

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

MARIA CAROLINA FORTES

**ENTRELAÇAMENTOS DE VIDAS:
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Orientadora

Porto Alegre
2012

MARIA CAROLINA FORTES

**ENTRELAÇAMENTOS DE VIDAS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Porto Alegre

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F738e Fortes, Maria Carolina
Entrelaçamentos de vidas : a constituição da docência na
educação profissional e tecnológica / Maria Carolina Fortes. –
Porto Alegre, 2012.
262 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Fac. de Educação -
PUCRS.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

1. Educação. 2. Professores – Formação Profissional.
3. Ensino Profissionalizante. 4. Educação Técnica. I. Abrahão,
Maria Helena Menna Barreto. II. Título.

CDD 370.71

**Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297**

MARIA CAROLINA FORTES

**ENTRELAÇAMENTOS DE VIDAS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão - PUCRS

Profa. Examinadora: Dr. Simone Valdete dos Santos – UFRGS

Prof. Examinador: Dr. Vinícius Lima Lousada - IFRS

Profa. Examinadora: Dr. Leda Lísia Franciosi Portal - PUCRS

Dedico esta tese aos meus amores e grandes companheiros de jornada:

Dirlei, minha fonte de afeto e diálogo permanente nesta vida;

ao meu filho, Vinícius, e as minhas filhas, Larissa, Jéssica e Bruna, que, pacientemente, compartilharam a mãe com o trabalho e o estudo, nos entrelaçamentos de suas vidas até os dias de hoje.

AGRADECIMENTOS

Agradeço para além dos rituais e, sinceramente, pela amorosidade daqueles que compartilharam a caminhada desde a primeira disciplina do PPGEDU/PUCRS – partilhando e instigando a minha constituição formativa, possibilitando aqui chegar;

que compreenderam a ausência e o afastamento, temporário, naquilo que concerne às relações que permeiam os outros tempos de vida, e me proponho a fazer o caminho de volta, retomando espaços de amores e sabores;

que, de certa forma, são semelhantes a mim, porque acreditam na educação e na pesquisa, ousam, perseveram, buscam os seus sonhos, reconhecem-se (im)perfeitos, (im)pacientes e (in)conclusos, são humildes e, por isso, partilham de utopia de que a vida humana deve ocupar – o sonho possível.

Em especial..., meu muito obrigada...

a Deus – fonte de força e iluminação espiritual;

a minha família (inclusive aqueles que já partiram) – que, com suas sabedorias e alegrias, constituídas na simplicidade, ensinaram-me palavras que só agora entendo, mas que me provaram a força do amor.

ao meu companheiro, Dirlei – pelo amor permeado pela compreensão, companheirismo, afeto e por lembrar, em muitos momentos, a importância do equilíbrio entre a disciplina intelectual e a fruição do mundo da vida;

as minhas estrelas-guias e aos meus amores eternos: meu filho Vinícius, minhas filhas Larissa, Jéssica e Bruna, minha nora, Manuela, e meu genro, Igor, agradeço pela paciência e compreensão por minhas ausências e também pelos momentos de escuta carinhosa que me ensinam e me inspiram a ser melhor mãe e educadora a cada dia, me mostrando o sentido do amor incondicional que, persistentes e esperançosos, me ajudam na luta pela vida;

a minha mãe, Selvina, não somente pelo legado de coragem e fé na vida, mas também, pela cumplicidade na paixão pela docência;

à **Profa. Dr. Maria Helena Menna Barreto Abrahão**, inicialmente pela acolhida carinhosa no PPGEDU/PUCRS e na linha de pesquisa “Pessoa e Educação”, mas, em especial, pela socialização dos saberes, afetos, escutas, inspirações, iluminações teórico-práticas. Além disso, por me apresentar e possibilitar o encantamento pela pesquisa (auto)biográficos, me apontando caminhos para um fazer científico que conecta a vida com a ciência.

aos professores, funcionários e colegas do PPGEDU/PUCRS – pela inúmeras interações e construções de saberes que passaram a ter um grande significado em minha formação como pessoa/educadora.

aos colegas do grupo de pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, da PPGEDU/PUCRS, por tudo que, com eles, aprendi, especialmente, por terem partilhado as suas vidas no grupo, mostrando o entrelaçamento constante entre a ciência e a vida.

aos professores avaliadores do projeto de tese, Profa. Dr. Leda Lisia Franciosi Portal, Profa. Dra. Berenice Gonçalves Hackmann, pela disponibilidade e contribuições significativas;

aos professores avaliadores da tese....

aos meus colegas educadores e educadoras, companheiros de construção no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense – FSul Campus Passo Fundo, agradeço a contribuição, ao fazerem parte deste estudo, e também pelo incentivo, o carinho e a tolerância por minhas ausências;

ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense, em especial, ao **Campus Passo Fundo**, por permitir a realização desse estudo e acreditar nas contribuições formativas nele contidas.

Finalmente, a todos que, de alguma forma, me auxiliaram em minha formação como pessoa, configurada na mulher, filha, mãe, esposa, nora, sogra, colega, orientadora, professora, pesquisadora.... Foram estes tantos atravessamentos que foram constituindo eu e esta pesquisa, que está aqui descrita, em um mesmo sentido, apontado por Nietzsche, *“Sempre coloquei nos meus escritos toda a minha vida e toda a minha pessoa”*.

Por isso, muito obrigada!

O recurso ao círculo hermenêutico para compreender criticamente a ciência moderna tem uma justificação específica. A reflexão hermenêutica visa transformar o distante em próximo, o estranho em familiar através de um discurso racional [...], orientado pelo desejo de diálogo com o objeto de reflexão para que ele “nos fale”, numa língua não necessariamente a nossa, mas que nos seja compreensível, e nessa medida se nos torne relevante, nos enriqueça e contribua para aumentar a autocompreensão do nosso papel na construção da sociedade, ou, na expressão cara à hermenêutica, do mundo da vida.

Boaventura de Souza Santos (1989, p. 12).

RESUMO

A pesquisa anuncia os processos de constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica, tendo o IFSul Campus Passo Fundo, como contexto de estudo. Busca também compreender como a docência se constitui nas trajetórias de vida de seis professores que atuam nessa modalidade de ensino, nos entrelaçamentos entre a escolarização na infância e adolescência, nos entrelaçamentos com os processos de escolha profissional e, posteriormente, na docência, como reconfiguração desta escolha, na perspectiva de visualizar as experiências de vida, expressas nas trajetórias individuais, como produtoras de sentidos constitutivos da docência. Inscreve-se como pesquisa qualitativa, com inspiração nos princípios da etnografia, e procura dar visibilidade às “Redes de Significações” e aos estudos (Auto)biográficos, como perspectiva teórico-metodológica; desenvolve-se através das narrativas de vida dos professores e utiliza como estratégias principais a análise documental, as observações e as entrevistas narrativas, as quais constituíram o modo de apreensão e análise. A análise de dados constitui-se na interlocução com os relatos de vida e os referenciais teóricos de pesquisas, em especial: Rossetti-Ferreira, Melucci, Elias, Freire, Abrahão, Bosi, Ricoeur, Bolivar, Delory-Momberger, Dominecê, Huberman, Josso, Nóvoa, Tardif, Lessard, Guauthier, Bruner, Giddens, Mires, Sarti, Charlot e Santos. Assim, foi viabilizado o conhecimento sobre a concretude, similar e singular, da docência em processo de constituição no entrelaçamento entre sentidos e saberes constituídos em uma processualidade interativa, configurada na relação do professor com seus próprios saberes acompanhados de uma relação social e reflexiva que são articuladas nas experiências vivenciadas no fazer cotidiano da docência, pois estão intimamente ligados aos saberes sobre o trabalho e as funções dos professores, como demonstra a pesquisa através das narrativas sobre as ações pedagógicas – **reuniões, formação pedagógica, conselho de classe e sala de aula** –, em especial, evidenciando a importância que os professores dão à experiência. **Esses sentidos encontram entrelaçamentos nas relações que estabelecem no ambiente escolar, fazendo nele permanecer:** a superação da insegurança, os laços de amizade, o espaço de escuta e visibilidade, a valorização dos saberes singulares/plurais da docência construídos ao longo das trajetórias de vida, a participação nos espaços interativos do Campus, o saber da docência como articulador de outros processos de vida e o grupo como instituinte do espaço de pertença. Assim, os sentidos ultrapassaram a constituição de um universo de saberes-objetos, aproximando-se de outros dois processos epistêmicos da relação com o saber: a ação no mundo e a regulação da relação com os outros e consigo. A pesquisa chama a atenção para que os processos de formação docente, na Educação Profissional e Tecnológica, sejam olhados de outras perspectivas – os professores e as professoras como sujeitos sociais e, como tais, sujeitos de seus processos formativos, considerando as relações que estabelecem consigo e com o mundo.

Palavras-chave: Trajetórias de Vida. Sentidos. Saberes. Educação Profissional e Tecnológica. Constituição da docência.

ABSTRACT

The research intends to announce the formation processes of teaching in Professional and Technological Education, having IFSUL Campus Passo Fundo, as the focus of study. It aims to understand how teaching constitutes the life trajectories of six teachers engaged in this type of education, the connections between schooling in childhood and adolescence in entanglements with the process of choosing a career in teaching and later reconfiguration as this choice in perspective to view the experiences of life, expressed in individual careers, as producers of constitutive meanings of teaching. This is a qualitative research and draws on the principles of ethnography, and search visibility to "Meanings Network" and (auto)biographical studies and theoretical-methodological perspective; develops through the life narratives of teachers and used as main strategies document analysis, observations and narrative interviews, which constituted the mode of apprehension and analysis. The data analysis is in the dialogue with the life stories and theoretical research in particular: Rossetti-Ferreira, Melucci, Elias, Freire, Abraham, Bosi, Ricoeur, Bolivar, Delory-Momberger, Dominecê, Huberman, Josso , Nóvoa, Tardif, Lessard, Guauthier, Bruner, Giddens, Mires, Sarti, Charlot and Santos. Thus was made possible knowledge about the concreteness, similar and unique teaching process in the constitution intertwining meanings and knowledge constituted a processuality interactive configured in relation to their own teacher's knowledge accompanied by a social relationship that are articulated and reflective in making everyday experiences in teaching, because they are closely linked to knowledge about the work and functions of teachers as research demonstrates through narratives about the pedagogical actions - meetings, teacher training, class council and the classroom activities - in particularly highlighting the importance that teachers give to the experience. These senses are twists in establishing relationships in the school environment, making it remains: overcoming insecurity, the bonds of friendship, the listening and visibility space, the appreciation of singular/plural knowledge of teaching constructed along the paths of life, the participation in interactive spaces of Campus, the knowledge of teaching as articulator of other processes such as group life and instituting space of belonging. Thus the senses exceeded the constitution of a universe of knowledge-objects, approaching two other cases of epistemic relation to knowledge: the action in the World and the regulation of the relationship with others and with themselves. The research draws attention to the processes of teacher training in Professional and Technical Education is looked at from other perspectives - teachers as social and as such, subject to their formative processes, considering the relationships they establish with themselves and the world.

Keywords: Life trajectories. Senses. Knowledge. Professional and Technological Education. Teaching constitution.

RESUMEN

La pesquisa anuncia los procesos de constitución de docencia en Educación Profesional y Tecnológica, teniendo el IFSul Campus Passo Fundo, como foco de estudio. Busca comprender como la docencia se constituye en las trayectorias de vida de seis profesores que actúan en esa modalidad de enseñanza, en los entrelazamientos entre la escolarización en la niñez y en la adolescencia en los entrelazamientos con los procesos de elección profesional y posteriormente en docencia con reconfiguración de esa elección, en la perspectiva de visualizar las experiencias de vida, expresadas en las trayectorias individuales, como productoras de sentidos constitutivos de docencia. Inscribirse como pesquisa cualitativa, con inspiración en los principios de la etnografía, y busca dar visibilidad a las “Redes de Significaciones” y a los estudios (Auto)biográficos como perspectiva teórico metodológica; desarrollase a través de las narrativas de la vida de los profesores y utiliza como estrategias principales el análisis documental, las observaciones y las entrevistas narrativas, las cuales constituirían el modo de aprensión y análisis. La análisis de los datos se constituye en la interlocución con los relatos de vida y los referenciales teóricos de pesquisa en especial: Rossetti-Ferreira, Melucci, Elias, Freire, Abrahão, Bosi, Ricoeur, Bolivar, Delory- Momberger, Dominecê, Huberman, Josso, Nóvoa, Tardif, Lessard, Guauthier, Bruner, Giddens, Mires, Sarti, Charlot y Santos. Así, fue viabilizado el conocimiento sobre lo concreto, similar y singular, de la docencia en procesos de constitución en el entrelazamiento entre los sentidos y saberes constituidos en una proceso interactivo, configurada en la relación del profesor con sus propios saberes acompañados de una relación social y reflexiva que son articuladas en las experiencias vividas en el hacer cotidiano de la docencia, pues están íntimamente relacionado a los saberes sobre el trabajo y las funciones de los profesores como demuestra la pesquisa a través de las narrativas sobre acciones pedagógicas – reuniones, formación pedagógica, consejo de clase y sala de clase -, en especial evidenciando a la importancia que los profesores dan a la experiencia. Eses sentidos encuentran entrelazamientos en las relaciones que establecen el ambiente escolar, haciendo en el permanecer: la superación de la inseguridad, los lazos de amistad, el espacio de escucha y visibilidad, a la valorización de los saberes singulares/plurales de la docencia construidos a lo largo de las trayectorias de vida, la participación en los espacios interactivos del Campus, el saber de la docencia como articulador de otros procesos de vida y el grupo como instituyente del espacio de pertenencia. Así los sentidos ultrapasaron la constitución de un universo de saberes objetos, aproximándose de otros dos procesos epistémicos de la relación con el saber: la acción en el mundo y la regulación de la relación con los otros y consigo. La pesquisa llama atención para que los procesos de formación docente en la Educación Profesional y Tecnológica Sean mirados de otras perspectivas – los profesores y profesoras como sujetos sociales y como tales, sujetos de sus procesos formativos, considerando las relaciones que establecen consigo y con el mundo.

Palabras clave: Trayectorias de Vida. Sentidos. Saberes. Educación Profesional y Tecnológica. Constitución de la docencia.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero.....	74
Gráfico 2 - Área de formação acadêmica geral	75
Gráfico 3 - Formação acadêmica por gênero	75
Gráfico 4 - Aspectos familiares.....	76
Gráfico 5 - Faixa etária.....	76
Gráfico 6 - Situação de origem.....	77

LISTA DE SIGLAS

CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-RS – Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul
CINDEDI – Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
CONFINTEA – Conferência Mundial de Educação para Todos
EPIs – Equipamentos de Proteção Individual
GAB – Gabinete
GOT – Ginásios Orientados para o Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IFRS – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul
IFSul – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PROEJA – Programa de Integração entre Educação de Jovens e Adultos e a Educação
PROEJA-FIC – Programa de Integração entre Educação de Jovens e Adultos e a
Educação Profissional em Nível de Formação Inicial e Continuada
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RedSig – Rede de Significações
SETEC – Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TI – Técnico em Informática
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade de Santa Maria
UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	14
2 UM TEMPO DE PESQUISA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE A VIDA E A CIÊNCIA.....	17
2.1 A PESQUISA E AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS QUE SE ENTRELAÇAM NA PERSPECTIVA DE FAZER CIÊNCIA.....	20
2.2 A PESQUISA QUALITATIVA NA ARTICULAÇÃO DAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS	26
2.3 TEMA E QUESTÕES DE PESQUISA	32
3 O PERCURSO DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	36
3.1 O REENCONTRO COM O CAMPO: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE FALAS E OLHARES.....	38
3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL	42
3.3 A OBSERVAÇÃO	45
3.4 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS	49
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	52
4 A MATRIZ SÓCIO-HISTÓRICA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE PESSOAS E CENÁRIOS	57
4.1 A PESQUISADORA E OS SEUS ENTRELAÇAMENTOS CONSTITUTIVOS: A FILHA, A MÃE, A ESPOSA, A PROFESSORA, A PEDAGOGA.....	58
4.2 AS DEMAIS PESSOAS DA PESQUISA: PROFESSORES DO IFSUL CAMPUS PASSO FUNDO	70
4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS SEUS ENTRELAÇAMENTOS.....	78
4.3.1 A educação e os seus processos históricos como articuladores da constituição de saberes constitutivos da docência	79
4.3.2 A Educação Profissional e Tecnológica no contexto da educação brasileira.....	83
4.4 A CIDADE DE PASSO FUNDO E O IFSUL	92
4.4.1 A cidade de Passo Fundo e a sua historicidade	94
4.4.2 O cenário escolar na cidade de Passo Fundo	97
4.4.3 O IFSul e a cidade de Passo Fundo: tempos de constituição	100
5 AS NARRATIVAS DE VIDA TECENDO REDES DE SIGNIFICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA	108

5.1 QUEM É E O QUE DIZ SOBRE SI O PROF. JOSÉ ANTÔNIO OLIVEIRA DE FIGUEIREDO?	109
5.2 QUEM É E O QUE DIZ SOBRE SI A PROFA. SABRINA ELICKER HAGEMANN?	118
5.3 QUEM É E O QUE DIZ SOBRE SI O PROF. DANIEL ALMEIDA HECKTHEUER?	127
5.4 QUEM É E O QUE DIZ SOBRE SI A PROFA. ANÚBIS GRACIELA DE MORAES ROSSETTO?	131
5.5 QUEM É E O QUE DIZ SOBRE SI O PROF. ELTON NEVES DA SILVA? ...	140
5.6 QUEM É E O QUE DIZ SOBRE SI O PROF. JOSÉ HENRIQUE BASSANI? ..	148
6 A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA: FIOS QUE SE ENTRELAÇAM COMPODO REPRESENTAÇÕES, SENTIDOS E SABERES	153
6.1 AS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLARIZAÇÃO: A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA NA ARTICULAÇÃO COM A ESCOLHA PROFISSIONAL .	158
6.2 A DOCÊNCIA COMO ELEMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLHA PROFISSIONAL.....	169
6.2.1 A docência: configurações articuladoras da escolha profissional	171
6.3 SABERES DA DOCENCIA: UMA CONSTRUÇÃO SINGULAR/PLURAL	175
6.3.1 Saberes da formação profissional	179
6.3.2 Saberes da experiência.....	185
6.3.3 Saberes da ação pedagógica: a sala de aula como lugar de protagonismos	204
7 CONCLUSÕES.....	231
REFERÊNCIAS	242
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Narrativa	253
ANEXO A - Termo de Consentimento para o Estudo	254
ANEXO B - Termos de Consentimento Informado	255

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

“As relações entre os homens e o mundo são históricas, como históricos são os seres humanos que não apenas fazem a história em que se fazem, mas, conseqüentemente, contam a história deste mútuo fazer”.

Paulo Freire (1993, p. 45).

Ao concordar com a epígrafe, assumo o desafio de mergulhar nesse amplo campo constituído por historicidade e saberes e nele focar o olhar e a escuta nas pessoas e nos contextos que constituem o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) – Campus Passo Fundo, em especial, nos professores e nas professoras que constituem esse universo, pois talvez, através deles, sejam possíveis outras definições e outros posicionamentos sobre os saberes constitutivos da docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse sentido, ao escrever este texto, busco “juntar” os fios visíveis que tramam o complexo mundo da constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica, tendo o IFSul – Campus Passo Fundo, como contexto de pesquisa. Compreendo que esses fios constituem as trajetórias de vida e, por meio delas, busco interagir na perspectiva de conhecer os seus entrelaçamentos singulares, que expressam os sentidos mobilizadores de saberes no exercício da docência.

Nas **primeiras palavras**, apresento a estrutura do presente estudo, na perspectiva de guiar o leitor ao longo do texto, bem como anunciar possíveis achados.

No segundo capítulo, apresento os motivos que compõem este trabalho como um tempo de entrelaçamentos entre a vida e a ciência, por intermédio das aproximações com o tema, dos pressupostos epistemológicos e das opções metodológicas que circunscreveram o caminho da pesquisa.

No terceiro capítulo, procuro descrever o percurso da pesquisa na perspectiva de apreender certo movimento e deixar transparecer o processo de construção do *corpus* de análise, decorrente de entrelaçamentos que foram acontecendo entre pessoas, campos interativos e contextos. Também, constituem esse capítulo os avanços e os retrocessos, as intenções e as ações, as dificuldades e o

remanejamento das ações, as incertezas, os desafios e as aprendizagens de uma educadora que se lança ao mundo da pesquisa.

