacar que toda a preocupação com uma atualização da formação dos docentes na EPT deve-se ao fato de que muitos professores que atuavam nas instituições de educação profissional eram bacharéis, profissionais técnicos de áreas específicas e não apenas licenciados. Então, trata-se de política de formação inicial de professores e de formação de uma identidade de professor. Essa perspectiva desconsiderou que os professores são sujeitos históricos e sociais, por isso produzem um modo próprio de ver as coisas e o mundo. Assim, esse projeto formativo apresentado no período reflete a concepção onde os dilemas e a prática educativa dos docentes “são ignorados pelas pesquisas e pelas políticas de intervenção que lidam de forma objetiva com esses profissionais” (GATTI 2011b, p. 162).

A compulsoriedade implantada em 1971 gerou pressão sobre os sistemas estaduais, precarizando ainda mais o ensino profissional e um esvaziamento das matérias propedêuticas e oferta de curso técnico de baixo custo. Com a equivalência proposta em 71, a EPT ganha *status* de Ensino Médio, tendo uma forte ampliação desse ensino sem uma preocupação com a formação básica do cidadão e de caráter propedêutico, além da falta de aparelhamento para o próprio ensino técnico. Esse processo descaracterizou a rede de ensino de 2º grau e acabou sendo uma manobra de contenção da classe trabalhadora para evitar o seu ingresso no ensino superior a partir da aquisição de um diploma profissional que o levasse ao mercado de trabalho. Vale ressaltar que os caminhos pedagógicos dos cursos de EPT atendiam muito mais às demandas do mercado produtivo do que aos anseios da sociedade brasileira.

Sem a construção de uma rede de apoio aos estados e municípios, esse processo levou à precarização dessa modalidade nas redes estaduais e municipais, fomentando um sistema dual entre escolas que preparavam para continuidade da educação no ensino superior, e outras que se limitavam a um ensino que não dava conta de formar o técnico, nem conseguia também

fomentar a continuidade dos estudos no ensino superior. Essa condição da EPT não atingiu as escolas especializadas, nem a rede federal, que acabou atendendo a uma elite que não se inseria no mundo do trabalho e usava o “bom” ensino dessa rede para acessar a universidade (CUNHA, 2005c, p.182).

Assim, as Escolas Técnicas Federais, por possuírem mais resistência, conseguem sobreviver a esse processo e consolidar-se como escolas de qualidade (CORDÃO, 2005). O que podemos observar aqui é que, como a formação proposta na época do Esquema I e II atingiu fortemente os docentes das então Escolas Técnicas Federais, estes conseguiam se manter estáveis em suas profissões.

Só com a chegada da Lei nº 7.044/82, conhecida como “a reforma da reforma”, denominada assim por Cunha (2005c, p.197), há uma tentativa de minimizar os efeitos da lei de 1971, por meio de mudanças curriculares e desvinculando as redes de educação do Ensino Médio da educação profissional, facultando às escolas a oferta da habilitação profissional, conforme o art 4º, § 2º da lei 7.044/82. Por outro lado, levou a formação profissional a ser restringida às instituições que resistiram às reformas anteriores, mas sem uma política curricular que repensasse sua identidade educacional e sem conexão com as demandas sociais e produtivas. Ao fim da década de 1980 do séc. XX, o ensino profissional praticamente era oferecido só nas Escolas Técnicas Federais- ETFs e nas Escolas Agrícolas Federais- EAFs e em algumas redes estaduais.

Essa mudança ocorre por causa da pressão da iniciativa privada, que entende como de alto custo os cursos profissionais, bem como pela crise econômica que se anunciava, na qual o modelo desenvolvimentista vinha apresentando sinais de aprofundamento da dívida externa e social. Também é fato a pressão social, sobretudo da classe média, pela demanda de ensino superior. Tão forte é essa pressão que, já entre o período dos anos de 1960 e 1970, antes mesmo da compulsoriedade do ensino profissional no 2º grau, o CFE vinha permitindo a formação de cursos de nível superior em curtos prazos, que derivariam nos cursos tecnológicos, política fortemente expandida nas escolas federais. Com a Lei nº 6.545/78, as escolas técnicas federais do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica- Cefets, com condições de oferecer curso

de nível médio e superior. Tal processo se alastraria para todas as unidades, sendo concluído em 1994, no governo do presidente Itamar Franco.

Com a nova Constituição Federal de 1988 e na iminência de uma nova LDB, a década de 1990 é marcada pela disputa de modelos de EPT que surgem da própria turbulência em que se colocava a sociedade brasileira, com o processo de redemocratização do país. Nesse sentido, podem-se destacar projetos políticos sociais que vão refletir a disputa contundente de modelos de educação profissional. O Ministério do Trabalho vai propor um projeto muito vinculado às necessidades de um capitalismo flexível, com exigência de formação para atender essa demanda; já o MEC aponta a formação de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica que retomava a dualidade do ensino, afastando o Ensino Médio Integrado definitivamente, propondo um plano de educação com ações específicas para adolescentes, jovens, adultos de nível básico, médio e tecnológico; o projeto dos educadores e das organizações populares e sindicais era centrado na lógica da escola unitária gramsciana²¹ de base humanística e que versava uma formação sólida unificando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com base na autodisciplina intelectual e autonomia moral para atuação dos sujeitos; por fim, o projeto dos empresários apontava para a ampliação da escolaridade fundamental e da escola dualista de 2º grau (MANFREDI, 2002).

O projeto implementado nesse período sob o governo Fernando Henrique Cardoso caminhou para a dualidade do sistema, retirando-se o Ensino Médio Integrado e sendo ofertada apenas a modalidade subsequente ou concomitante²² no nível básico, técnico e tecnológico, respeitando-se a escolaridade necessária para cada nível desses.

Com franca abertura para o capital estrangeiro e a implantação de empresas internacionais, a necessidade de profissionais de nível técnico ficaria

²¹A escola unitária defendida por Gramsci é uma escola democrática, que atenda a todos os sujeitos de modo igualitário, que supere a dicotomia entre a escola da mecanicidade e a escola de cultura geral e que promova a aprendizagem de um saber cultural e científico aos jovens trabalhadores que lhes permita interpretar a herança histórico-cultural e definir-se diante da vida. (GRAMSCI, 1988).

²² A Educação Profissional Técnica historicamente foi oferecida em três modalidades: Integrada- quando é ofertada simultaneamente com o Ensino Médio, em uma única escola, devendo ter uma proposta curricular de educação integrada; Concomitante- quando é oferecida simultaneamente com o Ensino Médio em escolas distintas, sem, necessariamente, haver uma integração curricular; Subsequente- quando é oferecida após a conclusão do Ensino Médio.

menor, já que, nos modelos produtivos recém-chegados no país, não havia espaço para esses profissionais. A demanda estava voltada para trabalhadores manuais, mas que fossem polivalentes. Nesse sentido, uma formação de cunho propedêutico associada à formação de caráter técnico pós-médio atenderia a essa demanda do mercado.

Além do mais, ficava evidenciado que o custo aluno das escolas técnicas federais era muito superior ao das escolas de ensino médio. Sob o argumento de que estas escolas atendiam uma fatia mínima da população, bem como o público que era atendido seguia seus estudos no ensino superior, o governo Fernando Henrique Cardoso implementa a dualidade no ensino profissional e amplia os poderes e investimento no sistema privado para oferecer formação profissionalizante .

No caso das escolas federais, vale destacar que havia intenção original do projeto do governo de extinguir os cursos de ensino médio e deixar as instituições ofertando apenas educação profissional. Porém, a forte pressão, inclusive pelo caráter inconstitucional, gerou uma negociação que resultou na Portaria MEC/SEMTEC nº. 646/1997, que autorizou a oferta de apenas 50% das matrículas do ensino médio do ano anterior.

O projeto do governo FHC foi desencadeado por um conjunto de medidas legais, como o Decreto nº 2.208/97, o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/ Comissão da Educação Básica – CEB nº 15/1998, a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, Parecer CNE/CEB nº16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 4/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- DCNEM. Vale destacar que os profissionais que iriam atuar, inclusive nas ETFs, no ensino técnico, poderiam ser professores ou profissionais com experiência na condição de instrutores e/ou monitores. (MANFREDI, 2002).

Todo esse movimento implicou no acirramento da adequação de currículos à visão mercantil de competências ditadas pelas leis do mercado. A legislação então vigente atribuiu às escolas federais, denominadas no período de Cefets, a elaboração de currículos com definição de perfil profissional para cada curso, conseqüentemente, definição de competências para cada curso, demandas de mercado, além de adequar-se do ponto de vista da gestão administrativa e pedagógica, à condição dos docentes das disciplinas do

ensino médio regular. Nesse contexto, esses docentes conviviam com a possibilidade de extinção do Ensino Médio regular nos Cefets e com a necessidade de atuarem por área de conhecimento, conforme Parecer CNE/CEB nº16/1998 e Resolução CNE/CEB nº 3/1998. Nesse sentido, alguns arranjos eram produzidos para formalmente adequarem as grades curriculares, porém, na prática, muitas vezes via-se o isolamento disciplinar e a independência de cada disciplina.

Essa perceptiva salientava a necessidade de trabalhos por projetos, interdisciplinares, porém as condições de trabalho, os processos formativos docentes, a organização de tempos e horários docentes eram limitadores e até promotores de organizações curriculares múltiplas e confusas. Além disso, os Cefets poderiam atender alunos de outras escolas para o ensino concomitante, ou seja, ofertar a educação profissional para os alunos que faziam o curso de ensino médio em outra escola e, conseqüentemente, adequar os conteúdos às demandas dos alunos, já que as práticas não eram integradas.

Essa medida demonstra o lugar proposto para o docente na EPT. Na trajetória da docência nessa modalidade educacional, revela-se uma postura prescritiva no processo de formação e, conseqüentemente, de profissionalização, chegando-se ao ponto de, por medidas legais, delegar o lugar dos docentes a profissionais que, em sua própria denominação, não são reconhecidos como educadores e sim, instrutores e monitores. Vale salientar que os saberes desenvolvidos na prática educativa são importantes e determinantes para o exercício da docência, mas não podem representar um lugar ausente de um investimento teórico e metodológico necessário ao ofício de professor. Além disso, vale lembrar que essas medidas chegam no bojo do avanço da lógica neoliberal no nosso país.

Segundo Oliveira (2003), as reformas educacionais e suas orientações para a América Latina na década de 90, do séc. XX, incluindo-se, portanto, o Brasil, produzidas na Conferência Mundial de Educação para todos em Jomtien, Tailândia, em 1990, foram direcionadas para o desenvolvimento de competências e habilidades ligadas às dinâmicas dos setores e processos produtivos em expansão no período.

Constata-se ainda que a legislação do período, inclusive a LDB nº 9.394/96, não trata a formação de profissionais de diferentes modalidades de

ensino com a devida atenção. A Resolução que surge do Conselho Nacional de Educação é a de nº 2/96, que acaba por rebaixar a carga horária para a formação de professores, mas sendo validado como curso de licenciatura plena. Enfim, a partir da última década, fica patente a necessidade de se reconhecer a dinâmica da formação de professores desse segmento e tratá-la como uma política pública e não mais por meio de projetos e arranjos legais.

Em 2002, o governo federal eleito para o quadriênio 2002-2006, reabre a discussão da oferta e da necessidade de expansão da educação profissional. O então presidente, Luís Inácio Lula da Silva, implementa medidas que desencadeiam um processo rápido de expansão da rede, o retorno da Educação de Ensino Médio Integrado, a partir de 2004, e, em 2008, a transformação das ETFs e EAFs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.741/08.

O processo vivido, que se estende até o momento atual, reacendeu a discussão sobre o papel e o sentido político e ético da Educação Profissional, enquanto uma proposta de Ensino Médio Politécnico, que superasse o dualismo histórico proporcionado por essa formação e produzisse o homem omnilateral. Segundo Saviani, (2003, p. 140):

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência.

Todavia, essa perspectiva esbarra na lógica perversa que pode transformar a educação para o trabalho em educação profissionalizante. Ou seja, há riscos de uma proposta educacional que deve estar orientada para uma relação de conhecimento para a prática no mundo, para compreender a ciência e tecnologia como potenciais para a organização de práticas produtivas e culturais em nossa sociedade, constituir-se em uma educação para formação de mão-de-obra e para a produção de equipamentos e tecnologias que sustentam a lógica do mercado consumidor.

Na ressonância da produção do Decreto nº 5.154/04, que revogou o Decreto nº 2.208/97, o qual mantinha separado o Ensino Médio da Educação Profissional, e na iminência da elaboração das DCNEPTM, pelo CNE, o Conselho dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF, por intermédio de seu Fórum de Dirigentes de Ensino – FDE, juntamente com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC, organizou um seminário nacional que contou com a participação da sociedade civil organizada e pesquisadores de diversas instituições que se ocupam da temática de Educação e Trabalho. Desse seminário constituiu-se um Grupo de Trabalho – GT que se reuniu entre junho e agosto de 2012 para debater e discutir o conteúdo das DCNEPTM. Esse GT produziu um documento, denominado de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate, com intuito de contribuir na elaboração final das diretrizes.

No referido documento, há um reconhecimento de que, apesar do horizonte e utopia de se pensar em uma educação politécnica para todos brasileiros, a realidade exige ainda de adolescentes e jovens a inserção muito precoce no mercado de trabalho. Portanto, é preciso

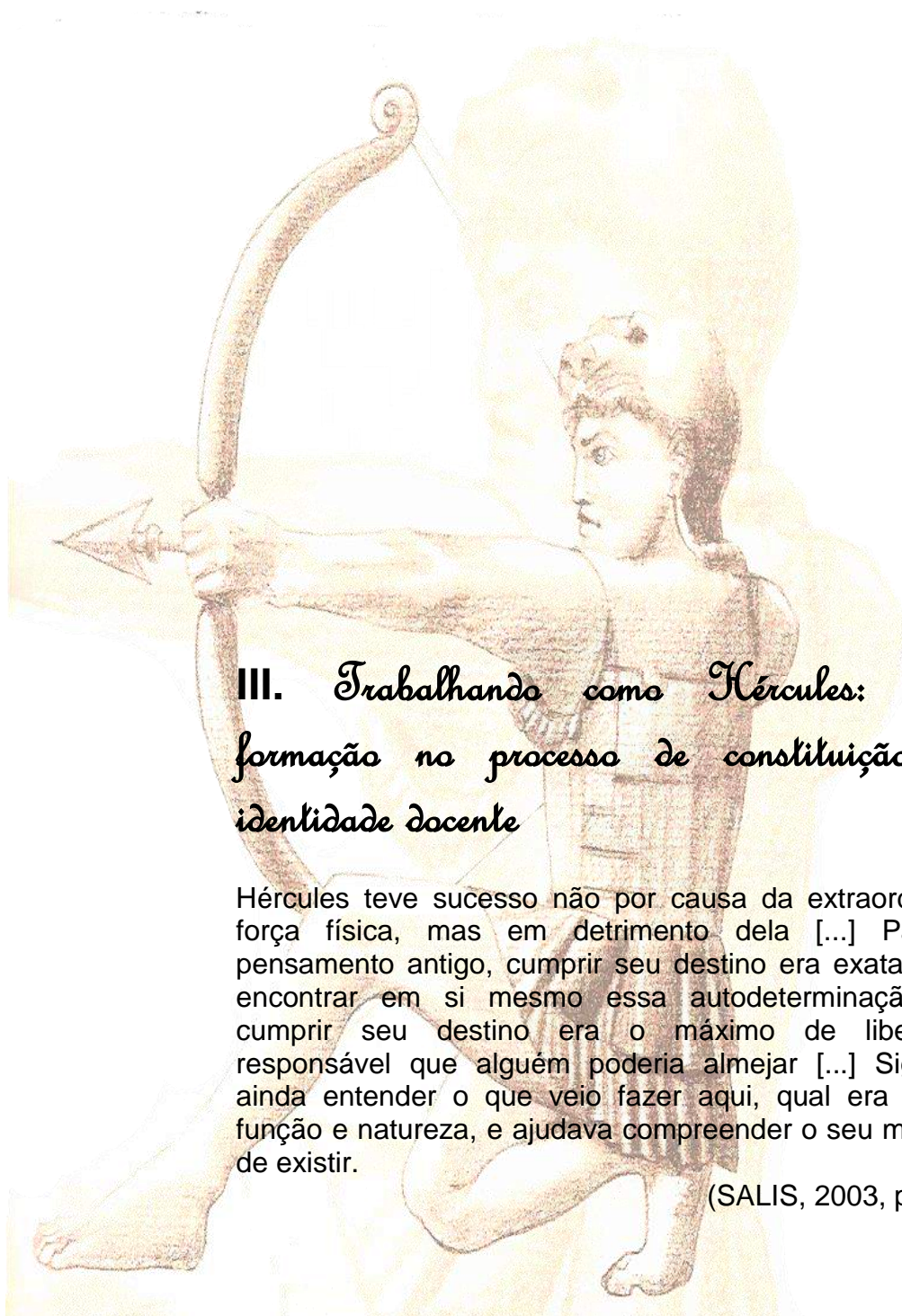
uma solução transitória e viável e um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (BRASIL, 2010, p. 18)

A partir desse ponto, as DCNEPTM, em acordo com o Decreto nº 5.154/04 e o anseio da sociedade e do Estado, expresso nesse documento, organizam uma proposição para o Ensino Médio Integrado, com intuito do desenvolvimento de uma proposta curricular integrada, posicionando-se sobre a identidade do EMI ao afirmar que esse “se define na superação do dualismo

entre propedêutico e profissional [...] ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira” (BRASIL, 2012, p.14).

Essa identidade unitária é prevista pela articulação das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura, apresentadas como dimensões da formação humana, o que não se confunde em plenitude com a politecnia, mas remete ao seu direcionamento por conter princípios de sua construção.

Diante da própria história e do momento que passa a EPT, os docentes iniciam uma nova caminhada. Como se estivessem na caverna da Medusa, enfrentando-a, precisam compreender os movimentos do monstro mitológico para irem construindo suas defesas e articulando suas ações nesse desafio. Assim, além de pensar no desenvolvimento de uma proposta educacional centrada em uma concepção de politecnia, os docentes ainda ingressam na RFEPT em meio à implantação de novas instituições, novos campi e na constituição dos processos legais que normatizam os Institutos Federais.



III. Trabalhando como Hércules: vida-formação no processo de constituição da identidade docente

Hércules teve sucesso não por causa da extraordinária força física, mas em detrimento dela [...] Para o pensamento antigo, cumprir seu destino era exatamente encontrar em si mesmo essa autodeterminação [...] cumprir seu destino era o máximo de liberdade responsável que alguém poderia almejar [...] Significa ainda entender o que veio fazer aqui, qual era a sua função e natureza, e ajudava compreender o seu mistério de existir.

(SALIS, 2003, p. 155)

Ao trazer o percurso histórico da constituição da docência no seio da EPT, retomamos aqui o lugar do trabalho nesse cenário e, sobretudo, os percursos de vida e formação dos seus professores. Para isso, buscamos metaforicamente a figura de Hércules, herói grego, conhecido por sua força descomunal e seus feitos. Entretanto, conta a mitologia que, ao ter que realizar doze trabalhos para alcançar a sabedoria, sua força e qualquer outra postura de ordem hedonista ou de apego material não o ajudaram. Ao contrário, só por meio dos próprios recursos da sabedoria conseguia realizar cada tarefa.

A proposta dos doze trabalhos de Hércules corresponde aos valores que se preconizava na Paidéia²³ grega, um período no qual a educação de um homem ético e criador antevia a educação de qualquer consciência de ordem intelectual. Assim, o maior objetivo da Paidéia era educar as crianças e seus instintos; fazê-la sair da sua imaturidade, que era a incapacidade de tomar decisões de foro ético que pudessem guiá-las às práticas coletivas e democráticas.

Os doze trabalhos de Hércules poderiam ser agrupados em quatro grupos: um grupo correspondia ao primeiro, segundo e terceiro trabalhos, dedicados à educação da violência, dos vícios e da aquisição de limites; outro grupo correspondia ao quarto, quinto e sexto trabalhos, que se voltavam à descoberta de talentos, aos ritos de higiene física e mental e à transformação do instinto cego por uma intuição iluminada; outro grupo correspondia ao sétimo, oitavo e nono trabalhos, que se relacionavam à educação da sexualidade e da arte de amar, sendo a sexualidade aqui compreendida como o prazer da relação com o outro, do Eros, do amor como base da vida; por último, o grupo correspondente ao décimo, décimo primeiro e décimo segundo trabalhos, que consistiam no desapego material, na arte da criação e no desenvolvimento espiritual.

A grande tarefa da educação grega era fazer com que cada homem cumprisse seu destino. Isso era o máximo de liberdade possível e responsável

²³ A palavra Paidéia (de paidos - criança) significava, inicialmente, criação de meninos. Mas, o termo grego foi usado para designar o ideal educativo que os gregos cultivavam no mundo, para si e para sua juventude. Com objetivo de formar cidadãos capazes de viver na polis, a Paidéia buscava a formação de um *ethos* que educasse o homem para ser digno e bom, tanto como governado quanto como governante. O objetivo não era ensinar ofícios, mas sim treinar a liberdade e nobreza.

que alguém poderia alcançar, pois significava a compreensão sobre o que faz, sobre sua função na vida coletiva e a dinâmica de sua existência (SALIS, 2003). Ainda vale lembrar que, antes de qualquer trabalho, Hércules tinha como conselheiros: Atena (a deusa da sabedoria), Hermes (o deus que ensina encontrar os meios e os caminhos) e Eros (o deus que ensina fazer tudo com paixão e total dedicação). O processo de educação desse homem, portanto, perpassa a compreensão de si e a autoformação enquanto movimento de reflexão sobre as experiências apreendidas durante a realização das tarefas. É um projeto que assume a ideia da formação humana como fundamentalmente marcada pelas experiências a que são expostos os sujeitos, antecedendo aos aspectos formais do processo educativo de uma pessoa.

Apoiando-me nessa referência, compreendo que os modos de ser, de fazer e de sentir dos professores são marcados pelo enlace entre o contexto social e as formas de apropriação individuais que os docentes produzem diante do cenário vivenciado. Tal proposição fundamenta-se na perspectiva que Pineau (2014) apresenta sobre a formação como resultante de um processo tripolar que se constitui na heteroformação, ecoformação e autoformação. Esses três movimentos formativos implicam pensar que nos constituímos a partir da relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo, sendo o movimento reflexivo que o sujeito faz o espaço de autoprodução diante da ação dos outros e do meio onde vive. Portanto, tomar, neste trabalho, o processo formativo e constitutivo da docência pressupõe compreender o professor como um sujeito ativo no mundo, que se constrói diante do vivido, marcado por uma subjetividade que lhe institui uma potência para significar e produzir o mundo no qual se encontra. Assim, o professor é um vir-a-ser e, nessa condição, é convocado a assumir sua existência com todos os riscos, a enfrentar os obstáculos e responsabilidades na sua vida profissional e social, reconhecendo seus limites e possibilidades e assumindo com autenticidade a vida, ou seja, é convocado a ser um sujeito “autorreferencial” (PINEAU, 2014, p. 95) ao assumir para si a dinâmica reflexiva da autoformação.

Esse processo implica também compreender a experiência do sujeito como campo cotidiano de produção de seu fazer, um movimento de vir-a-ser permanente que toma o acontecimento como ato formativo e de consciência de si mesmo, de fazer significativo o vivido.

Segundo Larrossa (2002), a experiência é o que se passa, portanto, o sujeito é o espaço onde têm lugar os acontecimentos. É um sujeito exposto, vulnerável ao risco, interpelado. Funda uma epistemologia e uma ordem ética; tem sua própria força e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. Nesse sentido, também abarco as reflexões de Jay (2009), ao apontar que a experiência é um aprendizado de alguém que sobrevive a riscos e perigos a partir dos quais sai modificado. Desse modo, compreendo que, na relação de aprender como um ser-aí²⁴, os professores produzem uma condição crítica no enfrentamento e superação dos riscos e desafios que lhes acometem nos acontecimentos de sua vida-formação-profissão e os conduzem à docência na Educação Profissional Técnica.

Nessa perspectiva, tal docência é um acontecimento na vida dos professores, um movimento de exposição à experiência e de tomadas de decisão. Como ser-no-mundo, ou seja, circunscrito pela dimensão da facticidade delineada pelo tempo e espaço, os docentes são atravessados por suas experiências sociais, familiares e profissionais. Portanto, é no jogo das relações sociais, dos valores, do que foi significativo no seu percurso, que os professores podem constituir-se de múltiplas identidades como resultantes de um processo onde o “sujeito se define a depender do modo como se vê e se reconhece no meio social e, também, no modo como é reconhecido pelo outro” (PEREIRA e RIOS, 2013, p.178).

Diante disso, busquei compreender a docência como uma elaboração que perpassa a vida profissional, as memórias pessoais, os processos formativos e o próprio acontecimento cotidiano tecido nas relações intraescolares. Para isto, considere aqui a articulação do eu pessoal com o eu profissional, como afirma Nóvoa (2007, p.09), ao declarar que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenho e da relação humana”, como é o caso da profissão docente.

²⁴Ser- aí é um conceito heideggeriano, também traduzido no alemão por *Dasein*. É a definição do homem como ser existencial e que se circunscribe pela condição permanente de projeção e de incompletude, pois não há um corpo de propriedades a partir das quais se pode definir o que é homem e é justamente essa condição de ser de projeção que o define. Como não há linha de chegada, o homem está condenado a ser esse “espaço vazio” que lhe permite ser com o outro, como um ser vocacionado para isso e, jamais, aprisionado por isso.

Assim como Hércules caminha na sua formação por lições distintas, vislumbro que a constituição da docência na vida dos professores também implica na realização de aprendizagens por diversas lições nas experiências pessoais, formativas e profissionais. Nesse sentido, olhei a docência dos professores colaboradores desta pesquisa considerando suas trajetórias de vida como espaços formativos, produtores de experiências e das identidades docentes. A partir dessa premissa, aponto três grandes lições que constituem o processo de vida-formação dos professores colaboradores dessa pesquisa, inspirando-me nas lições herculianas.

3.1 Primeira lição: das experiências familiares às travessias escolares

O primeiro agrupamento das lições de Hércules voltou-se para a formação da condição moral do sujeito, dos valores que norteariam a condição do indivíduo na vida coletiva e no seu fazer em benefício da sociedade. Assim, faço uma alusão à primeira lição na formação dos professores-colaboradores dessa pesquisa, ligada às suas experiências no âmbito familiar e na escola básica, considerando inclusive o que preconiza a legislação vigente²⁵ sobre as finalidades da Educação Básica, como um período marcado pela formação dos valores, da percepção de si como pessoa e pelos primeiros passos para a inserção na vida social e profissional.

Nessa perspectiva, o papel da família na valorização e garantia da formação escolar, sobretudo, na infância, foi um traço comum entre os professores-colaboradores deste trabalho. A ideia de garantia da escolaridade para os filhos como possibilidade de ascensão social é reconhecida pelos professores como tentativa dos seus pais de não permitir que o contexto econômico que os atingiu limitasse o seu desenvolvimento educacional, agindo também como um promotor de saberes e influenciando os sujeitos a reconhecerem a educação como potencialidade de vida socioeconômica e profissional. Tal aspecto é exemplificado na narrativa da professora Artemis:

²⁵ Destaco aqui a Constituição Federal/88 no seu art. 5º e a LDB/96, no seu art. 2º sobre a responsabilidade da família e do Estado na formação do indivíduo e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/2010, que indicam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como bases para a formação do cidadão.

meus pais sempre priorizaram a educação, no sentido de legado mesmo, então, meus pais sempre disseram que não teriam patrimônio para me deixar, mas que me deixariam educação, e eu tenho tentado trilhar esse caminho de profissional, de vida, e de realização pessoal.

Nessa passagem, a professora Artemis revela como o valor da educação constituiu um legado para si e como assume isso enquanto um saber e como um direcionamento pessoal na busca pela formação profissional. Observo que, como movimento de autoformação, ela foi produzindo os mecanismos de atuação frente ao contexto da ecoformação que ali acontecia e que perpassou a vida da professora em todos os campos, pois, ao lidar com os limites econômicos da família, fez desse cenário um campo de produção de sentidos que a levou a dedicar um espaço importante para a educação na sua vida.

Artemis, no decorrer de sua entrevista, destaca um aspecto identitário que também foi importante para a definição da educação como elemento estruturante da sua vida, decorrente da imagem que produzia sobre o destino das meninas do seu convívio social e sobre o lugar que as mulheres de sua família ocupavam:

Então, eu acho que teve uma influência muito grande das pessoas ao meu redor. Então assim, eu via muitas jovens, principalmente da minha idade, na sua pré-adolescência, na sua adolescência, querendo casar, querendo ter uma família, não que eu não quisesse, mas não para aquele momento. Então, assim, eu olhava e falava “meu Deus!”, meninas de quinze, dezesseis anos, da idade dos nossos alunos aqui, que sonhavam em casar, e eu sonhava em algo maior, no sentido de uma realização pessoal. Infelizmente, no seio familiar eu não tinha esse exemplo, minha família tem até mulheres que trabalham fora, mas não tem mulher de carreira, no sentido de construir uma vida profissional, era isso que eu queria.

A professora evidencia na sua narrativa que o processo de autoformação percorre diversas fases de sua vida e que, nesse movimento, ela se nega à conformação de um lugar predefinido para sua condição de mulher. Contrária ao contexto em que vive, vê na possibilidade de uma carreira, de uma vida profissional o caminho para constituir uma identidade feminina que

não a delegasse ao lugar da mulher casada sem uma realização profissional. Tal compreensão a impulsionou a definir o que queria para sua vida.

Nas narrativas dos docentes colaboradores, é evidenciado como as experiências produzidas junto à família e no processo de escolarização fortalecem os sentidos que os sujeitos construíram sobre o conhecimento e à educação formal. Observo ainda que é manifestado pelos professores como essa relação ultrapassou a cada um deles e constituiu-se num projeto de realização da família e de investimento como mecanismo de enfrentamento e superação das dificuldades socioeconômicas, como é possível ver na narrativa do professor Apolo:

A minha infância foi tranquila, eu trabalho desde cedo, isso já me deu uma responsabilidade, isso me deu um senso de responsabilidade muito grande, a gente sempre foi uma família pai, mãe e mais quatro filhos. Meu pai sempre trabalhava e a gente sempre ia para feira nos finais de semana. Então digamos que a gente nunca teve final de semana assim, porque tinha sempre que trabalhar final de semana. Então a gente sempre foi muito responsável pelas coisas que eram propostas, principalmente em questão à educação, por mais que a gente não tivesse tudo, nem escolas particulares isso era sempre muito valorizado. A gente sempre teve esse senso de que a educação podia mudar a nossa realidade, nossa só não, mas da família em si.

O professor revela como a questão socioeconômica atravessou a vida da sua família e que a educação foi concebida como vetor de transformação da realidade à qual estava submetido, inclusive pelo trabalho que chegou em sua vida já na infância, quando colaborava nos fins de semana no trabalho que seu pai exercia como comerciante na feira livre. Nesse sentido, a escolarização foi a alternativa encontrada pela família de Apolo como mecanismo de alteração daquela realidade.

Uma característica marcante na relação família-escola, presente nas narrativas de formação dos professores colaboradores desta pesquisa, foi a realização pessoal dos pais na ascensão escolar dos filhos, implicando um investimento financeiro e emocional dos pais, que não tiveram em suas trajetórias de vida a possibilidade de ter acesso à escola básica e/ou ao ensino superior. Como podemos observar na narrativa do professor Hefesto-Andejo,

ao afirmar que seus pais buscaram proporcionar aos filhos uma educação que eles não puderam ter, uma vez que “a ideia deles era estar nos dando base para o que nenhum dos dois conseguiu [...] que era o sonhado curso de nível superior”. No que se refere ao valor e acesso à educação básica promovidos pelo seio familiar, observo, no decorrer das narrativas de todos professores-colaboradores, que a família é um espaço de eco e heteroformação que contextualiza as influências possíveis para estes sujeitos tornarem-se pessoas escolarizadas e terem referências de valores positivos sobre o processo educacional, já que as famílias, a partir das relações sociais e afetivas que estabelecem com os sujeitos, promovem, para estes, sonhos, desejos, necessidades.

Com exceção da professora Hera e do professor Hefesto-Andejo, todos os demais professores vivenciaram a escolarização básica após a promulgação da Constituição de 1988, que assegurou o direito a todos ao Ensino Fundamental e demandou um processo de democratização e ampliação das vagas da escola pública nessa etapa de ensino. As experiências construídas nas relações com o contexto e com os outros na escola básica são campos de produção da dimensão autoformativa dos sujeitos. Um traço em comum entre os professores Apolo e Hefesto-Andejo era a condição de líderes em grupos de trabalhos escolares, que os colocava em situação de orientação, exposição de temáticas de estudos. Assim, a presença dos colegas e os desafios dos trabalhos em equipe e do compartilhamento de saberes os possibilitaram produzir significados para as práticas de estudo e aprendizagem, como revela o professor Hefesto-Andejo:

eu era o sujeito que estava explicando aos outros como é que se fazia, eu era o sujeito que preferia tomar para mim o trabalho e fazer quando eu via que os outros com menos desenvoltura para realizar um trabalho que era de equipe, que se eu estava naquela equipe que tinha que fazer e sair bem feito, eu tomava o prejuízo de chamar o trabalho para mim a despeito do tempo. De ter quem fizesse, de ter quem dividisse a tarefa comigo, então isso da elaboração intelectual das tarefas que acompanha o docente eu tive desde sempre.

O professor narra como, na relação com os pares, desenvolveu o que ele mesmo define por “tarefa intelectual do docente”. A presença do outro lhe

permitia o exercício do diálogo, da orientação e da mediação pedagógica. Saber ensinar é uma dimensão importante do processo de educar e que caracteriza o trabalho docente. Enquanto narra, o professor Hefesto-Andejo vai reafirmando como o aprender a ser professor foi se construindo dialeticamente na relação com os colegas da escola básica, nos grupos sociais que constituiu ao longo de sua trajetória formativa. Assim, compreendo que enfatiza como a heteroformação atravessa a constituição da docência do sujeito, pois revela como o espaço de interação, de solicitações, de reconhecimento de si pelo outro produziu um modo de relação pessoal com os pares e com o universo da escola e das relações de ensinar-aprender. Essa é uma aprendizagem que se encarna a partir do modo de ser de cada um, pois, segundo Nóvoa (2007, p. 16) “[...]constitui uma espécie de segunda pele profissional”, constituindo-se numa relação experiencial relacionada com as identidades individuais, experiências de vida construídas nas relações pessoais provenientes de diferentes espaços e tempos entrelaçados.

Entre as principais referências de formação dos docentes, nesse período, está a figura do professor da educação básica na identificação com a escolha da profissão docente, como podemos observar na narrativa do professor Apolo:

eu tinha uma figura muito perfeccionista dos professores, eu sempre endeusava, achava que assim eram semideuses, eu tinha ela como deusa, eu tinha uma visão sobre professor bem perfeita, tanto é que eu virei professor. [...]. Mas sempre tive muita admiração, tanto pelo professor quanto pelo ambiente escolar, isso talvez tenha influenciado na escolha da profissão no futuro.

Enquanto narra, o professor vai revelando como as marcas do outro e a experiência construída nessa relação é formadora do modo de ser, da definição de como o sujeito se vê e se projeta a partir das referências construídas, caracterizando assim um movimento de constituição de sua subjetividade. Assim, ser professor na vida de Apolo é uma escolha traçada pelo modo como ele encarnou a profissão a partir da sua experiência como aluno.

Essa relação construída com o professor da escola básica também foi um fato marcante na vida da professora Demeter, pois destaca como uma relação positiva, definida pela atenção e compromisso com o outro, pode ser

referência no processo formativo dos sujeitos. Demeter constrói uma afetividade na relação que teve com seus professores no período da adolescência, marcando seus processos de aprendizagem. Assim, narra:

tinha bons professores, não faltavam na escola, estavam sempre, atendiam, tiravam nossas dúvidas, eram professores que a gente tinha uma boa relação, a gente tinha acesso a esses professores

Na narrativa da professora Demeter, fica explícito que ser bom professor está ligado ao fato dela ter acesso aos professores que não faltavam na escola e que dirimiam as dúvidas, elementos importantes destacados por ela no momento em que elege esses professores como referências na sua formação. Segundo Saviani (2012), o compromisso político e a competência técnica são fatores indissociáveis da profissão docente, posto revelarem o sentido que se dá ao exercício da profissão, bem como a apropriação de saberes para conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Outra narrativa que se destaca é apresentada pela professora Artemis ao tratar dos desafios do contexto em que vivia. Ela mostra na experiência narrada como enfrentou uma situação de preconceito dentro do ambiente escolar. Ela diz:

[...] na Educação básica eu cheguei a ouvir não só de um professor, mas de vários que eu nunca iria a lugar nenhum, porque eu morava na cidade em periferia, porque meus pais[...] [...] Meu pai é negro, eu me reconheço como afrodescendente, minha avó é negra, meu pai é negro de pele, eu não sou negra de pele, mas sou negra de descendência, então até isso eu já ouvi, uma das coisas do bullying era isso, a questão étnica racial, e eu escolhi não me abalar

Durante sua narrativa, a professora Artemis discorre como viveu a situação de preconceito étnico e social na escola, por ser da periferia e afrodescendente. Mas, a sua atitude de não permitir que tal situação a imobilizasse, mostra que o sujeito, dominando os processos que lhe constituem constrói seus caminhos e pode reorganizar os elementos que o rodeiam, não se colocando como sujeito predefinido, mas como sujeito em acontecimento. Segundo Rios (2014, p. 278), “todo processo de formação cruza, à sua maneira

a temática da existencialidade associada à questão da identidade”. Isso também aponta o que Pineau (2014) define enquanto a dimensão autorreferencial produzida pelo sujeito no seu processo formativo.

O destaque das dimensões de gênero, etnia e condição social presentes no início da narrativa da professora Artemis é apresentado por ela para mostrar que sua busca era por agir contrariamente ao meio em que vivia. Ela não revela a escolha pela docência por uma dimensão idealizada da profissão ou pela influência das relações vividas no período escolar. O que afirma é o valor da educação para si como mecanismo de saída da condição social e econômica em que se encontrava. Nas palavras de Nóvoa (2007, p. 16) “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”.

Na sequência de sua narrativa, a professora Artemis vai revelar que o ingresso na docência surge para ela como possibilidade de inserção rápida no mercado de trabalho e que sua entrada no magistério em uma escola técnica no estado de São Paulo lhe garantia condições de permanecer estudando. Assim ela recorda:

eu fui ingressando no caso no magistério eu fui vendo que tinha outras perspectivas, magistério na verdade aconteceu para mim como uma oportunidade até financeira[...] E achei interessante essa ideia, essa perspectiva de sair depois de quatro anos com o diploma, meu pai dizia isso quando eu fiz a matrícula: “Daqui a quatro anos você não vai sair daqui com um certificado, você vai sair com uma profissão”. E como a gente era da periferia, tinha dificuldade financeira, meu pai sempre trabalhava, meu pai chegou a trabalhar em três empregos, eu pensei que isso seria uma oportunidade para ter uma vida um pouco melhor do que a dos meus pais, imagina o que é um jovem saindo com dezessete, dezoito anos saindo empregado... empregado não, mas com uma profissão.

A professora Artemis apresenta como a docência surge para muitos jovens economicamente mais pobres como oportunidade para ingresso no mercado de trabalho via formação no Magistério que no período de sua vida já compunha o quadro de formação de ensino técnico profissional de nível médio. Assim, a sua condição de jovem ingressante no mercado permeia seu

processo identitário, sendo uma porta-voz dos problemas sociais do grupo a qual pertence.

Além disso, a perspectiva de empregabilidade na área da docência durante a década de 1990, período vivido por Artemis, pode ser considerada alta. Gatti (2009) apresenta um estudo que revela que a profissão docente representa o terceiro grupo maior de ocupação profissional no Brasil no ano de 2006 e sua perspectiva ascendente enquanto posto profissional deve-se ao aumento da política de democratização do ensino. Considerando que o acesso à educação pública no nosso país tem uma trajetória de crescimento no nível básico, sobretudo, após a década de 1940 do séc. XX, e que isto exigirá qualificação das pessoas para o mercado de trabalho (ROMANELLI, 2010), posso inferir que a melhor condição de empregabilidade nesta profissão também perpassou a década de 90 do século XX, fase em que a professora Artemis conclui seu curso de magistério. Desse modo, além da profissionalização no término do Ensino Médio, a professora Artemis encontra no curso de magistério uma oportunidade de realizar uma formação e projetar uma carreira. Ela conta:

CEFAM foi um projeto [...] de escola profissionalizante chamava Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Então era para aluno de nível médio, o ensino técnico profissionalizante, só que era educação integral, a gente chegava sete horas da manhã e tinha aula até cinco horas da tarde. Só que nós ganhávamos um salário mínimo na época, porque a gente estava impedido de trabalhar, vamos colocar assim[...] A gente tinha professores jovens, professores cursando UNESP, UNICAMP, professores com formação em Pedagogia, então foi uma experiência assim, apesar de muito desgastante, muito enriquecedora. Ela foi o divisor de água na minha vida, porque a partir dali eu passei a almejar novos horizontes, no sentido de fazer uma graduação, até então eu não tinha conhecimento de universidade pública gratuita, porque para mim todas as universidades eram pagas, inclusive com o dinheiro que eu sempre trabalhei desde muito jovem, eu já pensava em guardar dinheiro para faculdade sabe essas coisas? E aí você chega numa instituição que te abre horizontes no sentido de te apresentar o mundo acadêmico e aí eu disse: é isso que eu quero fazer

Artemis é a única professora do grupo de colaboradores da pesquisa que realizou o magistério. Ela revela como a formação do magistério representou mais do que uma opção profissional na sua vida. O magistério

trouxe mudanças de rumos, de trajetórias de formação e de expansão acadêmica. Sua formação foi desenvolvida no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, projeto desenvolvido pelo governo federal brasileiro a partir da década de 1980 do séc. XX, que se expandiu por diversos estados brasileiros, inclusive São Paulo, local onde Artemis nasceu e cresceu, até início dos anos 2000.

Chama atenção como o movimento de reflexão que a professora Artemis faz nessa narrativa é revelador do seu processo autoformativo quando, diante de sua experiência, ela conclui que aquele caminho acadêmico era o que queria para si. Ao afirmar que a experiência formativa que se produziu no CEFAM foi “o divisor de águas” em sua vida, Artemis indica como uma experiência pode ter uma implicação na formação da identidade docente, já que a definição por uma formação acadêmica é, em suas palavras, o que definiu “o que queria fazer”.

Segundo Gatti (2009), os CEFAM foram criados para garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, com currículo voltado à formação geral e à formação pedagógica desses docentes, com ênfase nas práticas de ensino. Os cursos de Magistério, até então, eram mal avaliados e, segundo a autora, o projeto do CEFAM apresentou bons resultados quanto à qualidade dessa formação para o Magistério e só foi extinto após a LDB 9394/96, que transferiu essa formação para o ensino superior. Essa característica pode ser percebida inclusive na experiência narrada pela professora Artemis, quando revela quem eram seus professores formadores e como o curso potencializou sua perspectiva de ingresso no ensino superior e no mundo acadêmico.

Fica patente, nas experiências narradas, que a família e a escola básica são pilares fundamentais no processo de constituição da docência. Elas movem e fundam os valores, os interesses pelos quais os sujeitos, em primeira instância, guiam seus caminhos, revelando marcas que contribuiram para que a docência fosse um horizonte e uma escolha em suas vidas, portanto emergente das relações ativas produzidas no contato com o outro e com o meio, bem como da apropriação das experiências que foram produzidas. Nesse sentido, compõem o espaço de hetero, eco e autoformação dos

professores que, como Hércules, têm na formação básica e familiar os alicerces de suas histórias de vida.

3.2 Segunda lição: da formação acadêmica à docência

Como no segundo agrupamento das lições de Hércules, que estavam voltadas para descoberta dos talentos e transformação da intuição cega na intuição iluminada, a segunda lição no processo de vida-formação dos professores dessa pesquisa é tomada aqui como o período durante a vida acadêmica, em seus modos distintos para licenciados e bacharéis, como uma etapa da formação profissional do sujeito. Assim, a vida acadêmica aparece nas narrativas dos professores como espaço formativo que foi atravessando a constituição da docência dos colaboradores desta pesquisa. Todas as narrativas dos professores colaboradores incidem sobre os modos como se processou essa formação e como marcou o processo de constituição das identidades docentes. Desse modo, trago no primeiro momento as experiências dos professores-colaboradores licenciados e, no segundo momento, as experiências dos professores-colaboradores bacharéis.

3.2.1 Fazer licenciatura e os modos de constituir-se professor

Os professores colaboradores dessa pesquisa que optaram pela licenciatura na formação acadêmica inicial, relatam como essa opção é marcada por processos pessoais e condicionantes sociais nos quais estavam imersos. Assim, a opção pela docência é, mais uma vez, marcada por processos identitários que vão delineando os modos de constituir-se professor.

No caso da professora Artemis, o curso de Pedagogia foi fundamental para sua profissão, mas a inserção da pesquisa através da Iniciação Científica fez a diferença no seu desenvolvimento profissional:

a faculdade era particular, não supria os meus anseios nesse sentido, fiz o curso, concluí, sou licenciada em Pedagogia com enfoque em Administração Escolar e Magistério das séries iniciais, [...] Mas, assim, no final do terceiro ano, no começo do terceiro ano, eu já fiz Iniciação Científica na faculdade com bolsa, isso foi bom para mim porque me preparou, minha

professora era doutoranda da UNICAMP e aí ela me apresentou a Ciência do jeito que eu achava que deveria ser, como a faculdade não tinha me mostrado, aqueles trabalhos aquelas coisas. E aí ela me apresentou essa docência, essa Ciência, esse método de investigação.

A professora Artemis revela na fala acima um elemento que percorre toda sua narrativa, quando atribui qualidade à formação do sujeito via o rigor científico, estabelecendo crítica ao modelo formativo que tinha durante as disciplinas da graduação. Essa qualidade que atribuí ao rigor científico é expressa em vários momentos, inclusive no seu processo de graduação e pós-graduação, sobretudo, pela relação que estabelece entre docência-ciência-investigação, ao falar “*E aí ela me apresentou essa docência, essa Ciência, esse método de investigação*”. Tal questão me faz reportar à discussão proposta por Ramalho, Beltran e Gauthier (2004), quando mostram o valor da pesquisa no processo formativo docente, ao poder aproximar o conhecimento teórico da realidade escolar e potencializá-la como situação-problema de modo sistemático, teorizado, produzindo sentidos e relações das teorias como ferramentas de reflexão e pesquisa sobre a práxis educativa, sendo isso tomado como exigência para uma formação universitária inicial a partir de uma identidade docente que se quer formar permeada de finalidade e objetivos de ação, ou seja, que exige definir qual é o núcleo da profissão.

Cabe destacar que a trajetória formativa da professora Artemis no campo da educação é alterada pela leitura que faz da atitude dos colegas que lecionavam no ensino fundamental das séries iniciais em uma escola da área rural, um dos espaços onde começou atuar. Ela relata que via nos modos como os colegas produziam a profissão um movimento de descompromisso com o fazer e não gostaria de compactuar com tal situação, resolvendo buscar outra licenciatura:

E aí fazendo o curso de Pedagogia nesse paralelo eu percebi que não era isso que eu queria, me debater a vida inteira com colegas que achavam que o seu trabalho que precede ao meu em termos de série, não precisa ser bem feito. E ainda mais naquela realidade tinha muito o discurso [...] “Eles precisam saber ler, escrever e contar”. Então o que eu não queria para mim eu não queria para os meus alunos eu achava que eles podiam mais. Então essa realidade foi me desgastando muito e ao terminar, ao chegar no terceiro ano de Pedagogia eu falei: não quero isso para mim, e passei a cogitar fazer uma graduação

A professora Artemis ratifica a importância do processo reflexivo como vetor da construção da atitude profissional para a docência e potencializador de transformações que o sujeito faz a partir de suas determinações. Descontente com o sentido ético que percebia presente nas práticas dos pares e, como isso a afetava, sua saída foi buscar outro campo de atuação via uma nova graduação. Sobre isso, a professora revela em outro trecho da narrativa ter interesse na área de História ou Arqueologia, mas a impossibilidade de frequentar o curso, considerando a distância entre a instituição que ofertava e sua residência, a fez optar por outra instituição e pelo curso de Geografia, com o qual descobriu afinidade durante sua formação. Nas palavras de Nóvoa (2007, p. 16), sua posição como docente é um processo de “adesão a princípios e a valores”, resultante da construção de uma identidade considerada como um “lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

A circunstância de definir o curso por causa de questões de acesso é também recorrente na trajetória da professora Hera. Ela opta por uma licenciatura, já que a distância de sua residência até uma universidade que oferecia o curso de veterinária a impedia de fazer esse curso acadêmico que era sua “paixão”, como definiu. Assim, reconhece que a identificação com a área da educação Física se dá no percurso de sua formação.

[...] quando eu escolhi eu fiz dois vestibulares, eu passei nos dois, em Veterinária, que é minha paixão, e Educação Física. E escolhi Educação Física única e exclusivamente porque a faculdade era uma faculdade que era mais perto da minha casa, o critério foi esse! Porque a outra era uma universidade federal, mas era zona rural, e era em outra cidade fora do Rio de Janeiro. E eu escolhi essa por comodismo familiar. Esse foi o critério na realidade. E, de fato, quando a gente começa a faculdade a gente pensa de um jeito e quando vai fazendo o curso vai vendo de outras maneiras [...] E eu me apaixonei pela faculdade, comecei a estudar muito e me tornei uma das alunas que participava de tudo, estava sempre interessada, fui uma boa aluna na faculdade [...] Eu realmente não passei só por ela, eu vivi ela, vivi a universidade.

Na narrativa da docente, as experiências construídas ao longo da formação acadêmica revelam os modos como a professora Hera construiu a sua relação com o novo campo de conhecimento e como foi construindo sua

identificação com a área de estudo e atuação profissional. A escolha pela Educação Física ocorre por razões alheias à sua vontade, mas é na experiência do curso, no desenvolvimento do processo formativo que ela vai construir uma identidade que a remeteu à condição de professora e em suas palavras desenvolveu “uma paixão” pela profissão e pela área. A professora fala em outro trecho de sua narrativa, “[...] todo mundo fala, ‘Nossa, você briga muito pela educação física!’ E eu brigo! Porque já é uma área muito aquém, não tenho baixa autoestima profissional não”. Assim, demonstra seu apreço pela Educação Física e como é conhecida nos espaços por onde passou pela sua pungência na defesa desta área de conhecimento, fruto da paixão que nasceu do seu processo formativo.

Durante a narrativa, a professora Hera reconhece que sua formação acadêmica ocorreu sob influência da política educacional da década de 1980. Nesse período, a Lei 7.044/82 definia que as licenciaturas em geral teriam seu currículo mínimo a ser cumprido em cada uma delas, com disciplinas obrigatórias, privilegiando a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso. A docente revela, ainda, que seu curso esteve sob a influência ideológica produzida durante o período da ditadura militar no país. Ela narra:

[...] porque quando eu me formei, a gente formou numa perspectiva de um currículo militar, onde você tinha que ser atleta para ser professor de educação física. [...] Aí o que aconteceu eu me formei nessa perspectiva do fazer dos procedimentos [...] se a gente for pegar a história da educação física a gente vai ver que essa questão de corpo forte, nação bem nutrida, bem forte, para gerar brasileiros fortes, isso é uma política ideológica do esporte e pelo esporte que sempre foi usado. E a minha construção do currículo da universidade que eu fiz é uma construção militar. Tinha escola militar de educação física. Eu tive professor de psicologia aplicada que era do exército, então nossa forma de trabalhar e de construir o saber da educação física era militar. Aquele negócio de ordem, formar, aula sargento, professor sargento.

A professora Hera explicita a influência militar sobre a sua formação e como o currículo e as práticas oriundas deste movimento mobilizaram um modelo de formação e prática pedagógica que construiu para ela uma figura de

docência, de aula caracterizada por ela como “aula sargentão”, “fazer dos procedimentos” e um perfil de professor como “professor sargentão”.

Apesar da formação acadêmica da professora Hera ocorrer nos meados da década de 80 do séc. XX, posso notar que as características apontadas por ela quanto à influência do modelo militar na sua formação carregavam marcas da ideologia implantada no fim da década de 60 do séc. XX, produzida a partir da política educacional do período, que teve como um dos seus marcos o acordo MEC/USAID, que subordinava a educação brasileira às relações de dependência econômica do Brasil aos Estados Unidos. Segundo Romanelli (2010), era um elemento fundante no acordo MEC/USAID o reforço ao ensino superior e perpassava os discursos dos mentores do acordo a ideia da formação de espírito cívico e da consciência social, conforme ideais do desenvolvimento pacífico. A autora ainda destaca que, nessa concepção, não cabia às universidades atitude inovadora e revolucionária.

Ainda cabe reportar-me aos estudos de Darido e Neto (2008), que fazem uma análise sobre as concepções educacionais que permearam a Educação Física ao longo de sua história. Os autores afirmam, por conta da visão militarista, a disciplina era vista como essencialmente prática, não precisando de fundamentação teórica e era exigido dos professores muito mais uma formação como ex-praticante do que um conhecimento científico sobre o campo, aspecto evidenciado na narrativa da professora Hera, ao afirmar que tinha de ser atleta para ser professor de Educação Física.

Consciente do seu processo formativo, Hera destaca que tal formação não definiu seu perfil como profissional de sua área, inclusive porque, apesar desse processo ocorrer dentro de seu curso, ela participou de muitas atividades formativas externas, o que lhe permitiu construir outros saberes para a docência. Ela diz:

a partir da década de oitenta, profissionalmente começou a explodir congressos, simpósios[...] E possibilitou que a educação física criasse uma estrutura de dimensionamento dessas tendências e as tendências da própria educação física fez com que as pessoas pensassem em conjunto, pensassem em escrever em conjunto e desse uma nova diretriz que não fosse única, exclusivamente biológica e militar. E a minha formação foi dentro dessa linha.

Desse modo, a professora relata como os múltiplos contextos produzem os saberes docentes e como estes acompanham também o movimento histórico, político de uma sociedade. Ela mostra, então, que o processo coletivo e compartilhado pelos educadores atravessa sua identidade docente, que se reconfigurou nessas relações. Ao falar sobre os saberes e capacidades que constituem a formação de uma pessoa Brzezinski (2002, p. 10) afirma que “o *continuum* de mudanças se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional e das teorias e processos pedagógicos, os quais se ressignificam de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade”.

Apesar de graduada, a professora Hera revela que sua condição profissional na docência só se realiza muitos anos depois, devido à necessidade de sair para o mercado de trabalho para aumentar geração de renda da família. Como ela passa a residir na cidade de Ilhéus-Bahia após seu casamento, descreve que seu cotidiano resumiu-se à sua casa, com marido e filhos:

depois resolvi vim para Ilhéus, comprei uma casa aqui e aí comecei a trabalhar com outras coisas que não era Educação Física e, por fim, quando eu vi estava o casal trabalhando com a mesma coisa e o dinheiro só saía do mesmo local. E eu falei não dá! Aí resolvi abraçar a Educação Física porque eu já tinha sido uma aluna na universidade extremamente participante [...] eu tive que criar os filhos sozinha, trabalhando e com a ajuda do marido, mas sempre é muito mais mãe do que pai no ambiente familiar [...]quando eu tive o primeiro filho me deu um estaque profissional porque eu precisava criar, cuidar do menino e eu dei um stop na minha vida profissional. Na época me deu um nó na cabeça isso. Porque eu vinha de um pique de trabalho e eu tive que adiar meus projetos profissionais por conta da criança, não era justo naquele momento eu deixá-lo com uma pessoa e sair para fazer minha vida.

A professora narra sua condição docente marcada também por seu lugar de mãe, mulher e trabalhadora. O papel da mulher como aquela que detêm a segurança do lar é incorporado pela professora Hera ao iniciar sua narrativa, dizendo que, primeiramente, se defina por sua família. Entretanto, o papel da protetora do lar, que também circunscreveu seu modo de ser e reconhecer-se como sujeito, entrou em conflito com a dimensão da atividade profissional que vai exigir tempo disponível, deslocamento de espaço,

estabelecimento de outras relações que implicam em um modo distinto do espaço que ocupava na família. Assim, era preciso acrescentar o papel da profissional, mas de todo modo essa passagem para a docência representava a quebra de um modo de constituir-se como pessoa. Dessa maneira, a narrativa da professora implica olhar a docência como uma atividade que se realiza a partir de interesses pessoais, emoções, histórias, escolhas, profissão que, por condição existencial, é fruto das apropriações que os sujeitos fazem de suas experiências e dos modos como constituem sua condição de sujeito. A docência como um acontecimento e um devir é uma tecitura constituída de experiências visíveis e invisíveis, de fluxos, de movimentos contínuos que desestabilizam as subjetividades e exigem ressignificação para a própria existência (PÉREZ, 2006).

Nesse âmbito, o professor Apolo, também licenciado, revela sua experiência formativa, narrando como se deu esse processo no seu curso de Licenciatura em Física:

peguei outras disciplinas extras [...] Particpei de alguns eventos fora também, eu acho que teve isso também na universidade [...] Então, essas foram formações eu digo conteúdos, elas não foram em relação à docência. Eu sempre digo que formação enquanto a professor a gente na disciplina de Física I, II e III, porque o curso era licenciado e sempre falava que a gente seria professor, que era muito importante ser professor de Física, que tinha muito poucos professores formados, então esse era um discurso que ele sempre usava em relação ao fato de ser professor [...] A gente também começou a discutir sobre ser professor durante a Iniciação Científica, já que a gente trabalhava na área de ensino e experimentação em Física, mas, especificamente mesmo, a partir do sétimo, oitavo com disciplinas específicas, Metodologia e Instrumentação, e os estágios na área de Física. A gente teve uma disciplina que era sobre a importância de usar a história da Física no ensino, a gente teve disciplinas que era importante usar a experimentação, discutir temas transversais, então todas essas questões que foram sendo introduzidas acabaram melhorando a nossa formação, além de você saber o conteúdo era importante saber metodologias alternativas para poder fazer isso chegar até o aluno.

Na narrativa do professor Apolo, fica explícito que ele também vivenciou experiências formativas ligadas à pesquisa em educação por meio da Iniciação Científica, bem como participou de discussões sobre metodologia de ensino.

Entretanto, o docente aponta que tais experiências se deram ao final do curso, a partir do sétimo e oitavo semestres, em disciplinas específicas. Cabe notar que o professor Apolo faz sua graduação no início da década de 2000, período em que foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica²⁶, que vão exigir maior articulação entre o campo teórico disciplinar e a formação dos conhecimentos pedagógicos próprios para a docência na educação básica, inclusive estabelecendo vínculo entre ensino e pesquisa. Percebo, a partir da narrativa do professor Apolo, que, no processo de Iniciação Científica do qual participou, há experiências formativas no curso acadêmico que buscam estabelecer essa relação entre pesquisa e ensino. Entretanto, é indicado pelo professor que ele também teve disciplinas e participou de eventos caracterizados por ele como conteudistas, confirmando que se distanciavam da formação docente, ao dizer que estas formações “não foram em relação à docência”.