No quarto capítulo, apresento os fios que se entrelaçam e constituem histórias e cenários da pesquisa – a matriz sócio-histórica. Intento, nesse espaço, apresentar, de forma reflexiva, a minha trajetória de vida e dela tentar achar os fios que constituem minhas redes de significações, como criança-aluna, criança-filha de mãe educadora, adolescente-aluna do curso de magistério, mulher, esposa, mãe, educadora e pesquisadora em processo inacabado de constituição. Posteriormente, busco, entre os fios que compõem o cenário da pesquisa – as pessoas – homens e mulheres – se aproximaram da pesquisa, na perspectiva de traçar um perfil e apontar elementos comuns que configuram o campo interativo desta. Também, como parte dessas constituições, trago a educação brasileira e as articulações constitutivas da Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva de compreender os elementos históricos e culturais que constituem a docência. Nesse contexto, na perspectiva de rede, trago outros fios que se enlaçam: a cidade de Passo Fundo, a sua constituição histórica e os seus cenários escolares, entre eles, o IFSul¹ – Campus Passo Fundo – campo empírico da pesquisa.

No quinto capítulo, apresento uma leitura horizontal que expressam a singularidade das narrativas de vida de quatro professores – José Antônio, Daniel, Elton e José Henrique – e duas professoras – Anúbis e Sabrina – no que se refere aos seus percursos formativos e constitutivos de saberes da docência. Cabe aqui salientar que as pessoas aqui nomeadas, participantes deste estudo, optaram por manter as suas identidades, conforme Termo de Consentimento Informado no Anexo B.

No sexto capítulo, apresento a constituição da rede de significações, articulada por muitos fios, e que nos, mostram, que os processos constitutivos da docência no IFSul – Campus Passo Fundo – são constituídos por sentidos que se articulam nas buscas individuais e coletivas pelos saberes da docência. Esses fios se revelaram através das narrativas e dos relatos das observações nos diferentes espaços formativos do mundo da vida: **a escolarização na infância e na adolescência nos entrelaçamentos com os processos de escolha profissional e, posteriormente, na docência como reconfiguração dessa escolha, na perspectiva de visualizar as experiências de vida, expressas nas trajetórias**

¹ Instituto Federal Sul-rio-grandense.

individuais e das relações que estabelecem na ação docente, como: **reuniões, formação pedagógica, conselho de classe e sala de aula**, em especial, evidenciando a importância que os professores dão à experiência.

Nas palavras finais, apresento as reflexões que poderão contribuir para a construção de práticas pedagógicas de formação docente que se pautem na escuta e no olhar sensível, como produtoras de sentidos constitutivos da docência, e o IFSul – Campus Passo Fundo, como espaço de confluência para a produção de sentidos e saberes constitutivos da docência, entendendo, assim, as vivências nesse contexto, como saber-objeto, gerador de sentidos e saberes comuns e mobilizadores do fazer cotidiano da docência. Esses sentidos e saberes são compreendidos como resultado das relações que estabelecem e constituem o ambiente escolar como instituinte do espaço de pertença. Desta forma, os sentidos ultrapassaram a constituição de um universo de saberes-objetos, aproximando-se de outros dois processos epistêmicos da relação com o saber: a ação no mundo e a regulação da relação com os outros e consigo.

2 UM TEMPO DE PESQUISA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE A VIDA E A CIÊNCIA

“A rigor, a esfera dos negócios humanos consiste na teia de relações humanas que existem onde quer que os homens vivam juntos”.

Hanna Arendt (2005, p. 196).

A pesquisa é o meu próprio encontro com o tempo. Nesse meu tempo, assumo como desafio *pesquisar o que me é familiar*, o meu *cotidiano* profissional – a Educação Profissional e Tecnológica – e nele a “teia de relações humanas” que constituem a docência. E, por meio dessa “teia preexistente”, puxo os “fios” que constituem as redes de significações, resultado do “entrelaçamento de vidas” de “homens e mulheres”, portadores e construtores de diferentes saberes – que se constituem em diferentes tempos – que interagem, destituindo certezas e construindo possibilidades.

Compreendo esse meu tempo de pesquisa como uma totalidade, na qual se entrelaçam outros diferentes tempos de vida, que se apresentam nas interrogações, nos sentimentos e nos encantamentos. É um tempo em que procuro fazer ciência, talvez a “ciência do concreto” que, segundo DaMatta (2005)², incorpora intelecto e sentidos, em uma perspectiva de focar o olhar nas harmonias em vez das contradições, que se revelam no contexto da pesquisa.

Nesse sentido, entendendo que produzir uma pesquisa em um momento de intenso questionamento dos fundamentos das ciências, em geral, e das ciências sociais, em específico, é um movimento exigente. Trata-se de, concordando com Santos (1996, p. 57), “exercer a insegurança, em vez de sofrê-la”. E, assim, avançar para o reconhecimento do saber contido em outras formas de conhecimento, como a que está presente no senso comum, por exemplo, buscando uma “razão do tipo dialógica” (FREIRE, 1993, p. 29). O senso comum deve ser reconhecido como uma racionalidade possível e diferenciada da racionalidade científica, sendo que o próprio senso comum não é um conhecimento único e homogêneo. Na investigação, isso significa a procura da compreensão e o registro da consciência social daqueles que vivem os fenômenos sociais que investigamos. Um “conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social” (MARTINS, 2000, p. 59). Logo, não se trata

² Conferência proferida pelo antropólogo do **Roberto DaMatta no** 10º Encontro de Iniciação Científica, 5ª Mostra de Pós-Graduação e 3ª Mostra de Extensão da Uenf, em julho de 2005.

apenas do conhecimento que o homem comum usa para a definição das coisas da vida ou, ainda, de um conhecimento alienado em relação às pretensas realidades sociais. O senso comum envolve significado partilhado na interação e, assim, revela um saber incerto e inacabado que se constitui no mundo da vida das pessoas.

Nesse sentido, *pesquisar o que me é familiar* e, portanto, é estranhar o que é familiar, a partir de meu *cotidiano* profissional, entendendo que o mundo cotidiano é o primeiro que nos toca. É nele que se firma o solo das experiências vividas, o da construção de conhecimentos básicos, também chamados de “senso comum”. Portanto, para mim, pesquisar, neste contexto, significa uma tarefa de grande complexidade, pois implica compreendê-lo cientificamente.

O estudo sobre o cotidiano baseia-se também no pensamento de Heller (1989), que defende a ideia de que o homem já nasce no cotidiano e aprende, no grupo, a viver no cotidiano. Seguindo a sua proposta, os conceitos e a elaboração sobre a vida cotidiana se encontram na esfera da vida da qual reside o objeto de estudo da pesquisa, ou seja, a constituição cotidiana da docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Assumo o desafio, sabendo das dificuldades que se colocam, quando passamos a olhar para algo dentro do qual estamos como parte integrante do contexto que olhamos, mesmo correndo o risco de nada enxergar para além do previsível, pois o cotidiano, palavra que lembra rotina, hábito, constância, enfim, o que já é conhecido, o que se repete, o pequeno elemento que permite que tudo o que vem depois seja previsto. É a previsão embasada em um saber. É o saber que permite antever, rever, refazer e repetir; saber, com sabor de já visto, já vivido, já sentido, já conquistado; saber que leva a ver de novo, e não ver o novo. O cotidiano não é só tempo-espaco da previsibilidade, mas também, de possibilidades, surpresas e abertura ao inusitado.

Nesse sentido, pesquisar o que é familiar exige também estranhar o que é familiar, concordando com Velho (1978), ao afirmar que:

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido, e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fonte de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (VELHO, 1978, p. 39).

O mundo cotidiano fala do nosso modo humano de viver, imerso em uma “massa”, formada por todos com quem habitamos o mundo. Segundo Bicudo (2003), viver em “massa” significa seguir as marcas e os padrões que apontam e dominam comportamentos, sem que se instaure a dúvida, sem que se erga a voz, perguntando “por quê?” (BICUDO, 2003, p. 19) Portanto, pesquisar, nesse contexto, significa erguer a voz, focar o olhar e perguntar “por que”.

Portanto, partindo dessa concepção, viso a interagir no mundo cotidiano de homens e mulheres que constituem o grupo de professores do IFSul – Campus Passo Fundo, entendendo que esse cotidiano é constituído e constituinte de redes de significações, tecidas por muitos fios que se entrelaçam. Nesse sentido, apresento alguns pressupostos que guiaram a feitura da pesquisa e me permitiram olhar para as pessoas da pesquisa para além da categoria “professores do IFSul – Campus Passo Fundo”, dando visibilidade às suas trajetórias pessoais, de tal forma que permita não tratá-las como objeto de pesquisa, mas, como pessoas da pesquisa, professores e professoras que ingressaram no Instituto Federal, através de concurso público, com formação nas áreas tecnológicas, mais, especificamente, Engenharia Mecânica, Civil, Administração e Informática.

Na perspectiva de traduzir a experiência em ciência, entendendo-a como a expressão das diferentes formas de ver e explicar o mundo, pauto-me no que Mires (1996) chamou de “revolução paradigmática”, Santos (2000), de “paradigma emergente”, e Melucci (2005), de “virada epistemológica”, que coloca em questão o dualismo sujeito/objeto, fatos/ representação, realidade/interpretação.

Deste último, destaco as teses principais que caracterizam tal redefinição epistemológica: a centralidade da linguagem, que “é culturalizada, de gênero, étnica, sempre ligada a tempos e lugares específicos” (MELUCCI, 2005, p. 33); a redefinição da relação entre o observador e o campo; a dupla hermenêutica – na qual não se trata de produzir conhecimentos absolutos, mas, interpretações plausíveis – e a forma de apresentação de resultados nas suas diferentes formas de expressão autorreflexiva.

Dessas premissas, Melucci (2005) aponta que o objetivo da pesquisa social não é mais explicar uma realidade em si, independente do observador, mas, sim, na tradução do sentido produzido no interior de certo sistema de relações sobre um outro sistema de relações – o da comunicação científica, como resultado dos

processos nos quais o conhecimento é produzido nas trocas dialógicas entre observador e observado. Dessa forma, “a explicação não é entendida como verificação objetiva de hipóteses, porém, como um processo de produção de conhecimento que se adéqua progressivamente, através da interação entre observador e observado” (MELUCCI, 2005, p. 34). Assim, fazer pesquisa nesta perspectiva, demanda encontrar uma abordagem metodológica que sustente a concretude das concepções acima defendidas.

2.1 A PESQUISA E AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS QUE SE ENTRELAÇAM NA PERSPECTIVA DE FAZER CIÊNCIA

“O todo não é só ciência, mas também não é só sentimento. O todo pode ser o entrelaçamento dos vários possíveis, mas que ainda assim pode não ser tudo. Pode ser a ciência, a vida, os afetos, as dores, as alegrias e o encantamento de estar em processo, de nunca ser tudo, pois sempre buscamos algo. Um percurso encantado que nos faz ser simplesmente quem somos. Seres em busca de algo e muitas vezes surpreendidos pelo mistério”.

Sueli Salva (2001, p. 46).

Esse fazer científico exige encontrar os fios dos “vários possíveis” que constituem a totalidade científica. São fios que apontam caminhos e dão concretude à pesquisa. Então, após algumas inserções teóricas, que posteriormente serão explicitadas, encontro, na **perspectiva metodológica da Rede de Significações** e da **abordagem (Auto)biográfica**, tal concretude. Estas possibilitam analisar a complexidade do fenômeno a ser investigado por meio do movimento dialético entre os contextos, os tempos e os campos interativos, que geram significações que são expressas através das narrativas de vida das pessoas neles envolvidos, aspectos que se colocam na centralidade de tais perspectivas metodológicas.

A perspectiva metodológica da Rede de Significações Rossetti-Ferreira (2004) é resultado de décadas de trabalho cuidadoso e inovador, que busca integrar, dinamicamente, teoria, pesquisa e trabalho junto à comunidade. Ela foi tecida pelos componentes do CINEDI³ – um grupo de profissionais na área da educação

³ Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo.

infantil, que realizam pesquisas fundamentadas na visão sócio-histórica do desenvolvimento humano.

O nascimento da perspectiva metodológica da Redsig deu-se a partir do projeto “adaptação de bebês à creche”, em que se deparou com o desafio de analisar uma situação de encontro entre contextos diversos (família/creche/trabalho), envolvendo direta ou indiretamente várias pessoas, cada qual com as suas perspectivas próprias. O grupo passou “a explorar os diversos prismas de análise possíveis, fizeram elaborações e sistematizações com novas maneiras de investigação que propiciassem uma visão original, dinâmica e inclusiva a respeito do processo” (ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p. 16). Então, no entendimento do grupo, a forma mais habitual de investigação dos processos de desenvolvimento humano, em seus vários contextos, tem sido analisar os modos como determinada cultura entende a educação de seus membros e estrutura as práticas sociais cotidianas.

Rosseti-Ferreira (2004) apresenta a RedSig como uma forma de compreender a significação do desenvolvimento humano, mediante o estudo das interações em que as pessoas se envolvem, “estando simultaneamente imersas em, constituídas por e submetidas a relações dialógicas que vão produzindo múltiplos significados em movimentos de transformação e emergência de novos significados” (ROSSETI-FERREIRA, 2004, p. 26).

Os elementos contextuais e relacionais, que são apontados como foco do olhar no processo de pesquisa, encaminham para contornos metodológicos e apresentam o compromisso ético para com as pessoas, permeado pelo diálogo entre teoria, pesquisa e práxis.

Essa concepção propõe novas bases metodológicas à pesquisa nas ciências sociais, fundamentadas nas melhores tradições do pensamento científico sobre o desenvolvimento humano ao longo século XX. O estudo em questão reúne concepções de estudiosos contemporâneos, como Vigotsky (1989; 2000), Wallon (1975), Valsiner (2004), Bruner (1997), os quais auxiliam na compreensão dos fenômenos em sua complexidade, considerando uma tendência contemporânea das ciências humanas e sociais, biológicas e exatas, referenciadas por Thomas Kuhn (1962) e Edgar Morin (1996).

Tais desafios apontam para a necessidade de considerar na pesquisa o conjunto de elementos que constitui o fenômeno pesquisado. Esses elementos são de ordem pessoal, relacional e contextual e são constituintes e constituidores da **matriz sócio-histórica** (ROSSETTI-FERREIRA, 2004) de uma realidade investigada. Dessa forma, a matriz sócio-histórica não se define como figura estática, na qual os dados são capturados, mas, sim, no seu movimento interativo de constantes entrelaçamentos, surgindo, assim, a metáfora da rede.

Seguindo a mesma lógica, a perspectiva metodológica da Rede de Significações entende a **rede** como metáfora da articulação dos diversos fatores e significações, a qual circunscreve os processos de desenvolvimento humano. Rossetti-Ferreira (2004) define-a como resultado da

[...] dinâmica e dialética, relação entre esses diversos elementos (componentes pessoais, campos interativos, cenários e matriz sócio-histórica), criam o que vimos metaforicamente denominando de rede – *rede de significações*. A depender da articulação entre os fatores e significações presentes em uma situação, uma determinada configuração da rede é obtida, a qual estrutura, significa e canaliza um conjunto de ações, emoções e concepções possíveis, contemplando condições macro e micro-individuais (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 28).

A “metáfora da rede” foi buscada, a fim de integrar a visão dialética e discursiva. Portanto, a perspectiva da RedSig, bem como as significações que podem assumir, vão auxiliar na superação de antigas dicotomias entre as ciências, como o que existe entre o biológico e social, o corpo e a mente, a permanência e a ruptura, a certeza e a incerteza, entre outras.

Desta forma, o pensar e o viver em rede são as principais características do pensamento complexo, por isto são colocadas pelos diferentes campos da ciência: por Geertz (1998), na antropologia; por Rossetti-Ferreira, na psicologia; e por Lahire (2004), Gauthier (2006) e Elias (1994), na sociologia, como uma possibilidade de entrelaçamentos entre os diferentes campos do conhecimento. Porém, cabe considerar que tais entrelaçamentos não ocorrem sem enfrentarmos, dificuldades de ordem etimológica e epistemológica, considerando que a realidade social é multifacetada e dinâmica, como descrita por Melucci (1992). De acordo com o autor,

[...] a cada dia, todos os dias, esboçamos gestos rotineiros, movemo-nos ao ritmo de motivações externas ou pessoais, cultivamos memórias e projetamos o futuro. [...]. As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. **Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social.** É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos (MELUCCI, 1992, p. 13). [grifo meu].

Nesse sentido, a perspectiva metodológica da RedSig considera que a constituição da *rede de significações* é uma construção que possibilita a apreensão dos elementos contextuais, produtores de significados, que se dão ao longo das relações espaciais, temporais e pessoais que são constitutivas das trajetórias de vida, assumindo, pois, um caráter dialético. Esse aspecto, fundante da RedSig, coloca-se como convergente com a abordagem (Auto)biográfica, apresentada por Abrahão e Frison (2010):

A metodologia de pesquisa autorreferente é um processo de “construção”, do qual o investigador participa, interagindo e oportunizando que o sujeito, ao fazer a sua narrativa, reconstrua a sua história, atribuindo-lhe significado. Assim, essa metodologia se constitui a partir de condicionantes da própria pessoa, atravessada pelos condicionantes (reguladores) sociais aos quais está/esteve afetada a sua história, o seu passado; o contexto presente, em que projeta as redes de relações construída no presente e no passado, com perspectiva para o futuro (ABRAHÃO; FRISON, 2010, p. 191).

Seguindo a mesma lógica, Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) apresentam as relações temporais em quatro dimensões interligadas: tempo presente, vivido, histórico e prospectivo.

O tempo presente, ou microgenético, envolve as situações do aqui-agora e constitui o nível dialógico das práticas discursivas interpessoais, as quais se dão em um tempo e lugar presentes. Neste tempo, as várias vozes ativadas pelas memórias sociais dos outros três tempos tornam-se presentes e combinadas. O tempo vivido, ou ontogenético, refere-se a vozes evocadas de experiências vividas em nossas práticas discursivas. Elas são socialmente construídas durante os processos de socialização, sendo compartilhadas com parentes, amigos e colegas que passaram por experiências e contextos similares. O tempo histórico, ou cultural, é o *lócus* do imaginário cultural, socialmente, construído durante períodos relativamente longos em uma determinada sociedade. [...] compõe o interdiscurso ou rede coletiva de significações disponíveis para as pessoas darem sentido aos vários fenômenos de nosso mundo. O tempo prospectivo, ou orientado para o futuro, integra expectativas individuais e coletivas, proposições e metas. É também estruturado por formações discursivas e ideológicas, assim como por motivações e desejos individuais

ou compartilhados, antecipações e planos, os quais delimitam e/ou impulsionam, de vários modos, as ações e as interações presentes (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 27-28). [Grifo meu].

Essas dimensões, segundo as autoras, encontram-se dinamicamente inter-relacionadas, sustentando-se, contrapondo-se, confrontando-se e transformando umas as outras. Sendo assim, contribuem no sentido de permitir visualizar elementos que se atualizam e se constituem a partir dos componentes pessoais, das interações entre pares e contextos, formando diferentes significados e sentidos, transformando-se em um movimento de figura e fundo.

Nesse mesmo sentido, Bolívar (2002b) considera as narrativas biográficas como instrumento articulador desse movimento pessoal e social da experiência humana, destacando que “temporalidade e narração formam um todo: o tempo é constituinte de significado” (BOLIVAR, 2002b, p. 22). Também, Paul Ricouer (1995) apresenta a relação entre temporalidade e narrativa, e Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), em uma perspectiva de tripla dimensão imbricada, que está relacionada à constituição da experiência vivida ao longo da existência.

Desta forma, se aproxima das explicações da temporalidade humana, construídas por Melucci (2004) – “metáforas do tempo” – uma construção que se dá ao longo da história da humanidade, imprimindo a cada época modelos sociais que se materializam nas experiências cotidianas – o ciclo, a flecha e o ponto – que “costumam aparecer não apenas na história das culturas, mas também, nos diversos modos individuais de vivenciá-lo” (MELUCCI, 2004, p. 20). Essas “metáforas do tempo” são figuras simbólicas que representam as experiências humanas, **o círculo** compreendido entre memória e projeto, a linearidade da **flecha**, como intenção e objetivo, e **o ponto**, como conjunção da experiência. Para o autor, a sabedoria das culturas do passado encontra uma figura que sintetiza essas experiências – **a espiral** –, que contém, em si, o círculo, o ponto e a linha e, em um único movimento, sai e retorna a si mesma, porém, em um plano diferente. Há sempre uma transformação. Assim, é, no fluir e no manter-se da temporalidade humana, que **as narrativas de vida** são constituídas, assumindo um caráter não linear dos eventos vividos e colocando-se como produtora das infinitas formas de perceber o mundo e organizar a vida cotidiana, constituindo singularidades e pluralidades em um

constante entrelaçamento entre tempos internos e externos, significando e dando sentido para ser e estar no mundo.