Diante dessa condição, compreendo que o professor Apolo viveu uma experiência formativa que, em seu conjunto, foi divergente do que se preconizava nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Apesar das diretrizes em vigor, a experiência narrada revela uma distância entre a materialidade das bases destas diretrizes e o processo vivido pelo professor. É fato que, em estudos como o que Gatti (2011a) realizou sobre as licenciaturas brasileiras, constata-se que a formação de licenciados é feita de modo fragmentado, desarticulada entre as áreas disciplinares, níveis de ensino e disciplinas curriculares, em universidades que não se caracterizam como instituições próprias para formação docente. Como caráter conclusivo de seus estudos, aponta que, nas licenciaturas, a formação da área de conhecimento não se comunica com os processos educacionais, além das atividades práticas exigidas nos cursos ficarem embutidas nas disciplinas, sem uma especificação clara.

Outra experiência que o professor Apolo discorre como significativa na sua formação esteve ligada às questões sobre sua identidade afrodescendente, pois fez parte de um programa que acompanhava o

²⁶As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básica foram promulgadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

desempenho acadêmico de alunos cotistas, que era o seu caso. Ele narra essa experiência assim:

como eu fiz o Universidade Para Todos que é um curso pré-vestibular do governo, aí eles estavam inaugurando lá na UESC²⁷ um programa chamado PRODAP que é Programa de Democratização do Acesso e Permanência na Universidade, aí eu ingressei no segundo semestre com bolsa de um projeto aprovado pelo MEC, UNIAFRO, [...] Para mim foi importantíssimo, principalmente na questão de você se enxergar negro na sociedade, de você enxergar como o negro está inserido dentro do espaço universitário, de você se reconhecer negro mesmo, então para mim foi um processo extremamente importante assim, experiência valiosíssima para mim, mesmo que não fosse na minha área [...] A gente tinha várias oficinas que o PRODAP oferecia, Metodologia Científica, Oficina de Idiomas, aprender a fazer um artigo, a gente inclusive fazer pesquisa, fez em relação a isso, então, de fato a gente teve uma oportunidade de ingressar no mundo acadêmico, não em Física que era minha área de formação, mas no geral, a gente acabou tendo suporte.

Observo na narrativa do professor Apolo duas questões. A primeira sobre como os aspectos identitários na formação desse professor foram importantes para ele na sua constituição como sujeito. Inclusive, ele destaca a importância do Programa de Democratização do Acesso e Permanência na Universidade - PRODAP como mecanismo potencializador do ingresso do estudante no mundo acadêmico, por meio de oficina, curso que colaborava na formação de conhecimentos pertencentes à academia. Por outro lado, o professor não faz menção a essa formação como movimento da sua constituição como professor, quando descreve na sua narrativa “experiência valiosíssima para mim, mesmo que não fosse na minha área”, revelando uma distância entre as discussões sobre a dimensão da identidade do sujeito e a formação como licenciando.

Quanto à sua iniciação na docência, o professor Apolo demarca que iniciou sua experiência como professor em um pré-vestibular ligado a um programa de ação afirmativa onde já se sentiu responsável por uma turma, relatando que

²⁷Universidade Estadual de Santa Cruz

Foi a primeira vez que entrei na sala de aula como responsável por uma turma de fato. Eu comecei dando aula de matemática, esses três primeiros anos de docência, não era uma turma digamos padrão assim, padrão você tem que avaliar, fazer prova. Era um curso pré-vestibular popular, você tinha que dar aula, mas você não tinha que se preocupar com avaliação, eu achei bacana, eu achei bacana a primeira experiência para mim foi bacana você ser responsável por uma turma, e você entrar numa sala de aula a primeira vez, eu tinha dezessete anos, era até esquisito porque muita gente era mais velho que eu. Então você entrar numa sala de aula como responsável por uma turma, as pessoas te tratar como professor e já te dar uma certa responsabilidade.

Aqui, o professor Apolo diz como a experiência de sentir-se professor está atrelada à responsabilidade e ao papel imputado a ele no cursinho onde lecionava. Ele afirma que ter uma turma de alunos sobre a qual ele tinha responsabilidade o fez sentir-se professor. Desse modo, mesmo em um contexto distante da escola básica e da academia, o professor Apolo foi constituindo sua docência atravessado pela dinâmica da ecoformação, considerando que as relações de trabalho num determinado contexto e o espaço que ocupou nestas, ainda aos dezessete anos, podem gerar experiências de trabalho, de exploração de uma profissão, do modo de ser, sentir e fazer docência.

As experiências formativas dos professores colaboradores que são licenciados apresentam reflexões sobre as referências formativas desses sujeitos. Fica posto que as instituições de ensino superior não são o centro da formação de um professor e que, quanto mais elas puderem dialogar com as demandas reais da escola básica na articulação ensino, pesquisa e extensão, mais elas promoverão o empoderamento dos docentes e dos futuros docentes sobre seu processo formativo.

Observo que, no campo das licenciaturas dos professores, as narrativas conduziram até aqui à compreensão de que, política e pedagogicamente, o projeto educacional brasileiro é fruto de muitas disputas e embates sobre a compreensão do que consiste o fazer dos professores e como os sujeitos escolhem e aderem a essa profissão. O que se constata é que as licenciaturas nas universidades brasileiras vêm passando por processos de ressignificações e mudanças com vistas a qualificar melhor os docentes da educação básica. É

uma disputa entre um paradigma que pensa a formação como condição alheia ao sujeito, portanto toma o professor como objeto do processo e a emergência de novas discussões que refletem o professor não como consumidor de saberes prontos e acabados, mas como produtor de novas práticas, de sentidos e técnicas sobre seu fazer, bem como o reconhecimento que os sujeitos carregam marcas de suas experiências indeléveis.

Outro ponto a ser pensado é que, se há distância na formação desses professores com a escola básica, nada é mencionado ao longo de sua narrativa sobre a educação profissional como campo de atuação dos licenciados, portanto, esses professores que hoje atuam nos Institutos Federais não foram contemplados em sua formação com discussões que os apresentassem ou promovessem reflexões sobre as demandas específicas de uma prática educativa no ensino médio vinculada à formação profissional. Gatti (2011a) adverte que a universidade precisa ser preparada para desenvolver pesquisas e modelos formativos em parceria com educadores e técnicos que desenvolvem uma prática educativa cotidiana e estão imersos nas demandas concretas das escolas, pois, distantes destas, a formação reporta-se a um modelo de professor abstrato e genérico.

Esse professor precisa ser pensado como sujeito com identidades múltiplas, forjadas também nas suas experiências pessoais e acadêmicas. Desse modo, a escolha feita pelos professores Artemis, Hera e Apolo pela profissão docente já no âmbito da formação acadêmica revela as redes de relações, circunstâncias e experiências que os guiaram e os fizeram constituir-se como pessoas singulares nos modos de produzir a formação inicial docente numa dinâmica entre sua constituição pessoal e profissional, gerando modos próprios de produzirem a identidade profissional.

3.2.2 Do bacharelado à chegada na sala de aula

O segundo momento ao qual relaciono a segunda lição do processo formativo dos professores remete às experiências formativas dos professores bacharéis. Também como afirma a narrativa mítica sobre as lições de Hércules, o segundo agrupamento das lições de Hércules é continuidade do primeiro

agrupamento de lições já que o sujeito ainda está em processo de educação que definirá sua condição social como profissional.

Considerando que o processo da docência não se encerra nem se inicia com a formação acadêmica, os caminhos percorridos pelos professores na sua iniciação profissional também não se apartam da constituição de suas identidades. Cabe lembrar que o processo formativo, face à sua dinâmica, é contínuo e a docência, também como resultante da construção de identidades, é um processo permanente de vir-a-ser. Gatti (2011b, p.162) afirma que

a identidade não é somente um constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta os processos de formação e profissionalização docentes (...) Que representações tem de si, como pessoa e profissional? Como essas representações interagem atuando na sua própria formação e nas ações pedagógicas que desenvolve? Essas são questões importantes para a compreensão do ser-professor e que podem nortear o fazer-se professor.

Nesse contexto, a identidade profissional não é um construto acabado, mas um processo redimensionado a cada movimento experiencial com o qual o sujeito se depara, modificando também o modo como se reconhece e se faz reconhecido pelo outro, sendo, então, produção de fluidez, instabilidades e transformações.

Portanto, encontrar nas histórias formativas dos professores bacharéis os movimentos que os levaram à docência implica em compreender que a profissão professor é determinada pelos acontecimentos, pelo devir da condição humana pessoal e profissional que acontece aos sujeitos. A formação para a docência é um processo por si complexo, já que o mesmo está atravessado não apenas por conteúdos formativos específicos, mas pelo modo como os sujeitos vão compreender-se como um possível professor, ou seja, como se constroem como pessoas. Nessa perspectiva, encontramos aqui não apenas histórias da formação acadêmica, mas da formação e condição profissional dos professores bacharéis que forjaram suas identidades como professores. Segundo Rios (2011, p. 44), “a identidade é uma construção

multirreferencial, definida por processos complexos de significação socialmente determinados”. A autora ainda completa afirmando (2011, p. 45) “as identidades estão sujeitas a uma historicização radical e estão sempre no processo de mudança e transformação”.

Considerando esse caráter fluído, inconstante e complexo que produz os modos de ser dos sujeitos é que reflito, a partir das experiências formativas nas graduações dos professores bacharéis, sobre as marcas produzidas que os levaram assumir a condição profissional da docência, ainda que essa opção profissional não fizesse parte da formação inicial. Portanto, compreendo que os contextos formativos, bem como os processos que os encaminharam para a docência vão se constituir como referentes para a composição das identidades docentes em discussão.

Início, nessa dimensão, com o professor Ares, ao revelar que foi uma relação de proximidade com dois professores e a imagem produzida por estes sobre a docência os elementos que marcaram sua trajetória formativa e sua definição pela docência. Ele explicita como o reconhecimento de pelo outro foi importante nessa escolha e, a partir desta, passou a pleitear a carreira docente para si. Assim ele recorda:

esse relacionamento de amizade que eu tinha com esses professores, teve em especial dois professores na minha vida acadêmica que foram meus orientadores em projetos desenvolvidos na UESC, e professores de sala de aula também. Então eles... “você tem um perfil interessante, consegue falar bem, tem paciência...” eles foram citando em várias conversas que a gente foi tendo ao longo do tempo, características que podiam me tornar um bom professor[...] e pelo o que eles conversaram comigo eles disseram que tinha... como é que posso dizer... ter a cabeça organizada para elaboração de trabalhos acadêmicos. E, também, a questão de organização e planejamentos as atividades expositivas, eles falaram que eu tinha facilidade de falar da área de programação de computadores, que é um pouco difícil para o pessoal da área de exatas, eles identificaram naquele momento que eu tinha uma habilidade para falar sobre esse tipo de assunto no meio acadêmico.

O processo de reconhecimento aqui apresentado por Ares também evoca a questão do reconhecimento da identidade docente a partir de características definidas pelo outro como aquelas que são reconhecidas

socialmente pertencentes ao domínio da profissão docente. Portanto, ter paciência, organização, planejamento, capacidade de exposição oral, foram reconhecidos como elementos pertinentes à docência. Assim, a imagem que o professor Ares vai compondo de si como futuro professor emerge de uma identidade coletiva que ele ressignifica em sua subjetividade.

O professor Ares ainda revela que sua proximidade com outros docentes no universo acadêmico desvelou para ele a docência como carreira, associada à sua avaliação sobre o campo profissional para o qual foi formado:

Então avalei num aspecto a longo prazo, porque eu trabalhava como analista e programador, o estresse que isso desenvolve ao longo do tempo, e fui observando na universidade a área de atuação desses professores que eu poderia ter uma carreira interessante e talvez um pouco mais tranquila do que atuar como analista de sistema por trinta anos.

Logo, deixa claro que há um processo de sedução construído que o levou a migrar de profissão e depositar na docência a possibilidade de desenvolvimento de uma carreira, ressaltando sua perspectiva de futuro na profissão. Desse modo, o professor Ares revela que sua entrada na docência se deu mediante a imagem de um modo de ser e viver do professor, projetada a partir da identidade coletivamente construída que perpassava o seu entorno. Tal situação também é próxima da experiência da professora Demeter, que, atuando como Engenheira Agrônoma, mas com vínculo empregatício instável, vê na profissão docente uma perspectiva de estabilidade. Assim ela narra:

lá eu não era concursada de forma efetiva, e aqui eu estava vindo pra assumir o cargo de forma efetiva, lá eu era REDA²⁸, lá eu atuava como REDA, então foi em busca da minha estabilidade, também, enquanto profissional.

A professora Demeter corrobora a discussão sobre a condição em que é percebida a docência como uma profissão estável e, portanto, oferta espaço para a construção de uma carreira. Cabe destacar que a professora manifesta, em outro momento de sua narrativa, o desejo latente pela atuação na docência quando declarou que sempre foi um desejo atuar como professora para

²⁸ Regime Especial de Direito Administrativo. Essa é uma forma possível que o Estado da Bahia faz uso para contratação de profissionais temporários para seu quadro funcional.

adolescentes, afirmando: “Olha eu já pensava em ser professora um dia, na verdade eu sempre pensava em adolescentes, eu sempre tive essa... sempre tive no pensamento adolescentes”. Entretanto, ela assume a sua profissão ligada à formação inicial de Engenharia Agrônoma e pela condição de estabilidade profissional é que migra para a docência.

Portanto, é preciso constatar que a docência, para os professores Ares e Demeter, não passou a ser uma carreira secundária ou paralela, mas uma opção de mudança profissional. Logo, a opção pelo ingresso na docência também é uma ressignificação da própria identidade da pessoa-professor de Ares e Demeter. Segundo Gatti (2011, p. 162), “associadas à identidade estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais”.

Já o professor Hefesto-Andejo, formado em Arquitetura, revela outros caminhos que o levaram à docência. Mas, assim como os professores Ares e Demeter, essa definição passou pela condição na qual exercia a profissão ligada à sua formação inicial. O professor revela que sua formação foi multirreferencial, marcada por um currículo vasto. Porém, essa condição foi construída por ele, uma vez que era permitido agregar disciplinas e estudos de áreas diferentes ou correlatadas ao seu curso de graduação. Assim ele fala:

eu peguei um sem número de disciplinas eletivas e optativas porque me interessava muita coisa. Então fui aluno na FACOM no curso de Jornalismo, fui aluno em Belas Artes e outras disciplinas, fui aluno dentro da própria faculdade de Arquitetura de matérias que não eram obrigatórias. Então, eu queria saber mais, queria conhecer coisas que eram da minha oportunidade naquele momento e, quando eu saísse, não iam estar mais ao meu alcance [...] Claro, que de modo prático, a gente sabe da afinidade das discussões, mas a graça era poder passear pelo assunto dado por todos eles. Não tinha uma matéria que eu não gostasse ou que eu gostasse mais. Era bacana estar percorrendo tudo.

Em sua narrativa, o professor Hefesto-Andejo enfatiza o aspecto plural que construiu na sua formação. Demonstra como uma condição de abarcar diversas referências teóricas na sua formação era algo que lhe satisfazia quanto à necessidade e interesse de aprender mais. Mas, também demonstra que compreendia as discussões como afins, portanto, revela que era uma busca intencional, correlata ao seu processo formativo. Contudo, no

desenvolvimento de sua profissão como arquiteto, ele diz que não conseguia atuar na carreira e, apesar de estar desenvolvendo uma atividade que dependia de sua formação inicial, ele não conseguia exercer de fato a profissão para a qual foi formado. Assim ele narra:

Eu não tinha conseguido fazer a minha própria arquitetura e me frustrei com a parte da experiência comercial de estar organizando a empresa, me relacionando com cliente, estimando valor para meu próprio serviço [...] E eu consegui fazer o acompanhamento dessa arquitetura que acontecia na minha frente, fazendo uma coisa também que eu gostava que era fotografar [...] Foi marcante para mim na profissão ter convivido com Lelé! Que é um arquiteto, foi um arquiteto genial, eu passei mais tempo convivendo com ele, sem ter tido a oportunidade de desenvolver projeto, porque os projetos dele o traço é unicamente dele.

Aqui, o professor Hefesto-Andejo mostra como teve dificuldades para exercer seu trabalho de arquiteto. Numa tentativa comercial, fala de frustrações e, apesar de considerar marcante outra experiência profissional, reconhecendo que sua formação era importante para o trabalho que realizava, afirma que isso não lhe permitiu espaço para criar, desenvolver projetos ou imprimir seu traço arquitetônico.

É com essa condição pessoal, formativa e profissional que a docência chega para o professor Hefesto-Andejo como um acontecimento, uma bifurcação ou desvio de um caminho profissional outrora pensado. Narra que sua entrada para docência acontece a partir de um convite muito inesperado: “[...] e surgiu o convite para a docência, que foi uma coisa caída do nada e foi uma transferência assim imediata de realidade. Saí de um universo e caí em outro universo”. Neste trecho da narrativa do professor é revelado que a entrada na docência não foi planejada e representou uma mudança na sua vida e que tal mudança também ocorreu do ponto de vista geográfico, posto que o convite foi para uma instituição privada de ensino superior em outro estado brasileiro.

As histórias dos professores Hefesto-Andejo, Ares e Demeter indicaram como os sentidos produzidos por eles sobre suas experiências os trouxeram até a docência, ainda que esta não tenha sido a opção inicial de formação e de profissão. Tornar-se professor é, então, uma possibilidade dada pelas suas

marcas de experiências vividas. Observo como os professores são acometidos pelos acontecimentos em suas vidas e como muitos desses elementos são promotores dos sentidos que são atribuídos à docência. Nesse sentido, a entrada na docência vai sendo produzida por caminhos diferenciados e promovendo aprendizagens também diversas. A decisão de ingressar na docência coloca o professor Hefesto-Andejo em novo desafio, pois foi mobilizando seu processo identitário na medida em que a vida profissional, os desafios das práticas cotidianas, as demandas sobre o trabalho pedagógico geraram outros movimentos formativos. Nesse sentido, o professor Hefesto-Andejo afirma que teve de sair de um universo e entrar em outro, chama atenção para a experiência que viveu da entrada na docência em uma instituição de ensino superior privada sem nenhuma preparação. Ao relatar esse processo, ele conta o quanto essa circunstância lhe marcou:

Já dentro de um curso de Arquitetura com mil e uma dificuldades, com um currículo diferente do meu, tendo que me deparar com conhecimento que eu não tinha tido na minha formação, então foi uma época de estudo assim desesperadora, mas foi muito bacana.[...] “Não vou ser professor!” foi o momento da maior angústia da minha vida foi aí. [...] porque eu estava tendo que me ocupar de aprender e, compulsoriamente, ensinar algo que estava sendo um aprendizado muito recente pra mim, tão recente que às vezes era da noite anterior.

Nessa passagem da narrativa, o professor Hefesto-Andejo mostra como o encontro com a docência foi um choque para ele. Sua entrada implicou em lidar com a produção de conhecimento para si, bem como construção de mecanismos para o diálogo na formação com os alunos. Mostra que sua identidade como professor foi forjada num movimento de ter que lidar com a relação de ensino-aprendizagem, processo descrito por ele como desesperador e angustiante. Marca que esse processo implicou numa condição de aprender de modo compulsório, pois se viu frente a conteúdos que não estavam no seu currículo de formação.

Vê-se, portanto, que o ingresso na docência para o professor Hefesto-Andejo se deu sem a imersão necessária na formação para docência. Tal questão é visível na narrativa, quando Hefesto retrata a condição “desesperadora” da entrada na docência e o desafio de atualizar um saber-

fazer. Como afirma Moura (2012, p. 64), “muitos desses novos e jovens professores são mestres e doutores recém-formados, mas sequer conhecem o campo da educação, uma vez que são bacharéis”.

Assim, sem formação acadêmica específica, os docentes bacharéis são entregues a sua própria realização e tem sua experiência formativa como principal legado para produzir sua prática educativa. Cabe destacar, conforme Souza e Nascimento (2013), que, frente à necessidade de formar profissionais para atuar no campo da produção de ciência e tecnologia, os IFs buscam um perfil de profissional qualificado pela sua vinculação com a área de trabalho, portanto, os bacharelados se apresentam como cursos superiores de formação generalista, científica e humanística que formam sujeitos para desenvolver competências em certos campos de saber e exercer essa prática no âmbito acadêmico, profissional e cultural. Já os cursos superiores tecnológicos ofertam formação para a atuação em áreas profissionais muito específicas (BRASIL, 2010b). Entretanto, observa-se que as experiências pessoais e os caminhos pelos quais transcorreram essas formações podem levar os sujeitos a pensar nelas por referenciais muito distintos e que marcam modelos formativos que podem ou não reforçar os aspectos científicos ou humanísticos muito peculiares de cada campo de conhecimento.

Outro aspecto que atravessa a constituição da docência desses professores é o desconhecimento do universo escolar. O professor Ares, que iniciou sua docência no IFBA, declara que, na sua chegada à sala de aula, enfrentou o desafio de lidar com um universo distinto, com práticas e processos organizativos do trabalho docente sobre os quais não tinha qualquer conhecimento. Ele diz:

[...] diário de classe, eu não sabia como fazer aquele negócio, preencher. Meu horário aqui como docente é diferenciado, eu tenho que fazer aqueles quarenta quadrinhos separados, se não fica aquele horário de oito a meio dia e pela tarde, noite [...] Então, eu cheguei muito cru, na verdade eu não fui formado para ser professor, então assim, tinha coisas básicas desde o preenchimento de diários até elaboração de provas, divisão de pontuação, o que é que eu podia cobrar, eu não sabia nada disso.

A descrição do professor Ares demonstra como o processo identitário passa também pelo controle do próprio trabalho, pela capacidade de autonomia para desenvolvê-lo. Afirma que não compreendia as “coisas básicas”, portanto, o universo, as demandas cotidianas que atravessam o trabalho do professor eram desconhecidas por ele. Constituir-se como docente também implicou ao professor uma formação que está na dimensão procedimental do fazer do professor, que atinge o domínio dos processos burocráticos que registram a organização e a cotidianidade do trabalho do docente. Assim, o professor Ares ainda revela:

O que eu aprendi como docente foi dentro do instituto mesmo [...] Olha, no começo teve uma colega minha que foi bastante[...] Então ela me orientou bastante, principalmente com o público da manhã, como devo me comportar, até onde eu poderia... até que grau de abertura eu poderia ter com os alunos, principalmente o pessoal do integrado que são menores de idade ainda, então a gente tem que ter aquele cuidado, aquele nível de abertura diferente do aluno da noite que já é adulto.

Em sua narrativa aqui, o professor Ares demonstra como sua formação docente foi talhada dentro do instituto. Com os pares, foi descobrindo que a profissão requer saberes que atravessam modos de agir com os alunos, atitudes diferenciadas considerando o universo para o qual se leciona, assumindo assim uma perspectiva formativa que não se define apenas num currículo formal prescrito pelas instituições de formação de professor.

É no processo de ir produzindo a docência e as práticas cotidianas escolares que os docentes bacharéis vão se formando. Pensar essa formação como um construto cotidiano implica em refletir como a dimensão da heteroformação atravessa a vida docente na escola. Na experiência produzida pelos professores, fica muito evidenciado como o aprender com outro, possibilita uma aprendizagem significativa e uma potencialidade de deslocamentos pessoais e profissionais. Assim, há também um processo de reconhecimento de si durante a narrativa que caracteriza o movimento de autoformação, na medida em que se reflete como o outro proporcionou uma mobilização de conhecimentos e geração de saberes da prática docente.

Fica visível que a experiência adquirida no cotidiano escolar com os pares é um campo formativo de produção de significações e sentidos para o

exercício da profissão, mas esse processo é conflitado com os modos como esses sujeitos transitam com os conhecimentos específicos de suas áreas. Assim há que se pensar em um movimento onde tornar-se professor é conjugado com a experiência produzida no cotidiano escolar e no domínio das ações por meio das trocas com as experiências de sujeitos sócio-históricos.

A consciência de que a historicidade atravessa a condição identitária leva a pessoa ao desafio de sua formação, que é de atualização do sujeito em sua condição de devir e de objetivar-se diante das condições históricas. Essa consciência propõe uma tensão permanente entre os desejos, aspirações individuais e as transformações e exigências sociais. Portanto, ter consciência de si é a integração/interface de conhecimentos, representações, atribuição de sentidos, tomada de consciência de suas potencialidades, concretização e intencionalidade de um projeto e transformação permanente do ser.

Nesse âmago, a experiência do professor Hefesto-Andejo revela como as marcas da vida escolar são evocadas como possibilidade para a constituição do perfil docente, produzindo imagens de si como professor, e que a consciência desse processo implica numa atitude formativa.

Agora, a experiência formativa mais importante para docência foi ter sido aluno [...]Mas, não tem jeito! Você vai derramar na sala de aula aquilo que você recebeu como modelo. E isso é um grande problema porque de uma época para outra os paradigmas vão mudando. Então eu, nós, somos frutos daquela geração onde o professor ministrava um conteúdo diretivo. Você tinha que repetir a cartilha. E eu acho que se eu for infelicidado pela reprodução desse modelo em algum momento não é por culpa minha. Eu não procuro fazer as coisas dessa forma, mas respeitando o espaço de criação do próprio aluno como sujeito.

Na sua narrativa, Hefesto-Andejo observa em si uma imagem docente, a qual refuta, dizendo que busca fazer diferente, respeitando o espaço de criação dos alunos. Todavia, o mesmo professor admite que a sua experiência foi com professores que ministravam conteúdos diretivos e que a experiência como aluno é importante para a docência. Assim, assume que a experiência escolar e acadêmica como aluno é um elemento constituidor da sua forma de ser e pensar-se professor. Nesse sentido, quanto mais um professor for submetido a essa condição de iniciação na docência, poderá

compartilhar, refletir e compreender quais são suas influências e necessidades eminentes no exercício da profissão, sendo possível construir uma identidade profissional fincada em bases teóricas e experiências que produzam e conduzam um processo de autoformação.

Assim, pude perceber na fala dos professores como o movimento de produzir a experiência na docência, pensar sobre ela foi fundamental para os docentes ressignificarem os conhecimentos produzidos em diversos campos e transformá-los em saberes experienciais constitutivos dos modos de viver a profissão. Dessa maneira, o professor Hefesto-Andejo ainda relata que

Eu não perdia uma capacitação interna dentro da universidade! Então, aparecia era um final de semana eu estava lá, não interessa quatro horas, oito, ou vinte e quatro, mas eu estava em todas as capacitações. De modo prático se isso me ajudava a resolver alguma questão de organização do meu trabalho em sala de aula, mesmo que alguma tivesse tido esse objetivo, não era essa parte que me interessava. Então, o que mais interessava nessas capacitações? Era eu estar em contato com pessoas, trazendo ideias novas que eram de outras áreas de formação e estar podendo interagir com elas. [...] E outra coisa, a gente tem que fazer costura entre essas coisas. Não pode ser uns departamentos separados da vida. Não podem ser conhecimentos da maneira como são ministrados para gente dentro da universidade.

Em seu relato, o professor mostra como se mobilizou para ir superando as dificuldades e limitações do seu processo formativo e como a reflexividade se faz presente nesse movimento. A busca por formação continuada revela-se como um movimento constante que declarou ter realizado, salientando um aspecto importante para essa dimensão formativa, que é a necessidade de integração entre os conhecimentos. Ao afirmar que o mais interessante era aprender coisas novas, mas que era salutar “fazer costura entre essas coisas”, o professor defende uma condição para que esse processo seja efetivo e se integre à vida e não se reproduza o modo como foi realizada a sua formação na universidade.

Desse modo, o professor Hefesto-Andejo apresenta que, após sua chegada à sala de aula, o processo formativo foi fundante para ir produzindo sua identidade como docente. Em acordo com essa proposição, saliento que é muito importante que a chegada do professor seja alimentada por uma política

de formação dentro da instituição, assumindo o eixo da profissionalização docente marcado pelo respeito à experiência, aos dilemas concretos da cotidianidade escolar e aos modos de ser e viver a profissão. Mesmo considerando a necessidade de um processo formativo para o exercício da docência, os professores Ares e Hefesto-Andejo se posicionaram em suas narrativas sobre a formação específica para a docência:

Eu sempre fui um pouco caótico com tudo que eu fazia, e continuo sendo, mesmo que eu tivesse feito uma licenciatura, aí eu teria frustrado, me frustrado e teria abandonado de vez, porque eu não teria conseguido espaço para minha expressão caótica dentro de uma licenciatura. É... eu só entrei em docência eu acho, exatamente, porque eu não fiz licenciatura. Eu não teria ficado! [...] A licenciatura requer um grau de organização e instrumentos de controle que é uma coisa a qual eu acho que eu sou completamente avesso, eu não consigo ter instrumentos de controle para aquilo que eu faço! Então, a parte mais chata para mim é corrigir avaliação, que avaliação para mim funciona quase sempre como instrumento de controle. De controle até sobre o êxito dos alunos no processo de aprendizado dele, mas é um instrumento de controle. Caderneta é um instrumento de controle.

(Professor HEFESTO-ANDEJO, Entrevista Narrativa, 2014)

Sobre a formação para docente não tive, não tenho, e também não sei se tenho vontade de fazer, vou ser sincero. [...]. O fato de eu ter vindo de área técnica, de onde tive minha formação inteira, tanto a graduação, quanto a especialização, quanto o mestrado, não fiz nada ligado à área de docência, nenhuma delas. E, assim, não tenho muita paciência [...] Doutorado na área de educação não me bato muito bem não. Então assim eu não tive essa experiência de docente não, nunca fiz curso.

(Professor ARES, Entrevista Narrativa, 2014)

Nas duas narrativas, os docentes Hefesto-Andejo e Ares, ainda que por meio de elementos diferenciados, apontam uma avaliação sobre a qualidade da formação para professores. Observo que o professor Hefesto-Andejo afirma que uma formação inicial para professor não contemplaria o que ele chama de “experiência caótica”, porque seria avesso a sistemas de controle, estabelecendo uma crítica ao modelo avaliativo como sistema de controle até do êxito dos alunos. Já o professor Ares diz que não se identifica com esse tipo de formação. O professor Ares afirmou não ter paciência e usou a expressão “não me bato com a área”. Faço constar que, ao término de sua narrativa, já em momento onde produzimos um fechamento da entrevista, o professor

afirmou que a formação para docência fica só no plano teórico e das discussões e que ele era uma pessoa mais pragmática, gosta mais de resolução.

O que fica da posição tomada por esses professores é a necessidade do desenvolvimento de processo formativo que responda as demandas do trabalho docente, pois há o risco de aspectos fundantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, como a avaliação, tornarem-se meros instrumentos de controle. Apesar de apontarem entraves no processo de formação, é preciso considerar que a docência requer uma formação teórica sólida, capacidade de reflexão, de crítica, de construção de uma prática e de desenvolvimento profissional, social e individual. Contudo, a imagem da formação docente como elemento que funda um modo de ser professor pode implicar no afastamento daqueles docentes que ainda não passaram pela experiência da formação inicial para docência.

É fundamental considerar a singularidade de cada pessoa-professor, seus tempos, seus modos de fazer e de compreender sua profissão, sobretudo, no perfil que é previsto para professores que atuam nos IF. A entrada de professores nos institutos leva em consideração a titularidade, o grau de formação, os resultados objetivos dos processos seletivos²⁹, homogeneizando sujeitos diversos que constituem uma rede de complexidade. Entretanto, não se considera, nem enquanto política de ingresso, nem como política de formação continuada, as diferenças e as particularidades dos docentes. Ao contrário, o professor se despersonaliza, torna-se mais um em meio a tantos, identificado por sua matéria de ensino, sua titularidade e sua capacidade produtiva.

Diante do exposto, é fundamental pensar em uma política de formação inicial para professores que já atuam na educação profissional, posto que estes sujeitos assumiram a condição de docência sem uma formação adequada para o exercício da profissão docente, entretanto, dois aspectos precisam ser considerados: o primeiro é que o exercício da docência para os profissionais da

²⁹ Os últimos editais (nº 06/2011 e nº14/2013) de concurso público para cargo de professor efetivo, bem como para cargos de professores temporários e substitutos, solicitam que a formação para docentes seja de licenciados ou bacharéis, com especialização, mestrado ou doutorado na área ou áreas afins, sem fazer qualquer menção a uma formação pedagógica, com exceção das licenciaturas.

área técnica, formada essencialmente por bacharéis, exige que esses professores sejam formados em suas áreas técnicas, portanto, não seria uma licenciatura como primeira formação que os habilitaria ao exercício da função docente no campo da formação técnica na EPT; o segundo aspecto é o fato de que estes professores, ao depararem-se com a docência, evocam suas experiências pessoais formativas e vão ressignificando esses conhecimentos e novos conhecimentos adquiridos na prática educativa. Assim, tais saberes e sentidos sobre a profissão docente não podem ser desprezados em um projeto de formação inicial para professores.

Vê-se, nesse contexto, que o desafio formativo para os bacharéis está posto, pois esses profissionais chegam à docência sem a construção de discussões sobre currículo, avaliação, planejamento, relação entre ensino e aprendizagem, entre outros aspectos específicos do processo formativo para professores.

As narrativas feitas por Hefesto-Andejo, Ares e Demeter mostram que a falta de uma fundamentação, da construção prévia de uma compreensão sobre a dinâmica do trabalho docente frente aos aspectos de tempo e espaço do exercício da profissão, bem como as demandas burocráticas como cadernetas e outros instrumentos, trazem dificuldades para a iniciação na docência desses professores. Apesar de demonstrarem em suas narrativas que tais aprendizagens podem ocorrer na prática, isso não garante a produção de um fazer autônomo. Portanto, valorizar a experiência é fundante no projeto de formação, mas é preciso considerar o suporte teórico-metodológico e a dimensão reflexiva que um processo formativo articulado pode gerar no exercício da docência, ao produzir saberes que sejam capazes de ressignificar os conhecimentos docentes.

Inspirada nas lições herculianas que compõem esse segundo momento formativo, definido nessa pesquisa como o momento da formação acadêmica, compreendo que é preciso a superação de um olhar cego para uma consciência iluminada no processo formativo dos professores, não por uma ciência pedagógica que se outorgue acima da prática, mas por um conhecimento profissional que assuma, antes de tudo, os valores produzidos pelos sujeitos nas suas experiências de vida-formação-profissão como guias para o exercício profissional docente. Por isso, é fundante compreender como

se realiza esse processo formativo no cotidiano da instituição, considerando que os professores, já assumindo a identidade profissional, atuam diante dos desafios que exigem deles o redimensionamento constante do fazer docente.

3.3 Terceira lição: a constituição da identidade docente e os caminhos da formação para profissionalização

A terceira lição é produzida no âmbito da formação continuada que acontece durante o exercício da profissão. Aqui estão o terceiro e quarto agrupamentos das lições hercúlicas para o desenvolvimento do amor, da relação com o outro e desenvolvimento espiritual. Nessa direção, entendo que a formação continuada docente perpassa o exercício diário de ressignificação da identidade, dos saberes e valores que contornam a profissão docente, marcada pelo encontro entre pessoas, pelo desenvolvimento de experiências e pela compreensão do fazer docente.

Desse modo, entendo que o desenvolvimento profissional docente exige a definição de um projeto de profissionalização que tem na formação do professor um dos seus pilares. Brzezinski (2002) define a perspectiva da profissionalização afirmando que o professor é profissional quando domina os conhecimentos específicos de sua área, instrumentos e técnicas específicos do ensino e os saberes pedagógicos numa perspectiva de totalidade e é capaz de tomar decisões em favor da aprendizagem de seus alunos e da formação de sua cidadania, constituindo valores e normas que produzam uma ética profissional.

Todavia, considerando o quadro já apontado sobre as condições da formação inicial dos professores licenciados e bacharéis que entram nos institutos federais e, em especial, os processos formativos dos docentes desta pesquisa, entendo que tal projeto formativo, no âmbito da formação continuada, deve iniciar-se já no ingresso do professor no instituto e na profissão. Essa questão torna-se fundamental, posto que a natureza do trabalho docente constitui-se não apenas pela dimensão do ensino de conteúdos, mas também pelos procedimentos específicos e necessários ao processo de ensino-aprendizagem e atitudes que atravessam a dinâmica da relação entre pessoas, sobretudo com estudantes que ainda estão na educação básica.

Nesse âmbito, a experiência do Professor Apolo indica como sua entrada na docência no IFBA teve marcas desse movimento de enfrentamento do novo e de articulação entre o saber e o ser professor na sala, ao tempo em que mostra, por um lado, seu movimento pessoal de reflexão sobre sua docência. Assim ele fala:

Eu acho que todo mundo tem isso, eu acho que todo mundo que está se formando professor eu acho que tem sempre... eu não diria nem insegurança, eu sempre procurava estar muito bem preparado. Mas, assim, é um universo novo. Assim, você está ali, você de fato é o responsável por estar transmitindo esse conhecimento, então isso acaba sendo natural, você ter essa preocupação, de você está atento com o assunto que está sendo exposto ali, eu não tive um início traumático, eu não sei nem como expressar o sentimento [...] eu lembro que obviamente por eu ser muito novo, esse pessoal faz algumas perguntas para testar seu conhecimento, será que de fato ele conhece?

Na sua narrativa, Apolo mostra que a condição para o exercício da profissão docente envolve não apenas domínio de conteúdos, mas envolve dimensões da postura, da autoridade e compromisso enquanto sujeito do conhecimento. Ele afirma que estava bem preparado, mas tinha insegurança quanto à postura diante daquele universo novo. Além disso, esse movimento de ser reconhecido como novo o levou a ser “testado” pelos alunos, colocando “à prova” seus conhecimentos. No contexto em que muitos professores são recém-chegados, cabe pensar, como assinala Cavaco (1999), que o reconhecimento como inexperientes os coloca em situações de hesitação, receios e descrença diante dos alunos na sala de aula. Isso possibilita uma reatualização das experiências vividas enquanto alunos como suporte para decisões diante de situações conflituosas, levando-os a manter posturas mais tradicionais e bloqueando a ação de atitudes mais criativas e inovadoras. Tal questão ainda foi experienciada pelo professor Apolo, quando narra como atuava no início da docência, relatando esse momento assim:

tem alunos que me viram em dois mil e doze, me achavam meio que um carrasco, nunca achei na verdade. Na verdade assim, os alunos de fato gostam das aulas, gostam da explicação, mas acham minhas provas um pouco puxadas, e aí nesse sentido eu tenho alguns ideais de bons professores,

durante a universidade, por exemplo, eu que faço Física eu tive bons professores que discutiram conceitualmente a Física, que entendiam de muita coisa e faziam um discurso mais para o lado da educação, mas, assim, a minha visão de bom professor era aqueles que faziam aquelas contas gigantescas.

Em sua narrativa, o professor Apolo indica como o processo do ensino para o professor novo apoia-se nas referências formativas que construiu durante a formação inicial, sendo, portanto, essa sua base para atuar diante da situação da sala de aula. Assim, ele reporta-se aos seus professores, aos modelos que foram significativos na sua trajetória escolar.

Além disso, o professor novo é suscetível às mudanças estruturais de lugar, fazendo com que rompa com frequência seus laços, seus projetos, exigindo deslocamentos não apenas físicos, mas também afetivos pelo enfrentamento de públicos, situações, arranjos novos, que vão se produzindo em ambientes diferenciados. Tal situação pode gerar um conformismo, ao invés de uma ação subversiva, sendo, ainda, particularmente diferenciada quando profissionais de outras áreas adentram a docência, como o professor Ares, que é bacharel em Ciências da Computação e atuava profissionalmente nesse campo. Assim, ele narra como foi lidar com um universo novo que é o processo educacional:

E eu sinto aquela dificuldade por não estar... além de não ser formado numa área de licenciatura eu fui treinado para trabalhar com máquinas, e não trabalhar com seres humanos. Então, no dia-a-dia, eu ainda tenho essas dificuldades em lidar com pessoas, pensamentos diferentes do meu, pelo fato de eu estar acostumando a trabalhar com máquinas, eu digo para máquina o que ela tem que fazer, ela vai lá e faz e não me questiona. Diferentemente das pessoas que cada cabeça é diferente uma da outra, então eu ainda tenho um pouquinho essa dificuldade

O professor Ares relata como tem sido o deslocamento afetivo que faz ao exercer a função docente, já que a mesma o colocou em um universo distinto tanto do campo profissional onde atuava, bem como de sua formação. Considerando a natureza do trabalho docente como uma atividade que envolve saberes de várias ordens, inclusive, saberes afetivos que mobilizam os

processos de humanização e interação humanos, o professor Ares teve que aprender “a lidar com gente e não com máquinas”, conforme suas palavras.

Assim como a criança grega precisava ser educada no seu estado de imaturidade, é fundamental que o professor encontre um sentido social para a profissão. Isso colabora para atenuar os processos que os professores jovens enfrentam ao adentrarem na carreira e permite ver as experiências vividas como importantes, pois com elas se pode aprender e crescer como pessoa. A experiência da professora Demeter é reveladora desse processo

A docência na educação profissional técnica é um desafio. Porque como eu falei a minha especialização que foi para a qual eu fiz o concurso, qual foi a vaga aqui, não foi tão boa, não me trouxe informações suficientes para que eu reproduzisse aqui o que eu aprendi e tal, mas o desafio é eu está aprendendo a cada dia, adquirindo conhecimento para estar transferindo esse conhecimento.

Em sua narrativa, a professora Demeter considera um desafio o ensino na EPT, dada a distância entre sua formação na especialização, ainda que específica para o campo onde atua, e a dinâmica de ensino que a docência exige. Por isso, desafiar-se, diversificar o trabalho, procurar dimensões mais criativas, pode contribuir para a superação do quadro de mediocridade descrito. Uma forma de enfrentamento dessa situação é a formação de redes informais onde o professor compartilha, troca experiências e reorganiza esquemas de ação. Entretanto, muitas vezes esses espaços funcionam mais como um campo de apoio do que como espaço formativo. Podem não passar de ações rotineiras, irrefletidas, se não produzirem desenvolvimento profissional.

Outro aspecto que se aponta como universo de formação continuada para os professores é a possibilidade de atuar com seus pares, já que, no contexto do cotidiano escolar, é possível que se estabeleçam muitas trocas e aprendizagens nos processos de interações humanas. A necessidade de tomar a prática como uma tarefa coletiva é um dado que o professor Hefesto-Andejo aponta ao falar de como vive sua docência sem a possibilidade de partilhar discussões específicas da sua área profissional. Ele assim narra:

a arquitetura como produto de uma formulação que toma isso para gerar, através do projeto, que é uma atividade específica, com metodologia própria, eu não tinha com quem dialogar com isso, não tinha profissional de criação e de projeto. [...] Então agora, eu penso poder estar trabalhando com alguém que lide com aspectos de criação, com demandas humanas que alimentem esse aspecto de criação, e eu estou doido para está conversando, para está gerando um curso a partir disso. Ser professor normalmente, não ter interlocução, me empobreceia

O professor Hefesto-Andejo discute em sua fala a necessidade que tem de dialogar com demais profissionais do seu campo e como a ausência desse processo é algo que “o empobrece”, que minimiza, em suas palavras, a condição de professor quando caracteriza que fazer docência sozinho é “ser um professor normalmente”. Toma como ato que permeia a função docente o diálogo, a criação, a integração com “as demandas humanas” como aspectos pertinentes ao seu fazer docente na EPT e essa condição exige o compartilhamento de ideias e experiências.

É preciso considerar que tal aspecto deveria ser alimentado por uma política interna de formação que, na narrativa da professora Artemis, ainda é ausente no campus. Ela diz :

A gente está jogado aqui, cada um desenvolve o seu trabalho do jeito que quer, a gente não tem unidade temática, a gente não tem uma discussão entre as áreas, a gente não sabe o que o outro produz a não ser por alguns esforços, por exemplo, da COOPEX³⁰[...] para publicizar o que cada um está produzindo, você sabe o que seu colega tá fazendo? Não sabe. Então assim, a gente não trabalha junto, a gente não trabalha em equipe, até onde eu sei, exceto nossa área, que tem reuniões periódicas de áreas, que define planejamentos no início juntos, nós chegamos na Jornada Pedagógica com o planejamento pronto que nós fizemos o ano passado.

Na narrativa da professora Artemis, revela-se que, na cotidianidade do campus, não se vive espaços reflexivos de planejamento coletivo nem de compartilhamento de saberes e práticas. A professora expressa essa condição ao afirmar que os professores estão “jogados”, que não há discussão entre as áreas e que não se trabalha junto. Chama atenção que apenas na área onde atua ela vê esse processo de ação coletiva acontecer. Cabe considerar que, na

³⁰ Coordenação de Pesquisa e Extensão

estrutura do campus, as coordenações de área são articulações internas dos docentes, portanto suas demandas e decisões não se ampliam para a escola e para outros grupos. Caracteriza-se como uma ação da prática educativa e não como uma política de organização da formação do professor na escola. Desse modo, observo que os docentes podem produzir uma dinâmica diferenciada no seu processo de formação continuada quando participam em coletivos de um processo formativo. Deve-se considerar que tais processos mobilizam e desestabilizam as práticas instituídas e inauguram novos modos de construir a prática educativa.

Como nos doze trabalhos de Hércules, é preciso mais do que força para enfrentar a produção de uma docência. É fundamental saber ouvir a própria voz, compreender as condições de sua profissão e agir em benefício de sua formação contínua. Esse processo vai exigir, evocar a reflexividade, o olhar para si e a necessidade de se re-constituir e de re-compor a própria docência, ou seja, assumir a condição de ser sujeito autorreferencial (PINEAU, 2014). Ao apropriar-se das experiências vividas, ficam muito mais claras a consciência e as necessidades de conhecimento, possibilitando que o professor busque o que é mais importante para ele e institua seu saber. Nesse aspecto, a professora Hera mostra que essa dinâmica pessoal e formativa é algo que atravessa o seu modo de viver a docência, que já produz antes mesmo de iniciar seu trabalho no IFBA. Ela narra a necessidade dessa busca pessoal pela formação assim:

Houve uma mudança muito interessante, e eu participei dessa mudança, graças a Deus, porque eu me formei dentro de uma área extremamente militar [...] eu estava inserida dentro de um meio universitário onde eu tinha que estudar as tendências, as mudanças, que me fez qualificar e me atualizar constantemente. Talvez se eu tivesse sendo professora de sala de aula, distante da universidade, essa modificação da Educação Física ainda estaria demorando chegar pra mim como eu vejo muitos dos meus colegas assim. E eu não os culpo, não os culpo! O próprio sistema e a forma de trabalho faz com que você não tenha uma formação continuada, só melhora quem volta para universidade fazer um curso de especialização, porque você não tem uma oportunidade não. É mentira dizer que vai ter, não tem!

A professora Hera mostra em sua narrativa o quanto a permanência do professor em processo formativo é fundamental para que o mesmo acompanhe os processos políticos e ideológicos que atravessam a profissão docente e o campo científico onde atua. Mas ela também revela como essa dinâmica ocorreu no plano individual e não se constituiu como uma política, quando diz que, se tivesse ficado na escola, na sala de aula, as mudanças teriam demorado a chegar. Considero um ponto fundamental na reflexão dessa pesquisa quando a professora Hera diz: “o sistema e a forma de trabalho faz com que você não tenha uma formação continuada”, posto se o lócus do trabalho do professor, a sua prática, não é tomado como campo formativo, o que o será?

É preciso chamar atenção para que a cotidianidade na escola não fique centrada em processos que vão sendo elaborados e editados em portarias, resoluções, comissões que atravessam o fazer do professor, em detrimento das experiências produzidas e vividas, sendo estas relegadas a um espaço menor. Assim, as mudanças atuais não são sentidas, discutidas e é necessário tempo para acomodar as inovações e as mudanças. Nóvoa (1995) afirma que a experiência deve ocupar lugar na aprendizagem, já que os conhecimentos necessários à vida são produzidos nesta construção experiencial e isso mobiliza uma prática educativa interativa e dialógica.

O saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e vida humana. Por isso, é finito, individual, particular, contingente, relativo; revela ao próprio sujeito concreto e singular o sentido e o sem-sentido de sua própria experiência. Não se separa do indivíduo que o encarna. Só faz sentido a partir do sujeito e para o sujeito, por isso é uma forma humana singular de conduzir-se (ética) e de ter um estilo (estética) (LARROSSA, 2002). O que queriam Atena, Hermes e Eros? Que Hercúles soubesse olhar a própria experiência e aprender com ela.

Sob essa ótica, é imprescindível auscultar, olhar, compreender a experiência e dedicar tempo, gosto, sabor a essa compreensão. Segundo Larrossa (2002. p.19), olhar a experiência

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar,

parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Por isso, evoca-se a capacidade de reflexividade do professor (SCHÖN, 1995). Ser um professor reflexivo é ter a capacidade de repensar os processos da relação de ensino-aprendizagem e de si mesmo. Antes de classificar em certo ou errado, é compreender que toda ação é fruto de hipóteses de conhecimento e, portanto, analisar estas hipóteses implica em tomar a prática educativa como campo de observação, mediação e análises permanentes.

Como contraponto à ausência de uma política de formação continuada e de espaços de reflexão na escola, observo que, na narrativa da professora Demeter, aponta-se como esse movimento de reflexão é tão necessário à docência e que, apesar de não se notar nenhuma política interna voltada à formação continuada, os professores vêm produzindo esse movimento reflexivo individualmente. Assim ela diz que

a questão de você planejar aula a aula, pensar uma forma diferente de você abordar o assunto, eu acho que tudo isso... principalmente quando a gente ministra a mesma disciplina em semestres seguidos, você nunca quer dar a mesma aula, eu acho que é isso que vai me amadurecendo, que vai me modificando, na forma de... eu vejo que não está legal eu tenho que procurar melhorar alguma coisa. É aquela coisa. É um aprendizado, para mim ainda está sendo um aprendizado pela pouca experiência que eu tenho, então a experiência é pouca, mas ainda estou no processo.

A professora Demeter evidencia como o movimento de rever, de repensar o próprio trabalho possibilita mudanças e alterações significativas na sua prática. Ela chama atenção que o fato de pegar a mesma disciplina permite reordenar conteúdos e refazer as aulas, suscitando um processo de amadurecimento profissional. Nesse sentido, o processo de reflexividade é em si um movimento autoformativo, quando o professor demonstra que compreende seu próprio fazer e reordena esquemas de ação para ressignificar sua prática educativa.

Tal movimento também ocorreu com o professor Apolo, que, ao pensar sua prática ao longo de seu tempo de docência no instituto, reflete como fez uma mudança não apenas de ordem didática, mas refez sua avaliação na condição de professor, afirmando:

Já me desprendi, porque na verdade você começa a enxergar que o professor não é o centro do conhecimento. Ele está ali para direcionar algumas ações que ele tem uma experiência maior, tem um conhecimento maior em determinada área, mas que ele não é o detentor do conhecimento, e tirar essa questão do mito que o professor é superior, talvez porque ele está repetindo algumas coisas que outras pessoas disseram, talvez seja importante o aluno construir aquilo ou então está construindo junto, entender como acontece o processo que é importante também, mesmo que seja repetição, desenvolver esse raciocínio, esse senso crítico sobre aquilo que está sendo trazido [...] E aí eu acho que nesse ponto eu melhorei, nesse ponto eu melhorei.

Na narrativa do professor Apolo, observo como é realizado pelo professor um deslocamento da imagem que tinha da docência e do espaço do professor na relação de produção do conhecimento. De detentor do conhecimento ao papel de quem constrói junto, compreendendo o processo que se realiza na ação de ensino-aprendizagem, o professor Apolo mostra como se desloca e reconhece-se em sua identidade docente. Ainda destaca-se o domínio que o professor apresenta em seu processo reflexivo ao constatar que tal imagem que detinha da condição do professor foi produzida a partir de experiências que marcaram sua trajetória formativa.

Também compreendo que esse processo é frequente nas narrativas dos outros professores colaboradores da pesquisa, como na narrativa do professor Hefesto-Andejo, que afirma a necessidade de reconstruir sua prática frente ao ensino na EPT e de ressignificar sua atividade docente

Mas, de alguma maneira eu percebo uma inquietação sobre passar a fazer diferente. E esse fazer diferente implica tanto em tornar a minha prática docente renovada, o que quer dizer que hoje eu me percebo apenas parcialmente satisfeito com aquilo que eu faço, da maneira como eu tenho feito, ou, de repente, até, pensar a possibilidade de descontinuar a atividade docente.

Nesse trecho da narrativa, o professor Hefesto-Andejo manifesta como é imperativa a ele a necessidade de rever seu fazer e que a condição atual do seu exercício o deixa parcialmente satisfeito, ao ponto de cogitar deixar a profissão. Portanto, refletir-agir é imperioso ao professor Hefesto-Andejo ao ponto de que, se o processo de renovação não se instala, ele cogita o fim da continuidade da atividade docente. Segundo Cavaco (1999), superar esse processo e permanecer na docência pode gerar dois movimentos contrários: por um lado, permite o desenvolvimento de autonomia, de segurança, de competência, de estabilidade, podendo ocupar espaços e viver experiências de forma gratificante; por outro lado, se as condições efetivas de trabalho forem ruins e a mediocridade imperar, pode levar o professor a fazer de sua docência um segundo plano profissional, uma semiprofissão, levando-o a buscar a realização de suas necessidades fora da escola.

Considerando essa posição, a definição de um projeto formativo é um grande desafio para a profissionalização da docência na EPT, posto que uma das premissas dos novos Institutos Federais é a de superar as barreiras entre o ensino técnico e o propedêutico de modo que seja possível articular trabalho, ciência e cultura em uma perspectiva de emancipação humana (BRASIL, 2013b). Além disso, os IF nascem com a possibilidade de atender o Ensino Médio, Superior – Bacharelados e Licenciaturas - e a Pós-Graduação, Educação à Distância, Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada para trabalhadores, desenvolver ensino, pesquisa e extensão. Porém, os docentes que já atuavam nos IF e os novos egressos vêm das licenciaturas que, amplamente, são discutidas quanto à dificuldade de formação de professores para demandas específicas, no caso em questão, Educação Profissional articulada ao Ensino Médio; e dos bacharelados, sem nenhuma qualificação pedagógica para o exercício da profissão docente.

O fato dos Institutos Federais serem designados para atuação em diversos níveis e modalidades e articular pesquisa, ensino e extensão, implicando a coexistência da escola básica com o ensino superior e a pós-graduação, atraiu um perfil de profissional muitas vezes com experiência apenas em contextos de pesquisa acadêmica ou sem nenhuma ou pouquíssima experiência docente na educação básica ou sem passar pela formação em licenciatura. O professor Apolo constata essa realidade:

Hoje a gente vê que a preocupação é outra, você quer formar melhor o cidadão e o reflexo disso é que o ingresso de novos professores a maioria está vindo bem qualificado. Isso é bom porque você acaba trazendo pessoas para cá, mas ao mesmo tempo você corre o risco de trazer uma educação que seria técnica, uma educação muito teórica, muito da cultura do bacharelado da academia, então você acaba desconfigurando aquilo que seria uma escola técnica de fato e acaba trazendo essa cultura da academia para dentro dos institutos federais.

O professor Apolo estabelece uma discussão fundamental sobre como a “cultura do bacharelado da academia”, caracterizada por ele como muito teórica para um ensino técnico, ocorre no ensino médio integrado que se constitui como uma etapa da educação básica. Isso não quer dizer que a relação da pesquisa e extensão deve estar distante da escola básica. As DCNEPTM, no seu artigo 6º, sobretudo dos incisos I ao VI e as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio no seu artigo 5º, discutem em seus textos que a formação para esses alunos deve estar voltada para o pleno desenvolvimento e integração com as aprendizagens do mundo do trabalho e exercício da cidadania, isso produzido por meio do desenvolvimento da capacidade investigativa, crítica e criativa, comprometida com valores que atendam à vida coletiva. Porém, o desenvolvimento desse processo deve levar em conta quem são esses sujeitos, o que esperam e como operam no mundo.

O professor Apolo ainda chama atenção, em outro trecho de sua narrativa, de que nem todos os professores adentram o instituto demonstrando identificar-se com o ensino médio, pois diz: “Eu já vi colegas, que já veio de outros campus, que vieram dar aula, mas que não gostam do Ensino Médio, por exemplo. Vem porque foi o que apareceu, mas fala de cara que não gosta”. Tal situação se torna uma problemática apontada por Fartes e Santos (2011), quando constatam que os especialistas de outras áreas profissionais assumem a docência em meio a uma contradição na profissão, pois, apesar de não se identificarem com a docência, sobretudo, na educação básica, ligam-se a ela profissionalmente.

Nesse cenário, os processos formativos dos professores, bem como seu papel diante da perspectiva de uma instituição produtora de ciência e tecnologia, precisam ser refletidos. Os elementos institucionais como a lei

11.741/08, as DCNEPTM, além da reestruturação de outros documentos como o Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, evocam, nos professores, a resignificação da sua docência. Para Pacheco (2012, p. 84), a consolidação de uma política exige “[...] uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política”. É importante, ainda, considerar os processos subjetivos que estão implicados na formação ou que são suscitados por meio desta. Cabe também destacar o que nos diz Fartes e Gonçalves (2010, p. 51) sobre o papel da formação de professores diante da complexidade que envolve o ato educativo, ao afirmar “que seja pensada no sentido da diversificação dos modelos e das práticas formativas, instituindo novas relações do professor com os saberes e a realidade de seus alunos”.

A perspectiva apontada pela proposta para a RFEPT implica na tomada do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio metodológico. Segundo o Parecer do CNE nº 11/2012 (BRASIL, 2012, p.55), aprovado em plenária do conselho em 09 de maio de 2012:

A questão central, a ser equacionada, é a de que há uma especificidade que distingue a formação de docentes para a Educação Básica, em geral, da formação de docentes para a Educação Profissional, em especial, mesmo que se considere a forma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. O grande diferencial entre um e outro profissional é que, essencialmente, o professor da Educação Profissional deve estar apto para preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente.

Assim, os saberes dos professores devem ser organizados em torno dos problemas, conflitos e constituírem, então, o currículo formativo. É preciso pensar esses problemas como circunstâncias instáveis, incertas, singulares e conflituosas, portanto, é preciso que o profissional saiba mobilizar saberes e atitudes profissionais para enfrentá-las. O modelo profissional deve ser encarado a partir de um projeto político que alie competência técnica e compromisso político (SAVIANI, 2012) e que se configure como um esquema mediador entre a realidade e o pensamento, uma estrutura em torno da qual se

organiza o processo formativo, pois este é complexo, atravessado por múltiplas dinâmicas e, como tal, precisa ter um horizonte definido.

É preciso, pois, pensar a formação a partir das situações reais das disciplinas específicas, com a formação geral adequada aos níveis de ensino e às novas formas de organização institucional. Segundo Machado (2008) é preciso considerar que o professor da EPT vive um contexto de complexidade, tendo que atuar com funções, níveis e modalidades distintas de ensino como Ensino Médio e Superior, Educação de Jovens e Adultos e Educação à Distância, ensino, pesquisa e extensão, gestão e docência. Considera-se ainda o que diz Giddens (1991) sobre o contexto de incertezas da contemporaneidade³¹ e de reflexividade do conhecimento, exigindo uma permanente reavaliação do que se mantêm ou não como válido.