Logo, as contribuições da perspectiva metodológica da rede de significações para com a abordagem (Auto)biográfica ocorrem, quando reafirmam a compreensão de que o fundamento da pesquisa social é constituído pela busca de “sentidos de si” que é relacional e discursivo, que contemplam as contradições e as multiplicidades do próprio sujeito e ressignificam a visão de pessoa como sujeito fechado e coeso. Conforme Josso (2010), a abordagem (Auto)biográfica possibilita o diálogo entre o individual e o sociocultural, promovendo a reflexão entre as duas realidades, e, assim, vão se constituindo “significados múltiplos num mesmo vivido”. Desta forma, a aproximação entre as duas abordagens mostra grande coerência teórica, porque ambas posicionam-se em um campo de ideias que acreditam na natureza discursiva e no caráter semiótico da constituição humana.

Compreende-se, então, que a aproximação entre a perspectiva metodológica da rede de significações com a abordagem (Auto)biográfica de pesquisa funda-se na vertente epistemológica que **compreende os processos sociais, a partir das interações ocorridas em determinados contextos, respeitando os processos constitutivos singulares decorrentes das interações**. No entanto, tal aproximação exige o reconhecimento por parte do pesquisador de que a realidade social é complexa, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência, possibilitando às pessoas o autoconhecimento. Conforme Abrahão (2004):

Por essa razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

Conseqüentemente, a pesquisa social, nesta perspectiva, provoca uma aproximação com a pesquisa qualitativa, exigindo, entretanto, uma discussão a respeito dos instrumentos metodológicos a serem utilizados.

2.2 A PESQUISA QUALITATIVA NA ARTICULAÇÃO DAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS

“A rede de significações não existe como entidade, mas é uma apreensão por parte do pesquisador da situação investigada é uma interpretação do modo como os componentes apreendidos se articulam e circunscrevem certas possibilidades de ação/emoção/cognição”.

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira et al. (2004, p. 31).

Os métodos qualitativos que utilizamos no campo das ciências sociais são, em geral, herdeiros de duas grandes tradições: uma, que vem da antropologia, chamada de “métodos etnográficos”, e uma, da sociologia qualitativa que se desenvolveu muito mais no mundo anglo-saxônico, sobretudo nos Estados Unidos, com a Escola de Chicago, no final do século XIX e princípio do século XX. A sua formulação assume uma dimensão processual, enquanto método, que tem como perspectiva romper com a dicotomia sujeito/objeto, bem como, com a neutralidade do pesquisador.

Nesse sentido, o conceito de pesquisa qualitativa em educação, construído por Bogdan e Biklen (1982), aponta para uma prática de pesquisa em que o pesquisador, os contextos e o pesquisado se colocam em uma mesma dimensão constitutiva da realidade social.

1. A pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento [...]. 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]. 3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto [...]. 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pesquisador [...]. 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p. 12-13).

Assim, é possível perceber que as abordagens metodológicas de pesquisa: rede de significações e (Auto)biográfica encontram-se vinculadas ao método qualitativo de pesquisa, tendo como ponto de partida a vivência inicial com a situação pesquisada, o que permite a apreensão dos vários elementos envolvidos, propiciando uma visão panorâmica, um primeiro delineamento da matriz sócio-

histórica, em que as redes de significações irão se constituir e explicar a realidade social pesquisada.

Esse aspecto nos encaminha na construção do processo de obtenção e análise de dados, pois, como apontam Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004):

O objetivo da coleta e análise de dados, portanto, deve ser o de apreender vários dos elementos presentes em determinadas situações interativas, buscando analisar os vários significados e sentidos que se destacam na situação, para as várias pessoas participantes do processo, acompanhando ainda os seus movimentos de transformação e procurando interpretar os processos pelos quais as significações emergem. Trata-se, portanto, de uma tarefa bastante complexa: apontar para certos elementos das redes de significações em que as várias pessoas se encontram imersas e para suas inter-relações de modo a não cair, *a priori*, por um lado em um reducionismo e, por outro, em um relativismo absoluto (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 31).

As autoras salientam que é de fundamental importância, para evitar o reducionismo e o relativismo absoluto, a vivência inicial do pesquisador na situação pesquisada, o verdadeiro “mergulho”, acompanhado do uso de registros sistemáticos. Nessa fase, o pesquisador deve atuar como um etnógrafo, visando a descrever, em seu *diário de campo*, o que está acontecendo à sua volta, com riqueza de detalhes. Essa vivência inicial fornece a fundamentação empírica necessária para a sistematização do processo de coleta de testemunhos. Esse processo, segundo Berteux (2010, p. 89), não tem a finalidade de construir um *corpus* de dados para uma posterior análise e, sim, é processo incorporado à análise de dados. “Nesse tipo de pesquisa, a análise começa muito cedo e se desenvolve paralelamente à coleta de testemunhos”.

Nesse sentido, construir processos de investigação, tendo como fonte de coleta de dados depoimentos orais, apresenta-se com notória dificuldade no que diz respeito à análise destes, devido à amplitude dos elementos interativos de caráter sócio-histórico, constitutivos das narrativas. De acordo com Berteux (2010), uma narrativa de vida enfrenta dificuldade, para que uma história realmente vivida seja contada, por isso se faz necessário compreendê-la, a partir de três ordens constitutivas da realidade social:

A realidade histórico-empírico da história realmente vivida [...]. **A realidade psíquica e semântica**, constituída por aquilo que o sujeito sabe e pensa, retrospectivamente, de seu percurso biográfico; ela resulta da totalização subjetiva que o sujeito faz de sua experiência até então. Enfim, é **a realidade discursiva** da narrativa em si mesma, tal qual produzida na relação dialógica da entrevista, correspondendo àquilo que o sujeito quis dizer do que sabe (ou acredita saber) e pensa de seu percurso naquele dia, diante daquela pessoa (BERTEUX, 2010, p. 92) [grifos do autor].

Como Bolívar (2002b, p. 139) destaca, importa saber como articular o biográfico singular dentro de um quadro contextual mais geral, como conjugar as trajetórias longitudinais dos professores e professoras e os seus itinerários individuais em um quadro estrutural comum, suscetível de incrementar a sua inteligibilidade. Nesta perspectiva, o autor apresenta duas maneiras de analisar dados narrativos: **a análise paradigmática e a análise narrativa propriamente dita.**

Conforme o autor, uma **análise paradigmática** de dados narrativos consiste em procurar temas similares ou agrupamentos conceituais, o que podemos chamar de “categorias” em um conjunto de depoimentos, que surgem de forma indutiva. O modo paradigmático de conhecer e pensar expressar-se por um conhecimento proposicional, normatizado por determinadas regras.

Já a **análise narrativa** é caracterizada, por apresentar a experiência humana, como uma descrição de intenções, na qual os relatos biográficos-narrativos são meios privilegiados de conhecimento e investigação, que procuram produzir, por sua vez, uma trama narrativa, tornando significativos os dados recolhidos. Não se buscam elementos comuns, generalizações, mas, sim, elementos singulares que configurem uma história. Nessa seara, a rede de significações se constitui, compreendendo os elementos interativos e contextuais. Segundo Bolívar (2002):

A análise requer que o investigador desenvolva uma trama ou argumento que lhe permita unir temporal ou tematicamente os elementos, dando uma resposta compreensiva do por que se sucedeu algo. Os dados podem proceder de muitas fontes, mas o importante é que estejam integrados e interpretados em uma trama narrativa (BOLIVAR, 2002, p. 12).

Dessa forma, não se trata aqui de tomar partido entre uma ou outra maneira de analisar os dados coletados, porém, de compreender as possibilidades que elas trazem, optando, com a maior clareza possível, por uma mescla da análise narrativa

e paradigmática, já que podem existir interesses legítimos na pesquisa de que somente a análise narrativa não dê conta. Nesse caso, se, por um lado, é interessante agrupar os dados coletados em uma trama significativa para a compreensão do tema, por outro, não se pode negar que a observação de tendências nos discursos não desperte, também, o interesse, podendo auxiliar, inclusive, a alinhar os fios que possibilitarão a constituição da trama narrativa. De acordo com Bruner (1997), há duas maneiras de conhecer e organizar a experiência, quais sejam, construir a realidade e entender o mundo, cada uma delas seguindo seu jeito próprio. Logo, sustenta tratarmos as vidas como narrativas.

Assim como a história de vida, a narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais e ocorrências, envolvendo seres humanos. Estes constituintes não têm vida ou significados próprios. O seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da sequência como um todo.

O ato de captar uma narrativa é, então, duplo: o intérprete tem que captar o enredo configurador da narrativa, a fim de extrair significado de seus constituintes, os quais ele deve relacionar ao enredo. Mas a configuração do enredo deve, em si, ser extraída da sucessão de eventos (BRUNER, 1997, p. 46).

Uma segunda característica da narrativa é que ela pode ser “real” ou “imaginária”, sem perder o seu poder como história. Isso não significa que, ao tomar uma história de vida como uma narrativa, eu esteja afirmando que, deliberadamente, os depoentes inventem fatos. O que ocorre, durante um depoimento, é que, ao constituir-se, o narrador frequentemente se vê em uma posição de explicar determinados acontecimentos ou mesmo atitudes e, para isto, lança mão do imaginário. Nas palavras de Bruner (1997):

Eu quis mostrar como os seres humanos, em suas interações, formam uma noção do canônico e do comum como um pano de fundo contra o qual interpretam e dão significado narrativo às violações e afastamentos de estados ‘normais’ da condição humana. Tais explicações narrativas têm o efeito de estruturar o idiossincrático de uma forma verossímil que pode promover uma negociação e evitar ruptura contenciosa e conflitos. Apresentei os argumentos, enfim, para uma visão da produção de significados culturais como um sistema interessado não somente em significado e em referência, mas também em ‘condições de felicidade’, condições pelas quais as diferenças de significações podem ser resolvidas invocando circunstâncias atenuantes que explicam interpretações divergentes da “realidade” [aspas no original] (BRUNER, 1997, p. 65).

Seguindo a mesma lógica, Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), ao apresentarem a perspectiva metodológica da Rede de Significação, consideram de fundamental importância conhecer os vários elementos interacionais, pessoais e contextuais que participam desse processo. Entendem que tais elementos são

[...] constituídos pelo ambiente físico e social, pela sua estrutura organizacional e econômica, sendo guiados por funções, regras rotinas e horários específicos. Eles definem e são definidos pelo número de características das pessoas que os frequentam, sendo ainda marcados pela articulação da história geral e local, entrelaçadas com os objetivos atuais, com os sistemas de valores, as concepções e as crenças prevalentes (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 26).

Assim, é possível compreender essas interações contextuais como constituidoras de cenários que são articulados pela **matriz sócio-histórica**. Essa formulação não é compreendida como entidade com existência própria, mas, sim, como articuladora de aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que existem e têm concretude no aqui-agora da vida das pessoas, estando presente em espaços de sentido e significação. A característica de concretude da matriz sócio-histórica no aqui-agora rompe com a ideia de exterioridade e com a dicotomia entre os níveis macro e microsociais. Como destacam Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho (2004),

a materialidade da matriz sócio-histórica revela-se, por exemplo, na organização de espaços, das rotinas, das práticas e dos discursos circunscritos a um determinado grupo de pessoas e contexto e, através do próprio corpo, possibilitando e delimitando os campos interativos, favorecendo certas organizações sociais, certos significados e sentidos (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA E CARVALHO, 2004, p. 27).

Por isso, é de fundamental importância compreender, por meio das percepções das narrativas de vida, a concretude da matriz sócio-histórica que lhes é constituinte e constituidora – o lugar de seus processos interativos – cidade, bairro ou outro espaço formativo. Entendendo que não há como capturar a matriz sócio-histórica, o que se apreende são segmentos materiais, vislumbrando a sua concretude nas ações e relações das pessoas, pois ela só é visível nas práticas sociais significativas, nas situações que se tornam objeto de análise. Neles é possível perceber significados, construídos a partir de relações dialógicas, indicando a possibilidade de explicitar a ideia de movimento, apontando os limites que

emergem das emoções dos pensamentos e das hipóteses, com o conceito de tempo simultâneo.

Rossetti-Ferreira et al. (2004) aprofundam as questões referentes ao tempo simultâneo das reconfigurações das redes, por intermédio das contribuições de Valsiner (2004), com o conceito de *constraints*, denominados *circunscritores*. Estes são propostos como configurações que tendem a emergir mais facilmente como figura, demarcando certas possibilidades e certos limites aos processos de significação e aos papéis ou posições a serem atribuídos ou assumidos por pessoas nas situações em que se colocam.

Consequentemente, não são todos os elementos pessoais, históricos, culturais e contextuais em sinergia que circunscrevem as redes. É nas relações situadas, nas ações das pessoas em interação, que os circunscritores se compõem, atualizando modos de relacionamentos, valores e concepções de um determinado grupo cultural, assim como no significado de experiências do tempo vivido e expectativas. Nesse sentido, Bruner (1997) contribui reflexivamente para o aprofundamento do assunto, nos possibilitando compreender a importância da formulação teórico metodológica da RedSig.

À medida que explicamos nossas próprias ações e os eventos humanos que acontecem a nossa volta, principalmente em termos de narrativa, história, drama, é concebível que nossa sensibilidade à narrativa constitua a principal ligação entre nosso próprio sentido de *self* e nosso sentido de outros no mundo social a nossa volta. A moeda comum pode ser fornecida pelas formas de narrativa que a cultura nos oferece. Mais uma vez, pode-se dizer que a vida imita a arte (BRUNER, 1997, p. 74).

Igualmente, encontramos referência acerca da importância de considerarmos as formulações contextuais como constituidoras das narrativas de vida, através de vários pesquisadores da abordagem (Auto)biográfica, citados por Abrahão (2011):

O conceito de trama, de enredo, anteriormente referido, está muito bem construído em Bolívar (2001), e a relação contextual, em Santamarina e Marinas (1994), os quais cunharam o constructo “comprensión escénica” – que traduzimos por compreensão de contexto. Em livro recente (2007), Marinas dedica um subcapítulo para desenvolver, ainda com maior profundidade, o conceito de “comprensión escénica”. Essa compreensão de contexto nos alerta para o fato de que, não obstante, a arte de narrar constitua-se em “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1988, p. 205), as narrativas não são apenas um constructo individual,

adquirem real significado quando situadas no contexto histórico, sociopolítico-econômico e cultural (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

Assim, é possível concluir que as narrativas de vida podem explicar as ações e os eventos humanos que acontecem a nossa volta e, por meio delas, criarmos mundos. Esses mundos estão aprisionados nas formas de narrativa que a cultura, em particular, nos oferece, a qual se desenvolve em meio a contextos sociais.

Nessa perspectiva, apoiada no entrelaçamento epistemológico entre a perspectiva metodológica da RedSig e a abordagem (Auto)biográfica, busco, através da pesquisa: **compreender os processos constitutivos da docência na Educação Profissional e Tecnológica, em especial, no IFSul – Campus Passo Fundo**. Esse processo significa entrar em um espaço-tempo relacional que constitui redes que se articulam entre si: com os outros, consigo e com o mundo social. Esse movimento entrecruza os diferentes momentos históricos que permeiam os acontecimentos do tempo presente, constituídos pelas histórias singulares. Os tempos, em suas múltiplas manifestações, contemporaneizam as relações e configuram os espaços de significações da docência e a constituição de sentidos de “ser docente na Educação Profissional e Tecnológica”.

2.3 TEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

“Não se pode dizer que se faz uma escolha neutra; pelo contrário se faz porque está relacionado com um sistema de valores e com as convicções últimas do sujeito que escolhe”.

Jacques Andre Leon Marre (1991, p. 10).

A escolha do tema da presente pesquisa é fruto de uma construção permeada de “olhares” e “escutas” do meu cotidiano profissional. Emerge do “mergulho” na empiria. Nesse sentido, Marre (1991, p. 11) aponta que a escolha de um tema de pesquisa “exige distanciamento, análise e crítica, é um momento de ruptura. Escolher um tema é já construí-lo qualitativamente de um modo diverso do senso comum, pois exige relação com a abordagem teórica”.

Nesse momento, penso que este processo de “análise e crítica” foi-se dando ao longo de minha trajetória na educação e tomou forma, quando ingressei no

doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa “Pessoa e Educação”. Inicialmente, tinha como intenção de pesquisa o processo histórico da formação do educador, de modo especial, daquele que atua na Educação Profissional e Tecnológica. Nessa perspectiva, o objetivo traçado era identificar que saberes constituíram-no e que saberes se fazem necessários para tal educador.

Entretanto, após minha inserção no Programa, pelas leituras propostas das disciplinas cursadas, das discussões nos seminários oferecidos e ainda pelas contribuições do grupo de pesquisa⁴, coordenado pela Profa. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, meu olhar se deslocou, para conhecer **o processo de constituição da docência no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em especial, no IFSul – Campus Passo Fundo.**

Compreendo que conhecer os processos constitutivos da docência nesse contexto assume a crença no caráter formativo, o que contribuirá, de forma significativa, para implementação de políticas de formação continuada no âmbito da docência, no mesmo sentido preconizado por Josso (2010), que possibilita a formação de consciência em uma dinâmica singular e coletiva, a qual permite compreender os sentidos de ser e estar no mundo e, assim, tomá-la como paradigma constitutivo da docência.

Isso significa focar o olhar na pessoa do professor e nos seus processos interativos, temporalmente constitutivos de trajetórias de vida. Nóvoa (1996) diz que a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor, eis que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1996, p. 17).

As pesquisas a respeito da vida dos professores têm alcançado notoriedade, pelo fato de apontar a outra face da mudança na educação, ou seja, os contextos nos quais os professores vivem e trabalham. Por isso – e devido a isso – compreender as trajetórias de vida dos professores é relevante, a fim de implementar mudanças educativas.

⁴ Grupo de Pesquisa: Identidade e profissionalização docente: narrativas na primeira pessoa.

Segundo Bolivar (2002a), estudar o curso de vida de uma pessoa requer compreensão do percurso por ela percorrido, devendo ser analisado diacronicamente, em função de um conjunto de etapas, como idades, circunstâncias sociais e históricas e estágios profissionais. Tais estudos obedecem a certo grau de normatividade, seguindo as sequências de fases/estágios pelos quais costumam passar os seres humanos. No entanto, deve-se considerar também o conjunto de acontecimentos sócio-históricos e os eventos individuais inesperados na vida de cada pessoa.

Nesse sentido, encontro suporte reflexivo também em Tardif (2008) que, ao ampliar seus estudos sobre a profissão docente, expressa que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos escolares que exigem conhecimentos específicos e especializados, mas abrangem as relações que estabelecem e os constituem enquanto profissional do ensino.

Juntamente com o tema, surge a intenção de conhecer, questionar, indagar sobre: **Como as relações intersubjetivas, estabelecidas ao longo das trajetórias formativas, passam a inferir como experiências na constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica?** Esse questionamento me direcionou a definir o objetivo da pesquisa: **“compreender os processos constitutivos da docência na Educação Profissional e Tecnológica, em especial, no IFSul – Campus Passo Fundo”**.

Diante do objetivo de pesquisa, faz-se necessário problematizá-lo, apontando para as **questões de pesquisa**.

- Que motivos levam esses profissionais a assumirem a docência como única atividade profissional, mesmo com qualificação para exercerem suas atividades profissionais na indústria e/ou empresas ligadas à produção, não à formação, como é o caso da docência?
- Que imagens as pessoas da pesquisa têm de si como professores em situações de sala de aula, nos diferentes momentos da docência?
- Que elementos configuram a trajetória de formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica, enquanto sujeitos da aprendizagem?

- Como os processos formais de formação pedagógica podem contribuir na constituição da docência?

Dessa forma, compreendo que a formulação do problema funciona como o orientador da pesquisa. Assim, as condições necessárias para a formulação de um problema partem da observação, das conversas com outras pessoas, da leitura, discussão e imaginação. Após a definição do problema, deveremos buscar caminhos para o estudo e as perspectivas sobre o tema delimitado.

Sobre essa questão, Alves-Mazzotti (2001) afirma que o problema de pesquisa pode ser definido com algumas questões relevantes, as quais as informações disponíveis não dão respostas. Ressalta ainda que, “em sentido geral, um problema é uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 24).