Tal posição também é corroborada pelos estudos de Fartes e Santos (2011), que apontam, além do contexto de reflexividade, a necessidade de se levar em consideração, na formação de docentes na EPT, os processos de construção identitária, a dinâmica da cultura profissional e potencialidade dos processos de reflexão individuais e com os pares. Machado ainda (2008, p. 17) aponta que é muito importante:

[...] que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Compreender a própria experiência possibilita o reconhecimento de si, permite à pessoa encarar a própria vida dominando seus desafios, itinerários, seus desejos, seu imaginário, estabelecendo uma relação com o contexto

³¹ Para Giddens (1991) contemporaneidade é marcada pela emergência de novos modos de vida e de organização social, divergentes do construído sobre as bases do pensamento moderno, exigindo então a reestruturação das instituições, dos sujeitos a partir da compreensão de que é necessário o fortalecimento da pluralidade de identidades, das narrativas tradicionais sobre saberes do mundo e do próprio homem e de novas práticas sociais que baseiam-se em respeito mútuo e valorização da vida, todos estes esgarçados pela instituição de uma única história.

sociocultural de modo que, no espaço comum entre ela e o outro, possa se fazer inédita, única, pois sua vida é escrita por suas próprias mãos. Pode, por meio da experiência, tomar consciência de sua postura no mundo e das suas ideias que estruturam essa postura e se reinventar diariamente como pessoa-professor que marca sua própria história pela escrita de si.

Considero como fundamental na constituição da identidade docente de professores da EPT a produção de espaços formativos permanentes onde as práticas sejam tomadas como conteúdo da realidade docente e movimentem os saberes dos professores em uma dimensão de reflexividade. Isso exige uma articulação com a dimensão científica da formação do professor, constituindo-se como um lugar outro, onde as ações docentes, investidas de suporte teórico e metodológico, promovam a construção de um conhecimento profissional que tenha como eixo formativo as experiências dos professores. Portanto, a formação como base da profissionalização é o objetivo da Paidéia dos professores.

O processo de formação continuada, a meu ver, deve inspirar-se nas lições hercúlicas que tomam o amor, o compromisso com o outro e o desenvolvimento pessoal como etapas que findam um projeto de Paidéia para a profissão docente que nasce nas experiências construídas no campo familiar e na educação básica, se iluminam e ganham a dimensão científica no processo de formação inicial acadêmica e se consolidam ao longo da vida na construção da relação com o outro e consigo mesmo. Nesse sentido, o caminho da formação docente envolve o ensinamento dos deuses que acompanharam Hércules em sua jornada existencial: sabedoria, bons meios e paixão no exercício da profissão.



IV. Entre o renascimento da Fênix e o fogo do Olimpo: o trabalho docente na Educação Profissional Técnica

Agora podemos compreender melhor o significado do Fênix: trata-se aqui da questão de que o homem deverá encontrar durante toda a sua vida meios para recriar-se e evoluir, mesmo quando não houver, aparentemente, a menor esperança.

(SALIS, 2003, p. 189)

Conta-nos a mitologia que a Fênix era uma ave similar a uma grande águia, de plumas vermelhas, azuis e púrpuras. Ela não podia reproduzir-se, mas apenas recriar-se. Apesar de incorporada à tradição grega, há registros em papiros oriundos do Egito Antigo dessa narrativa (SALIS,2003). Assim, estava ligada aos cultos do Sol, na terra de Heliópolis, cuja pátria era a Etiópia, cujo nome em grego, advêm da raiz *Ethi* (“etos” ou “ética”) e *Ópis* (“ótica”), portanto uma terra onde se busca a ética.

A Fênix vivia há doze mil anos e toda vez que chegava ao fim de uma vida ela se recolhia, ateava-se fogo e queimava até virar cinzas. Dessas se recriava. Assim, representa a metamorfose ou uma forma que evolui, ensinando-nos o desafio de nos recriarmos mesmo quando, aparentemente, não houver mais esperança. Depois desse processo, dirigia-se à cidade de Heliópolis para, no altar, preparado para o rei Sol, participar da cerimônia que lhe garantiria uma nova ressurreição. O processo de metamorfose da Fênix pode ser aqui tomado como os caminhos de reinvenção de si, que cada um de nós pode construir mediante nosso padecimento frente à experiência.

A experiência nos coloca em uma situação de (ex) posição e de relação entre atividade e passividade para aceitar o que nos acontece, abrir-se ao momento, ou seja, uma relação de “... disposición receptiva, antes de que passe nada, pero a la espera para captar y recibir lo que pase, para ponerse em movimiento despúes, ya sea éste um movimiento del pensar, ya sea um movimiento del actuar” (CONTRERAS; LARA, 2013, p. 29).

Observo, nesse ponto, como os professores são acometidos pelos acontecimentos em suas vidas e como muitos desses elementos são promotores dos sentidos que são atribuídos ao trabalho docente. Como se, ao reconstruírem-se diante das experiências, ao reinventarem-se, escutarem o que lhes acontece, os professores também participam de uma cerimônia e da construção de sentidos e sem sentidos (CONTRERAS; LARA 2013, p. 38), ou seja, aquilo que se elabora e constrói como uma sabedoria para enfrentar as experiências vividas e convertê-las em possibilidades de conhecimento.

Cabe destacar que, nesse capítulo, busco apontar como as experiências de vida-formação-profissão produziram marcas indeléveis os modos de produzir o trabalho docente, constituindo-se como o próprio conteúdo do fazer e ser docente. Apoiando-me na perspectiva de Contreras e Lara Férre (2013) e

de Larrosa (2002) a experiência educativa do professor consiste no que cada um tem de próprio para trocar com o outro e é o fundamento pelo qual um docente organiza sua ação no trabalho educativo cotidiano. Tomar a experiência como campo cotidiano de produção de seu fazer é percebê-la como um movimento de vir-a-ser permanente, que vê o acontecimento como ato formativo e de consciência de si mesmo, de fazer significativo o vivido.

Busquei, a partir disso, compreender o trabalho docente como resultante do modo de ser e de se ver como sujeito que tem projetos e que os inscreve numa ação política e ética, pois a docência é genuinamente uma profissão entre humanos. É, portanto, imprevisível, acometida por variáveis múltiplas, que exigem dos docentes reflexão, responsabilidade e compromisso para assumirem os limites e contradições peculiares da ação humana e do próprio exercício profissional.

Tomo aqui a posição de observar o trabalho como uma dimensão ontológica e social, ineliminável e intransponível da existência humana, mas sob a condição de que o homem só é capaz de constituir-se a si e ao outro numa relação, necessariamente, intersubjetiva. Dessa compreensão, derivamos o trabalho docente como um ofício que tem os seres humanos e as relações produzidas com estes como campo de seu trabalho. Assumo essa posição a partir da discussão que Tardif e Lessard (2013), fazem considerando que as mudanças sociais das últimas cinco décadas nos colocam diante de outras relações de trabalho que superam a dicotomia sujeito/objeto, quer seja este, o objeto, matéria inerte ou matéria viva. Assim, trabalho docente é percebido como trabalho interativo que supera as questões da instrumentalização e recai sobre as questões afetivas e éticas inerentes à condição humana, pois “educar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF e LESSARD, 2013, p.31).

Nessa perspectiva, o trabalho docente não é abordado neste trabalho como uma relação estanque, mas é uma ação produzida com o outro que, dada sua condição também humana, pode gerar resistências ou não, nos levando a querer compreender o que os docentes fazem e como fazem e não os submetendo a uma avaliação sobre como deveriam ou não fazer. Logo, a docência é vista sob uma teleologia produzida pelos sujeitos.

4.1 Das cinzas à metamorfose da Fênix: o trabalho docente no processo de implantação do IFBA/Campus Ilhéus

Ao discutir a constituição da docência na EPT, torna-se, então, relevante problematizar como os processos institucionais, as experiências do próprio mundo do trabalho, as relações de profissionalização e/ou desprofissionalização do trabalho docente perpassam os modos dos sujeitos produzirem sua docência.

No contexto de expansão da RFEPT, o processo de implantação do campus Ilhéus do IFBA também abarca as marcas desse movimento que, entre outros elementos, também afeta os modos como os professores buscam produzir seu trabalho em um momento muito específico e determinante da história da docência na EPT.

Considerando que a docência se produz num tempo e num espaço, ela carrega também uma dimensão objetiva das condições, da organização do tempo, das relações com as normativas que fazem dessa profissão uma rede de complexidade entre a realidade objetiva e os modos de subjetivação que os sujeitos docentes produzem nessa relação com o mundo e com o outro. Assim, a docência é um “artesanato” (TARDIF e LESSARD, 2013, p.46), uma arte de produzir-se que perpassa a dimensão de ser uma **atividade** – como um ato materialmente fundado que requer domínio de um modo de fazer e constitui-se, tanto pela organização e planejamento da ação, bem como pela dinâmica do trabalho que se dá no desenvolvimento da atividade docente; de ter um **status** – que reflete uma identidade do professor dentro do contexto organizacional no qual se insere, retratando suas expectativas, necessidades; e, por fim, trazer uma **experiência** – como aquilo que é significado pelo sujeito, que se experimenta e reflete uma cultura profissional compartilhada pelo grupo. Esclareço que tais dimensões não são tomadas isoladamente, mas como um tripé que se inter-relacionam na produção da docência. Como a Fênix, os docentes cotidianamente precisam fazer renascer e ressignificar seu trabalho.

Considerada essa questão, as narrativas dos colaboradores desta pesquisa suscitaram como o trabalho docente tem sido vivido pelos docentes no campus Ilhéus do IFBA, posto que a implantação do campus atravessa o movimento de crescimento da RFEPT, que se caracteriza não apenas pelo

aumento da estrutura física e quantitativa dos campi da instituição, bem como pela organização de uma nova instituição integrada à rede nacional. Assim, o campus enfrenta não apenas os desafios locais gerados no próprio processo de constituição, como as interfaces produzidas com o processo de constituição da política de EPT e, em especial, da constituição do IFBA.

Do ponto de vista da implementação dessa política, observam-se lacunas entre a implantação que se iniciou em 2005, sobretudo nos IF, e as referências legais que discutiam as concepções dessa proposta. Desse modo, só em dezembro de 2007 a SETEC/MEC publicou o Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio. Porém, ainda em 2005, sob Decreto nº 5.478/2005, foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e só em 2012 promulga-se, sob Resolução nº 6/2012, as DCNEPTM.

Tal situação acabou repercutindo na implantação e na reestruturação dos campi novos e existentes e no desenvolvimento das propostas do instituto, pois as unidades vão sendo constituídas sob diretrizes ainda em construção. Considerando que, enquanto atividade, o trabalho docente é composto de aspectos organizacionais e de uma dinâmica que perpassa o desenvolvimento do trabalho, as narrativas dos professores colaboradores apontam como a organização de elementos que atravessam a prática cotidiana do professor na escola, entre elas, a tarefa curricular, afetam a docência.

Nesse sentido, as professoras Demeter e Artemis relatam o descompasso de alinhar programas e diretrizes de cursos e coordenar processos em meio à reestruturação das normativas que ainda estão em processo de construção. Elas discorrem sobre o trabalho de elaboração dos planos de cursos de suas respectivas áreas/disciplinas de atuação:

O plano de curso do integrado foi aprovado sem as disciplinas técnicas, tinham disciplinas que não contemplavam a carga horária mínima exigida para formação nos quatro anos, [...] que a resolução informa lá qual o menor quantitativo dentro dos quatro anos, tinham disciplinas que não atendiam, tinham disciplinas que não estavam sendo contempladas no currículo. Coisas que são aprovadas às pressas para entrar em funcionamento,entendeu? [...] Aprovada de qualquer jeito, e

para ser colocada em prática em funcionamento e que depois é um problema para você resolver, como está sendo até hoje.

(DEMETER, Entrevista Narrativa, 2014)

Eu pedi os planos de curso, as coordenações me disponibilizaram, quando eu fui olhar a ementa de Geografia eu tive vontade de sair chorando, gritando, abanando os braços, porque eu vi que até isso eu ia fazer, começar do zero no sentido de a ementa aprovada do curso não era condizente com a realidade, aí eu sentei rapidamente e reli PCNs, essas coisas, montei a ementa do curso o ano passado, montei o plano de ensino.

(ARTEMIS, Entrevista Narrativa, 2014)

A professora Demeter relata como os planos de curso foram produzidos em descompasso com as demandas legais vigentes e esta situação chega na prática do professor, exigindo a reconfiguração do próprio currículo e adequação de carga horária de disciplinas. A dinâmica de pensar os processos curriculares gera impactos sobre o trabalho docente, pois, enquanto um trabalho necessário à atividade do ensino, a reordenação dos planos de curso caracteriza-se enquanto uma atividade que ultrapassa a mera organização documental para se constituir numa atividade que avalia a coerência entre as disciplinas e objetivos do curso, bem como os tempos destas disciplinas, portanto não é apenas a organização de um texto escrito, mas a elaboração de um texto-ação, ou seja, a organização de uma dinâmica que atravessa a prática docente e exige a análise da própria atividade.

A professora Artemis também aponta que, nesse processo de implantação e crescimento do instituto, teve que buscar uma adequação no plano de curso específico de sua disciplina. Assim, ao afirmar que o plano de curso não era condizente com a realidade e foi preciso reconstruí-lo, a professora mostra como no trabalho do professor também perpassa a necessidade de interpretar, decidir e executar. Assim, o que seria apenas uma atividade em termos prescritivos e burocráticos da escola expande-se à medida que o desenvolvimento do trabalho docente relaciona-se diretamente com os sentidos que esse professor dá ao seu trabalho, bem como com seu domínio sobre a área/disciplina de seu ensino. Além disso, é fato que, enquanto texto-ação, ou seja, que se materializa na prática docente, demanda da docente a capacidade de apresentar, argumentar sobre suas escolhas ao propor as alterações curriculares, já que entendeu ser essa alteração importante, pois o

plano que encontrou não atendia à realidade que vivia. Segundo Tardif (2013) a tarefa curricular do professor implica em pensar esta ação docente enquanto uma prática que, além de exigir autonomia, é uma tarefa artesanal, interpretativa e epistêmica.

O encontro com alguns momentos narrativos também revelou que a produção do trabalho docente no contexto de implantação enfrenta outros desafios curriculares. Os docentes vivem um movimento de tentativa de superação do dualismo entre o ensino técnico e o ensino propedêutico, tão presente no processo histórico da EPT, ou seja, estão de frente à dicotomia entre uma educação que tem potencialidade de alinhar a ciência, técnica e ética e uma educação que concentra esforços na formação de sujeitos destituídos de uma consciência para o fazer.

A visão dual da EPT, intensificada na década de 90 do séc. XX, se reflete nas Diretrizes Curriculares Nacionais promulgadas em 1997, que defendem a lógica das competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho, onde se assegura “apenas o conhecimento estritamente necessário ao exercício de determinada função” (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 72). Uma lógica educacional violenta, pois separa a aprendizagem de um fazer do contexto onde nos constituímos humanos, isto é, nossa experiência de ser no mundo, os meios de vida, as relações sociais e até o cultivo dos valores que respondem pela dignidade humana. A professora Hera narra que essa dualidade se faz presente na escola assim:

As disciplinas propedêuticas seguem os parâmetros curriculares nacionais como qualquer outra escola a nível que não seja profissionalizante. Então eu, particularmente[...] são pouquíssimas as oportunidades que eu tenho de inserir dentro de Educação Física ações que visam uma formação profissionalizante. Eu enxergo isso, por exemplo, eu tenho uma das unidades trabalhando com ginástica, a gente trabalha com ginástica laboral, então nessa ginástica laboral eu consigo fazer algumas adaptações de curso profissionalizante, o que é a ginástica laboral, como é que faz, o que funciona, como não, que você pode usar inclusive como conteúdo de apropriação para sua vida profissional. Mas, as demais situações são como se eu, sinceramente, tivesse dando aula para um curso de nível ensino médio comum. E eu percebo isso nas propedêuticas de maneira geral.

(HERA, Entrevista Narrativa, 2014)

A narrativa da professora Hera incide sobre uma difícil questão a ser tratada na EPT. Ela enfatiza a dificuldade que tem de articular os conhecimentos de seu campo com as demandas da formação profissional dos alunos. Assim, revela como busca adequar o ensino ao objetivo de realizar uma educação integrada entre o campo propedêutico e técnico, colocando seu conhecimento em movimento, os recursos que dispõe e, como numa tarefa “artesanal”, vai modelando possibilidades de realizar esse ensino.

Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, promulgadas em 2011, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, promulgadas em 2013, salientam a necessidade de articulação, de intercomplementariedade, de ação combinada entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante, respeitando as particularidades entre os dois campos, faz-se necessário a superação do dualismo entre o ensino propedêutico e o profissional, possibilitando uma identidade unitária para esta etapa da formação dos sujeitos (BRASIL, 2013). Entretanto, a professora Hera, ao narrar “são pouquíssimas as oportunidades que eu tenho de inserir dentro de Educação Física ações que visam uma formação profissionalizante [...] E eu percebo isso nas propedêuticas de maneira geral”, revela como as práticas educativas nas disciplinas propedêuticas se desarticulam e apenas pontualmente fazem alguma interface com a formação profissional. Como uma atividade que tem também uma condição epistêmica implicada com a reflexão, a professora Hera salienta que, ainda com seus esforços, não consegue realizar um ensino integrado, mostrando também como a produção do trabalho docente tem uma dinâmica que exige autonomia e um exercício vinculado às demandas da escola, dos programas, ao mesmo tempo em que atua com as limitações do próprio processo de organização curricular que está em andamento na instituição.

Saliento que essa compreensão dicotomizada do campo técnico e propedêutico também se estende à compreensão de valores diferenciados conferido às disciplinas da área das ciências naturais e matemática, em detrimento das disciplinas das áreas de humanas e linguagens. Desse modo, a professora Hera ainda revela como esse processo vem se desenrolando a partir de sua percepção sobre o valor de sua disciplina para os alunos:

E eu vejo que quando eu pergunto para os alunos qual a disciplina que você mais gosta? E eles dizem “Educação Física”. E quando você pergunta qual é a menos importante? Educação Física. Então é assim entre gostar e ser mais importante em nível de uma sociedade competitiva, conteudista a Educação Física perde de longe[...] É porque, assim, quando eu cheguei aqui e nas turmas que eu tenho passado os alunos eles dão muito valor, acho que é próprio do instituto e também da nossa sociedade conteudista. Os alunos dão valor às disciplinas exatas e Filosofia, Sociologia, Educação Física, Artes, Inglês, Inglês até que não, são disciplinas de segundo plano na escala de valores dos alunos.

A questão suscitada na narrativa da professora Hera quanto ao valor e ao demérito que o conhecimento sobre o corpo, bem como as discussões de outros campos ligados às humanidades e linguagens têm em relação às disciplinas exatas, reporta-me à reflexão de como o projeto da modernidade marcou profundamente o conhecimento como resultante de um olhar que mede e submete a tudo e a todos aos seus cálculos. Desse modo, as disciplinas que atuam com números e cálculos são vistas, aos olhos de Hera, com um status diferenciado na escola. Ora, nessa hierarquia, como fica o trabalho, a subjetividade, a condição de ser professor de um campo de conhecimento relegado à segunda ordem? Como esses movimentos afetam as identidades docentes? Tais questões, como produtoras de relações de hierarquização de saberes, podem gerar uma percepção dos professores de que pouco ou nada podem fazer dentro de um cenário onde seu trabalho é visto como menos importante.

Ainda no sentido de pensar o trabalho docente sob o ponto de vista da atividade e seu aspecto de dinamicidade nesse cenário de implantação do campus, encontrei na narrativa do professor Ares a reflexão sobre o desafio de reconfigurar e adequar seus saberes e sua condição de docente da EPT, considerando a especificidade dessa modalidade educacional e o processo de expansão/interiorização. Cabe salientar que esse processo gerou maior acessibilidade dos jovens à instituição, inclusive do interior do estado, exigindo desses professores a necessidade de atuar com o desafio de ofertar cursos que mobilizem o desejo discente pela formação técnica em acordo com os arranjos produtivos locais. Tal questão também é da responsabilidade do

trabalho docente, posto que esteja definido como objetivo de atendimento dos institutos federais. O professor Ares relata que se depara com a ausência de interesses dos alunos pelas disciplinas do campo técnico, conforme sua percepção

Olha, o que é que eu percebo? Eu trabalhei em duas escolas de interior, Eunápolis e Ilhéus. Eunápolis ainda um pouco menor, Ilhéus e Itabuna um pouco maior. Então o fato de ser uma população pequena, não tem uma diversidade de curso ampla como a capital Salvador, os alunos acabam embarcando em cursos como Informática e Segurança do Trabalho que são os cursos daqui, mas por não ter opção. Então assim, o que eu vejo na educação média de nível técnico? Eu acabo pegando uma turma que de trinta, quarenta alunos, cinco, seis, dez, estourando, vão ter afinidade com a área de informática e vão seguir adiante nessa carreira. Então isso é uma dificuldade, se você quiser fazer um trabalho legal porque você não vai ter os quarenta alunos interessados.

O professor reconhece como fator que pode dificultar a produção do seu trabalho a falta de interesse dos alunos pela área técnica disponível no Campus Ilhéus que fica no interior do estado, já que este, em processo de implantação, oferece apenas dois cursos de EMI. Assim, cabe ao docente ter que lidar com a preocupação de organizar o seu trabalho considerando essa realidade. Desse modo, compreendo que é um desafio para esse professor a dinâmica do processo ensino-aprendizagem ao ter que lidar com um público que, de antemão, não terá interesse na área técnica, conforme ele mesmo percebe.

Esse desafio fica também posto na narrativa do professor Apolo. Para esse professor, muitos alunos demonstram não apenas o desinteresse por uma área técnica específica, mas pela formação no campo técnico, quando reflete que o ensino técnico não é o objetivo de muitos jovens que ali ingressam:

hoje a gente tem muito alunos que vem para os institutos não pela formação técnica, mas como espaço que tem educação básica de qualidade, a gente tem muitos alunos que está fazendo curso técnico mas que não quer seguir carreira técnica, ele está aqui pelo Ensino Médio que é de qualidade comparado à outras realidades.

Assim, ao afirmar que o interesse dos alunos é na educação de Ensino Médio de qualidade, o professor Apolo indica que há um reconhecimento por

parte dos alunos de que buscam na escola uma qualidade educacional melhor. Os docentes, então, lidam com a necessidade de desenvolver um trabalho específico para o EMI numa escola técnica perante um corpo discente que não tem buscado nela esse ensino, exigindo dos professores novos sentidos para seu fazer na EPT. A adequação dos objetivos curriculares à realidade revela-se como um desafio, pois, de acordo com o que os professores narram, há uma distância entre a oferta de uma educação profissional técnica ou de cursos específicos face aos interesses manifestos pelos alunos. Essa situação exige dos professores a interpretação dos objetivos da EPT e a adaptação dos mesmos às demandas cotidianas da escola, convocando, portanto, o exercício da autonomia docente para assegurar o controle do trabalho exercido.

Além disso, o professor Apolo relata como as demandas para garantir um currículo extenso aos alunos, face à presença de matérias propedêuticas e técnicas no programa curricular e a necessidade de atender um padrão definido como de qualidade, avilta o tempo da relação de ensino-aprendizagem, produzindo uma realidade descrita por ele como cruel. Ele assim narra em dois momentos,

o espaço de sala de aula ele não é suficiente pra garantir que esses alunos cresçam, ou talvez o nosso tempo é diferente do deles, e assim, não tem hoje como lidar com isso, se você coloca o aluno no primeiro ano com quatorze disciplinas e ele precisa de mais tempo para assimilar aquele conhecimento você vai passar por cima dele, isso é uma coisa que vai acontecendo de forma natural, [...] ele vai acabar sendo massacrado, então, talvez o nosso tempo esteja diferente do tempo desses alunos, e eu acho que o grande processo que eu digo de exclusão assim... a gente pede que o aluno se adeque ao nosso tempo até pela aquela fala de manter aquela qualidade, será que vale a pena a gente baixar a qualidade? [...] Quando eu digo o nosso tempo é o nosso tempo para terminar a unidade, é o nosso tempo para fazer três instrumentos de avaliação, é o nosso tempo para que as quatorze disciplinas sejam avaliadas em um determinado período, e aí às vezes o aluno consegue crescer um pouquinho, mas ele não cresceu o tanto que ele precisava para ser aprovado[...].O tempo organizacional e, assim, você tem que ver que o aluno tem um tempo para o aprendizado, que o aprendizado ele não acontece igual para todo mundo, você tem que avaliar essa questão também, mas assim toda a estrutura como está organizado a gente não tem como contemplar essas especificidades que cada aluno traz.

assistindo os conselhos dos primeiros anos [...] De uma turma de quarenta eu vi perder vinte e cinco, trinta, vinte, e assim, por incrível que pareça a gente vai se acostumando com isso e acha normal, hoje eu acho normal. É meio que cruel isso até, falar isso da minha parte de achar normal [...]

Em sua narrativa, o professor Apolo indica como os elementos do planejamento, da organização do tempo de aprendizagem, da avaliação acabam sendo delineados por uma lógica de qualidade que o mesmo suscita ser importante manter. Entretanto, ele inicia sua fala refletindo que reconhece a necessidade de tempos diferenciados para aprendizagem e que o tempo da sala não é suficiente e adequado para que este processo se realize, afirmando que “o aprendizado ele não acontece igual para todo mundo”. Assim, marca como o que chama de “tempo organizacional” descrito no número de disciplinas, na quantidade de avaliação exigida por unidade para cada disciplina, sobrepõe-se à aprendizagem dos estudantes e o impede de contemplar as especificidades dos mesmos.

Destaco que, para o professor Apolo, há uma estrutura onde os elementos que determinam tempos, currículo, processos avaliativos também engessam o trabalho docente e impõem um modo de agir que marca um padrão de qualidade, o qual o professor também se questiona se é preciso ser alterado. O docente revela como a compreensão de uma formação técnica que seja abarcada por uma quantidade de conhecimentos, medida por um processo de avaliação quantitativo invade o tempo de construção do processo de ensino-aprendizagem, que é motor da relação entre professor e aluno.

No segundo trecho de sua narrativa, o professor reflete sobre o índice de repetência em turmas do primeiro ano, chamando atenção de como tal questão acaba se normalizando ao ponto de tornar-se “cruel”. É preciso salientar que os dados do campus apontam que o somatório do índice de evasão e repetência nos 1º anos dos cursos integrados foi elevado nos últimos anos³². Portanto, tal questão coloca os docentes diante de um dilema ético e pedagógico, exigindo dos professores um movimento de recompor sua docência, afirmando a razão de ser docente e a autonomia necessária ao seu

³² Segundo dados da Coordenação de Registro Escolar do Campus os índices de evasão e repetência, juntos, atingiram os percentuais de 60,86% em 2012 e 54,65% em 2013. Segundo levantamento feito pela Coordenação Técnico Pedagógica – Cotep, considerando resultados do 1º semestre letivo de 2014, 23,12 % do estudantes já têm seu ano letivo comprometido e 43,81 % demonstram dificuldades para serem aprovados ao fim do ano letivo.

campo de saber e de realizar-se profissionalmente. O dilema ético-profissional torna-se agudo quando para além da questão da sua profissionalização o docente se vê diante da responsabilidade para com o outro.

Saliento que, enquanto uma atividade dinâmica, a docência é um exercício necessariamente de interação, de acontecimento com o outro, mas, sobretudo, um exercício para o outro. Portanto, em sua narrativa, o professor Apolo traz à tona o dilema de realizar-se em seu trabalho, ao mesmo tempo reconhece que esse processo envolve a vida dos alunos. Assim, a docência é uma atividade que lida com valores, desejos, sonhos e resistências.

Nesse sentido, a professora Artemis assume como uma responsabilidade do seu trabalho docente a garantia da qualidade educacional que ali é oferecida aos alunos, apontando para sua atividade de professora uma dimensão ética e política:

Eu acho que o papel do Instituto Federal numa região como essa precária com um dos piores IDEB da Bahia, que falaram que os piores IDEB estavam aqui no Sul da Bahia, eu acho que isso aumenta nossa responsabilidade enquanto profissionais, enquanto servidores públicos, porque a gente vai virar espelho, no sentido de que nós fatalmente mesmo sem querer vamos virar ponto de comparação.[...] Para mim do jeito que o Instituto Federal está aqui hoje com toda precariedade de formação básica desses meninos, me satisfaz mais trabalhar do que se a gente tivesse aqui uma clientela majoritária de ensino particular, porque daí sim, eu estaria me sentido subutilizada no sentido de que eu não poderia atingir essa classe que é meu semelhante que a partir daqui, dessa instituição teria condições de chegar onde cheguei.

Compreendo que a professora Artemis revela como a experiência e o desafio do ensino-aprendizagem numa realidade educacional, caracterizada por ela como precária, mobiliza um sentido político para seu trabalho, dotando-o de uma finalidade que ultrapassa a dimensão da própria sala de aula. Ela demonstra que percebe o trabalho docente dentro do instituto como um possível referencial para a educação local, face à realidade educacional apontada pelos índices do IDEB³³. Ela ainda aponta que é esse desafio que a faz sentir-se útil, por se reconhecer como semelhante aos alunos e percebe

³³Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Segundo dados do INEP/MEC, o IDEB de 2013 do Ensino Fundamental anos finais na cidade de Ilhéus foi de 3.2 para a rede pública em geral e 3.2, considerando só a rede municipal.

que é a partir dali, do processo educacional desenvolvido que os alunos podem chegar onde ela está, atribuindo também aí um valor social ao seu trabalho.

Desse modo, os professores desvelam a complexidade do contexto atual da EPT em que a docência vai se produzindo, mostrando o quanto delicada está a condição da profissionalização docente nos institutos federais. O renascimento da Fênix é tal qual o processo de reconstrução cotidiana que os professores vivenciam no trabalho da docência.

Como sujeitos histórico-culturais, os professores estão imersos no processo de implantação do campus, vivenciando tais mudanças com implicações em seus processos/percursos de vida-formação-profissão. Assim, surgem demandas para os docentes que implicam diretamente na organização didática do seu ensino, bem como nas práticas educativas, que perpassam dimensões do trabalho docente intensificadas no processo de implantação de novos campi, tais como a implantação de propostas, projetos, normativas, além do desenvolvimento de pesquisa e extensão e da formação docente. Cabe destacar que o processo de expansão acabou deslocando o foco da SETEC/MEC, das questões dos processos de ensino-aprendizagem e da própria materialidade da EMI para aspectos de gestão e infraestrutura. Tal processo repercute nas condições gerais do trabalho docente, diante da necessidade de atendimento das demandas administrativas, fruto da implantação de novos *campi* ou institutos. Essa situação é descrita na narrativa da professora Hera:

Eu vejo as nossas reuniões aqui dentro do instituto umas reuniões muito administrativas tem que fazer isso, precisa fazer aquilo, normatização para aquilo, normatização para aquilo outro e a gente poderia está crescendo enquanto corpo docente, gestão e tudo com pautas pedagógicas. Dificilmente a gente consegue fazer uma reunião onde a gente vai pensar o instituto de maneira pedagógica.

Tal situação narrada pela professora Hera reflete como isso interfere na possibilidade do corpo docente apropriar-se das questões pertinentes sobre currículo, processos avaliativos, métodos de ensino que permeiam diretamente o trabalho do professor.

É preciso considerar que a Educação é o campo de ação do trabalho docente, ou seja, sua conjuntura, os processos políticos e institucionais

também fazem parte do espaço que o trabalho docente ocupa. Porém, compreendo que consta aqui na fala da professora Hera, ao declarar que não há pautas pedagógicas, que o espaço do ensino, das relações de aprendizagem e de organização do conhecimento a ser produzido na escola acaba sendo preterido em razão das demandas das normatizações.

Assim, o processo de produção de documentações e de organização da cotidianidade da escola, além do atendimento de alunos, implicam no trabalho docente que precisa ir se ajustando à medida que a própria organicidade da escola vai se construindo, exigindo um modo de atuar que perpassa a gestão, a elaboração de projetos, o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com demais profissionais da educação, requerendo, assim, uma análise mais complexa do exercício da docência.

Do ponto de vista dos aspectos organizacionais que compõe o trabalho docente enquanto atividade, a materialidade do tempo no qual estão organizadas as tarefas do professor retrata a diversidade e campos de ação a que o docente está submetido face à dinâmica de implantação do campus. Destaco que a carga horária dos docentes do IFBA está definida em uma jornada de 40 horas, sendo que, destas, vinte horas são delimitadas como teto máximo para aulas³⁴. As demais vinte horas são consideradas como horas disponíveis para atividades de elaboração, avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, pesquisa e extensão, participação em comissões, reuniões pedagógicas e administrativas e formação. Observo, pois, uma multiplicidade de atribuições e discussões que exigem do professor tempos de leituras, de reflexão, encontros com coletivos variados dentro da escola, que ampliam para além do tempo contabilizado a carga de trabalho docente, já que esta se compõe de complexas e variadas exigências que escamoteiam, inclusive, o trabalho contido na dedicação e na ocupação intelectual que o docente dispõe enquanto participante de coletivos com objetivos e demandas específicas, trabalho que, por ser invisível, não é percebido ou mensurado.

³⁴ Esse quantitativo está regulamentado pela Resolução 13/2008 ainda em vigor. Em 2014 foi elaborada e aprovada a Resolução 46/2014 pelo Conselho Superior - CONSUP do Instituto. Esta resolução altera o teto máximo de carga horária docente em sala de aula de 20 horas para 18 horas no ano de 2015 e para 16 horas a partir de 2016, além de considerar o máximo de 3 programas de ensino e de 4 turmas de alunos e 240 discentes. Porém, a atual administração pediu que a medida fosse revista, considerando que esse arranjo de horas é inviável face ao quadro docente disponível e a possibilidade real de novas contratações em número adequado para atender à legislação.

Contraditoriamente, o que seria a valorização do docente como agente produtor de políticas para a educação, torna-se um fardo, uma ação que sobrecarrega os docentes e os impele a um movimento de desprazer e limitação no exercício de sua profissão. Segundo Oliveira (2010, p. 24), esses processos de múltiplas funções e atividades da docência “contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”.

Tal demanda gera riscos de uma proletarização, ou seja, uma perda do controle do trabalhador da educação, em particular do professor, sobre o seu processo de trabalho. A exigência de uma atitude crítico-reflexiva, de compreensão da prática desenvolvida e dos processos que a atravessam, constitui-se em contraposição à proletarização, fortalecendo o processo de profissionalização docente. Ainda segundo Oliveira (2003, p. 27), a profissionalização é condição de “preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, os rendimentos, a licença para atuação, as vantagens e benefícios próprios”.

Nesse sentido, a professora Artemis demonstra acreditar que o instituto poderá melhorar a condição do trabalho do professor, chamando atenção para o anúncio da previsão de redução de horas-aula e da implicação disso para a qualidade do trabalho docente que se desenvolve dentro do IFBA.

a gente conseguiu uma vitória muito grande no CONSUP: foi fixada nossa carga horária em dezesseis horas, com máximo de duzentos e quarenta alunos, com máximo de três disciplinas. Isso é qualidade de vida, é qualidade profissional e, ainda semana que vem vai ser votado e eu espero que passe de coração, a redução de carga horária para quem faz pesquisa, porque nós temos condições de ter um instituto bom, o que falta de um lado é essa questão de gestão mesmo, de oferecer... Porque assim, ensino, pesquisa e extensão são três palavrinhas mágicas que todo mundo gosta de usar, mas com vinte horas em sala de aula é impossível você fazer com qualidade.

Na narrativa da professora Artemis, a melhoria da distribuição de carga horária, número de disciplina e alunos é vista como algo importante. Ela traz um elemento que caracteriza e diferencia o trabalho docente no IFBA dentro da escola básica, que é o tripé entre ensino, pesquisa e extensão, apontado como objetivo da instituição no PDI - Decreto nº 6.095/07. Além desse tripé, ainda

são atividades do professor o atendimento aos alunos e a participação nas reuniões administrativas e pedagógicas da escola, a atenção ao desenvolvimento do projeto de incentivo à aprendizagem, sendo esses também elementos de progressão na carreira do docente dentro do instituto³⁵.

O quadro apontado insiste na compreensão de que a produção do trabalho docente requer uma capacidade de atuar frente aos contextos históricos e sociais produzidos. Nesse sentido, requer análise da própria prática, das razões que sustentam as posições; uma tomada de decisão diante da função real do ensino, das condições e condicionantes da prática educativa, dos próprios pensamentos e das demandas sociais. Os docentes da EPT podem, por meio da compreensão do próprio processo histórico, constituir sua capacidade de luta diante das mudanças desse processo que se anunciam.

No cenário de expansão e implantação do campus, observa-se que o aumento de matrículas³⁶ ampliou a demanda por docentes tanto para áreas propedêuticas quanto para as áreas técnicas. Considerando que os professores colaboradores dessa pesquisa ingressaram no Instituto a partir da expansão, emergiu das narrativas um aspecto importante que reflete a dimensão do status (TARDIF, 2013) do trabalho docente. Conforme a narrativa do professor Apolo a entrada dos professores no IFBA é precedida de uma expectativa boa sobre as condições do trabalho docente na instituição. Assim ele narra:

geralmente os profissionais que fazem licenciatura eles têm duas grandes ambições: ou estar na Universidade ou estar nos Institutos Federais. Primeiro pelas condições de trabalho, o ensino, a pesquisa e a extensão com uma carga horária de aula um pouco mais reduzida e, segundo, pela questão salarial.

Observo aqui que a percepção do professor Apolo sobre razões ligadas às condições de trabalho que movem o ingresso de profissionais no IFBA é contrastante com a realidade posta. Em sua narrativa, o professor deixa claro que é uma ambição dos licenciados o ingresso na instituição, tanto pela

³⁵ A distribuição de ações dos professores do instituto, além de estar amparada no Decreto 6.095/07, também é organizada a partir da Resolução nº 13 do Conselho Superior, que determina a carga horária e atividades docentes no âmbito do instituto. Tal aspecto também foi contemplado na Resolução nº 46/2014, que ainda não entrou em vigor.

³⁶ Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC (BRASIL, 2013a), o número de matrículas saiu do patamar de 109.777 matrículas em 2007 para 210.785 matrículas em 2012, sendo que a destinação de no mínimo 50% de suas vagas deve ser para a Educação Básica.

condição salarial como pela carga horária reduzida, ou seja, inicialmente, apenas são percebidas pelos professores algumas das dimensões quantificáveis do trabalho docente. Porém, diante da realidade da instituição em processo de implantação, ao entrar no IFBA o docente depara-se com uma ampliação da carga de trabalho, tanto no que se refere às atividades que são controladas, como horas de aula, participações em comissões, atividades de planejamento, como no processo de envolvimento que o professor pode desenvolver face às necessidades dessas atividades. O descompasso entre as expectativas percebidas e as condições do trabalho docente é apontado pelo professor Ares, que relata como foi o início de seu trabalho no IFBA³⁷.

eu estava entrando numa instituição que o ciclo já estava andando, já tinha iniciado o ano letivo, então eu acabei assumindo algumas disciplinas que não era da minha área de afinidade, então isso me causou um certo transtorno no começo, no sentido de ter que desenvolver material didático de algo que eu nunca tinha trabalhado antes, usar equipamentos que eu não tinha trabalhado antes, e quando eu entrei minha carga horária era bastante alta, era vinte, a carga horária máxima, as vinte horas de disciplinas bastante variadas, não era uma linha só.

Ao assumir sua profissão no IFBA, o professor Ares relata como se deparou com uma carga de aula máxima com disciplinas variadas. Considerando que a atividade de ensino exige um conjunto de ações que ultrapassam o momento da sala de aula, o professor Ares mostra como viveu essa ampliação da carga de trabalho. Lidar com disciplinas diferentes implica em tempos específicos de planejamento, de atendimento ao aluno, de elaboração de materiais específicos de estudo. Portanto, o trabalho docente, nesse contexto, gera um movimento constitutivo de uma identidade entre expectativas de futuro postas na entrada da profissão no Instituto e as condições concretas onde esse trabalho se realiza.

Assim, dentro do Instituto, frente às demandas de seu trabalho o professor depara-se então com a carreira, com o futuro e com o que projeta para si. Por isso, é muito importante que o professor experiencie a escola em sua cotidianidade, para ampliar o processo de identificação com as demandas

³⁷Ressalto que ele começou a atuar em outro campus e depois foi transferido para o campus de Ilhéus.

da comunidade escolar. Isso potencializa a atividade de pensar o trabalho escolar, sua concepção, análise, possibilidades e limites. Nesse contexto, o professor Apolo remete à sua expectativa de futuro na profissão, ao pensar no exercício da docência ainda por muitos anos:

Agora, umas coisas que eu paro para pensar assim, talvez eu tenha esse gás todo porque eu tenho oito anos, mas de efetivo, cinco anos basicamente. Mas, eu tenho no mínimo[...] mais trinta e cinco anos de profissão, imagina daqui a dez anos? Será que eu vou estar com esse mesmo gás? Vendo a educação com essa mesma visão de poder transformar a vida das pessoas? [...] Eu espero que sim, eu já perguntei aos professores eles dizem que o tempo passa que você nem vê. [...]eu já tinha professores que eram descrentes em relação a isso, em relação ao papel que a escola teria, e aí algumas vezes que eu pensava nisso imaginava, será que algum dia aqueles professores já foram como eu? Que tinha essa visão transformadora de mundo? E o que será que ocorreu nesse meio tempo que os professores foi perdendo essa motivação? Que foi perdendo o gás assim? O que será que tenha acontecido nesse meio tempo que fez esses professores mudarem a sua concepção em relação à educação?

O professor Apolo traz questionamentos que imprimem um movimento de tensão à própria identidade docente e aos sentidos que dela podem ser produzidos face ao desenvolvimento profissional. Ele mergulha em sua reflexão, reconhecendo “riscos” que corre quanto à visão que possui sobre educação. A construção dessa reflexão se dá mediada pela experiência vivida com outros profissionais que têm uma trajetória na educação, conforme ele relata, e pela sua própria experiência, ao questionar se teria condição de manter o desenvolvimento do seu trabalho: “Será que eu vou estar com esse mesmo gás?”. Como sujeito inserido no contexto da contemporaneidade, o professor demonstra um sentimento ambivalente, pois, apesar de refletir e projetar boas perspectivas para a profissão, manifesta preocupação e insegurança quanto ao futuro da profissão e à exigência para a prática educativa, que vai se produzindo num contexto de incertezas (GIDDENS, 1991). Além disso, fica evidente que o reconhecimento da identidade dessa profissão se faz pela ação individual ou coletiva dos professores no exercício do trabalho, e não por uma herança da instituição. Para Cavaco (1999, p. 178) a trajetória de trabalho de um indivíduo perpassa as “redes de relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas

de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos”. A autora ainda afirma que

o sentido social encontrado na profissão pode atenuar o choque entre as expectativas de uma identidade profissional preestabelecida e as condições reais de trabalho, ajudando a questioná-las com pertinência e a resolver as dificuldades mantendo o docente, em si mesmo, uma confiança suficientemente grande para considerar qualquer experiência vivida como importante desde que a partir dela se aprenda e se cresça como indivíduo, fazendo-se e definindo-se (CAVACO, 1999, p. 179)

Esse cenário aponta-nos para uma nova instituição, com demandas novas para os campos de atuação docente, produzindo experiências que se constituem em mais uma dimensão que forja os modos como os docentes produzem e ressignificam seu trabalho. Nesse sentido, a professora Demeter diz que, no processo de implantação, vivenciou um clima de disputa que lhe marcou com uma experiência de insatisfação e de depreciação do seu trabalho docente.

No início quando eu cheguei aqui e percebi aquele clima, um clima pesado, chato mesmo por toda questão que tinha no momento eu me perguntava isso toda vez que eu voltava para casa após um dia exaustivo de trabalho, porque eu estava num ambiente de trabalho que era bom, que eu tinha prazer de ir trabalhar, porque o clima do trabalho, o ambiente de trabalho favorecia para eu desenvolver de uma forma boa o meu trabalho, ao contrário do que aconteceu aqui.

Na narrativa da professora Demeter, ela chama atenção sobre como a condição do clima hostil que percebia haver na escola lhe afetava. Nessa dimensão, reporto-me aos estudos de Rebolo (2012), identificando que, para o trabalho docente ser uma atividade felicitária precisa contar com a dimensão do prazer, do querer, do esforço livre para estar ali. Em tal contexto, a professora Demeter ainda mostra como essa dimensão de busca do trabalho como uma ação felicitária é tomada por ela como importante.

Então eu já vinha preocupada, é importante você ter um ambiente de trabalho saudável, que as pessoas se relacionem bem, que você saiba conviver bem com seus colegas, em grupo, porque em alguns momentos para desenvolver o trabalho você precisa desenvolver o trabalho em conjunto, e aí

eu vinha preocupada com essas coisas, pensando em como seria, porque aquilo ali iria me afetar enquanto pessoa para eu tá desenvolvendo o meu trabalho bem.

Demonstrando a compreensão de que o trabalho deve ser uma dimensão de realização do ser humano, a professora Demeter vai refletindo como o clima hostil que viveu no campus lhe afetava. Sua percepção sobre a dimensão da afetividade, as questões pertinentes ao relacionamento entre pessoas, à boa convivência, comunga com a perspectiva apresentada por Rebolo (2012, p. 29), afirmando que o trabalho felicitário “permite à pessoa sentir-se útil, integrada e aceita dentro da sociedade em que vive [...] possibilita a percepção do trabalho em si como atividade prazerosa”.

Já o professor Apolo enfatiza na sua narrativa que sentia falta de integração entre as pessoas e uma ausência de horizontes, de rumos no processo de implantação, o que fragmentou a ação do corpo docente, gerando a seu ver perdas para a instituição e para os docentes.

aí eu sentia que a integração geral no campus era um pouco meio de dedos... as pessoas tinham um certo cuidado de se relacionar talvez por alguns problemas que tenham acontecido durante esse processo de implantação. Talvez isso tenha travado o nosso crescimento, [...] Então, eu acho que a gente poderia estar pensando em coisas mais interessantes, eu acho que é mais em relação a isso, a gente poderia estar pensando em outras formas de trabalho. Tipo, a gente poderia está pensando em implantação de novos cursos, poderia está se integrando mais com a comunidade, divulgando mais nosso Instituto para comunidade [...] como a gente estava muito preso em questões internas a gente não teve tempo para isso, então se a gente não tivesse esse momento a gente estaria mais visto na sociedade.

Em sua narrativa, o professor Apolo apontou um cenário construído onde o campus transformou-se em um ambiente hostil, de mal-estar com sequelas para a própria imagem da instituição na comunidade, bem como para seus atores. Mostra que esse processo afetou o crescimento do campus e deslocou o trabalho docente da produção da política de ensino e da elaboração de ações para o desenvolvimento da instituição, em detrimento de questões internas e da divisão de pensamento, como caracterizou. Enquanto espaço de relações humanas e de ensino-aprendizagem, cada campus é um mecanismo

vivo, repleto de representações, lutas, contradições, afetos, valores que marcam os modos se sentir-pensar-viver dos professores.

Reconheço, nesse âmbito, que os processos relatados evidenciam um movimento no processo de implantação do campus onde não se construiu uma ação reflexiva da escola sobre si mesma, nem como produtora de horizontes para o trabalho docente. Segundo Alarcão (2001) isso é fundamental, pois, além de ser um contexto de trabalho, no qual os docentes passam horas do seu dia, é um lugar, um tempo, uma organização e uma vida. Por isso, é preciso que a escola viva sua utopia sem perder a razoabilidade e estabilidade e interligue as dimensões pessoal, profissional e social e que compartilhe afetos.

Assim, vivendo um processo de implantação que desabrigou a docência de sua profissionalização, o professor Apolo falou sobre sua percepção da invisibilidade da instituição dentro de uma comunidade, quando afirmou que, se a instituição estivesse mais integrada à comunidade, “[...] a gente teria que ter aparecido mais, como a gente estava muito preso em questões internas a gente não teve tempo para isso”, refletindo então que “as instituições são constituídas por práticas e normas herdadas, modificadas e acordadas pelas pessoas que as fazem funcionar e, por essa razão, são marcadas pela diversidade”. (RIOS E VICENTINI, 2013, p. 117).

A experiência desse processo relatada por Apolo chama atenção para o fato de que a centralidade das instituições está nas pessoas e estas dão sentido à sua existência e vivacidade ao espaço físico. No cenário descrito, observa-se que o modelo e os modos de constituição do instituto emergem das formas das pessoas atuarem e de como estas são concebidas. Ao pensar na imagem da docência e do campus, o professor Apolo indica que compreende a escola como horizontes e possibilidades para os sujeitos, e isso requer compromisso moral com objetivos educacionais e com a comunidade.

No bojo dessa discussão, a professora Artemis sintetiza esse movimento reflexivo quando aponta que práticas que dicotomizam ação e reflexão geram a coisificação do fazer e colocam os docentes em situação de dependência de um sistema. Portanto, a prática pedagógica precisa estar investida de valores, de intenção, só assim gera autonomia. Assim, Artemis reflete que

O Instituto precisa fazer as reflexões [...] Mas isso devia atingir a gestão, pensar que Instituto nós somos, a gestão que eu digo não é só do campus, a gestão como um todo, que Instituto nós somos? Quais são nossos objetivos? Essa questão do Ensino Médio, Ensino Técnico, tem problema esse aluno chegar no terceiro ano e querer sair para uma universidade? A gente tem que garantir mecanismos que ele fique aqui? Essas discussões todas eu acho que não dá para você trabalhar à deriva, sem rumo, no sentido de direcionamento. [...] Então eu acho que todas essas condições que permeiam a educação dentro do nosso instituto elas têm que ser amplamente debatidas, eu acho que não é um documento, eu acho que não é um PPI, não é um PDI que vai dizer o que é que nós somos. É a comunidade acadêmica que tem que fazer essa reflexão, levar as demandas a quem de direito e pleitear essas questões.

Nos seus questionamentos, a professora Artemis vai chamando atenção para a necessidade de definição das políticas de atendimento, de ensino, dos próprios objetivos dos IF. Ao mesmo tempo, reflete também que não é a elaboração de documentos que por si vai definir os rumos da instituição, mas a comunidade acadêmica da instituição que deve discutir e definir seus pleitos.

Diante da cotidianidade, cabe ao professor a decisão e o compromisso pessoal com seus alunos e com seu fazer. Isso não significa poder agir sozinho. Ao contrário, exige saber relacionar-se com as regras produzidas coletivamente, decidir conforme seu próprio juízo, mas em consonância com objetivos morais e concretos que atendam a todos os envolvidos no processo. O exercício dessa prática conduz a uma radicalidade ética e à construção de uma docência pautada em princípios de dialogicidade e de relação mútua. O trabalho da docência exige que os professores usem seus saberes e poderes em cada caso, além de terem compromisso com a comunidade, uma vez que a profissão docente tem “ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (CONTRERAS, 2012, p. 88).

Apesar das dificuldades que já foram apontadas nas narrativas em relação à implantação do campus e seus reflexos sobre a docência, a professora Artemis revela as potencialidades que percebe neste momento, compreendendo-o como espaço aberto e em formação. Ela também aponta como o trabalho docente pode vir a ser um produtor de uma nova organicidade para a escola, para os desafios do próprio Instituto e para a definição de um projeto de profissionalização docente.

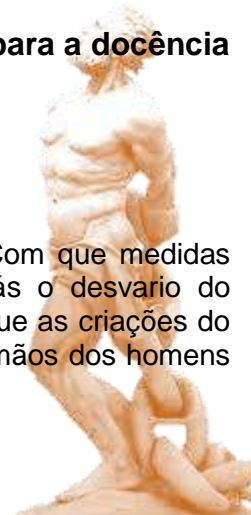
Considerando que os docentes estão imersos no contexto de reflexividade da vida social moderna, tal circunstância lhes permite também recompor suas próprias práticas, de modo autônomo e intersubjetivo, “como resultado da articulação e da atribuição de sentidos pelas subjetividades dos sujeitos e as condições sócio-históricas e econômicas nas quais estão inscritos” (FARTES e SANTOS, 2011, p. 395-396).

Compreendo que o trabalho docente é um processo de construção caracterizado por múltiplos fatores, em que se entrelaçam aspectos pessoais, relacionamentos, equilíbrio e compreensão na defesa de valores educativos e independência de decisões com participação social, ou seja, ser capaz de agir por meio de decisões próprias, mas comprometido com o coletivo, atuando frente aos contextos históricos e sociais produzidos. A grande dádiva da Fênix não era a imortalidade, mas a possibilidade de recriação. Isso não quer dizer renascimento como outro ser, mas a possibilidade de fazer de suas próprias cinzas o conteúdo necessário para o ritual de crescimento e evolução pelo qual passava. É desse modo que vejo a dinâmica e as potencialidades do trabalho docente, que se refaz e é refeito num jogo entre a dimensão das subjetividades dos professores e as ações operadas por estes no campo da profissão.

Considerando que o trabalho docente é uma produção humana e, como tal, imersa num tempo e espaço, cabe pensar ainda sobre o contexto contemporâneo no qual o trabalho docente na EPT acontece, em particular, pela dimensão da formação profissional técnica que se envolve direta e umbilicalmente com as relações do mundo do trabalho, da produção e dos sentidos que o fazer técnico e do trabalho possuem para os sujeitos.

4.2 O furto de Prometeu: ressonâncias do fogo do Olímpo para a docência na Educação Profissional Técnica

“Roubaste o fogo para dá-lo aos homens. Com que medidas justas governarás seu uso? Como impedirás o desvario do poder que dele emana? Como conseguirás que as criações do fogo divino não resultem em destruição nas mãos dos homens desmedidos?”(SALIS, 2003, p. 138).



Conta-nos o Mito de Prometeu que a humanidade fora criada e moldada a partir de um boneco de barro, pelo Titã Prometeu. O boneco recebeu dádivas e, por último, a animação concedida por Zeus, transformando-se no “humano primordial” que não teria sexo, era imortal e não precisava multiplicar-se. Prometeu, ainda não satisfeito, roubou o fogo do Olimpo para dar aos homens, na perspectiva de que estes não precisassem mais dos deuses, nem os obedecessem, nem os cultuassem. Por isso, sendo um deus que poderia antever o futuro, Zeus, o senhor do Olimpo, questiona Prometeu sobre seu desvario ao dotar os homens com o poder do fogo.

Irado, Zeus condenou Prometeu a ficar preso no Cáucaso com uma águia a comer-lhe o fígado durante trinta mil anos. O castigo não cessaria, já que o titã era imortal e o fígado um órgão que se regenera todo dia. Para os homens, decretou o abandono à própria sorte: “Eu vos abandonarei à sua própria sorte e sina. De ora em diante, ordeno que os deuses partam e se retirem para o céu [...]. Não é isso que queriam?” (SALIS, 2003, p. 139). Assim, repartiu o humano primordial em dois, transformou-o em mortal e com necessidade de procriar para manter a espécie. Além disso, criou Pandora, uma bela mulher que detinha uma caixa onde havia a esperança e os males e fez com que Epitemeu, irmão de Prometeu, se apaixonasse por ela e abrisse a caixa, espalhando os males no mundo.

O fogo roubado representa o poder de criação, do ato de produção e contém em si a possibilidade da técnica e do trabalho humano. O fogo, tão disputado pelos deuses, é a condição de ação do homem sobre o mundo. Assim, de posse do fogo o homem construiu uma narrativa de sua existência sob a égide da produção de artefatos humanos – materiais e simbólicos –, que foram se mostrando e se revelando mediante a própria relação do homem com a natureza. Nessa perspectiva, a relação homem-mundo constitui-se em uma engrenagem onde a técnica e organização social se interconectam e agem dialeticamente uma com a outra. Assim, a compreensão de técnica é resultante do modo de viver e agir sobre o mundo.

Como conta o mito, o homem foi largado à própria sorte, mas seu destino não era traçado. Ainda que envaidecido pela capacidade racional de pensar o cosmos e os entes, na época grega antiga o homem ainda não havia instituído uma razão onipotente como mediadora de sua relação com a

natureza. Por isso, a técnica tinha um sentido de desvelamento dos entes, de potência para a manifestação da própria natureza. Nessa visão, esse poder estava domado. Se pudéssemos pensar em Zeus acompanhando a saga da humanidade, o veríamos aquietado em sua aflição diante do uso que o homem fazia da técnica, pois não alijava a natureza e se integrava a esta. Era a *téchnē* incorporada a outras virtudes humanas com as quais os homens poderiam expressar a verdade.

Assim, tomo aqui o Mito de Prometeu para refletir, metaforicamente, como o trabalho docente é atravessado e produzido num contexto paradigmático em que a *téchnē* foi trocada por outra lógica que desprezou o fazer enquanto um ato constitutivo do ser humano em favor da produção de instrumentos de exploração do mundo. Reflito, a partir das narrativas dos professores colaboradores dessa pesquisa, como o sentido da técnica moderna atravessa os modos como os docentes na EPT produzem seu trabalho.

No sentido original, a *téchnē* incorpora o domínio racional. É uma atividade dotada de sentido teleológico, de um *eidos*, uma forma mental, um conceito que, projetado, é transformado pela *téchnē* em arte, objeto produzido e em um saber voltado para um conhecimento específico (MURACHCO, 1998). Assim, é associada à ideia de episteme, a um conhecimento de ordem racional que visa a elaboração e a capacidade de síntese do ato produtor, onde se une o *eidos* (forma mental) com a matéria, como uma disposição acompanhada de razão que dirige o produzir (PUENTES, 1998).

A *téchnē* é uma modalidade de saber, de tornar acessível e aparente algo que, antes disso, ainda não o é. Heidegger (1995) afirma que *téchnē* é conhecer-se no ato de produzir e esse conhecimento se fundamenta, na experiência grega, no fato de abrir, de tornar manifesto, de trazer à tona aquilo que até então não está dado no presente.

O pensamento grego tem a experiência pautada no imediato, na revelação dos fenômenos, pois a técnica “fornece a partir de si própria a possibilidade e a exigência de uma formação particular do seu próprio saber ao mesmo tempo em que se apresenta e desenvolve uma ciência que lhe corresponde” (HEIDEGGER, 1995, p. 22). Assim, a *téchnē* é a condição de desocultamento, seria uma própria forma de verdade e não descoberta da

verdade. É a manifestação do ente dada pela causalidade, aqui compreendida não como uma produção de efeito, mas como um “comprometimento” (HEIDEGGER, 2007, p. 379) com a natureza e o devir das coisas.

É preciso, então, compreender a técnica não como uma mera relação entre meios e fins, mas como a produção e o desocultamento que está a serviço do movimento de revelação. Ela não agride, não violenta, nem desafia a natureza, mas permite que se realize e se manifeste, tal qual o vento move as palhetas de um moinho ou a semente plantada torna-se planta. Porém, fincados no projeto da modernidade, produzimos uma forma de fazer, de agir técnico com um poder revestido de neutralidade. Para Heidegger (1995; 2007), o fazer técnico na modernidade articula-se ao pensar científico e esse se transveste em tecnologia. O filósofo afirma, nesse sentido, que o mundo tornou-se uma fonte de recursos, pura e simplesmente disponível ao homem que faz uma requisição da natureza como servil ao consumo. Tal força é denominada por Heidegger de *Gestell*, que seria uma provocação, uma convocação e uma vocação produzida pela tecnologia sobre o mundo.