3 O PERCURSO DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO CORPUS

“É em virtude desta teia preexistente de relações humanas, com suas inúmeras vontades e intenções conflitantes, que a ação quase sempre deixa de atingir seu objetivo: mas é também graças a esse meio, onde somente a ação é real, que ela produz histórias”.

Hanna Arendt (2005, p. 196-197).

Compreendo, com a epígrafe, a teia preexistente de relações humanas, é resultado de um processo bastante complexo de construção que ocorre na interação entre o pesquisador e o evento pesquisado. O pesquisador é visto também como interlocutor, já que o contato com o objeto de investigação mobiliza nele uma complexa e dinâmica rede de significações, a qual estrutura e canaliza os seus recortes e interpretações. Assim, a sua rede de significações é continuamente impregnada e transformada pelo ofício da pesquisa, produzindo histórias.

Então, entendo que a pesquisa é uma prática social que introduz constantemente uma modificação no campo, por isso imprime limites aos atores envolvidos, os quais, quando explícitos, impõem condições para o estabelecimento de contratos entre os atores. Nessa perspectiva, recomenda Melucci (2005) a necessidade de reconhecer que:

a) os atores têm a capacidade de definir-se, mas que tal capacidade é limitada; b) os observadores e os observados se definem como tais no interior do processo de definição dos limites recíprocos; c) quanto mais tais limites se tornam explícitos, mais se põem as condições para um contrato, isto é, para uma definição negociada e consensualmente regulada da própria relação (MELUCCI, 2005, p. 328).

Segundo Amorim (2004), quanto ao objetivo da coleta dos dados, este deve ser o de apreender vários dos elementos presentes em determinadas situações interativas, com o intuito de analisar os significados e os sentidos que se destacam na situação para as várias pessoas participantes do processo, acompanhando, ainda, os seus movimentos de transformação e procurando interpretar os processos pelos quais as significações emergem.

A construção do *corpus* empírico, portanto, exige grande cuidado, no sentido de aprofundar o trabalho metodológico de coleta e análise dos dados. Nessa perspectiva, a coleta de dados deu-se por procedimentos diversos, compreendidos pela **análise documental, observação e entrevistas narrativas**. Destaca-se que as entrevistas narrativas assumem a principal fonte de dados, bem como a análise documental e a observação serviram como fontes auxiliares, porém, não menos importantes, pois exerceram papel complementar, fornecendo dados de grande relevância na tessitura dos fios constituidores da docência na Educação Profissional e Tecnológica, no IFSul – Campus Passo Fundo.

Como consequência, obtive uma base de dados bastante ampla, o que resultou em uma árdua organização e estruturação do *corpus* a ser analisado. Tal tarefa me impôs grandes desafios na perspectiva de apreender os elementos que configuram as redes de significações, em um processo contínuo e complexo de articulação desses elementos.

Então, passo a relatar o percurso percorrido para a construção do *corpus*, que iniciou pela minha vivência inicial na situação pesquisada, permitindo, assim, o primeiro delineamento da pesquisa. Entendo que este percurso é delimitado por um tempo e um espaço e descrevê-lo é o exercício de desenhar o seu mapa, com todas as suas configurações. Essa tarefa é de grande complexidade e exige fazer escolhas e recortes dentro de um universo constituído de vivências e memórias.

Utilizo-me do relato, como forma de escrita, com a intenção de narrar, explicitar e contextualizar as condições de produção do *corpus*, assim como as relações que se estabeleceram entre as pessoas da pesquisa e o campo, expressas pelos olhares, escutas e posturas, que se iniciam com a constituição do olhar e a definição do tema de pesquisa; posteriormente, os caminhos que rumam na busca dos dados e as estratégias de análise.

Por conseguinte, a constituição de sentidos é uma construção singular, significada pelo sujeito, que decorre de uma construção temporal que é histórica, social e cultural, porque somos constituídos na cultura. **Talvez estejam, no entrelaçar desses diferentes tempos de professores e professoras do IFSul – Campus Passo Fundo, os sentidos constitutivos da docência.**

Então, proponho o diálogo – professores e professoras, autores e pesquisadora – no intuito de aproximar teoria e prática, ao fazer leituras de singularidades e apresentá-las na qualidade de exemplos, não, de generalizações. Assumo as incertezas e a provisoriedade do conhecimento, valorizando o processo tanto ou mais que o produto final.

3.1 O REENCONTRO COM O CAMPO: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE FALAS E OLHARES

“Os olhos com que revejo já não são os olhos com que vi”.

Paulo Freire (1998, p. 54).

Após a qualificação do Projeto de Pesquisa pelo PPGEDU/PUCRS, lancei-me ao ofício de pesquisar. Nesse período, fui tomada por muitas expectativas, pois como seria pesquisar o “familiar”, delimitar papéis – da educadora e da pesquisadora? Mesmo assim, compreendia que só encontraria respostas vivenciando, experimentando, sentindo o sabor e mergulhando no campo de pesquisa, encharcada pelas percepções do cotidiano.

Tomada, então, pelo desejo de saber mais, de desvelar, rever com outros olhos, em uma tarde de sol intenso, iniciei o meu trabalho de pesquisa. Mesmo estando muito evidenciado que o meu olhar de pesquisadora vinha se constituindo desde o ingresso no IFSul, ele estava instigado pelo desejo de melhor compreender esse espaço educativo e, assim, poder nele melhor interagir, mediar e, ao mesmo tempo, me constituir, enquanto educadora/docente que atua como assessora pedagógica.

A qualificação da proposta de tese significou para mim “um rito de passagem”, pois, ao retornar ao instituto, passei a ser indagada pelos meus colegas: E agora, quando inicia a tua pesquisa? Esse questionamento me fez pensar que, embora, para mim, a pesquisa estivesse se construindo no dia a dia, nas relações pedagógicas que estabeleço como educadora e tendo como registro o diário de campo, não eram suficientes, pois os papéis se misturavam em alguns momentos. Aí passei a me questionar: É possível descolar a educadora da pesquisadora? Minha resposta, apoiada na concepção de pesquisa que defendo, pautada no

paradigma da complexidade (MORIN, 1996; 2002), é de impossibilidade, já que a pesquisa social é permeada pela subjetividade, respeitando a condição de pluralidade humana (LAHIRE, 2004) e, portanto, formativa e construtora de saberes.

Ainda que com essa compreensão, passei a perceber que o processo da pesquisa exige delimitar espaços, sem fragmentar, nem exercer papéis distintos. Nesse sentido, concordando com Neresini (2005), a pesquisa social exige uma condição de certo distanciamento do pesquisador, para inserir-se em um processo de conhecimento. Porém, considero a dualidade de papéis assumidos pelo pesquisador como relevante na pesquisa do cotidiano, como é o caso que me proponho a pesquisar. De acordo com o autor:

É exatamente o seu ser em outro lugar, em relação ao aqui do mundo da vida cotidiana, o que permite ao pesquisador colocar-se em um nível diverso, de operar aquela passagem que indica o início de um processo de conhecimento. Naturalmente, o destaque que a pesquisa social faz o pesquisador assumir não é nem absoluto, pelo fato de que ele continua a partilhar com os seus interlocutores muitos pressupostos sobre os quais se rege o mundo da vida cotidiana, nem definitivo, pelo fato de que voltará a inserir-se na quotidianidade (NERESINI, 2005, p. 81).

Sendo assim, inicio o processo de formalização da pesquisa, apresentando a proposta de tese à equipe diretiva do Instituto, constituída pelo diretor geral, pelos chefes do departamento de ensino e administração, com a intenção de obter a autorização para desenvolver este estudo. Procurei mostrar os objetivos da pesquisa, as motivações, o percurso metodológico e as possíveis contribuições para o contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Foi um momento de muita expectativa, visto que compreendo que o estudo que venho propondo, de certa forma, rompe com as concepções até então conhecidas no Campo da Educação Profissional e Tecnológica. Estava prepara para responder muitos questionamentos sobre o processo metodológico em especial, porém as minhas expectativas não se confirmaram e recebi a referida autorização, bem como o convite para apresentação da proposta aos demais servidores do Campus. Tal convite me causou certo espanto, eis que a minha intenção inicial era apresentar a proposta de tese aos gestores e aos servidores docentes, mas, ao mesmo tempo, me levou a refletir sobre a importância desse momento, no sentido de compreender melhor o campo interativo da pesquisa e também me coloquei em uma condição de grande coerência

com a concepção de pesquisa que vem sustentando esse trabalho – **da ciência do concreto, do vivencial, permeada pelo respeito ao outro**. Não concebo fazer pesquisa se as pessoas envolvidas não conhecerem os objetivos, os meios e os possíveis fins, mesmo entendendo que a pesquisa não deva ter um fim prescritivo, mas, sim, anunciar, comunicar os possíveis achados/contribuições. Ao aceitar o convite, senti que estava reafirmando tal compromisso.

Então, ao aceitar tal sugestão, encaminhei uma proposta de data para as coordenações dos cursos e demais setores administrativos do Campus, a qual foi aceita.

Em uma tarde de calor intenso do mês de fevereiro no mini-auditório, estiveram presentes oitenta por cento dos servidores, entre eles a totalidade de docentes, o que gerou espanto e alegria, pois foi apenas um convite, fato que não é comum em outros momentos. Fui acolhida com muito carinho, contudo, ao mesmo tempo, percebia certa curiosidade por parte das pessoas que ali estavam. Assim, a minha alegria se misturou com perplexidade, fazendo-me pensar: – O meu trabalho é tão importante assim? – Será que corresponderei às expectativas criadas? Mas iniciei o trabalho, que se constituiu de dois momentos: primeiro, a apresentação da proposta de pesquisa, cuja estrutura de apresentação feita aos gestores procurei seguir; e um segundo momento, para questionamentos.

Nesse momento, os questionamentos esperados surgiram. Após a apresentação, fui questionada sobre os parâmetros de validação de minha pesquisa e quanto aos possíveis resultados, apontando para uma concepção pragmática – segundo a qual toda a pesquisa deve comprovar e prescrever. Esse momento se revelou de grande significado, no qual foram explicitadas as concepções de ciência que sustentam historicamente as práticas pedagógicas e de pesquisa do Instituto, construídas nas trajetórias formativas das pessoas que constituem o grupo. Entre esses profissionais estavam engenheiros, com formação em pesquisa, pautada na concepção positivista, em que o conhecimento deve ser comprovado, testado mediante experimentos de laboratório, no qual se valoriza muito mais o resultado da pesquisa do que o processo. Nesse contexto, a ciência é reafirmada pelo seu método, que exige comprovação de seus resultados de forma rigorosa.

A importância dessa fase se deu pela possibilidade que se colocou para explicitar sobre o paradigma científico contemporâneo, pautado na compreensão da complexidade do conhecimento, por isto não é determinado e, sim, provisório e não prescritivo, ao qual a minha pesquisa está vinculada. Essa concepção do conhecimento científico questiona o paradigma moderno, por compreender “o ser humano como circunstanciado, histórico e com possibilidade de biografar-se, mediante os processos simbólicos que se dão no seio de cada cultura e de cada língua” (CASAGRANDE, 2010, p. 32).

Nesse momento, se estabeleceu um diálogo, marcado por argumentos divergentes, mas reflexivo, permeado pelo respeito. Acredito que as posições divergentes contribuem, para que aconteça a construção de novos saberes. Seria esse período um articulador para a construção de novos saberes? Quais?

Ao concluir o trabalho, fiquei satisfeita, por ter aguçado tais questionamentos, mas, ao mesmo tempo, preocupei-me com a tarefa de, com a pesquisa, realmente contribuir, sem ser prescritiva, pragmática, mas mostrar uma outra ciência – a do vivencial, do concreto, a ciência que se gesta no olhar e na escuta densa. Então, assumo o compromisso, ao encerrar a atividade, de apresentar ao grupo as reflexões que a pesquisa apontar, talvez não com respostas prontas, porém, com a perspectiva de melhor conhecer o mundo constitutivo da docência, a partir de seus protagonistas.

Dessa forma, essa fase da pesquisa também encaminhou outras mudanças de trilha, exigindo a autorização para a realização da pesquisa documental. Lancei o questionamento sobre o interesse ou não das pessoas em participar da pesquisa.

Considero tal relato significativo na descrição do processo de construção do *corpus* da pesquisa, por se tratar de um procedimento que se delineou no caminho, que não foi pensado, entretanto que se impôs, caracterizando-se por ser um momento de descontinuidade e de ruptura com o previsível. Apontou elementos significativos, para a compreensão do contexto relacional, em que as pessoas da pesquisa se constituem no exercício da docência, delineando, assim, **o campo interativo**, permeado por diferentes concepções pedagógicas, papéis e saberes, entendendo que os sentidos que são atribuídos a ela encontram-se “mergulhados” nesse contexto. Dessa forma, nesse período, encaminharam-se outras mudanças de trilha, exigindo a autorização para a realização da pesquisa documental.

Na construção do Projeto de Pesquisa, havia definido que iniciaria o processo da pesquisa com a escolha dos sujeitos, através da análise documental, guiada por alguns critérios estabelecidos, com base na empiria inicial.

Se assim agisse, não estaria sendo coerente com os princípios que considero fundamentais, como o do cuidado e respeito para com os participantes da pesquisa. Então, resolvi que, após a apresentação do Projeto de Pesquisa às pessoas, abriria um espaço de escuta, questionamentos e escolhas para as pessoas definirem entre participar ou não da pesquisa. Entendo, como Sarmiento (2003, p. 147), que o “esforço de *ouvir* é eminentemente interativo, e, nesse ouvir o outro, estão as condições de uma ciência mais humana”. Ao realizar esse questionamento, todos os presentes concordaram com a realização da pesquisa documental, na perspectiva de selecionar os seis docentes para participar das demais etapas de pesquisa, ou seja, narrar as suas trajetórias de vida e, através delas, contribuir na compreensão dos processos constitutivos da docência.

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

“A análise documental se configura como um procedimento que fornece informações sobre o fenômeno de forma contextualizada, por meio de registros escritos que apresentam histórias, normas, regras e descrições de práticas sociais”.

Kátia de Souza Amorin (2005, p. 09).

Esse processo se deu pela análise das fichas funcionais dos professores do Campus, no departamento de Recursos Humanos do IFSul – Campus Passo Fundo, o qual visou a selecionar os professores protagonistas da pesquisa. Para esse processo, busquei seguir o caminho traçado no Projeto de Tese, observando os critérios definidos para a escolha das pessoas, respeitando o foco da pesquisa: homens e mulheres adultos – professores do IFSul – Campus Passo Fundo, que apresentassem, em suas trajetórias de vida, as seguintes características:

- ingresso no IFSul em concurso para cargo efetivo há mais de dois anos;
- vivencia de experiências com a docência somente na Educação Profissional e Tecnológica;

- formação acadêmica em áreas diferentes da educação, ou seja, que não tivessem cursado licenciaturas.

Ao analisar a documentação dos 36 docentes que correspondem ao primeiro critério, surgiu o desejo de traçar outros caminhos, pois o contato com dados, antes não revelados, apontam para os elementos de grande riqueza no contexto da pesquisa, indicando a “vontade” de ampliar o número de pessoas a serem pesquisadas. Porém, considero que a pesquisa tem os seus limites e devem ser respeitados, para garantir a sua qualidade e, assim, cumprir os seus objetivos. Diante dessa compreensão, defini por trabalhar apenas com as pessoas que respondiam aos critérios propostos inicialmente, portanto resultando em duas pessoas de cada área de atuação, ou seja, duas da Engenharia Mecânica, duas da Engenharia Civil e duas da Informática.

Após essas escolhas, um segundo momento de encontro coletivo entre as pessoas da pesquisa fez-se necessário, destinado à devolução prévia do trabalho de análise documental e ao convite às pessoas escolhidas para as etapas seguintes. Nesta etapa, busquei expressar respeito e cuidado para com os participantes, como parte constituinte e constituidora da pesquisa.

Explicitarei o objetivo da pesquisa, bem como os procedimentos e as técnicas a serem utilizados, para a obtenção de informações e as suas respectivas sistematizações, porém, em um enfoque diferente ao dado na apresentação da Proposta de Tese ao coletivo do Campus, já que teve como objetivo o acolhimento e o esclarecimento inicial sobre o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando um pensar preliminar sobre as suas vivências, importâncias e interação com o processo de pesquisa. Segundo Bertaux (2010):

Essa intenção de pesquisa deve ser explicitada desde o primeiro contato, compreendida, aceita, é internalizada pelo sujeito sob forma de um filtro implícito através do qual ele seleciona, no universo semântico da totalização interior de suas experiências, o que seria susceptível de responder às expectativas do pesquisador (BERTAUX, 2010, p. 66).

Assim, procurei esclarecer sobre o “cuidado” para com a privacidade e a identificação das informações prestadas. Posteriormente, os participantes

manifestaram a sua vontade individual de participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento.

Percebi, nessa etapa do trabalho, que as pessoas da pesquisa demonstraram confiança e, ao mesmo tempo, sentiram-se “importantes”. Esse aspecto me coloca, como pesquisadora, em uma condição de grande responsabilidade, por isto assumo o compromisso de: estar sempre disposta a ouvir; formular novas indagações; ser flexível para as devidas adaptações, quando se fazem necessárias; ser paciente; tolerar ambiguidades; trabalhar com responsabilidade; ter autodisciplina; ser sensível aos outros e a mim mesma; guardar confidencialmente algumas informações e realizar ações de aceitação do grupo (ALVES-MAZZOTTI, 2001; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Cabe ainda salientar que foi gratificante perceber as reações emocionadas, lágrimas nos olhos, a admiração e as expressões, como:

- *“Eu, então minha história é importante?”*
- *“Quando você apresentou o trabalho, fiquei na torcida para ser escolhida, achei muito interessante!”*
- *“Tua pesquisa vai nos dar voz, acredito que trará grandes contribuições”.*
- *“Isso vai virar livro? Deve ser publicado, pois não existe bibliografia que fale dos professores da EPT”.*

Tais manifestações expressam que têm sentido o “conhecer” o outro e “enxergar-se” a partir do outro, assim como apontam para a necessidade de serem olhados na sua inteireza – como fundamento para os processos pedagógicos. Nesse sentido, ilustramos o que Melucci (2004) teoriza, ao falar do processo de identização, como também da ação coletiva:

Toda vez que, numa situação de conflito, encontramos a solidariedade de outros e nos sentimos parte de um grupo, nossa identidade é reforçada e garantida. Não nos sentimos ligados aos outros apenas por ter interesses em comum, mas, sim, porque essa é condição para avaliar o sentido daquilo que fazemos (MELUCCI, 2004, p. 49).

Diante dessas colocações, novos contratos foram sendo firmados. Então, comprometi-me a apresentar os dados a todo o Instituto no final da pesquisa, em espaço a ser solicitado à Reitoria.

Essas manifestações também me colocaram em uma situação de acolhida, na condição de pesquisadora, mas, ao mesmo tempo, percebo o quanto essa condição não descola da professora que acompanha, através da assessoria pedagógica, os processos da docência do Campus, pois, nesta condição, também sinto-me acolhida e respeitada.

Essas manifestações expressam o sentimento de valorização sentido pela abertura de espaço de escuta, o que se traduz na sonhada visibilidade negada ao longo do processo histórico da constituição da docência (NOVOA, 1996), de diferentes formas. Essas expressões e impressões apontam sentidos constituidores da docência no IFSul – Campus Passo Fundo? Acreditando que sim, apoiei-me nelas, para focar o meu olhar no momento das observações e encaminhar o diálogo durante as entrevistas, ou melhor, para “educar” o meu olhar no mesmo sentido que Soares (2005, p. 171) usa, para dizer que precisamos educar o olhar para ver um filme com legendas: “É preciso saber onde fixar o olhar, a fim de que seja possível captar o conjunto da cena, sem que se percam os detalhes mais importantes, [...] enquanto leem as legendas”.

3.3 A OBSERVAÇÃO

“[...] se o olhar transporta para a imagem daquilo que é olhado um pouco da pessoa que olha, se o olhar transporta para a imagem a relação entre o que vê e o que é visto, deduz que ver é relacionar-se”.

Luiz E. Soares, Bill M.V., Celso Athayde (2005, p. 56).

Apresentarei aqui os procedimentos da observação e da entrevista em fases distintas. Essa foi uma forma didática que encontrei, para relatar o que aconteceu com certa simultaneidade. No processo de observação, ocorreram momentos que encaminharam para a entrevista, assim como as entrevistas demandavam novos olhares. O que relatarei aqui se configura em um recorte descritivo do processo de coleta de dados.