A *Gestell* seria como uma armação, uma estrutura que mobiliza o homem a requerer e utilizar-se da natureza como reserva e depósito de recursos, bem como coloca o próprio homem como ente também requerido. Portanto, é um modo atual de fazer, de provocar o desvelamento do Ser, de suas potencialidades e guardá-las como mercadorias. Reflete um projeto de autoconstrução do homem e da sociedade fundada nos ideais modernos. Segundo Bartholo Júnior (1986, p. 67) a técnica se apropriou do mundo como se este fosse “requisitável” e “a regência impositiva do progresso determina os entes em razão de uma disponibilidade produtivo-consumista, que provoca o homem a se comportar de modo correspondente a esta determinação”. Assim, o que temos é o esquecimento do Ser, uma anulação, pois este já não tem mais espaço para desvelar-se e realizar-se pela existência e presença dos entes. Estes, agora, só são compreendidos na sua condição de mensurabilidade e disponibilidade. Portanto, a tecnologia seria um fenômeno em que se expressa o modo de ser da nossa ocidentalidade, um modo do fazer ou do agir humano.

Com seu questionamento, Zeus já alertava para o destino que homens e mulheres poderiam traçar ao longo de sua história: abrimos fronteiras,

submetemos a natureza à técnica e instituímos um cenário de domesticação do trabalho humano e de dominação da tecnologia sobre a vida. Portanto, passamos a produzir em escalas de competitividade, de armazenamento e comercialização. E o vento e a terra deixaram de agir e manifestar-se enquanto tais e passaram a significar reserva de energia a ser extraída, processada e consumida. Heidegger afirma (2007, p. 382),

O desabrigar que domina a técnica moderna tem o caráter do pôr no sentido do desafio. Este acontece pelo fato de a energia oculta na natureza ser explorada, do explorado ser transformado, do transformado ser armazenado, do armazenado ser novamente distribuído e do distribuído renovadamente ser comutado. Explorar, transformar, armazenar e distribuir são modos de desabrigar.

Ao longo desses últimos séculos, sobre as bases da sociedade moderna, vimos eclodir revoluções no campo da indústria, da produção de energia, das comunicações, numa rede cadenciada e articulada, de modo que o impacto de cada revolução gerou rupturas culturais, políticas e econômicas nas sociedades. O desenrolar do projeto iluminista nos levou ao mundo contemporâneo. Rodeados por novidades tecnológicas, redes de relacionamentos virtuais, conhecimento especializado em diversos campos como saúde, armamento bélico, comunicação, há uma percepção dominante de que a vida prática do ser humano melhorou (ao menos para aqueles que podem usufruir desses avanços). Burke & Ornestein (2010), ao narrarem a saga da técnica na história da humanidade, demonstram que o séc. XVIII foi capaz de, radicalmente, dotar a humanidade de uma nova visão de ciência e tecnologia, sugerindo que a mesma poderia ser aperfeiçoada.

Entretanto, em meio a isso, também é fato que, no momento histórico atual, as relações estão predominantemente marcadas pela instrumentalização e mecanização não apenas do fazer, mas também do pensar humano. Esse fenômeno pode ser sensivelmente percebido nos processos de exclusão social, no descaso com valores supremos que preconizam a liberdade e os direitos humanos, no descuido com o planeta e na falta de generosidade entre as pessoas. Essa configuração das relações humanas é apontada por Burke & Ornestein (2010, p. 208), ao escreverem “as máquinas trabalhavam sem parar,

infalíveis e incansáveis. O único presente que agora se exigia [...] era aquele que fora descrito por Wordsworth – um que transformasse os homens em máquinas”. Assim, Weil (1996, p.136) analisa que vivemos duas revoluções industriais, sendo que “a primeira se define pela utilização científica da matéria inerte e das forças da natureza. A segunda se define pela utilização científica da matéria viva, isto é, os homens”, como se o castigo final que Zeus imputou se realizasse: a caixa de Pandora fora aberta e os males se espalharam sobre o mundo.

Dona do seu destino, a humanidade incorporou o poder do fogo na técnica e essa, a partir dos preceitos da modernidade, transvestiu-se em tecnologia. O projeto instituído a partir da inserção da racionalidade filosófica da modernidade gerou implicações e desafios nas práticas humanas em diversas instâncias. Entre estas, a educação foi um campo muito suscetível a essas influências, posto ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento da produção simbólica e cultural da sociedade e de formação humana.

A teoria pedagógica presente nas concepções da educação moderna consolidou um ideal filosófico de ser humano como sujeito racional, autônomo e consciente. No entanto, fez da razão objetiva o seu fundamento e o mecanismo de validação de seus atos, ao subjugar a este princípio a construção intersubjetiva da razão. Agora, o fogo abstraído em técnica encontra na razão um novo fundamento para seu agir. Eis aí o poder da criação como ação desmedida dos humanos. Nesse sentido, a escola, de modo geral, constituiu-se como campo de reprodução de um modelo de tecnociência, pois a autoridade conferida à ciência moderna menosprezou outros saberes importantes e constitutivos das relações humanas, a saber, os aspectos éticos, estéticos e afetivos. O que vale na escola é o ensino para domesticar a ação, formar para a maximização da produção, atendendo aos apelos para o consumo e o descartável. Como profissionais que mobilizam a produção dos saberes na escola, os professores, então, têm seu trabalho atravessado por esse paradigma tecnocientífico³⁸ que vai impelindo modos de organização, de ritmo e de sentidos para a ação docente.

³⁸ Neste trabalho tomo o paradigma tecnocientífico como o contexto contemporâneo demarcado pela articulação do fazer técnico ao pensamento científico matemático-

Cabe salientar ainda, como afirma Giddens (1991), que vivemos um futuro incerto, onde já não se pode confiar no que se sabe. Nessa direção, como fruto dessa lógica contemporânea, emerge das narrativas dos docentes colaboradores desse trabalho como essa lógica da técnica moderna atravessa o trabalho docente. O professor Ares, docente do curso de informática, revela como esse processo o submete a angústia e a incerteza.

Apesar de eu não estar atuando no mercado de trabalho mais, o fato de ser professor da área técnica isso faz com que eu consiga constantemente me atualizar. Entrei no Instituto em 2008, em 2009 não existia tablet, smartphone nem nada. Eu também passei minha graduação inteira, minha especialização e meu mestrado sem ter trabalhado com isso, hoje eu dou aula sobre programação disso, eu tive que me atualizar. O fato de ser a área técnica temos que constantemente, principalmente na área de informática, as coisas mudam com uma frequência muito grande, surgem novos produtos, novas tecnologias e, o fato de estar inserido na área técnica, permitiu que eu não me afastasse do dia-a-dia que o mercado de trabalho está usando, hoje usamos disciplinas de aulas que surgiram há dois, três anos atrás. O fato de gostar da área, e o fato de ser curioso, me dá até prazer de ter que aprender novas coisas, mas isso talvez seja uma identificação com a área de programação. [...] Então, hoje eu estou com trinta e um anos, mas daqui a quarenta, daqui a nove eu vou estar com quarenta, eu vou ter dezesseis anos de docência, eu não sei se eu com quarenta anos eu vou ter a mesma paciência que eu tenho hoje. [...], mas assim, pelo fato da minha área, ela é muito rápida muito veloz, hoje eu trabalho com uma velocidade boa, mas daqui a quarenta anos o ritmo cai, quando eu tiver quarenta, quarenta e cinco anos o ritmo vai cair.

O professor Ares revela em sua narrativa um grande desafio para os profissionais da educação técnica que vêm a produção de instrumentos e informações em ritmo acelerado e a necessidade de incorporação desses elementos ao processo de ensino-aprendizagem. Ele narra como em curtos espaços de tempo a formação profissional do docente no campo técnico desgasta-se e já não atende às novas tecnologias criadas. Tal situação o coloca numa condição de insegurança quanto à possibilidade de ser capaz de atender ao ritmo da sociedade que leva à precarização do saber no mundo contemporâneo, já que saber perde o sentido de formação do próprio homem

experimental, que assumindo-se como dotado de razão totalizante faz o uso indistinto da natureza e do próprio homem.

para tornar-se uma mercadoria entre fornecedores e consumidores de informação (LYOTARD, 2008). Nessa narrativa, percebo como o trabalho docente fica submetido ao processo acelerado da produção de novos equipamentos e tecnologias, implicando num ritmo de trabalho que impacta diretamente na constituição da subjetividade do professor.

Ainda destaco que, ao pensar o quanto é veloz a mudança na sua área de atuação, o professor Ares aponta uma discussão sobre o contexto de reflexividade do conhecimento (GIDDENS, 1991), onde as práticas sociais são permanentemente reconstruídas à luz dos produtos e informações destas próprias práticas. Assim, a constante circularidade do conhecimento social e a produção incessante de novos arranjos tecnológicos afetam o mundo das relações societárias e, considerando que a escola é uma instituição inserida nesse contexto, ela é reflexo dessa lógica presente na contemporaneidade. Tal aspecto é proposto, sobretudo, quando, na própria constituição dos IF, prevê-se a ampliação da produção de ciência e tecnologia ligada aos arranjos produtivos locais, ao desenvolvimento de competitividade do país, via atuação do trabalho de professores no campo do ensino, da pesquisa e da extensão.

Produzida nesse contexto, a escola acaba refletindo essa armadura na sua própria organização e nos modos como os sujeitos e o conhecimento são produzidos dentro dela. Como efeito do modelo tecnocientífico de uma sociedade coisificada, o cenário educacional contemporâneo é acentuado pelas práticas reprodutivistas. Nesse sentido, educar passa a ser sinônimo de qualificar, de permitir ao sujeito capacidade de disputar espaço de produção e consumo. A educação para o fazer criativo transformou-se na educação para reproduzir, onde pensamento e ação são distanciados.

Nesse contexto, os docentes vivem sua profissão onde a técnica moderna se transveste em domínio, numa única versão de modo de ser do homem contemporâneo, que necessita ser subjugado para o mundo do trabalho. E a esse propósito, um sistema educacional pode ser muito eficaz.

Assim, os professores-colaboradores dessa pesquisa revelam como o trabalho docente dentro da instituição é atravessado pelas ressonâncias dos sentidos atribuídos à formação técnica e profissional totalmente voltada para o atendimento às leis do mercado. Os docentes revelam suas preocupações quanto à capacidade da instituição de responder e competir com o quantitativo

de pessoas formadas e habilitadas para cobrir demandas ou qualificá-las. Como podemos observar na fala da professora Demeter:

Hoje, infelizmente, a gente tem cursos aí de formação técnica em um ano, claro como eu falei, a questão de cursos particulares, instituições particulares só visam o lucro eles querem formar mais rápido o aluno em um ano para colocar no mercado, sabe lá a qualidade do profissional, que isso é o que preocupa, e a gente tá oferecendo o curso em dois anos e meio, ou seja, quem tem interesse de ir pro mercado não tá preocupado na qualidade da formação, tá preocupado na rapidez dele chegar no mercado, infelizmente, e aí nós nesses ajustes, que eram ajustes que cabiam,[...], e aí foi reduzido para dois anos

Ao constatar que os cursos de instituições privadas formam em menos tempo, ainda que com qualidade duvidosa, a professora Demeter mostra que, no campus Ilhéus, os cursos são oferecidos em maior tempo e, que com os ajustes, foi reduzido o tempo final do curso, visto a “concorrência” que as instituições privadas fazem ao colocarem profissionais mais rápido no mercado. Essa preocupação em garantir resultados acaba exigindo dos docentes a reconfiguração do seu trabalho, o que parece representar um aspecto negativo para a professora Demeter, posto que a mesma lamenta a redução do tempo formativo dos alunos. Assim, vejo que, em nome de alimentar um modelo de produção a formação dos alunos é requisitada em menor tempo, como se a escola, instituição fincada nesse contexto, também se submetesse à Gestell.

Ainda nessa direção, o professor Ares relata como também percebe a cobrança do mercado sobre o quantitativo de pessoas formadas no campo das técnicas, ou seja, formadas para um saber-fazer que possa ser consumido pelo mundo produtivo.

Então acaba as turmas de informática ter uma redução extremamente brusca no primeiro semestre. Formando quinze, dez alunos, isso tem sido um problema, para área técnica. É, porque você ter uma turma que entra quarenta, forma oito, forma dez, você não está formando mão-de-obra. Então as empresas quer o pessoal, principalmente do subsequente por serem mais adultos, mas a própria..nem falo a escola, a própria área acaba não formando profissionais, a gente acaba formando um número insuficiente para o que o mercado de trabalho precisa [...] Dos dezoito, posso dizer que seis, sete vão seguir a área de TI, os outros fizeram só para concluir um curso médio, então desses seis, sete, o mercado está precisando de vinte, trinta.

O professor Ares constata que a formação de poucos alunos por período gera problemas para os professores. Ao explicar que o mercado exige mais pessoas, o docente aponta para a cobrança sobre os resultados do trabalho docente, já que a aprovação ou não de alunos está diretamente ligada ao trabalho do professor.

Inseridos no contexto da produção industrial, da construção civil ou área da informática³⁹, enquanto trabalhadores desses campos, os docentes lidam em suas práticas com a contabilidade do tempo da ação e a autoridade de um sistema que se afirma científico ao querer comprovar matematicamente que é possível aumentar a produção, esquecendo-se de que não há como medir a sujeição dos homens. Assim, “as coisas representam o papel dos homens, os homens representam o papel de coisas: eis a raiz do mal” (WEIL, 1996, p.152).

As marcas desses processos vão se irradiando pela escola e revelam-se, sobretudo, nas práticas e concepções dos professores que, como sujeitos sociais do seu tempo, também são marcados pelo projeto moderno na sua formação e nas experiências de vida-profissão que carregam. Nesse sentido, os professores advogam para suas práticas suas compreensões sobre ciência, técnica, tecnologia e trabalho, sobre a relação de ensino-aprendizagem e sentidos de sua condição de professores de educação profissional técnica. Segundo Santos (2013, p. 210),

Contrariando uma perspectiva “humanista” que se estende até o século XIX, ciência (objetividade), técnica (eficácia), economia (produtividade) e política (planificação estatal) já não são meros recursos racionais à disposição de desígnios de emancipação, mas configuram hoje um único sistema científico-técnico-econômico-político, cujo raio de atuação cobre todo o planeta e põe a seu serviço a sociedade toda de todas as sociedades.

Sob essa égide, o professor Ares mostra como tem adequado sua prática face às exigências ditadas pela lógica do mercado:

[...] você está pegando uma ementa de uma disciplina, você tem aquela ementa cheia, o fato de eu já ter trabalhado, desde o estágio e, também, antes de ser professor atuar como

³⁹Essas são as áreas técnicas presentes no campus de Ilhéus, lócus da pesquisa.

analista de sistema, me faz enxergar que em uma ementa de trinta linhas, de ver que dez linhas daquelas são importantes para o aluno. Então essa experiência fora de trabalho antes de ser professor... eu sei o que o mercado de trabalho precisa, eu sei o que um aluno precisa realmente para desenvolver um sistema. [...] Eu acho que um profissional... que antes não passe, estou falando das áreas técnicas, que antes não passa pela indústria, pelo mercado de trabalho ou como for, chegar aqui somente cru como professor, acho que ele vai ter essa dificuldade de estar chegando e realmente ver o que é usado lá fora e o que realmente a gente pode usar aqui dentro.

O professor Ares chama atenção para o fato de que sua experiência no campo profissional permite fazer uma melhor adequação das ementas disciplinares, bem como permite aproximar a formação a ser desenvolvida da realidade do mercado de trabalho. Desse modo, deixa claro que a direção do trabalho docente no campo técnico é marcada por essa lógica de atendimento de pessoal para suprir os serviços solicitados pelas indústrias em geral, fazendo com que os docentes reordenem suas práticas considerando o que resulta melhor, o que mais é mais eficiente. Portanto, nessa ordem a organização do tempo, do espaço e o sentido do aprender são subjugados ao que é necessário para o mundo do trabalho.

Desse modo, compreendo que os processos criativos, o espírito investigativo que devem nortear a prática de professores são alijados em detrimento de outra lógica que transforma professores em profissionais que ensinam para um mundo competitivo e excludente e os alienam em sua própria profissão, contribuindo para um menor controle de seu próprio trabalho. Por isso, ressalto a importância da postura reflexiva de investigação-ação sobre as situações-problemas vivenciadas, para ser capaz de inovar, experimentar e adaptar-se. Fartes (2008, p. 665), ao reportar-se à análise de uma pesquisa feita em uma instituição federal de educação, revela que

O foco das preocupações está no domínio da técnica, no sucesso do desempenho escolar mensurado, pelos modelos quantitativos, na adequação dos alunos aos requisitos das empresas, bem como na inserção destes no mercado de trabalho e, sobretudo, nos mecanismos constantes de avaliação institucional.

Ora, nessa lógica, a escola também produz sobre os corpos uma estrutura que superdimensiona o *logos*. Tal situação é evidenciada nas narrativas dos professores Artemis e Hefesto-Andejo:

o ritmo do Instituto na minha visão esse ritmo ele é bastante forte, [...] a maioria das salas de aula você pode vê que sete e vinte já tem professor lá dentro, está desenvolvendo o seu trabalho numa área que foi formado para isso, desenvolve com seriedade, não dá ponto para aluno no sentido de dá atividade fácil, mas eu sinto que esse ritmo é muito cruel com os meninos.

(ARTEMIS, Entrevista Narrativa, 2014)

Não sei se isso acontece nos outros Institutos Federais, [...] mas o que eu percebo hoje dentro do Instituto Federal da Bahia é uma necessidade de criar uma máquina de ensino que tenha uma eficácia tal que, numa leitura muito recente que eu fiz, age como infanticida em relação a vida dos estudantes do segundo grau. E percebo isso por quê? Porque a quantidade de componentes curriculares anuais está quase que dobrada da época em que nós fomos estudantes. [...] hoje, esses meninos passam praticamente o ano fazendo prova, o ano inteiro fazendo provas, com a exigência de se ter, não sei se é no terceiro ano já, dezessete ou dezoito disciplinas e, se ter três avaliações por unidade [...] Então, estudam de manhã aqui, quando não de tarde em atividades complementares, ensaio de alguma apresentação ou trabalho de equipe, de noite continuam estudando em casa.

(HEFESTO-ANDEJO, Entrevista Narrativa, 2014)

As narrativas acima revelam como na relação ensino-aprendizagem ecoam as ressonâncias de um modelo educacional onde a lógica do cogito moderno predomina. Considerando que o trabalho docente é uma atividade interativa e, como tal, sua visibilidade não se dá apenas na ação direta do professor, mas também nas consequências produzidas dessa ação sobre os discentes, percebo que fica acentuado nas narrativas dos professores Artemis e Hefesto-Andejo a necessidade de desenvolvimento do trabalho docente em ritmo que, qualificado pela professora Artemis como forte, é demarcado pela exigência no cumprimento do horário, no cuidado em não dar “ponto em atividade fácil” para os alunos, pela ocupação do tempo dos alunos com muitas tarefas dentro e fora da escola. Se todas essas questões são impostas aos alunos, por trás há a produção de um trabalho docente que também acompanha esse ritmo e sofre os ecos do modelo da racionalidade moderna.

Destaco aqui que, ao definir o IFBA como uma “máquina de ensino”, o professor Hefesto-Andejo indica que não são os modos de realização do

trabalho docente que impactam e produzem o que ele chama de infanticídio, mas a estrutura organizacional na qual o trabalho docente está imerso, em que o número de componentes curriculares e de avaliações por disciplina/unidade está definido na legislação vigente⁴⁰ e nos documentos educacionais que respaldam a implantação dos cursos.

Compreendo que a “máquina de ensino”, tal qual descrita pelo professor Hefesto-Andejo, remete à ideia de produção de resultados, num ritmo e compasso que coloca números em detrimento da formação de pessoas e das condições em que estas podem produzir suas subjetividades. Enquanto “máquina de ensino”, a escola é uma fábrica que pode transformar o processo do trabalho docente na mesma lógica e égide da chamada Organização Científica do Trabalho⁴¹ que foi capaz de colocar os homens numa espécie de servidão, adjuntos da máquina como uma “estrutura atômica das fábricas” (WEIL, 1996, p. 150). Como o castigo que Zeus atribuiu a Prometeu, o tempo e o ritmo do trabalho humano tornaram-se o sacrifício, a dor cotidiana e “nenhuma sociedade pode ser estável quando uma categoria inteira de trabalhadores trabalha todo o dia, e o dia todo, com desgosto” (WEIL, 1996, p. 174).

Tal armadura ressoa como forte e engenhosa, pois considero que, apesar do movimento reflexivo apresentado por estes professores, ao questionarem e classificarem como cruel o processo de produção do trabalho docente e da relação de ensino-aprendizagem, há limites para sair desse cerco. É como se a Gestell (HEIDEGGER, 1995; 2007) mostrasse sua força e impelisse a todos à necessidade de produção de informações rápidas, bits para o consumo e sujeitos com destinos já traçados.

Como consequência de seu tempo, a política educacional na EPT foi sendo delineada de acordo com a compreensão de conhecimento e ciência em vigor. No processo histórico dessa modalidade educacional, iniciada no século XX, revelam-se em diversos períodos os objetivos quanto à formação de sujeitos voltada para a inserção no mundo do trabalho, atendendo as

⁴⁰ Além dos Planos de Cursos que definem os componentes curriculares, ainda há o documento denominado de Normas da Organização Didática que disciplinam a quantidade de avaliação por disciplina/unidade.

⁴¹ Referência à teoria construída por Taylor para conseguir maior produtividade em menor tempo.

demandas do mercado, condicionando o trabalho educacional a ser promotor de sujeitos preparados para atuar com a técnica – na sua compreensão moderna – e aplicação da mesma em diversos campos.

Cabe salientar que essa é uma consequência de um projeto societário onde uma racionalidade centrada na compreensão do homem como um ente especial entre todos os outros, e que teria a primazia de ser *res cogitans* e de produzir liberdade para construção de um projeto próprio, por meio da sua capacidade de decidir as leis da física e da matemática que regeriam o cosmos. Era o homem envaidecido e inebriado pelo poder a si atribuído, por sua capacidade de projetar a natureza matematicamente, fazendo disso o princípio de vinculação homem-natureza, tendo o homem preponderância sobre o mundo natural. Segundo Santos (2013, p. 210), “O *ego cogito* cartesiano não é, portanto, senão o correlato filosófico do poder – técnico, econômico, político e intelectual – que se libera no homem moderno”.

Considerando a discussão, compreendo a relevância da reflexão sobre a finalidade da EPT, pois, instituída como o campo específico para o ensino de um saber-fazer, é fundamental que se compreenda e defina qual educação técnica queremos desenvolver e como compreendemos o trabalho como elemento estruturante da formação de seres humanos. De acordo com Matheus (1998, p. 48), agir é a expressão do que referendamos de nós mesmos. Somos o que agimos e o agir resulta de uma necessidade, “é tirar-algo-de-si que nos revela quem somos. Só sabemos quem somos agindo”. O fazer insere-se entre o agir e o realizar, pois inclui o agir, mas é o ato que o transforma em realização, “o fazer é a *téchne*” (MATHEUS, 1998, p. 49).

Tal projeto pode definir-se pela lógica perversa que pode transformar a educação profissional técnica em mais um mecanismo que alimenta o sistema tecnológico que escraviza o próprio homem na relação de exploração e aviltamento da natureza e de si mesmo. Ou seja, há riscos de uma proposta educacional orientar-se para o desenvolvimento brutal de tecnologias que invadem tudo o que é mais próprio do ser humano, inclusive a sua existência.

O saber técnico, destituído de uma finalidade torna-se um saber de segunda ordem, porque, apropriado pelo trabalho escravizante, retirou do homem a sua dimensão criadora. Para “Fazer” já não é mais preciso “Pensar”. Essa foi a lição que o logos da modernidade nos deixou. O pensamento

abstrato, puro, separado do mundo e expresso em fórmulas que podem ser confirmadas e universalizadas, já que não tratam de nenhuma pessoa encarnada, deu lugar de prioridade ao saber científico produzido nas ciências naturais, colocou o saber sobre as humanidades no campo do não-saber e delegou ao saber-fazer, a mera condição de subalternidade.

A narrativa da professora Hera aponta como esse conflito se instaura na educação técnica e se revela na forma como a instituição vai permitindo que a imagem do ensino técnico se esvazie de sua finalidade. Assim ela narra:

O Instituto aqui, o campus de maneira geral, ele carece de aulas muito práticas para realmente se dizer que tem uma formação profissional adequada a nível profissional. Também verifico que nós estamos inseridos numa região que é muito diferente de uma capital. Os alunos vêm para o instituto federal, muitos deles pensando em fazer um ensino médio bom para tentar a faculdade, isso vale uma pesquisa! De quantos alunos realmente entraram sabendo que era um curso profissional, que isso não é esclarecido na minha cabeça para eles.

Hera apresenta mais um desafio para o trabalho docente na EPT que é de compreender e colocar o saber-fazer em outra condição que o afaste da posição de subalternidade quer epistemológica ou política. Portanto, compreendo que é necessário pensar a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos nos dias atuais vinculada a um *telos*, um sentido ético, portanto deve superar a lógica de uma ciência e tecnologia imparciais e reconhecer que ambas não têm a humanidade e natureza à sua disposição e que, portanto, também precisam vincular-se a projetos políticos que considerem o bem coletivo e o espaço democrático como inalienáveis.

Diante disso, é preciso que Ciência, Tecnologia, Ética, Estética e Política sejam vinculadas e dependentes e não autarquias isoladas. O filósofo Adorno (1971) já anunciava a necessidade de uma educação para que Auschwitz⁴² nunca mais se repita. Uma imposição clara quanto ao princípio da educação como promotora da humanização dos homens e da realização do homem como ser de agir livre e dotado de finalidade. Como expressão da pura barbárie, Auschwitz só foi possível porque homens agiram, fizeram e colocaram seu

⁴² Trata-se de um campo de concentração produzido na II Guerra mundial pelas lideranças associadas a Hitler, onde se registrou um dos maiores massacres ao povo judeu.

saber e sua técnica a serviço da opressão e do horror. Assim, educar não é um ato de ensinar uma habilidade, mas sim, de produzir sentidos e significados para o agir humano. Logo, educação que busque salvaguardar a humanidade, inclui também a formação do sujeito para superar a pressão social que exige a adequação de seu fazer conforme demandas do mercado. É preciso superar a condição de repetição, de doutrinação dada à formação dos sujeitos que são instruídos para produzir sem o domínio dos fundamentos científicos e filosóficos do seu agir. Weil (1996, p. 174) também chama atenção para o papel da escola.

a escola deveria ser imaginada de uma forma totalmente nova, para formar homens capazes de compreender o conjunto do trabalho do qual participam. Não que o nível dos estudos teóricos deva ser rebaixado; antes, trata-se do contrário; deveríamos fazer muito mais para despertar a inteligência: e, ao mesmo tempo, o ensino deveria tornar-se muito mais concreto.

Destaco ainda que para Heidegger (1995) não devemos temer a tecnologia, mas sim seu domínio, sua conversão em único modo de ser e que pode destruir o pensar, que é tudo o que nos é mais próprio. O desejo do homem de dominar o mundo faz parte da ilusão moderna, segundo a qual tudo pode ser conhecido por meio da ciência positiva e controlado pela tecnologia. Desse modo, o filósofo adverte que é a liberdade, construída na compreensão da constituição histórica da relação que o homem mantém com o mundo, que permite a saída do homem dessa lógica que o coloca em servidão. Enquanto seres humanos, temos uma relação com a realidade, um modo de ser no mundo, e se negarmos nossa essência, negamos nosso propósito de existir.

Zeus, ao dar a caixa de Pandora aos homens, permitiu-nos uma chance de salvar os nossos destinos ao nos dar esperança para renascer. Assim, apesar de sua ira, respeitou a condição do homem como ser potencialmente capaz de viver com o outro, integrando seu fazer à vida e à existência de todos os entes. Entendo que seja essa a grande vocação humana, experienciada pelos gregos, advinda da animação do humano primordial.



Considerações Finais-
De volta à esfinge: respostas ao enigma e
desafios de novas indagações

Aliás, é por isso que a Esfinge nos sufoca e ameaça nos asfixiar. É o que sentimos quando nada sabemos sobre nós, quando as incertezas invadem e o tempo angustia [...] Quando conseguimos decifrar ou entender algo sobre nosso passado, presente ou futuro sentimos enorme alívio, e o aperto no peito e na garganta parecem sumir... até voltar de novo, quando irromper outra indagação.

(SALIS, 2003, p. 18)

Encontrei-me agora como se estivesse de volta ao templo de Delfos. Depois de ter um enigma na mão e enfrentando minha própria odisseia, sou capaz de pensar nas lições aprendidas no encontro com os “deuses” que aqui registraram suas trajetórias formativas e profissionais e no encontro com heróis, monstros e semideuses que foram pontos de luz na leitura de cada desafio do enigma posto.

De volta à Esfinge, como se fosse responder ao enigma inicial desse trabalho, também me deparei com a condição existencial de quem acontece no mundo e irrompe com novas indagações. Num movimento de aliar a ciência aos saberes experienciais de quem se expôs ao mundo, tenho por certo que essa pesquisa apontou caminhos, mas não há razão e lógica capazes de entender a plenitude da existência humana. Nessa direção, ousei enfrentar a Esfinge e responder-lhe algo sobre o que movimentou essa caminhada, mas com a sabedoria, agora aprendida, de que não sou capaz de capturar a realidade, mas dela produzir uma interpretação que, por ora, pode acalmar a angústia e o medo de quem se viu prestes a ser devorado.