O processo de observação, na perspectiva de construir o campo empírico da pesquisa, iniciou de formas mais sistemáticas, no ano de 2011. Procurei, nesse período, conectar o vivencial ao processo de pesquisa, buscando encontrar, em

diferentes **momentos interativos**⁵, elementos significativos no processo de constituição da docência. Compreendendo, como Gadamer (2002, p. 106), que “algo se transforma em vivência, na medida em que não somente foi vivenciado, mas também que o seu ser vivenciado teve como efeito especial, que lhe empresta um significado permanente”. Os registros desse processo serviram de suporte para a construção do Projeto de Tese.

Após a definição das pessoas da pesquisa, por meio da análise documental, retomei o processo de **observação** que, conforme Lüdke e André (1986),

[...] permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, Isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Nesse sentido, busquei trilhar o caminho do diálogo, permeado pela escuta e pelo olhar, compreendendo que

escutar é mais que ouvir, é tentar pela fala do outro, entendê-lo na sua inteireza, é prestar atenção nos seus gestos, nos momentos que sorri ao lembrar ou de tristeza pela dor que aquelas palavras causam. É prestar atenção as emoções que as palavras suscitam, como alterações de vozes, sensação de conforto ao dizê-las. Escutar é construir juntos um diálogo prazeroso, é sem dúvida um ato de amor (NASCIMENTO, 2004, p. 24).

Também penso que uma escuta sensível permite ouvir o sentido da palavra silenciada, que expressa as suas múltiplas significações:

O silêncio é o fundador da significação. [...] um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço que permite o movimento do sujeito (ORLANDI, 1995, p. 13-14).

E, ainda, ao focar o olhar nas pessoas da pesquisa, tive a perspectiva de apreender os sentidos que atribuem ao seu processo de constituição da docência, a partir das diferentes relações que se estabelecem no contexto pesquisado,

⁵ Reuniões pedagógicas, conselhos de classe, sala dos professores, corredores e salas de aula.

abarcando as várias interações estabelecidas, os contextos em que ocorrem e os papéis atribuídos e assumidos. Entendo que o olhar não é neutro, como afirma Soares (2005), mas guiado por concepções, portanto o “olhar” não serve de metáfora para designar a suposta objetividade do vínculo entre o sujeito da ciência e o seu objeto. Pelo contrário, não há pureza nem objetividade no olhar, visto que implica transportar para a imagem daquilo que é olhado um pouco da pessoa que olha. Nossa visão das coisas e das pessoas é carregada de expectativas e sentimentos, valores e crenças, compromissos e culpas, desejos e frustrações. Por isso, olhar implica estabelecer vínculos, que se criam, quando existe cumplicidade e não se dão em apenas um encontro e, sim, em um conjunto de relações – “ver é relacionar-se” (SOARES, 2005, p. 173).

Dessa forma, estive atenta ao que recomendam Bogdan e Biklen (1986), em relação ao conteúdo da observação, que deve envolver uma parte descritiva e outra, reflexiva.

A parte descritiva envolve: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e os comportamentos do observador. E a parte reflexiva inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções (BOGDAN; BIKLEN, 1986, p. 30-31).

Seguindo essa compreensão, passei a realizar um período de observação sistemática, a partir das indicações referidas nas observações anteriores, mas nesse momento focando os processos interativos das pessoas da pesquisa, nos diferentes espaços constitutivos da docência do IFSul – Campus Passo Fundo. Nesse sentido, foi possível elencar alguns elementos de grande significado, que serão retomados e analisados com profundidade no entrelaçamento com as narrativas dos professores envolvidos na pesquisa. Esses elementos podem ser assim categorizados:

1. Momentos iniciais da docência na instituição e suas transformações;
2. Relacionamento com os demais colegas e os alunos;
3. Processo de mediação pedagógica, trabalho realizado pela assessoria pedagógica⁶;

⁶ Atividade realizada pela pesquisadora.

4. Relação com o processo de planejamento e construção curricular do curso;
5. As interações em reuniões pedagógicas;
6. A sala de aula e a docência;
7. Os conselhos de classe participativos que possibilitam a avaliação e a autoavaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa fase, segui as orientações de Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), de que o pesquisador deve atuar como um etnógrafo, buscando descrever, em um “diário de campo”, o que está acontecendo à sua volta, especificando, em cada episódio registrado, quem dele participou, o quê, onde, como e quando ocorreu, tendo sempre em vista o objeto de estudo e as questões da pesquisa.

O diário de campo, como instrumento de registro de dados, segundo Lüdke e André (1986),

[...] é essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais. Sempre que possível, é interessante deixar bem distinto, em termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 32-33).

As observações se colocam nesse contexto como complementares ao processo de entrevistas que, segundo Lüdke e André (1986), ao lado da entrevista, representa uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa nas ciências sociais.

Portanto, a principal fonte da pesquisa foram as entrevistas narrativas de vida dos docentes, gravadas, transcritas e repassadas eles para correção, exclusão e acréscimo, bem como as reflexões propiciadas por meio dos registros em diários de campo.

Entendo que essa configuração que será tecida junto, em sua integralidade, considerando questões empíricas, teóricas e metodológicas, possibilitará, enquanto prática de pesquisa, um novo jeito de tecer o trabalho analítico, tornando mais explícita as trilhas e os caminhos da pesquisa. É, de fato, um movimento complexo, pois é tecido junto: o empírico, o percurso metodológico com o trabalho analítico (Diário de Campo: anotação de 21/03/2012).

Situamos essa abordagem na perspectiva de um olhar que procura ver a complexidade dos fios que tecem as redes de significações constituintes de vida e nelas os “nós” de seus ciclos e movimentos. Essa perspectiva se coloca como um grande desafio para o pesquisador, pois mergulha na multiplicidade de fios em movimento.

Dessa forma, cabe salientar que o estudo procurou levar em conta não só o *corpus* produzido por apenas um evento da pesquisa, ou seja, só pela entrevista ou só pela observação, mas também, nas diferentes sensibilidades e caminhos reflexivos que fui evidenciando e registrando no diário de campo. Nesse sentido, busquei captar o dito, o anunciado e o não dito e o não anunciado, isto é, não apenas o relatado em si, com ainda o que ia para além dele mesmo, procurando perceber inclusive os silenciamentos e as reticências. Tentei potencializar um olhar investigativo das ações, das posturas, das concepções, dos processos e das lógicas que fundamentam as práticas e as trajetórias docentes.

3.4 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS

“Em alguns casos felizes, a entrevista se converte em diálogo. Este diálogo é algo mais que uma conversa mundana, é uma busca comum. O entrevistado e o entrevistador colaboram para obter uma verdade que afete ou bem a pessoa entrevistada, ou bem um problema”.

Edgar Morin (1996, p. 30).

O processo de vivência cotidiana no contexto da pesquisa permitiu uma aproximação maior entre eu e os pesquisados, através da partilha do chimarrão durante as reuniões e nos intervalos, criando um clima que Bosi (2003) chama de “condição para *entrevista ideal*” – aquela que permite a formação de laços de amizade. Então, em um “conversar desarmado”, se estabeleceram muitos diálogos, constituindo elementos para fazer e refazer o roteiro da entrevista e, assim como Bosi (2003), considero que a observação constitui um processo de pré-entrevista, de grande relevância.

A formatação das entrevistas teve um caráter narrativo que, de acordo com Bertaux (2010), como a autobiografia, a narrativa é, evidentemente, testemunho da

experiência vivida, além de ser um testemunho orientado pela intenção de conhecimento do pesquisador que a registra (BERTAUX, 2010, p. 66).

Essa modalidade de pesquisa apresenta como característica básica a não-uniformidade de perguntas e respostas, em um processo que se desenrola, segundo um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo-nos fazer as necessárias adaptações, a fim de estabelecer um diálogo com o pesquisado.

Logo, na perspectiva de trazer presente elementos significativos que expressem histórias e trajetórias de vida nos âmbitos social, acadêmico, profissional e familiar, bem como fatores que os levaram à opção pela docência na Educação Profissional e Tecnológica, procurando focar os processos e os sentidos a eles atribuídos, passei a rever o roteiro de entrevistas que fora apresentado no Projeto de Tese, em novembro de 2011, objetivando a considerar elementos visíveis nas observações, tendo em vista as questões de pesquisa. Novos roteiros⁷ se delinearam, nos quais respeitei características e histórias particulares, porém partindo sempre de um roteiro comum, na perspectiva de trazer elementos significativos que expressem histórias e trajetórias de vida nos âmbitos social, escolar e familiar que configuram processos constitutivos da docência. Segundo Queiroz (1988, p. 20), a entrevista biográfica “consiste numa conversação continuada entre informante e pesquisador que visa a desvelar a vida ou os fragmentos de vida do pesquisado, [...] é dirigida pelo pesquisador com tema também escolhido por ele”.

Assim, a entrevista narrativa apresenta, como característica básica, um processo que se desenrola, segundo um esquema básico questões, contudo não aplicado rigidamente, permitindo fazer as necessárias adaptações, a fim de estabelecer um diálogo com o pesquisado.

A pré-entrevista, que a metodologia chama “estudo exploratório”, é essencial, não porque ela nos ensina a fazer e refazer o futuro roteiro da entrevista. Desse encontro prévio é que se pode extrair questões na linguagem usual do depoente, detectando temas promissores. A pré-entrevista abre caminhos insuspeitados para a investigação (BOSI, 2003, p. 60).

⁷ Roteiro de Entrevistas Narrativas (APÊNDICE A).

As entrevistas foram realizadas individualmente, em local definido entre o pesquisador e a pessoa entrevistada, geralmente realizada em local calmo, nas dependências do IFSul – Campus Passo Fundo, com tempo suficiente para um diálogo. Foram momentos de “conversa desarmada”, nos quais o fluir das narrações, o aconchego do olhar e da escuta nos gratificavam mutuamente, transformando-se em uma relação de confiança, por isso de amizade.

As entrevistas foram realizadas com seis pessoas, conforme critérios anteriormente descritos. O registro das entrevistas foi realizado, através de gravação com posterior degravação, acompanhada de registros sistemáticos durante o seu desenvolvimento, na perspectiva de detectar as linguagens não verbais que se apresentavam, levando em conta os cenários que se constituem a partir dos papéis que os sujeitos exercem.

Após a realização das entrevistas, voltei-me para a degravação e a devolução destas aos pesquisados, quando ocorreu o último encontro, não mais para entrevista, mas, para leitura e complementação dos dados. Esse procedimento é interessante porque, pela leitura dos registros, agora sistematizados, em relação ao encontro anterior, possibilitou que os participantes ouvissem a si mesmos por meio do que eu havia escrito. Evitando a repetição de ideias e possibilitando algumas reformulações, bem como o acréscimo de informações, a complementação de suas histórias ou, ainda, a expressão das (in)compreensões e da fidedignidade dos dados.

No momento da leitura, foi possível perceber as reações emocionadas demonstradas com lágrimas nos olhos e admiração, ao ouvirem os detalhes de sua própria história. Bosi (2003, p. 66) reitera a necessidade de devolução do depoimento ao seu autor, pois, assim como o intelectual, o “memoralista” tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou: “Mesmo a mais simples das pessoas tem esse direito, sem o qual a narrativa parece roubada”.

Por conseguinte, cabe salientar que cada uma das entrevistas teve característica própria, que descreverei no processo de análise dos dados, no qual buscarei relatar como esse olhar foi se constituindo processualmente, de forma vivencial e reflexiva.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

“A verdadeira viagem da descoberta não é descobrir novas paisagens, mas descobrir um novo olhar”.

Clarice Lispector (1999, p. 19).

Analisar os dados nos coloca a possibilidade de descobrirmos novos olhares e, talvez, novas paisagens, na multiplicidade de elementos que se entrelaçam e constituem redes que expressam vidas. Essa tarefa foi se dando ao analisar os dados qualitativamente, o que significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, dividindo-o em partes, relacionando-as e procurando identificar nelas aspectos relevantes. Procurei realizar aquilo que Moll (2000) denomina “inventário”, que possibilita a composição de um mosaico (BECKER, 1997) do mundo da vida (HUSSERL, 2008). Como acredita Bolívar (2002), importa saber como articular o biográfico singular dentro de um quadro contextual mais geral, como conjugar as trajetórias longitudinais dos professores e professoras e os seus itinerários individuais em um quadro estrutural comum, suscetível de incrementar a sua inteligibilidade (BOLIVAR, 2002b, p. 139).

Nesse sentido, busquei no “inventário” elementos que dizem sobre o objeto de pesquisa: a constituição da docência no IFSul – Campus Passo Fundo. Esses elementos são articulados pelas questões de pesquisa, constituindo a rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA, 2004) que circunda o problema de pesquisa. Essa formulação encontra-se fundamentada em Berteux (2010), ao destacar que “a análise dos dados torna-se mais precisa quando não se busca extrair de uma narrativa todas as significações que ela contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto de pesquisa e que adquirem aí o status de indícios de respostas as questões de pesquisa” (BERTEUX, 2010, p. 89).

Esse processo teve como articulador preliminar os dados relacionados aos processos interativos, estabelecidos no IFSul – Campus Passo Fundo, observados e registrados em diário de campo que se cruzam com as narrativas de vida. Assim, a observação se coloca como apoio reflexivo e contribui de forma significativa, no sentido de possibilitar o questionamento, a contradição e até mesmo mostrar processos não narrados, entretanto, de grande importância no contexto da pesquisa. Esse movimento, segundo Abrahão (2004),

não desqualifica a interpretação/reinterpretação do narrador, que será respeitada em seu “estabelecimento de verdade”, mas representa uma leitura do material narrativo, tendo em vista uma “referência de verdade” para além das narrativas, no esforço de compreender o objeto de estudo em duas perspectivas: na perspectiva pessoal/social do narrador – que representa as individualidades – na perspectiva da dimensão contextual da qual essas individualidades são produto/produtoras (ABRAHÃO, 2004, p. 221).

Segundo Bruner (1997), no processo de análise de dados de pesquisa que têm como base as narrativas de vida, cabe considerar que a narrativa deve construir duas paisagens simultâneas:

Uma é a paisagem da ação, em que os constituintes são os argumentos da ação: agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento, algo que corresponde a uma ‘gramática da história’. A outra é a paisagem da consciência: aquilo que os comprometidos com a ação sabem, pensam ou sentem, ou não sabem, não pensam ou não sentem. Estas duas paisagens são essenciais e diferentes (BRUNER, 1997, p. 14).

Assim, como alertam os autores, as narrativas de vida não acontecem fora de um contexto, elas se constituem no entrelaçamento entre memória e contexto. Nesse mesmo sentido, Geertz (1994) aponta o possível surgimento de dados convergentes e divergentes, que significa, no contexto da pesquisa, lançar luz uns sobre os outros, pela simples razão de os indivíduos dos quais constituem descrições, medidas e observações, se acharem diretamente implicados uns nas vidas dos outros. Esses entrelaçamentos são constitutivos de redes que expressam significados e vão constituindo o que Geertz (1994) chama de cultura.

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1994, p. 15).

Desta forma, após ter assumido como pressuposto teórico as concepções acima discutidas, inicio o processo de constituição da rede de significações que apontarão possibilidades de ampliar a reflexão sobre o objeto da presente pesquisa. Então, tal constituição passa a ter no centro **as pessoas da pesquisa**: dois

professores de cada área de atuação⁸ do IFSul – Campus Passo Fundo”, ligando aos elementos comuns expressos em suas trajetórias de vida: a formação ao longo da vida (lembranças da infância/adolescência/vida adulta, o local de residências, o estado civil, a situação de trabalho, o casamento, maternidade/paternidade, as amizades e os espaços educativos); formação profissional (a trajetória percorrida e o ingresso na docência); constituição da docência (as imagens de si como professor, as dificuldades, os avanços, as aprendizagens, as experiências, os saberes construídos, as relações com os colegas e a sala de aula).

Nesse sentido, muitas leituras dos registros foram realizadas, sendo que, em cada uma, a rede foi sendo transformada, pois, no interior de cada elemento comum, fui acrescentando os elementos singulares de cada uma das pessoas. Por exemplo, na categoria “trajetória profissional”, existem várias distinções entre elas: optar pela docência na graduação; descobrir que gosta de ensinar após muitos anos em empresas; descobrir, ao longo da trajetória de vida, que tem “jeito” para ensinar; e, também, buscar a estabilidade do serviço público. Esses elementos passam a exercer o papel de circunscritores⁹ significativos na tessitura das relações com o objeto de estudo.

Assim, passei a perceber que os elementos constitutivos da docência se encontram no entrelaçamento entre saberes: **da experiência, da cultura escolar, das ciências, da ação pedagógica, disciplinar e curricular**. E os sentidos, atribuídos ao processo da docência, se entrelaçam e são definidores dos processos constitutivos do ser professor: **inacabamento, temporalidade, exemplaridade, coragem, sonhos, relações grupais, estabilidade, conquistas e vínculos de amizades**.

Também passei a entender que a docência se constitui no entrelaçamento entre sentidos e saberes, que vão sendo (re)significados ao longo das trajetórias da vida e que as dimensões temporais se colocam como articuladoras desses entrelaçamentos.

A partir desse momento, passei a visualizar todas as experiências de vida, expressas nas trajetórias individuais, como produtoras de saberes e sentidos e

⁸ Informática, Mecânica e Construção Civil.

⁹ Com base na proposta da RedSig, o pesquisador esboça uma configuração a partir dos diversos elementos de um contexto e da interação e das relações dos sujeitos envolvidos em busca dos significados coletivos constituídos em determinado tempo. Essa configuração se faz levando em conta os **circunscritores**, elementos que simultaneamente impelem a tal configuração e a delimitam.

foquei o processo de constituição da docência no IFSul – Campus Passo Fundo, como espaço de confluência para a produção de saberes e sentidos, entendendo a vivência escolar como o saber-objeto, gerador de sentidos comuns, expressos por diferentes configurações.

Assim, passo a buscar nos dados elementos (campos interativos dialógicos, contextos e dimensões temporais), para constituir a rede de significações em que, articulados em uma **matriz sócio-histórica**,¹⁰ constituem sistemas de significações, produtores de saberes e sentidos. Logo, considero que a matriz sócio-histórica é ressignificada e transformada pelas pessoas em interação nos cenários em que se encontram inseridas.

A matriz sócio-histórica deste estudo encontra materialidade nas “concretas condições de vida” das pessoas da pesquisa, no entrelaçamento com **a história da educação brasileira e a sua articulação com a Educação Profissional e tecnológica, a cidade de Passo Fundo e a sua constituição histórica no entrelaçamento com o seu contexto educacional e a constituição do IFSul – Campus Passo Fundo, como parte dessa historicidade**. Esses elementos não são únicos, no entanto podem articular a constituição das redes de significações, que se entrelaçam com outros fios expressos pelos referenciais teóricos e pelos elementos singulares que constituem as trajetórias de vida das pessoas da pesquisa. Mesmo assim, mantêm, como fio condutor, o foco da pesquisa: **Constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica, tendo o IFSul – Campus Passo Fundo como referência do estudo**.

Desta forma, entendendo que a rede de significações é configurada em um **processo contínuo e complexo de articulação de elementos**, tento constituir uma rede de significação circunscrita por elementos **materiais e simbólicos**, presentes nas narrativas das pessoas, produzidas nas entrevistas e nas percepções recolhidas nas observações realizadas. Esses elementos se relacionam ao tempo histórico e cultural, às experiências de vida dos participantes, ao contexto imediato, incluindo a relação com o pesquisador e ainda as expectativas e as projeções de vida futura, feitas pelos participantes.

¹⁰ A **matriz sócio-histórica** representa um veio de canalização da situação e, nesse sentido, delimita interações, disponibiliza papéis, significados culturais e imprime as formas e os conteúdos específicos de cada sujeito em particular (AMORIM, 1998, p. 13).

Dessa forma, considerando o processo de construção da rede de significações, construí um sumário provisório, organizando as categorias desenhadas na rede, e, a partir daí, fui desenvolvendo a escrita, através da interlocução com os relatos e os referenciais teóricos que **ampararam** cada categoria.

4 A MATRIZ SÓCIO-HISTÓRICA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE PESSOAS E CENÁRIOS

“Através de sua singularidade o homem retém a sua individualidade e, através de sua participação no gênero humano, ele pode comunicar aos demais esta singularidade e tornar-se pessoa”.

Hanna Arendt (2005, p. 67).