O enigma apontado direcionou o objetivo dessa pesquisa, que foi compreender como a docência na Educação Profissional Técnica vem se realizando e como os sentidos de técnica e trabalho estão atravessando esse processo, tomando como conteúdo de apreensão da realidade as narrativas contadas pelos professores-colaboradores desse trabalho. Afirmo aqui que as narrativas conduziram o processo de interpretação, pois, assentada na convicção de que não há uma determinação a priori do certo ou errado, me permiti ouvir, auscultar e compreender o que era dito e aí me colocar como sujeito também produtor dessa interpretação. No encontro com Teseu, e o Fio de Ariadne, percebi que a teia formada pelo vai e vem no labirinto para encontrar o melhor caminho de alcançar o Minotauro, precisa ser muito bem avaliada, não apenas pelo tecido narrativo que formou, mas pelos caminhos em que o fio transcorreu.

Esse processo deixou como primeira resposta do enigma a definição de que o sujeito exposto às experiências constrói sentidos para sua existência e essa transpassa sua condição do eu pessoal e eu profissional. Assim, a reflexividade é possibilidade e necessidade para que o mundo que acontece à

frente de todos não seja uma mera faísca, absurdamente sem propósitos, efêmero e convertido em um modo de subtração das subjetividades.

Como segunda resposta, no encontro com Perseu e a Medusa ficou posto que, tal qual o monstro que seduz e petrifica, há um projeto político que envolve a Educação Profissional Técnica, agora revisitado sob os marcos dos Institutos Federais, deixando aos professores o desafio de não ceder à essa petrificação.

Debrucei-me sobre a terceira resposta, observando os fundamentos que conduziam Hércules na realização de seus trabalhos: sabedoria, bons meios e paixão. Assim, encontrei, a partir da observação sobre as experiências de vida e de formação dos professores, as marcas dos modos de ser e estar na profissão, evidenciando a relação entre o eu pessoal e o eu profissional. Essas experiências acabam por se constituir como uma malha invisível por onde os docentes vão atualizando essas experiências da vida escolar, da relação com a família, dos sentidos que atribuem à docência e dos motivos que os conduziram até ali. Ficou posto que o início da docência destes professores no IFBA se dá sem nenhuma política de acolhimento ao professor, inclusive desprezando-se o seu processo formativo que, muitas vezes, resume-se aos cursos de bacharelados.

Além disso, o processo formativo dos professores revela-se desconexo com as demandas específicas da Educação Profissional Técnica, tanto no caso dos bacharéis quanto dos licenciados. Nesse quadro, reconheço que são as experiências atravessadas nas subjetividades dos professores que vão permitindo que estes organizem seus saberes da prática e movimentem com paixão os modos e meios de fazer a docência.

Uma quarta lição veio no encontro do renascimento da Fênix, um processo que, apesar de constar na narrativa mítica como algo de terras distantes, vi acontecer na vida-profissão dos docentes colaboradores desse trabalho, por meio das experiências atualizadas nas narrativas. Todos eles narraram como vêm buscando repensar e reinventar suas docências e suas práticas em meio ao contexto tão vulnerável à desprofissionalização. Além disso, como sujeitos mergulhados na contemporaneidade, mostram a ambivalência entre perspectivas e incertezas em permanecer na profissão.

Os professores, seduzidos por uma boa carreira profissional adentram a profissão em um campo específico e, num contexto complexo de sobrecarga dos professores face às demandas do processo de implantação do campus, surge o desafio ético de lidar com a manutenção de uma imagem de escola e de um ensino científico frente às necessidades de aprendizagens dos alunos.

Além disso, ficou marcado que o processo de implantação do Campus Ilhéus vem se dando sem a definição de um projeto político e de uma articulação com as demandas da sociedade local, deixando os professores à mercê dos processos burocráticos, o que gerou, no momento inicial, um clima de disputa, insegurança e desprazer no exercício da docência. A ausência de um projeto político pedagógico na escola, e o movimento de implantação da política da Educação Profissional Técnica no país, vêm gerando uma rediscussão da identidade dessa instituição, pois, diante da cultura dos bacharelados que tem se instalado tanto no ensino como na pesquisa e extensão vêm sendo provocados “destoamentos” quanto ao sentido e à finalidade das escolas técnicas de nível médio. Essa situação implica na ausência de um direcionamento pedagógico para o fazer do professor e, com isso, questões de organização do trabalho pedagógico, a questão do currículo do ensino médio integrado, processos avaliativos ficam como universos a serem explorados e descobertos durante o processo letivo, precarizando a docência e gerando mais insegurança, sobretudo, para os iniciantes na carreira.

Tal circunstância pode constituir-se numa armadilha que petrifica a docência pelo processo de desprofissionalização eminente nesse contexto. Assim, reconheço que só de posse de uma atitude reflexiva os docentes podem assumir o controle de sua profissão e deflagrar uma atitude ética e política que combata esse emaranhado de circunstâncias que precarizam o trabalho docente. É a força desse processo e do compromisso revelado com a docência que faz emergir a esperança do renascimento, pois, como um ser-aí, o professor tem a potencialidade de produzir-se, de desvelar-se, não por meio de uma racionalidade que defina um modo estereotipado da docência, mas pela sua condição humana de ser sujeito produtor de sua própria subjetividade e de dar sentidos à experiência do vivido

Uma quinta resposta ao enigma consistiu na observação de que há um forte contexto tecnocientífico que perpassou a formação e as experiências profissionais dos professores, sobretudo, daqueles que advêm do contexto da indústria e das engenharias, bem como se mantêm na rede social na qual o instituto de insere. Esse cenário alimenta uma compreensão sobre o fazer técnico como mero aparato instrumental de apropriação da natureza e do próprio trabalho humano, sendo regido por valores de competitividade e de exclusão daqueles que não se ajustam às leis do mercado. Como ensinou o mito de Prometeu, os homens, de posse do fogo, devastaram a terra e fizeram do fogo um poder avassalador.

Tal lógica acaba adentrando a escola pela própria dicotomização da formação geral e da formação técnica, imprimindo também, nas relações de ensino-aprendizagem e na produção do trabalho do professor, um ritmo desumanizante. Assim, nessa quinta resposta aponto que há um imenso desafio formativo para os professores, pois é fundamental a discussão sobre em que consiste e sobre quais princípios deve-se guiar a formação de caráter técnico de nível médio. Também é um desafio a luta política por condições de trabalho que viabilizem espaços e tempos para a produção de uma profissão que tem na sua constituição a condição de contribuir no processo de formação humana.

Assim, é necessário e urgente que a educação técnica seja compreendida como uma educação para o fazer. Este, o fazer, deve ser tomado como um valor, um intercâmbio entre o agir e o realizar. Nesse sentido, entendo como fundamental que os professores da EPT estabeleçam no seu projeto educacional o sentido da relação homem-natureza-sociedade, de modo que isso não se restrinja aos suportes materiais, aos processos/métodos e objetivos da produção de mercado. Além disso, a relação do fazer do homem sobre o mundo precisa superar a limitação do saber-fazer pré-determinado e estéril. Isso significa que a educação profissional técnica tem como desafio conceber uma formação que busque o processo criativo e transformativo do homem sobre a natureza, no qual o ser humano utiliza-se dela sem aviltá-la.

Dessa forma, o trabalho docente na EPT também está imerso nesse desafio, onde fica posta a possibilidade de acomodar-se ao movimento ainda

dominante de conhecimento como vetor de domínio sobre o próprio homem e sobre a natureza, ou de encontrar na docência caminhos para fincar no projeto educacional que se desenvolve uma ética de princípios onde o homem e a natureza sejam concebidos sob o prisma da dignidade e da coexistência.

Todas essas respostas constituem a interpretação do enigma, mas elas não abarcam a dimensão das experiências narradas. Assim, me deparo com algumas inquietações, novas indagações que, por ora, ficam para outras odisseias. Vi nas experiências expostas um conflito em que os docentes vivem frente ao processo de exclusão que o modelo herdado de qualidade dado à instituição impõe. Ouvi, por exemplo, Apolo dizer que era cruel um processo avaliativo que provoca repetência altíssima na escola, mas que era uma decisão entre a inclusão e a qualidade. Então, ocorre-me ser relevante que se estabeleça uma discussão sobre o que é ser escola com qualidade, a quem ela serve, quem são os alunos excluídos desse processo.

Outra escuta que me inquietou é sobre as práticas que vão se reinventando e suas potencialidades de se constituírem em referências para a produção de um fazer que contemple uma formação omnilateral. Nesse sentido, quais são as demandas formativas desses professores? Como produzir uma aprendizagem formativa para os docentes sem esquecer-se de suas experiências de vida-formação-profissão como constituidoras de sua profissão? Além disso, como produzir experiências formativas que sejam significativas e plenas de sentido para os docentes? Ainda é preciso pensar um processo formativo, inspirados em Larrosa (2002), que desafie a organização do tempo-espço escolar, priorizando o tempo da escuta sensível, do olhar atento, da interpelação pelo acontecimento, da suspensão do imediatismo da ação e do cultivo do encontro com o outro e poder falar sobre o que lhe acontece.

Em tal contexto, destaco a fala de Hefesto que sintetiza um movimento presenciado por mim no processo de produção das entrevistas, quando os professores colaboradores falaram sobre essa experiência de parar para ouvir-se e falar do que lhes toca. Assim ele disse: *“É bacana pensar na gente, de história, de datas mais remotas e de datas mais recentes. Não é um exercício que a gente faz todo dia, eu acho que esse trabalho está sendo uma oportunidade e um privilégio para mim, por me levar a ter esse tipo de contato*

que a gente não se permite muitas vezes, porque o tempo nos impede, a correria do dia a dia faz com que a gente perca essa leitura de si mesmo, e é importante você trazer essas coisas à consciência. É, se não a gente vira uma máquina. Eu tenho dificuldade de parar para pensar em mim do jeito que a entrevista pede e cria uma oportunidade, então eu não estaria fazendo isso normalmente.

Penso que é importante ressaltar que me imbuí de um sentido ético e político nessa pesquisa. Compreendo que isso se aguçou frente à minha implicação no contexto e, compartilhando, esse fazer com os colegas colaboradores, faço aqui, das palavras de Artemis as minhas revelando que essa pesquisa *“quis poder contribuir no sentido de um trabalho dessa natureza que pode e deve ter impactos muito grandes, no sentido de levantar questões que vão afetar todos nós”*.

Ainda faço a consideração de que, ao iniciar essa pesquisa, foi fundamental a minha condição de pesquisadora-aprendente. Essa condição me permitiu ouvir o que me aconteceu, o que me tocou, me desafiou a um novo modo de pesquisar e de escrever e me ensinou que ciência se faz com criação, sabedoria, respeito ao íntimo dos sujeitos que produzem sua realidade.

Realizar esse trabalho, estabelecendo um encontro entre deuses e heróis e os processos constitutivos da docência, me fez perceber cada vez mais a necessidade de encontrar no conhecimento mais do que uma elaboração intelectual. É necessário compreender que o conhecimento se realiza por diversos campos, inclusive aqueles que atendem nossas demandas afetivas, como medos, sonhos e utopias.

Partir dos mitos e encontrá-los no percurso teórico do trabalho foi também um caminho epistemológico, pois ofertou um arquétipo e um sentido ético para a compreensão do objeto deste trabalho e para o exercício de nossas demandas práticas. Assim, as narrativas míticas possibilitaram-me aproximar-me mais dos professores colaboradores dessa pesquisa e encontrar neles humanas docências com as quais ressignifiquei também minha própria trajetória formativa e compreendi que suas experiências se constituem em lições e momentos de reflexão para todos aqueles que defendem a docência como um processo de permanente vir-a ser.

Por fim, ressalto que a construção cotidiana desse trabalho foi uma aprendizagem sobre persistência, coragem e humildade. Como num ritual sagrado da contemporaneidade, essa pesquisa possibilitou-me ver a docência como sinal sensível e subjetivo de outros fatores que atravessam a vida de professores e, nesse sentido, sinto-me em comunhão com eles, que inspiraram-me virtudes dos deuses do Olimpo: o poder de criação e expansão de Zeus; a proteção ao íntimo de cada ser de Héstia, a sabedoria de Atena; a sapiência para encontrar os melhores caminhos de Hermes; a entrega e a paixão de Eros; e a alegria e o êxtase de Dionísio.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/22588188/2088861776/name/Adorno,%2BTheodor.%2BEduca%C3%A7%C3%A3o%2Be%2BEmancipa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 18 set, 2012.

ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva In: ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-30.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad.Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

BARTHOLO JUNIOR, Roberto. **Os Labirintos do Silêncio- cosmovisão e tecnologia na modernidade**. Rio de Janeiro: marco Zero/Coppe/UERJ, 1986.

BAUER, Martin W; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL George (Org.) **Pesquisa Qualitativa com imagem, texto e som**: um manual prático. 2ªed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense,1994, p. 197-221.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto e PASSEGGI, Maria da Conceição. **Pesquisa (Auto)Biográfica Temas transversais**: Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica - Tomo I, Coleção Pesquisa (auto) biográfica- Temas Transversais Natal/Porto Alegre/Salvador: EDUFRN, EDIPURCS, EDUNEB, 2012, p. 27-69.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**, 2013b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate**, 2010a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 28 de dez de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para os Cursos de Bacharelados e Licenciaturas**. Brasília: DF, abril, 2010b.

BRASIL, Relatório do **PARECER CNE/CEB Nº: 11/2012 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Técnica Profissional**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano, 2002, p. 7-19.

BURKE, James; ORNSTEIN, Robert. **O Presente do Fazedor de Machados: os dois gumes da história da cultura humana.** 2ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Profissão Professor** Porto-Portugal. Porto: 1999.p. 155-190.

CONTRERAS, José e LARA, Nuria Pérez. La experiencia y la investigación educativa In: CONTRERAS, José e LARA, Nuria Pérez **Investiga la experiência educativa.** 2ª ed. Madri: Morata, 2013.p. 21-86.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo, Cortez, 2012.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A Educação Profissional no Brasil In: Programa de Estudos Pós - Graduados em Educação: Psicologia da Educação (Org) **Ensino Médio e Ensino Técnico No Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual.** 1ªed. Campinas, São Paulo; Autores Associados; 2005.p. 43-109.

CUNHA, Luíz Antônio. **O Ensino de Ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata** 2ª Ed. São Paulo; UNESP; Brasília, DF, 2005a.

CUNHA, Luíz Antônio. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização.** 2ª Ed. São Paulo; UNESP; Brasília, DF, 2005b.

CUNHA, Luíz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo.** 2ª Ed. São Paulo: UNESP: Brasília, DF, 2005c.

DARIDO, Suraya Cristina; NETO Luiz Sanches. O contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina ; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A Condição Biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada.** Trad. Carlos Galvão Braga, Mara da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN:EDUFRN, 2012a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In:**Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012b, p.523-536.

FARTES, Vera e SANTOS, Adriana. Saberes, Identidade e Autonomia na Cultura docente na Educação Profissional Técnica. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n.143, p. 657-684, maio-ago. 2011, p. 376-401.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. Reforma da Educação Profissional e Crise das Identidades pedagógicas e institucionais. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.135, p. 657-684, set-dez. 2008.

FARTES, Vera Lúcia Bueno e GONÇALVES, Maria de Cássia Passos. Um desafio à construção de novos saberes e Novas práticas no trabalho docente: a formação de professores para a Educação Profissional de Jovens e Adultos. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 47-56, jan.-jun. 2010. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>.

FERRAROTTI, Franco. Sobre autonomia do método biográfico In: FINGER, M. e NÓVOA, A. **O método (auto) biográfico e a formação** Trad. Maria Nóvoa. 2ªed. Natal: EDUFRN, 2014, p.29-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita In: BRASIL, Ministério da Educação **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional-Boletim 07**, maio/junho, 2006, p. 29-50.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord); BARRETO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. In: GARCIA, Walter (Org.). **Bernadete A. Gatti: educadora e pesquisadora**. Coleção Perfis da Educação Belo Horizonte: Autêntica, 2011a, p. 151-159.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade In: GARCIA, Walter (Org.). **Bernadete A. Gatti: educadora e pesquisadora**. Coleção Perfis da Educação Belo Horizonte: Autêntica, 2011b, p. 161-170.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HEIDEGGER, Martin. **A questão da Técnica**. In: Scientiæ Zudia, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Língua tradição e língua técnica**. Trad. Mário Botas. Ed. Veja Passagens: Lisboa, 1995.

JAY, Martin. **Cantos de Experiencia**: variaciones modernas sobre um tema universal. 1ª ed. Buenos Aires, Paidós, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência In: **Revista Brasileira de Educação** nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 20-28.

LESSA, José Silva. **Escola Técnica Federal da Bahia - ETFBA-1909/1940**.
Fonte: <http://secbahia.blogspot.com.br/2009/04/escola-tecnica-federal-da-bahia-cefet.html>. Acesso em 09.08.2013

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica** : Etnopesquisa – Formação. 15ª ed. Brasília/DF: Liber Livro, 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, junho, 2008 p. 8-22.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (Org.) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. 1ªed. Campinas, São Paulo; Mercado de Letras, 2013, p. 347-362.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: Docência em Formação. 1ªed. São Paulo; Cortez, 2002.

MATHEUS, Carlos Eduardo. O fazer como Valor In: CEAG- Centro de estudos da Antiguidade Grega/Departamento de Filosofia da PUC-SP. **Technê**. São Paulo:EDUC:Palas Athenas, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 32ªed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios In: MOURA, Dante Henrique (org.) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. 1ªed. Campinas, São Paulo; Mercado de Letras, 2013, p. 141-200.

MOURA, Dante Henrique. Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos 1990-2000: limites e possibilidades In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Educação Profissional**: Jovens, Ensino Médio e

Profissional - políticas públicas em debate. 1ªed. Campinas, São Paulo; Papyrus, 2012, p. 47-82.

MURACHCO, Henrique. Eidos - Téchne - Tektón In: CEAG-Centro de estudos da Antiguidade Grega/Departamento de Filosofia da PUC-SP. **Technê**. São Paulo:EDUC:Palas Athenas, 1998, p. 09-17.

NÓVOA, Antônio Os professores e as Histórias da sua Vida In: NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de Professores** 2ªed. Porto-Portugal. Porto: 2007, p. 13-30.

NÓVOA, Antônio. A Formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus In: FINGER, M. e NÓVOA, A. **O método (auto) biográfico e a formação** Trad. Maria Nóvoa. 2ªed. Natal: EDUFRN, 2014, p.143-175.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente In: NÓVOA, Antônio (Org). **Os Professores e a sua Formação** 2ª ed. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. especial 1, 2010, p. 17-35.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Ramon; GOMES, Alfredo M. A expansão do ensino médio: escola e democracia In: **Revista Retratos a Escola-Ensino Médio e Educação Profissional- Dossiê**. Vol.5, número 8, jan/jun, 2011, p.69-81.

PACHECO, Eliezer (Org). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio- Proposta de Diretrizes Curriculares** São Paulo: Moderna, 2012.

PEREIRA, Ana Cristina e RIOS, Jane. Tornar-se professor universitário: histórias de vida, itinerâncias formativas e desenvolvimento profissional. In: SOUZA, E. , PASSEGI, M. VICENTINI, P. **Pesquisa (Auto)biográfica: Trajetórias de formação e profissionalização**. 1ªed. Curitiba: CRV, 2013. p. 171-190

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. Memória e Cotidiano In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino** Porto Alegre: EDIPUCRS:EDUNEB, 2006, 177-188.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: FINGER, M. e NÓVOA, A. **O método (auto) biográfico e a formação** Trad. Maria Nóvoa. 2ªed. Natal: EDUFRN, 2014, p.91-110.

PUENTES, Fernando Rey. A técnica em Aristóteles In: CEAG-Centro de estudos da Antiguidade Grega/Departamento de Filosofia da PUC-SP. **Technê**. São Paulo:EDUC:Palas Athenas, 1998,p. 129-135.

RAMALHO, Betânia leite; NUÑEZ, Isauro; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REBOLO, Flávinês, Fontes e Dinâmicas do Bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, Flávinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. **Docência em Questão**: discutindo trabalho e formação. 1ª ed. Campinas, São Paulo:Mercado das Letras, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa- Tomo I** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação.Rio de Janeiro: Edições 70, 1976.

RIOS, Jane Adriana V. P. Narrativas e memórias da profissão docente no meio rural. In: FONTOURA, Maria Helena, LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro, CHAVES, Iduina Mont'Alverne (Orgs.). **Espaços Formativos, memórias e narrativas**. Coleção Modos de viver, narrar e guardar. 1ªed. Curitiba, PR:CRV, 2014.

RIOS, Jane Adriana V. Pacheco e VICENTINI, Paula. Docência e profissionalização: experiências de professores leigos na roça. In: SOUZA, E. , PASSEGI, M. VICENTINI, P. **Pesquisa (Auto)biográfica**: Questões de ensino e formação. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2013, p. 111-129.

RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão! identidades e discursos na escola** Salvador: EDUFBA, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 36ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SALIS, Viktor D. **Mitologia Viva**: aprendendo com os deuses a arte de viver e amar. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

SAMPAIO, Romilson; ALMEIDA, Ana Rita. Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal da Bahia: uma visão histórica da educação profissional. In: FARTES, Vera; MOREIRA, Virilene Cardoso. **Cem Anos de Educação Profissional no Brasil- História e Memória do instituto Federal da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2009, 15-27.

SANTOS, Luciano Costa. O pensamento fecundo: elementos para uma racionalidade transmoderna. In: Revista da FAEEBA. **Educação e Filosofia**. V. 22, nº 39, jan./jun. 2013.p. 205-213.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**,1(1):, 2003, p. 131-152.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ª ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SCHÖN, Donald Formar Professores como Profissionais Reflexivos In: NÓVOA, Antônio (Org). **Os Professores e a sua Formação** 2ª ed. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SCHUTZ, Alfred. **El problema de la Realidad Social**. Edição e organização Maurice Natanson. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974.

SCHUTZE, F. pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian e PFAFF, N (orgs.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos Cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido In: **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 01, jan/abr, 2014, p. 39-50.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios da escrita do Eu- pensar a profissão-narrar a vida In: **Educação**. Porto Alegre, v. 34, maio/ago, 2011, p. 213-220.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Abordagem Experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: **Salto para o Futuro: Histórias de Vida e Formação de Professores**. SEED-MEC, Boletim 01, março, 2007, p. 14-22.

SOUZA, Francisco e NASCIMENTO, Vivianne. Bacharéis Professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica. In: MOURA, Dante Henrique (org.) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. 1ªed. Campinas, São Paulo; Mercado de Letras, 2013, p. 409-434.

TARDIF, Maurice e LESARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WEIL, Simone. A Condição Operária In: BOSI, Ecléa (Org.) **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Trad. Therezinha G. G. Langlada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Apêndices



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE**



APÊNDICE A- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Entre Mitos e narrativas: a docência na Educação Profissional Técnica

Pesquisadora responsável: Graziela Ninck Dias Menezes

Instituição/Departamento: Universidade Estadual da Bahia/ Departamento de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEDUC

Local da coleta de dados: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- IFBA/ Campus Ilhéus

As pesquisadoras do projeto **Entre Mitos e Narrativas: a docência na Educação Profissional Técnica** se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados a partir das histórias de vida e formação, utilizando-se do método (auto)biográfico, sendo as entrevistas narrativas (gravadas em vídeo) e análise documental da instituição os instrumentos de coleta. As entrevistas serão coletadas no Campus Ilhéus, situado na Rod. BR 415, Km 13, s/n, Vila Cachoeira, Ilhéus/BA, de responsabilidade do do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA e concordam, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas no (a) sala do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História e Oral – GRAFHO, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade da Prof.(a) Pesquisador (a) Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador/BA, 25 de outubro de 2013

| Nome do Membro da Equipe Executora | Assinatura |
|---|-------------------|
| Graziela Ninck Dias Menezes | |
| Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios | |



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR**

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **Entre Mitos e narrativas: a docência na Educação Profissional Técnica**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: ENTRE MITOS E NARRATIVAS: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA.

OBJETIVOS:

- ✓ Analisar como as experiências de vida, formação e profissão constituem a docência de professores da Educação Profissional Técnica.
 - ✓ Identificar as principais experiências de vida, formação e profissão que atravessam a produção da docência de professores da Educação Profissional Técnica;
 - ✓ Identificar quais as principais concepções de Educação Profissional Técnica que perpassam o exercício da docência de professores da Educação Profissional Técnica;
 - ✓ Analisar as implicações das experiências de vida, formação e profissão, bem como as concepções de Educação Profissional Técnica no exercício docente de professores da Educação Profissional Técnica.

ESPAÇO: Campus Ilhéus, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

SUJEITOS: Docentes efetivos, EBTT, adultos entre 25 e 47 anos que atuam na docência da instituição/Campus Ilhéus e exercem atividades que fazem parte funções docentes.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações; aplicação de perfil biográfico.

Fase II – Levantamento de histórias de vida - Realização de entrevistas narrativas e análise documental. As entrevistas narrativas serão gravadas em áudio; Transcrição; Devolução do texto final para os participantes do estudo.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

II. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida, formação e profissão de professores, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de vida, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma instituição/campus IFBA/Ilhéus, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

III. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis construções de políticas públicas adequadas ao exercício da docência e da política de formação de professores;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre docência;
- Contribuição e fomentação nas discussões no Núcleo de Estudos e Pesquisas Urbanos e Culturais do Sul da Bahia, grupo constituído pelos professores de Ciências Humanas, Sociais e Linguagens.
- Produção de revisão de literatura, enquanto espaço-tempo de formação da pesquisadora e dos colaboradores, sobre as questões de formação, trabalho, profissão/profissionalização e suas implicações no trabalho docente para construção de elementos indicadores de análise e produção de políticas públicas para docentes da educação profissional no Instituto Federal da Bahia;

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de abril de 2013 a dezembro de 2014, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até março de 2015;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Graziela Ninck Dias Menezes- Travessa Catucicaba- 96- Bairro Conceição- Itabuna- Bahia- Cep: 45.605-240. Fone (073) 9113-5764 (Mestranda responsável pela pesquisa)

- Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - Avenida Cardeal da Silva 523- Ed. Liliansa- Apto. 703- Federação- Salvador- Bahia- Cep: 40.203.305. Fone (071) 92043623 (Orientadora do curso de mestrado)

Ilhéus (BA), ____ de _____ de 2014.

Mestranda
Coordenador da Pesquisa

Sujeito da pesquisa



APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Local: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia-Campus Ilhéus

Nº de entrevistados: 06 professores

Informações prévias

- Agradecer ao participante a colaboração à pesquisa e a importância de tê-lo como colaborador;
- Explicar brevemente em que consiste a pesquisa e situar o papel do participante;
- Informar sobre o desenvolvimento e duração estimada da entrevista, bem como a necessidade ou não de retomá-la;
- Advertir sobre o caráter às vezes intimista das questões, insistindo sobre o fato que o participante é livre para responder ou abster-se;
- Explicar a questão da confidencialidade;
- Solicitar a permissão para gravar em áudio a entrevista;
- Apresentar o formulário de consentimento e o convidá-lo a ler e assinar;
- Responder a eventuais questões por parte do participante.

Objetivo: Compreender como as experiências de vida, formação e profissão constituem a docência dos professores na EPT e quais os sentidos de trabalho e técnica que constituem essa docência.

Questões norteadoras:

1. Quais as principais experiências de vida, formação e profissão constituem a docência dos professores da EPT?
2. Quais sentidos de técnica e de trabalho constituem essa docência?
3. Quais as implicações das experiências de vida, formação e profissão e dos sentidos de técnica e de trabalho sobre a docência dos professores da EPT?

PERFIL E DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE:

01. Sexo: Masculino [] Feminino []
02. Idade:
03. Formação inicial:
 - a. 2º grau:
 - b. Graduação:
04. Pós-Graduação:
 - a. Especialização:
 - b. Mestrado:
 - c. Doutorado:
05. Tempo de exercício da docência:
06. Tempo de exercício da docência na EPT

07. Tempo de exercício da docência na EPT nesta instituição:
08. Regime de trabalho no IF:
09. Exerce outra profissão atualmente?
10. Exerceu outra profissão antes da docência?
11. Exerceu a profissão de sua formação inicial?
12. Desenvolve outra atividade remunerada além da docência?
13. Qual(is) disciplina(s) ministra no IF?
14. Quais atividades desenvolve no IF?

Desenvolvimento da Entrevista

1º Disparador: Descrição de si

- Quem sou eu?

2º Disparador: Experiências de Vida

- De onde vem, nome, idade, escolaridade, residência;
- Como foi a infância, a adolescência, a vida;
- Contexto familiar e social;
- É da região?
- Se não, a entrada no IF foi definitiva para vim morar aqui? Ou, porque veio morar optou pelo IF?
- Se não, mora com a família?
- Pretende sair do campus?
- Como se vê hoje;

3º Disparador: Experiências de formação/escolarização.

- A entrada na escola;
- As vivências/recordações no processo de escolarização: As professoras, as aprendizagens, as dificuldades, as referências...
- Como se via enquanto estudante;
- Como fez o 2º grau? O que cursou? Como foi?
- Motivações para a escolha da formação/licenciatura (quando for o caso!)
- Experiências da formação graduação
- Pós-graduação;
- Experiências formativas para docência/Os investimentos na formação;

4º Disparador: Experiência de profissão anteriores à docência

- Como aconteceu a iniciação na profissão de ...
- Tempo de profissão
- Experiências marcantes da profissão
- Experiências formativas da profissão
- Experiências do mundo do trabalho
- Experiências do exercício da profissão enquanto domínio técnico

5º Disparador: Experiência de profissão/docência

- Iniciação na docência: ingresso e permanência

- Motivações para a escolha da docência na EPT.
- A experiência da pessoa- X hoje na EPT
- A experiência de docência hoje na EPT
- Perspectivas na docência na EPT
- Exercício da docência para a Educação Técnica
- Exercício da docência para o Mundo do Trabalho
- Implicações das experiências da profissão/mundo do trabalho para docência

Como foi a experiência de participar da entrevista

Anexos