A pesquisa está pautada na compreensão de que os fenômenos sociais se revelam nos entrelaçamentos constitutivos de uma **rede de elementos complexos**, de natureza semiótica, que interage dialógica e dialeticamente, constituindo processos interativos de onde emergem as significações que possibilitam às pessoas, dialogicamente, partilharem significados e constituírem sentidos. Esses elementos são de ordem pessoal e contextual que, em interação, constituem a matriz sócio-histórica do fenômeno pesquisado.

Nessa seara, concordando com a epígrafe, compreendo que o ser humano é um ser de relação, por isto assume a sua condição humana no momento em que comunica aos outros sua singularidade – pessoalizando-se. A perspectiva da RedSig compreende a pessoa como um ser de relação, um ser social, ativo e dialógico por natureza, que se constitui, se define, se diferencia e se assemelha no espaço relacional, de modo que as suas características pessoais são construídas na sua história interacional.

Dessa forma, utilizarei, no processo de pesquisa, a expressão “pessoas da pesquisa”, para me referir aos professores e às professoras que, por meio de suas narrativas de vida, explicitarão **os processos constitutivos da docência na Educação Profissional e Tecnológica, em especial, no IFSul – Campus Passo Fundo**. Assim, na perspectiva de melhor traçar o percurso da pesquisa, ocupo-me agora de apresentá-los, delineando os primeiros fios constitutivos de suas redes de significações.

Encontro, então, os primeiros “fios” das teias humanas, tecidas no entrelaçamento entre **pessoas e contextos**, dando concretude à **matriz sócio-histórica** que, por sua vez, é articuladora de “fios” que se tramam e se revelam na rede de significações que explicitará os “fios” que o presente estudo visa a

desvendar. Também, cabe ressaltar que esses “fios” estarão permeados por elementos reflexivos, resultantes dos achados da pesquisa e das compreensões teóricas e que se colocam como **circunscritores** do estudo.

4.1 A PESQUISADORA E OS SEUS ENTRELAÇAMENTOS CONSTITUTIVOS: A FILHA, A MÃE, A ESPOSA, A PROFESSORA, A PEDAGOGA.....

“Não desejo [...] concluir que tudo o que existe para a vida é autobiografia que fizemos dela. Por outro lado, qualquer um pode engendrar múltiplas autobiografias de sua própria vida”.

Jerome Bruner (1997, p. 148).

Quais são os fios que se entrelaçam para a constituição da **rede de significações** da minha existência no mundo e com o mundo? Compreendo essa constituição permeada de muitos fios que se entrelaçam e constituem a totalidade dos tempos vividos e dos tempos que viverei. Esses tempos são articulados pelo exercício de recorrer a memória e, por seu intermédio, reencontrar componentes pessoais, campos interativos e neles os lugares, constituindo cenários. Esse exercício acontece em um movimento de ir e vir ao passado e se apresenta com interrogações, sentimentos e encantamentos.

Sendo assim, revistar as dimensões temporais que me constituíram neste momento em que vivo uma grande exigência reflexiva, faz-me sentir gratificada e, em alguns momentos, emocionada, por estar me dando este “tempo”, para lembrar fatos, momentos, sentimentos da minha vida que contribuíram, contribuem e continuarão contribuindo, para compor a pessoa que sou e serei...

No tempo presente, tenho como objetivo fazer ciência – a “ciência do concreto” – em um movimento que incorpora intelecto e sentidos. E, assim, procuro conhecer o processo constitutivo da docência na Educação Profissional e tecnológica, o que possibilita igualmente percorrer os caminhos da minha própria constituição no entrelaçamento com outras vidas.

Esse exercício exige retomar a memória, para compor a rede de significações que me faz perceber os entrelaçamentos que mobilizam os meus conhecimentos, valores e energias, para dizer quem fui, sou e serei. Nesse movimento, percebo que coisas que pareciam tão corriqueiras do dia a dia tão banais e até insignificantes,

mas que se tornaram, sob o olhar de hoje, uns menos, outros, mais importantes do que nos momentos vividos.

Esse movimento exigiu primeiramente o “tempo” necessário e silencioso de re-lembrar e re-passar o passado, desde o mais antigo momento que me vinha à lembrança. E, quanto mais longe no tempo eu ia, mais fatos, mais lembranças, mais perguntas, mais respostas, mais dúvidas e mais certezas tomavam conta da minha existência. As imagens vinham a minha cabeça de modo desorganizado e aleatório; pareciam *flashes* momentâneos que logo davam espaço a outras lembranças de outros tempos. Foi assim que me senti, ao rememorar a minha trajetória em um misto de passado, presente e futuro, em um ir e vir não sequencial, tentando não apenas dar sentido a percursos de caminhos escolhidos, mas também, parafraseando Nóvoa (2001, p. 7), “pelos caminhos do que nos obrigaram a ser”.

Então, apresento minha rede de significações, a partir dos seguintes nós: os **lugares, as pessoas e os cenários da infância e adolescência; a escola e os encantamentos e a adultez em processo.**

Nasci em 20 de julho de 1963, no distrito de São José, município de Palmeira das Missões – RS, onde vivi por muitos anos. Sobre a minha chegada ao mundo, lembro-me das histórias contadas pela minha mãe acerca de meu nascimento. Nasci de parto normal, na casa dos meus avós maternos, com acompanhamento de uma parteira, como era a cultura da época. A minha chegada foi muito comemorada, eis que era uma menina linda e muito esperta, paparicada por todos, principalmente pelos meus avós, com os quais sempre estabeleci grande vínculo afetivo.

A hora de retomar à infância, já distante, torna-se absolutamente significativa pois me dou conta dos gostos, cheiros e afetos, vividos com meus familiares. Entre esses cenários, recordo-me das aventuras vividas na casa da minha tia: a descida até a cascata, que diziam ser assombrada, meu primo mais velho que inventava histórias assustadoras, mas, ao mesmo tempo, nos motivava a ir até lá, para ver a cara de espanto de todos. Voltávamos apavorados, aí nos deliciávamos, comendo pão de milho com melado e nata. E, na casa do meu tio, os banhos de rio, os passeios de carroça. Também, uma das maravilhas de minha infância foram os passeios a cavalo com meu avô, dávamos uma volta na vila todos os dias, depois parávamos em um armazém da cidade e comprávamos dois chocolates “diamante negro” e voltávamos saboreando-os. Esse é o meu chocolate preferido até hoje.

Lembro-me também das noites que resolvíamos dormir na casa de meus avós maternos, as lutas de travesseiros, os jogos de baralho e tudo o que faz parte do universo infantil vivido com primos.

Da casa de meus avós, tenho muitas lembranças. Lembro o fogo no fogão à lenha, preto, sempre aceso, com enormes chaleiras, muito brilhosas, que minha avó areava todos os dias. Na chapa quente do fogão, eu derretia queijo, que comia polvilhado com açúcar, fazia bife e torrava pinhão. Aliás, era só a minha avó que me deixava fazer isso, porque a minha mãe ficava brava com a gordura do queijo queimada no fogão. Ainda, no mesmo fogão, minha avó fritava os deliciosos bolinhos de chuva, que comíamos com açúcar e canela. Foi na volta desse mesmo fogão que aprendi a bordar, fazer crochê, cozinhar e também o sentido da verdade, da ética, da amorosidade, da confiança, dos valores que me constituem e ressignificam a minha existência.

A sala, arrumada com móveis de estilo colonial antigo, alojava um guarda-louças muito grande na entrada da porta, à direita. Na parte de cima, as xícaras de uma louça fininha, penduradas em ganchinhos individuais, que só serviam de enfeite. Um conjunto para chá com o mesmo desenho, sempre na mesma posição, arrumado em uma bandeja. Tanto uns como os outros me pareciam intocáveis, imexíveis. Outras louças havia ali, mas não me chamavam a atenção. Na parte de baixo do móvel, eram guardados os doces, entre eles, ambrosia, rapadurinhas de leite, pés-de-moleque, pessegada e biscoitos de erva-doce. Nos finais de tarde, eram os doces da vovó que atacávamos. Lembro-me também dos pães quentinhos, recém-tirados do forno de barro.

Na casa da minha avó, havia um ritual, o encontro de final de tarde: sempre que meus primos mais velhos saíam da escola, eles passavam na casa de minha avó, era o momento do lanche, meu e deles. Igualmente, ouvia os questionamentos da minha avó sobre a aula daquele dia. Meus primos sempre respondiam que estava tudo bem, mesmo nem sempre as coisas andarem bem na escola. Segredos que depois de anos se revelavam.

Volta-me a lembrança o meu avô ouvindo as notícias em um rádio de mesa, com muitos botões, e a minha avó as acompanhava, enquanto fazia crochê – enxoval para as netas. Eram toalhas e toalhas, feitas com linha mercê crochê, muito

fina. Tenho até hoje muitas delas, já que, como neta “paparicada”, tive alguns privilégios.

Aos domingos, o almoço era na casa de meus avós. Colocávamos mesas embaixo das árvores, para que todos ficassem acomodados: meus pais, primos, tios e tias. Dias de muitos encontros e desencontros, muitas brigas, mas também, muitas cumplicidades.

Mas a minha infância também me traz a condição de ser filha única: muitas vezes brincava sozinha, dialogava com minhas bonecas como se fossem minhas irmãs. Não entendia porque meus primos e outras crianças da vizinhança tinham irmãos e eu não, parecia que a infância deles era mais feliz que a minha. Para muitas pessoas, o lugar que ocupamos em uma família pode não ter muita importância, então me questiono: por que dou grande importância para isso? Talvez, pelo desejo de ter com quem compartilhar a vida? Questões que, ao longo da minha existência, vão se reconfigurando, e as respostas se evidenciam.

Minha mãe era professora e, muitas vezes, eu a acompanhava no seu fazer pedagógico no cotidiano da escola e nas costumeiras tarefas que levava para casa, pois se tratava de uma pessoa bastante envolvida e apaixonada pelo seu ofício.

Iniciei meu processo de formação acadêmica no ano de 1970, quando ingressei na 1ª série do Ensino Fundamental, na Escola Rural de São José, situada no interior de Palmeira das Missões – RS, onde cursei até a 8ª série. Foi um período de grande significado para minha vida pessoal e profissional, e acredito que as interações com os professores daquela época propiciaram aprendizagens vivenciais, como a crença no ser humano e na sua capacidade de “ser mais”. Essas representações passaram a pautar minhas buscas em todos os campos de minha trajetória de vida.

Outra recordação, nesse percurso, vem à lembrança da companhia de meu pai, quando saíamos, cantando algumas cantigas folclóricas e das histórias engraçadas que ele gostava de contar. Porém, a vivência com meu pai foi curta, já que ele faleceu, quando eu tinha nove anos de idade. Nesse período, minha vida assumiu outros rumos. Minha mãe resolveu vender a nossa casa e fomos morar com os meus avós. Continuei me sentindo acolhida, porém, quando completei doze anos, meu avô faleceu. Nesse período, passei a viver muita insegurança, com certa

inexistência de porto seguro. Éramos três mulheres que deviam aprender a dar conta da vida, e passei a viver a adultez precoce.

Nesse período, acredito ter acessado os valores que aprendi, e, nos bons tempos de minha infância, foram neles que me apoiei, para buscar superação nas inúmeras situações de dificuldade que enfrentei. Como filha de professora e aluna de escola pública, aprendi a apreciar e “valorizar” o estudo, o espaço da escola. Respeito, dedicação, responsabilidade, autonomia, diálogo e solidariedade eram/são noções e valores fundamentais oriundos de minha família e vividos na relação com a escola. Assim, foi, nos espaços da família e da escola pública, que me tornei pessoa, que me fiz curiosa para conhecer a mim, aos outros e às “coisas” que me rodeavam. Foi no convívio social que a beleza do mundo se fez presente. Foi, como nas palavras de Freire (1993), experimentando-me no mundo que me fiz gente.

Em 1979, iniciei o Ensino Médio – habilitação para o Magistério. Ainda adolescente, com as preocupações normais desta fase, preocupava-me em saber como poderia, no futuro, vir a ser uma professora, como muitas que aprendera a admirar. Foi um período de muitas teorias e muitas inquietações, visto perceber certa incoerência entre as teorias e a realidade que vivenciava. O meu olhar crítico, mas, ao mesmo tempo pragmático, me faziam perceber o distanciamento entre as teorias apresentadas e a realidade das escolas de classes populares e do meio rural, onde muitas adolescentes/professoras, como eu, iriam atuar no futuro. Preocupava-me, naquela época, com a utilidade prática do conhecimento.

Durante meu estágio, me deparei com os desafios previstos, porque fui trabalhar em uma escola da periferia urbana do município de Palmeira das Missões – RS, em uma turma de 2ª série do 1º grau. Meu primeiro impacto foi em relação aos materiais didáticos, visto que os meus alunos tinham apenas um caderno e um lápis, aliando isso, a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas, pautadas em referenciais que não se adequavam àquela realidade. Foi um momento de grande desafio, e precisei aprender a construir possibilidades e buscar superação. Acredito que aprendi muito mais do que ensinei. Hoje, olhando para essa fase de minha vida, tenho certeza de que a relação pedagógica é produtora de conhecimentos significativos para o exercício da docência.

Em 1982, iniciei a minha trajetória profissional, como professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Tinha, então, apenas dezessete anos. Foi

nesse momento que voltei para a minha terra, para trabalhar justamente na primeira escola em que estudara. Apesar de uma enorme insegurança, sentia-me feliz, pois os meus velhos professores estavam lá, e eu acreditava que neles poderia encontrar algumas respostas para as minhas inquietações, agora interagindo não mais como aluna, porém, como educadora, comprometida com os princípios transformadores que aprendera na mesma escola na condição de aluna. Como eu outros/as colegas também voltaram para trabalhar nessa escola, o que me fazia sentir em casa outra vez. Como nossas inquietações e angústias eram as mesmas, passamos a organizar encontros para discutir questões: Como construir novas práticas? Como aproveitar as teorias que aprendemos, para transformar a realidade com que deparávamos, na qual muitos eram oprimidos, rotulados pela condição de serem filhos de agricultores? Tínhamos convicção de que a educação escolar deveria salvar o mundo. Hoje, já não tenho essa certeza.

Esse espírito de transformação se misturava com a característica de “rebeldia”, assumida pelos jovens nos anos 80. Em nosso grupo, havia um colega – Claudomir – que já havia ingressado no curso superior e era detentor de grande senso crítico, de tal forma que chegava até a criar alguns problemas com isso, considerando o momento histórico e social em que vivíamos. Passei a admirá-lo, pela sua capacidade e coragem de trazer para o cotidiano (aulas, reuniões e grupo de jovens) as suas ideias transformadoras e audaciosas, que visavam a práticas voltadas à participação coletiva, à vida em comunidade e à organização política como forma de promover as mudanças sociais que pensávamos fazer por meio da educação. Claudomir me fez compreender que a docência possibilita encantamentos, quando fazemos dela um ato de amor. Vivemos muitas coisas juntos, lutamos, vencemos, desistimos, reconstruímos e, assim, fomos amadurecendo e nos fazendo educadores. Nesse período, realizei várias leituras entre as quais as de Paulo Freire. Foi um tempo de grande crescimento, que se misturava ao espírito idealista, rebelde e questionador.

Assim, por meio dessas interações, fui me descobrindo como “pessoa”, e, nesses entrelaçamentos, descobri que o papel do educador ultrapassa as fronteiras da escola e se imbrica na realidade social, na busca do exercício cidadão. Também passei a acreditar que, para me fazer educadora, tinha muitos caminhos a percorrer. Precisava avançar e, sobretudo, conhecer a realidade na qual estava inserida,

procurando ser sujeito do contexto de forma interativa e procurar construir uma conexão entre o mundo da vida e o mundo acadêmico. Tive vontade de fazer um curso superior naquela época, entretanto não tinha condições econômicas; restava-me, então, apenas não deixar morrer a vontade de avançar e buscar referenciais que me permitissem ser uma educadora que pudesse contribuir para uma sociedade mais inclusiva.

Algum tempo depois, casei, deixei o meu grupo e aquela comunidade, o meu chão¹¹. Foi uma troca de grande significado: romper o vínculo profissional e afetivo que se constituía desde a infância para viver um grande amor. O casamento, para mim, foi um rito de passagem para a adultez (MELUCCI, 2004), marcado pelo início de uma nova vida, na qual muitas construções se iniciaram, como a de cultivar o amor e construir a minha família. Acredito que foi a melhor escolha de minha vida, pois hoje tenho uma família linda, que me ensina a cada instante a importância do amor construído a cada gesto.

Além desse processo de aprendizagem, precisei aprender a trabalhar com crianças urbanas em um período e, em outro, com crianças deficientes. Contudo, também passei a apreender outra dimensão do “ser educadora”, a de “educadora mãe”. Em 1985, nasceu o meu primeiro filho – Vinícius; em 1987, a minha primeira filha – Larissa –; em 1990, a segunda filha – Jéssica; – e, em 1997, a terceira filha – Bruna. Meus filhos-educadores são fontes inesgotáveis de energia, carinho e amor. Minhas estrelas-guia. Com eles e o Dirlei, aprendi o verdadeiro sentido das palavras “amor incondicional” e também o verdadeiro sentido das buscas em minha vida, reconfigurando, assim, o espírito de luta por um mundo mais humano e justo.

Paralelamente ao nascimento de meus filhos, fui trabalhar na APAE de Palmeira das Missões – RS. Inicialmente, fiquei na coordenação pedagógica e, depois, assumi a direção da escola, em função de, no período anterior, haver construído experiência considerável no que diz respeito à organização pedagógica, fruto de alguns cursos de capacitação, de leituras e da relação com meu fazer pedagógico com crianças especiais.

Em 1997, mais uma mudança, passei a morar na cidade de Passo Fundo – RS, onde resido atualmente. Em 1999, retomei o meu curso de Pedagogia e, no

¹¹ Defino como lugar aquele em que encontrava e sintonia, que me proporcionava segurança e me constituía, enquanto educadora.

mesmo ano, fui convidada para trabalhar no NOES (Núcleo de Orientação do Ensino Supletivo), no qual o desafio que me foi colocado me reportou a uma antiga preocupação. Como seria trabalhar com pessoas adultas, excluídas da escola ou que a ela nunca tivessem tido acesso? Que formação devo procurar, para dar conta dessa realidade?

Essa reflexão foi se dando ao longo do meu curso, no momento em que observava a minha prática como educadora e igualmente as práticas do núcleo em que vinha atuando, resultando na produção de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, o qual proporcionou a compreensão de que as certezas que se constroem são provisórias e geradoras de novos desafios, na medida em que aprendemos ao longo de toda a nossa vida.

Assim, pensando em continuar o meu processo formativo, em 2002, iniciei o curso de especialização em Psicopedagogia, e o meu viés de pesquisa girou em torno do processo de formação dos educadores de EJA. Iniciei, nesse período, o meu contato com a abordagem metodológica de História de Vida. Tentei conhecer, através das histórias de vida dos educadores da EJA, como as práticas culturais vinham marcando as ações pedagógicas naquela modalidade de ensino. As reflexões, levantadas durante a realização da pesquisa com as histórias de vida das educadoras, me encaminhou para novas buscas, agora relacionadas aos processos de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Essa percepção acadêmica se entrelaçava aos desejos pessoais, inerentes a minha condição de mulher e mãe, para garantir uma melhor condição de vida para seus filhos. Não somente queria construir caminhos teóricos que pudessem contribuir para uma educação qualificada, mas também queria, por meio do conhecimento, abrir novos caminhos profissionais e melhorar as condições de vida de minha família. Tais gestos representavam um ato de amor e também uma forma de olhar para mim e adquirir emancipação.

Então, em 2004, o sonho, construído historicamente, me encaminhou para o mestrado. Ingressei no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha pesquisa Educação, Culturas, Memórias, Ação Coletiva e Estado, na temática – Trajetórias educativas e territorialização de Políticas Públicas em Educação, sob a orientação da Profa. Jaqueline Moll.

O mestrado foi um tempo de possibilidades e constituição de novos significados para minha vida que foram se construindo nos entrelaçamentos das relações entre pessoas e o saber acadêmico. Foi um momento em que passei a vivenciar os ensinamentos de Freire (1997, p. 17), de que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da procura”. Também via incorporar em mim a cada dia a frase de Fischer (2004, p. 27), “Escola é lugar de vida! E vida linda, curiosa, desafiadora e geracional”. Esses saberes ultrapassavam as fronteiras de um referencial teórico e se colocavam nas conversas, nos gestos, nos aromas, nos sabores, nas discussões, nos *e-mails*, nos momentos de angústia e interlocuções com os colegas de linha de pesquisa, nas leituras de trabalhos e nas bancas pelas quais fui avaliada, bem como as dos colegas que as quais assisti. Portanto, aprendi com meu grupo de pesquisa, coordenado pelo Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer e pela Profa. Dr. Jaqueline Moll, que é possível fazer com que a ciência toque a vida.

Durante o mestrado, tive a oportunidade de ampliar a reflexão com um vasto referencial teórico, me aproximando das ciências sociais, entre os mais relevantes: Rossetti-Ferreira, Melucci, Elias, Freire, Bosi, Giddens, Mires, Charlot, Santos, Martins, Soares, Arendt, Lahire e Arroyo. Por meio das ideias desses autores, foi possível ampliar a reflexão sobre a minha trajetória na educação de adultos e ainda estabelecer inúmeras conexões entre a ciência e a vida, buscando desvelar sentidos constitutivos de saberes, a partir das trajetórias de vida de homens e mulheres adultos da educação de jovens e adultos. Concluí o mestrado, mas o meu desejo era continuar, aprofundar as minhas buscas em uma perspectiva de ampliar os meus conhecimentos em torno da pesquisa (auto)biográfica. Porém, logo após concluir o mestrado, em novembro de 2006, realizei o concurso público para docente no CefetRS¹², na função de Supervisora Pedagógica, e obtive a aprovação em 1º lugar, o que resultou na minha nomeação em julho de 2007. Em 2008¹³, os Cefets foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com um diferencial importante: o foco nos cursos técnicos de nível médio, nas

¹² Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Sul – Unidade de Passo Fundo – RS.

¹³ BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 dezembro 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l8948_94.htm>. Acesso em: 26 maio 2011.

modalidades integrada, subsequente e PROEJA, com autonomia para a realização de pesquisas aplicadas.

Essa transformação apontou a possibilidade de retomar minha trajetória de pesquisa na Educação de Jovens e Adultos, no entanto, este não foi o caminho imediato, pois foi preciso exercer a tolerância e a paciência pedagógica, como preconiza Freire (1999). O PROEJA não recebe a acolhida institucional esperada pelo ministério de educação, como resultado da cultura histórica dessas modalidades de ensino.

Diante disso, o Ministério de Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, inicia um processo de formação nos institutos federais, no sentido de instituir uma nova cultura formativa, não mais fragmenta, integrando a escolarização básica com a Educação Profissional e Tecnológica. Com esse movimento, o PROEJA cria o seu espaço e gera as suas demandas formativas, surgindo, assim, a possibilidade de contribuir com o Instituto, a partir dos saberes que construí ao longo de nove anos de trabalho na Educação de Jovens e Adultos, bem como das reflexões resultantes da pesquisa desenvolvida no mestrado.

Nesse sentido, minha contribuição poderia atender aos aspectos relacionados à formação de docentes, para atuar nessa modalidade de ensino. Então, criamos inicialmente um curso de capacitação para professores da rede pública, com duração de cento e noventa horas, que visava a promover, em um primeiro momento, a reflexão em torno das concepções e diretrizes da política de integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica. Posteriormente, passamos a trabalhar os paradigmas estruturantes das práticas pedagógicas integradas, na perspectiva de construção de currículo integrado. Através desse trabalho, foi possível ampliar a visibilidade do IFSul na comunidade de Passo Fundo e região. Assim, motivados pela receptividade e demandas geradas pela Política Pública e pela comunidade, criamos um Curso de Especialização PROEJA, com financiamento do MEC. Foi uma experiência ímpar, pois coordenei o curso e atuei como docente e orientadora de trabalhos. Percebi, por conseguinte, que a materialidade das políticas públicas se dá por meio das pessoas que fazem de seus princípios e concepções vivências e práticas cotidianas.

Todavia, paralelamente a esse processo, diante da função que exerço – Supervisão Pedagógica – na qual desempenho o papel de assessora pedagógica e

não, de “supervisora”¹⁴ – me inquietava a docência na Educação Profissional e Tecnológica, em especial, os processos da docência no IFSul – Campus Passo Fundo, constituído por professores das áreas técnicas, sem formação para o exercício da docência. Inquietava-me conhecer os saberes que são acessados em suas práticas pedagógicas. Nesse momento, inicialmente, passei a conhecer esses colegas, de forma informal, dialogando, observando e acompanhando os seus processos de planejamento e as suas atuações em todos os espaços pedagógicos.

Passei a inferir que o desejo de estar no lugar da docência era o grande mobilizador desses professores, mas, mesmo assim, viviam muitas inseguranças sob o aspecto pedagógico. Enfim, passei a retomar uma velha compreensão de que: o processo de formação docente é elemento central na organização e transformação institucional. Esse espaço, quando consolidado, coloca a prática do professor em evidência, através da reflexão e sistematização de experiências, legitimando o processo de “formação continuada”. Sendo assim, instituimos as reuniões pedagógicas formativas. Esse trabalho foi me mostrando que o processo formativo docente, que surge no âmago da própria escola, ganha contornos peculiares, considerando a singularidade formativa de seus participantes.

Retomo, pois, o sonho. Quero conhecer mais sobre o meu cotidiano profissional! Nesse sentido, coloco-me como pesquisadora, inserida no contexto de educadores da Educação Profissional e Tecnológica, instigada a conhecer melhor o processo de constituição da docência nesse contexto, no âmbito de seus saberes e fazeres expressos nas trajetórias pessoais e profissionais. Desta forma, com essa intenção, ingressei no Doutorado em Educação no PPGEDU/PUCRS, em março de 2010, na Linha de Pesquisa Pessoa e Educação, sob a orientação da Profa. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

No ano de 2011, após um ano de ingresso no doutorado, um novo desafio surgiu em minha vida – minha mãe, ao fazer exames de rotina, descobriu estar com câncer de mama, momento em que passei a acessar o sentimento sofrido na infância – sem porto seguro. Passo também a compreender porque queria tanto ter irmãos, dessa vez não mais criança e, sim, mulher e profissional, mas o medo de perdê-la foi algo apavorante. Porém, com apoio do meu amor e dos meus filhos, passei a perceber que a vida me propiciou construir outro porto seguro – a família que

¹⁴ Papel que historicamente foi delegado a essa função na educação brasileira.

construí. Graças a eles, consegui acompanhar o tratamento de minha mãe, trabalhar e realizar as etapas previstas do meu doutorado. Hoje minha mãe está muito bem, tocando a vida com entusiasmo e me apoiando novamente nos desafios de cada dia. Como ela diz: *“Precisei quase morrer para acreditar que preciso viver!”*

Então, em novembro de 2011, qualifiquei o meu Projeto de Tese e, logo em seguida, iniciei a segunda parte de minha pesquisa – que vem me possibilitando o olhar reflexivo sobre a docência na Educação Profissional, a partir dos processos significativos, expressos nas narrativas de vida de professores e professoras e também nas observações, realizadas nos diferentes momentos de convivência no IFSul – Campus Passo Fundo.

As novas inserções teóricas, propiciadas pelo doutorado, ampliaram o foco de meu olhar, reafirmando a minha compreensão de que é possível fazer ciência, pautada na compreensão do homem em processo de constituição, a partir das interações que estabelece no mundo e com o mundo. Uma ciência recheada de vida, que se forja no próprio processo de metamorfose da existência, que, segundo Morin (2002), nos desafia a "reformatar o nosso pensamento", provocando e produzindo um conhecimento sobre nós mesmos, sobre nosso tempo e que, sobremaneira, problematiza os limites da própria identidade e do tempo em que vivemos.

Percebi que dar voz aos professores – pessoas de minha pesquisa – é, de certa forma, subverter uma lógica de pesquisa, em que muito se diz e pouco se escuta, para uma lógica que mais escuta, contempla, compreende e reflete. Então, na posição de ouvinte, o objetivo foi apreender com meus colegas professores, compreender melhor as suas práticas e vidas; compreender mais a vida do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Passo Fundo, as vidas que ali fluem e, sobremaneira, me (re)conhecer melhor como pedagoga e pesquisadora em formação.

Assim, procurei acessar alguns possíveis fios que tramam a grande rede que me constitui ao longo dos tempos de minha existência e, através deles, mostro-me e olho-me, falo e escuto em uma perspectiva de encontrar outros tantos fios que se entrelacem aos já acessados e, assim, procurar novas significações, pois a vida humana é processo!!!!

4.2 AS DEMAIS PESSOAS DA PESQUISA: PROFESSORES DO IFSUL CAMPUS PASSO FUNDO

*“Pessoas às voltas com a vida
Basta de poemas para depois...
Ó vida, e se nós dois
Vivêssemos juntos?”*

Mário Quintana (1986, p. 111).

As pessoas da pesquisa: homens e mulheres que ingressam no IFSul – Campus Passo Fundo, com o intuito de exercer a docência e nela se constituir profissionalmente. Portanto, nos limites deste trabalho, reconheço-os, em primeiro lugar, como personagens centrais, pessoas de minha investigação, como pessoas que estão **“às voltas com a vida”**, procurando uma forma de viver em tempos e espaços que lhes são “próprios” e que se configuram de diferentes formas – nos sentimentos, no trabalho, na família, no IFSul e na cidade de Passo Fundo.

Nesse sentido, compreendo-os como sujeitos sociais, inseridos em teias configuracionais da sociedade, que fazem parte de um processo histórico, logo, produtores de culturas. Neste trabalho, por conseguinte, assumo uma posição em torno da definição de sujeito social, apontada por Charlot (2000), que o considera como um ser ativo, que age no e sobre o mundo e que, nessa ação, se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

O sujeito que é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade, portador de desejos e movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é também um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, interpreta o mundo, dá-lhe sentido, bem como à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (CHARLOT, 2000, p. 33).

Ainda nos aponta o autor que a noção de sujeito é detentora de características que definem a própria condição antropológica que constitui o ser humano, ou seja, o ser que é igual a todos como espécie, igual a alguns, como parte de um determinado grupo social, e diferente de todos, como um ser singular. Nessa perspectiva, o ser humano não é um dado, mas, uma construção. A condição

humana é vista como um processo, um constante tornar-se por si mesmo, no qual se constitui como sujeito, à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie, passando a desenvolver a outra face da condição humana, que é a sua natureza social.

Considerando-os, conseqüentemente, na dependência de processos relacionais nos quais, em uma rede de relações, estabelecem diferentes papéis, caracterizo-os como sujeitos múltiplos e dialógicos, como afirmam Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004):

A dependência de processos relacionais com o *outro*, desde o início da vida [...], coloca a pessoa em jogos interativos, os quais, em uma rede de relações, impregnada e atravessada pela linguagem, vão abrindo e/ou interditando papéis e lugares possíveis de serem ocupados. Essa característica marca o caráter fundante da dialogia na constituição do ser humano e, por conseqüência, a sua multiplicidade. A pessoa é múltipla porque são múltiplos e heterogêneos os vários outros com quem interage. A pessoa é múltipla, porque são múltiplas as vozes que compõem o mundo social e os espaços e as posições que vai ocupando nas práticas discursivas. Essa multiplicidade de vozes e posições que dialogam entre si submetem a pessoa, mas ao mesmo tempo, preservam a abertura para a inovação e a construção de novos posicionamentos e processos de significação acerca do mundo, do outro e de si mesma [grifo das autoras] (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 25).

Na perspectiva de tecer a “rede”, no que as diferentes vozes se cruzam, para dizer quem são esses professores e como se constituem no IFSul – Campus Passo Fundo, tomo como primeiros fios os dados empíricos, coletados na análise documental.¹⁵

Diante dos esclarecimentos conceituais anteriormente feitos, tento responder a seguinte questão: “Quem são os professores do IFSul – Campus Passo Fundo?” e, assim, apresentar algumas das vozes que compõem o perfil configuracional do grupo que constitui as pessoas da pesquisa. Nesse sentido, tenho a mesma intenção de Lahire (2004, p. 72), qual seja de, ao “centralizar o olhar sobre objetos mais precisos, tentar contextualizar o efeito de propriedades ou de traços pertinentes de análises absolutamente gerais, exatamente os que encontramos nas pesquisas estatísticas”.

¹⁵ Realizada no processo da presente pesquisa, como relatado anteriormente, no capítulo três.

O perfil, aqui traçado, busca visualizar alguns dos “nós” que se entrelaçam e constituem as redes de relações que formam a realidade social pela impossibilidade de ver a sua totalidade. Logo, concordo com o argumento de Bernard Lahire (2004, p. 40), de que “[...] um pesquisador não pode reconstruir nunca tudo, ela apenas evoca de forma geral o que será descrito em detalhes por outros”. Mesmo assim, procuro estar atenta às relações de interdependência que dão vida e sentido ao objeto pesquisado, concordando com o autor anteriormente citado:

Se tivéssemos abordado separadamente traços, teríamos perdido de vista o que nos parece o mais importante a destacar, ou seja, que esses traços (características, temas) se combinam entre si e só tem sentido sociológico, para o nosso objeto, se inseridos na rede de seus entrelaçamentos concretos (LAHIRE, 2004, p. 72).

O referido “perfil” é fruto do contato inicial com 45 pessoas – professores do IFSul – Campus Passo Fundo. Nelas foi possível levantar dados, como idade, local de nascimento, sexo, formação acadêmica, tempo na docência e situação familiar.

Essa etapa apresentou a possibilidade de olhar, ainda que de forma superficial, as singularidades e as pluralidades do grupo de professores do IFSul – Campus Passo Fundo, evitando as generalizações, mas buscando conhecer elementos que constituem o sistema de relações processuais, entendendo que este é constituído por e constituinte de identidades singulares.

Nesse sentido, é importante destacar que a categoria “professores”, especialmente quando associada à Educação Profissional e Tecnológica, remete a um grupo de sujeitos que compartilham um certo lugar social, caracterizado pela formação acadêmica, pela forma de ingresso e por serem membros de determinados grupos culturais.

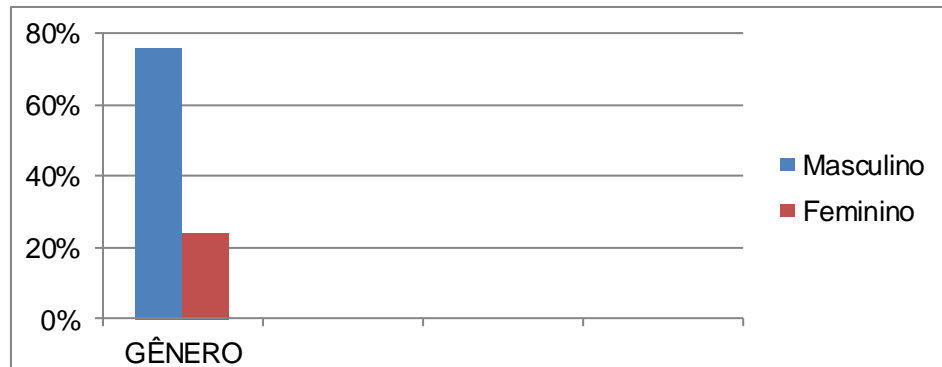
No que diz respeito aos grupos culturais a que pertencem essas pessoas, têm sido descritos como bastante homogêneos, compostos, na sua grande maioria, pelo sexo masculino, pessoas, com grande conhecimento técnico na sua área de atuação, geralmente profissionais liberais, funcionários de empresas privadas ou públicas, que procuram exercer a docência na Educação Profissional e Tecnológica na rede federal, como forma de conquistar a estabilidade profissional ou como complementação da renda. Esses profissionais, portanto, não têm formação acadêmica

compatível com os processos formativos para o exercício da docência. Dessa forma, utilizam como estratégia para o processo de ensino os saberes construídos nas experiências, enquanto alunos ao longo da vida. Segundo Benedito (1995):

Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p. 131).

Entretanto, os dados, obtidos na fase preliminar da investigação em pauta, apontam elementos que configuram diferenças daquelas que tipicamente descrevem esses profissionais. Sendo assim, a primeira diferença que procuro apresentar é que **são generificados, ou seja, são sujeitos que se identificam social e historicamente como masculinos e femininos, formas de identificação que imprimem características diferentes, como grupos culturais.** Então, opto por apresentar os dados que permitem traçar um perfil das pessoas da pesquisa em percentuais, separados por gênero,¹⁶ na perspectiva de visualizar características particulares dos processos constitutivos da docência na Educação Profissional e Tecnológica, contexto predominantemente masculino, fator que se diferencia da docência em outras modalidades de ensino, conforme Gráfico 1.

¹⁶ Segundo Moraes (2005), gênero pode ser compreendido, enquanto categoria introduzida ao vocabulário, na década de oitenta, pelas feministas que avançaram na discussão até então realizada desde a perspectiva biológica do sexo – feminino e masculino – para a perspectiva da construção das especificidades sociais e culturais em relação ao homem e à mulher. Seguindo o mesmo raciocínio, para Salva (2006), a identidade de gênero pode se considerada uma construção sociocultural que vem sendo amplamente pensada nas últimas décadas. Ela contém algumas características específicas que a definem: em primeiro lugar, é um fenômeno histórico, implica relações de poder e por isso é hierárquico; é construído no cotidiano por meio das relações familiares, institucionais, de amizade, de trabalho; varia de acordo com o meio cultural, etário, de etnia, religião, grupo social; é relacional percebido através das relações construídas entre homens e mulheres; é processual e pode modificar-se.

Gráfico 1 - Gênero¹⁷

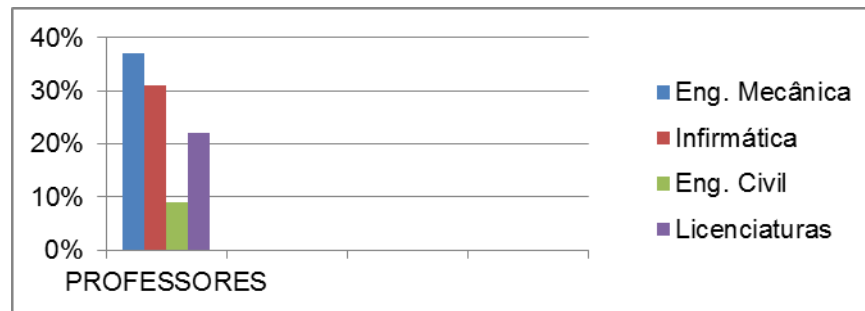
Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Essa característica é fruto dos processos de exclusão da mulher de algumas áreas formativas, entre elas, as que se relacionam com as ciências exatas. Dessa forma, é possível, através dos dados, visualizar as marcas históricas de uma sociedade patriarcal que colocou as mulheres à margem dos processos de profissionalização. Conforme Moraes (2002), “a mulher foi impedida durante vários anos de ter a própria vida profissional, estudar significava não ser boa mãe”, como se pode observar em um dito popular brasileiro do final do século XIX: “Menina que sabe muito; É menina atrapalhada; Para ser mãe de família; Saiba pouco ou saiba nada” (MORAES, 2002, p. 35).

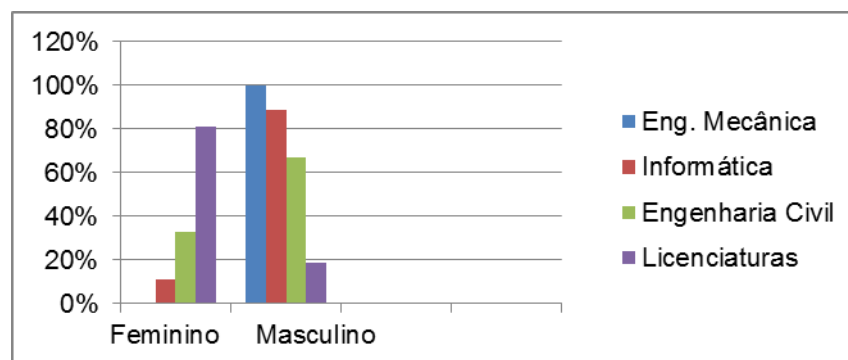
Nessa perspectiva, Scott (1990) sugere que “o conceito de gênero foi criado para opor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhe um caráter fundamentalmente social”, exercendo esta ideia grande relevância reflexiva nesse contexto.

Essas marcas que configuram a docência na Educação Profissional e Tecnológica no IFSul – Campus Passo Fundo assumem outros entrelaçamentos constitutivos, entre eles, os apresentados nos Gráficos 2, e 3.

¹⁷ Em números absolutos: Uma totalidade de 45 pessoas, destas 33 homens e 12 mulheres.

Gráfico 2 - Área de formação acadêmica geral¹⁸

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Gráfico 3 - Formação acadêmica por gênero¹⁹

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

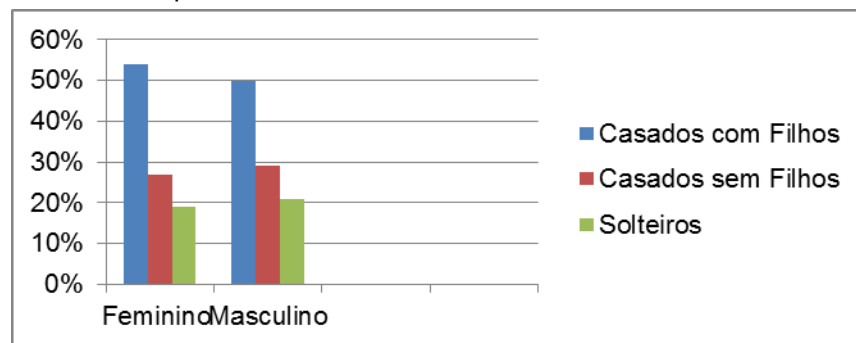
Cabe também salientar que muitos dos docentes que ingressaram no IFSul foram alunos de cursos técnicos do Cefet-RS, hoje IFSul – Campus Pelotas. Quanto à experiência profissional, percebe-se que muitos docentes iniciaram as suas trajetórias como docentes no IFSul, outros já haviam trabalhado como docentes substitutos na Educação Profissional e Tecnológica em outros campi, os têm experiências na docência em instituições privadas de Ensino Superior anterior ao ingresso no IFSul e os que têm experiências na educação pública estadual. Neste aspecto, cabe salientar que as mulheres apresentam um percentual mais alto em relação ao tempo no exercício da docência. Esse aspecto é de grande relevância, pois confirma um dado: de que a docência, em outras modalidades educativas, é exercida predominantemente por mulheres.

¹⁸ Números Absolutos: 17 professores da área da Engenharia Mecânica; 13 professores da área da informática; 5 professores da Engenharia Civil e 10 professores Licenciados em diversas áreas.

¹⁹ Números Absolutos: 17 professores da área da Engenharia Mecânica todos do sexo masculino; 13 professores da área da informática: 2 pessoas do sexo feminino e 11 do sexo masculino; 5 professores da Engenharia Civil: 2 do sexo feminino e 3 do sexo masculino; 10 professores Licenciados em diversas áreas: 8 do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

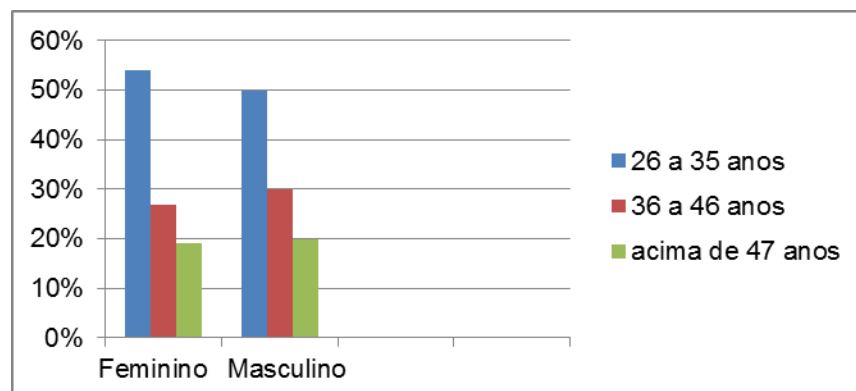
Os demais “fios”, constitutivos da “teia humana” que vai constituindo o grupo de trabalho do IFSul, apresentam, sob o aspecto familiar. Das doze pessoas do sexo feminino: sete são casadas com filhos três casadas sem filhos e duas solteiras. Já as dentre as trinta e três pessoas do sexo masculino: dezesseis são casadas com filhos; nove são casadas sem filhos e oito são solteiras. Sob o aspecto faixa etária: Da totalidade de doze pessoas do sexo feminino, sete se encontram com idade entre vinte e seis e trinta e cinco anos; três com idade entre trinta e seis anos e quarenta e seis anos e duas com idade acima de quarenta e sete anos, como pode ser visualizado nos Gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 - Aspectos familiares



Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Gráfico 5 - Faixa etária

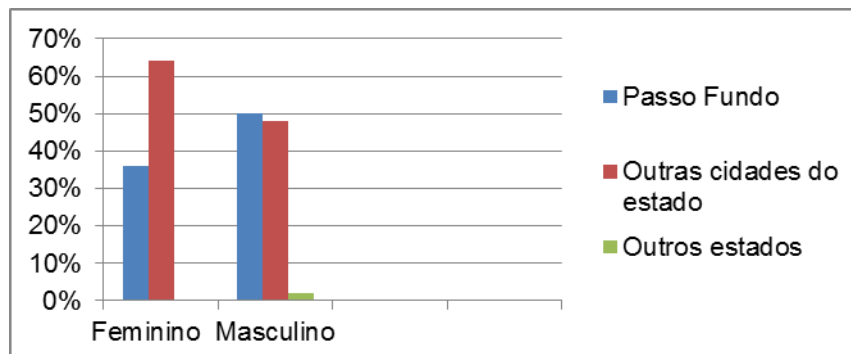


Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

No que tange à situação de origem residencial, percebe-se uma maior mobilidade das mulheres pela busca da docência, pois vieram de outras cidades em função da aprovação no concurso para o IFSul. Sendo que, das 12 pessoas do sexo feminino oito vieram de outras cidades e quatro já residiam em Passo Fundo, quando ingressaram no IFSul. As trinta e três pessoas do sexo masculino, 17 pessoas já residiam em Passo Fundo, enquanto que quinze vieram de outras

idades do estado e uma de outro estado. Esses dados podem ser observado, também no gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Situação de origem



Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Esse olhar me encaminhou para um exercício reflexivo sobre o processo de constituição da docência, o que veio a configurar a presente pesquisa, possibilitando perceber e caracterizar as pessoas da pesquisa – homens e mulheres, docentes do IFSul Campus Passo Fundo – para além da categoria “docentes”, ou seja no entrelaçamento social que a vida lhes coloca: são pais, mães, filhos ou filhas, pessoas com vínculos culturais inscritos em suas trajetórias de vida e que lhes garantem a condição de exercer a sua singularidade.

Assim, estes profissionais encontram formas nas relações que estabelecem, para se sentirem sujeitos de suas vidas. Portanto, como seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida; posicionam-se diante delas, além de possuírem desejos e propostas de melhoria de vida.

Diante dos dados, saliento que tais especificidades se referem a um pequeno universo, um recorte que considero significativo, capaz de apontar pistas para continuidade do processo, a fim de se obter uma maior aproximação com a totalidade e, conseqüentemente, conhecer melhor o mundo da docência na Educação Profissional e Tecnológica, a partir de seus protagonistas.

Então, apresentarei aqui as pessoas da pesquisa, que constituem e são constituídas pelas redes acima descritas e que participaram mais intensamente das demais etapas da pesquisa, relatando as suas trajetórias de vida e, assim, apontando os sentidos que encontram na escolarização.

4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS SEUS ENTRELAÇAMENTOS

“O espaço onde se constrói uma cidade nos convida para o reconhecimento de um espectro infinito de determinações/relações. É nesse plano intrincado que homens, mulheres, crianças, velhos e velhas estabelecem, projetam, realizam suas vidas”.

Antonio Torres Montenegro (2003, p. 56).

Os cenários são concebidos como culturalmente organizados e socialmente regulados, guiados por funções e rotinas específicas, e, ao mesmo tempo, os quais são definidos pelos papéis sociais, pela estrutura, pelos jogos de poder e pelas relações afetivas que se estabelecem entre os participantes. Todos esses elementos exercem forte poder simbólico sobre as pessoas que participam do cenário, e, assim, segundo Elias (1994), as relações humanas são configuradas pela processualidade que lhes é inerente nos diferentes contextos sociais.

Nessa mesma abordagem, Arendt (2005) aponta para a compreensão do significado de sociedade, dizendo que esta não pode ser analisada, segundo uma visão fragmentada, formada por substâncias singulares isoláveis, mas, visualizada como uma rede de interdependências, configurada por meio de inúmeras cadeias invisíveis de relacionamentos, formando uma teia humana, na qual o espaço de atuação de cada integrante é circunscrito.

Portanto, a formação individual de cada pessoa depende dos padrões sociais que foram se estabelecendo ao longo da história e das estruturas das relações humanas. Para Elias (1994), o indivíduo existe na relação com os outros, e esta relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade. “Ele adquire a sua marca individual a partir da história dessas relações” (ELIAS, 1994, p. 31).

Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), ao apresentarem a perspectiva metodológica da Rede de Significação, que visa a investigar o processo de desenvolvimento humano, consideram de fundamental importância conhecer os vários elementos interacionais, pessoais e contextuais que participam desse processo. Nesse sentido, entendem que tais elementos são

[...] constituídos pelo ambiente físico e social, pela sua estrutura organizacional e econômica, sendo guiados por funções, regras rotinas e horários específicos. Eles definem e são definidos pelo número de

características das pessoas que os frequentam, sendo ainda marcados pela articulação da história geral e local, entrelaçadas com os objetivos atuais, com os sistemas de valores, as concepções e as crenças prevalentes (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM; SILVA, 2004, p. 26).

É possível, assim, compreender essas interações contextuais, como constituidoras de cenários que são articulados pela matriz sócio-histórica. Nesses cenários, pelo caráter dinâmico e dialético, assumido em tal perspectiva de pesquisa, novos “fios” nos quais se colocam: **a historicidade da educação brasileira, em especial a Educação Profissional e Tecnológica e a cidade de Passo Fundo no entrelaçamento com o IFSul – Campus Passo Fundo e as relações com os saberes constituintes e constituidores da docência nesse contexto.**

4.3.1 A educação e os seus processos históricos como articuladores da constituição de saberes constitutivos da docência

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação”.

Carlos Rodrigues Brandão (2001, p. 7).

Início a reflexão, compreendendo a educação como processo ontológico da constituição humana que produz sentidos e cria significados de ser e estar no mundo e, posteriormente, a constituição da educação escolar como instituição social e civilizatória, na perspectiva de compreender como se constitui historicamente a relação educação e trabalho.

Na análise de Brandão (2001), em epígrafe, ao nascer, penetramos no mundo, na condição humana; entramos em uma história que é singular, mas, inscrita na história da humanidade. Sendo assim, passamos a compor um conjunto complexo de relações e interações com outros homens, constituindo um sistema nunca completamente acabado, ao qual chamamos de “educação”.

Nesse sentido, pode-se dizer que a educação é uma experiência antropológica que possibilita a aprendizagem que nos constitui, enquanto seres humanos. Para Charlot (2000),

aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo e para participar de um mundo pré-existente (CHARLOT, 2000, p. 53).

Portanto, a educação escolar, presente em nossa cultura, exerce a função de socialização – humanização do homem (GÓMEZ, 2000). Esta é uma resposta às necessidades de complexificação das sociedades contemporâneas, resultantes das demandas da industrialização e urbanização. Dessa forma, a escola é um espaço institucional, vinculado ao objetivo de difusão dos conhecimentos sistematizados pela humanidade. Por essa razão, as suas bases normativas são históricas e possuem os paradoxos e os conflitos que parecem ser inerentes à condição social e humana. Surge como instituição pública, laica e gratuita no contexto da modernidade, tendo como um dos deveres a transmissão e o ensinamento dos fundamentos da ciência. De acordo com Sposito (2002),

a disseminação da escolaridade seria uma das expressões mais claras do processo modernizador, embora este mesmo fosse analisado em suas ambigüidades, ou seja, como forma inacabada de uma sociedade que ainda mantinha os seus vínculos com a ordem oligárquica agrária e escravocrata, mantida por instituições pouco sensíveis e permeáveis aos intensos processos de mudança que se situavam na junção dos fenômenos da industrialização e da urbanização (SPOSITO, 2002, p. 10).

O Iluminismo marca também o projeto pedagógico moderno, no qual a educação passou a ser o foco, por excelência, das esperanças na humanidade. Um sujeito bem-educado seria, necessariamente, a certeza de um mundo melhor. E é justamente aí que a educação recebeu a sua tarefa fundamental e a sua base normativa, qual seja, a de educar para o aperfeiçoamento moral da humanidade, para a incorporação ao mundo do trabalho, a intervenção na vida, surgindo, assim, o “sujeito escolar”. Conforme Gimeno Sacristán (2005):

A partir da industrialização, a categoria de “*sujeito escolar*” passa a ter uma grande relevância, ao ir se institucionalizando a vida de uma infância liberada do trabalho e das penúrias, ao mesmo tempo em que vai sendo acolhida no clima afetivo de algumas relações familiares prazerosas. No entanto, em princípio, os menores das classes mais baixas foram

escolarizados mais por razões morais e de controle social do que por qualquer outra (SACRISTÁN, 2005, p. 101).

Assim, os processos de escolarização modernos e contemporâneos estão relacionados aos processos civilizatórios, que incluem, entre outros, a adaptação do indivíduo à sociedade vigente ou emergente, segundo a sua origem social. Norbert Elias (1994), em suas pesquisas, que resultaram na publicação da obra *O processo civilizador*, demonstra que os tipos de comportamento, considerados típicos do homem civilizado ocidental, são resultado de um processo histórico de longo prazo, que ocorreu por meio de mudanças lentas e graduais, gerando distanciamentos do comportamento e da estrutura psíquica entre adultos e crianças.

O processo específico de “crescimento” psicológico nas sociedades ocidentais que, com tanta frequência, ocupa a mente de psicólogos e pedagogos modernos, nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso. A psicogênese do que constitui o adulto na sociedade civilizada não pode, por isso mesmo, ser compreendida se estudada independente da sociogênese de nossa civilização. Por efeito de uma lei sociogenética²⁰ básica, o indivíduo, em sua curta história, passa mais uma vez através de alguns dos processos que a sociedade experimentou em sua longa história (ELIAS, 1994, p. 15).

Portanto, a formação individual de cada pessoa depende dos padrões sociais que foram se estabelecendo ao longo da história e das estruturas das relações humanas. Para Elias (1994), o indivíduo existe na relação com os outros, que se ligam em uma pluralidade, configurando algo novo: a sociedade. São essas relações que criam uma estrutura particular e específica de cada sociedade.

Nesse sentido, de acordo com o autor, indivíduo e sociedade são indissociáveis, entrelaçando-se e constituindo-se processualmente. Assim, as atitudes humanas são desenvolvidas no processo de interação social, que inclui a família e a escola, entre outros espaços educativos, como *agências civilizadoras*, corresponsáveis nos processos de socialização.

²⁰ O que cabe frisar aqui é o simples fato de que, mesmo na sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social (ELIAS, 1994, p.15).

Para Gimeno Sacristán (2005), contemporaneamente, estar um tempo nas escolas é um *rito de passagem* naturalizado na vida dos indivíduos, cujos fins são aparentemente óbvios, o qual ocupa um lugar central na experiência das pessoas. Porém, a escolarização não acontece com tanta naturalidade na vida das pessoas. Assim como nos constituímos e nos tornamos homens e mulheres civilizados em contextos historicamente construídos, também não podemos negar o processo de construção da escolarização, muitas vezes, fragmentado e dissociado do contexto social.

O processo de escolarização vem constituindo o que Sposito (2002) chama de processo de “mutação social”, gerador de paradoxos sociais.

O mesmo processo de mutação social que constitui a “sociedade escolarizada”, ou seja, a educação escolar como ferramenta essencial para a sobrevivência do indivíduo moderno no mundo (habilidades, conhecimentos e saberes, competência para uma melhor participação na esfera pública e afirmação de sua autonomia como sujeito), produz uma enorme crise das possibilidades de mobilidade social ascendente via escola pela escassa capacidade de absorção no mundo do trabalho dessa população escolarizada. As transformações estruturais nas últimas três décadas provocaram, entre outros efeitos, o desassalariamento e o desemprego (SPOSITO, 2002, p. 17).

Essa crise da mobilidade social produz o que José de Souza Martins (2002) apresenta em seus estudos sobre a noção de exclusão, ou seja, o aparecimento de uma nova desigualdade social – processos de inclusão precária e subalterna – e a multiplicação de desigualdades que fomentam ações pela afirmação de novos direitos. Esse processo, se observarmos historicamente, segundo Bomeny (2001), foi fortalecido nas décadas de 1950 e 1960.

A menção aos anos 50 e início dos 60 nos mostra que contextos políticos democráticos acirram a pressão pela melhoria das condições de vida e de acesso às políticas públicas. A educação não escapa a essa contingência da dinâmica da vida societária. A década de 1950 e a primeira metade dos anos 60 foram expressão radicalizada da pressão por participação na vida política e social brasileiras. Temas como mobilidade e exclusão sociais trouxeram a precária situação de oferta da educação para uma dimensão predominantemente social (BOMENY, 2001, p. 60).

Destaca-se que a escola não era universalizada desde antes da Era Moderna, destinando-se apenas a pessoas privilegiadas, nobres ou muito ricas, e tinha por

objetivo a transmissão e a legitimação da cultura própria desse grupo. Para o restante da população, a aprendizagem dava-se de forma empírica no seio das famílias, inclusive a aprendizagem laboral, visto que os ofícios e as habilidades eram passados de pai para filho.

O conceito de escola universal foi introduzido na Era Industrial, quando os meios de produção passaram a exigir trabalhadores mais qualificados. Nesse mesmo período, surgiu o Ensino Técnico de forma sistematizada, do qual as classes mais favorecidas se apropriaram para atender às demandas formativas da época. Caracteriza-se, assim, o controle do conhecimento, beneficiando unicamente os interesses de mercado.

4.3.2 A Educação Profissional e Tecnológica no contexto da educação brasileira

“A formação profissional envolve um vínculo com o contexto maior da educação e representa um conjunto de significados, circunscrita aos caminhos históricos percorridos por nossa sociedade”.

Carlos Artexes Simões (2010, p. 114).

A Educação Profissional e Tecnológica surgiu no Brasil, como decorrência do processo histórico de desenvolvimento social, no qual a educação se coloca como um dos elementos fundamentais, considerando exercer o papel de manutenção e reprodução do modelo social vigente. Essa concepção define também os processos de formação do trabalhador que, desde a sua origem, ficou marcada com o estigma da servidão.

De acordo com Fonseca (1961), outros fatores influenciaram na cristalização dessa concepção, entre os quais, a entrega do trabalho pesado e das profissões manuais aos escravos, o que não só agravou o pensamento generalizado de que os ofícios eram destinados aos deserdados da sorte, como também impediu, pelas questões econômicas, os trabalhadores livres de exercerem certas profissões. Outro fator foi a educação eminentemente intelectual que os jesuítas ministravam aos filhos dos colonos, afastando as pessoas posicionadas socialmente em níveis mais altos de qualquer trabalho físico ou profissão manual.

Dessa forma, com o avanço da industrialização, impõe a necessidade de mão de obra especializada, iniciando, então, o processo de formação profissional no Brasil que, aos poucos, foi se entrelaçando com a escolarização e se constituindo em uma modalidade educativa, sustentada por políticas públicas e regulamentada historicamente pela legislação educacional.

Dentre as primeiras iniciativas formativas de tal modalidade, pode-se citar a criação dos Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, nas ruas, para formar a mão de obra demandada pelas indústrias da época. Segundo Fonseca (1961), algumas vezes, a necessidade era tanta que se recorria ao chefe de polícia, solicitando que escolhessem, dentre os seus presos, aqueles que estivessem em condições de produzir algum trabalho profissional.

O argumento para a manutenção deste processo de precarização da formação para o trabalho era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência. Esse argumento foi amplamente utilizado pela classe dirigente nas primeiras décadas do Brasil Republicano, que ocultava o verdadeiro objetivo dessas instituições, que era a contenção da “desordem social”, decorrente de um cenário social da época.

Neste período, o presidente²¹ do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, iniciou no Brasil o Ensino Técnico, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, as três primeiras para o ensino de ofícios, e a última, para a aprendizagem agrícola. Esse período foi marcado pela consolidação do Ensino Técnico-industrial no Brasil, por meio das seguintes ações:

- Realização do “Congresso de Instrução”, que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares, nas quais alunos dos ginásios eram habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho;

²¹ Assim eram chamados os governadores na época.

- A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares, sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

Com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assumiu a Presidência do Brasil e assinou, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente, em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

Nesse contexto, foi criado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública e, juntamente, um departamento especial, a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa inspeção foi transformada em 1934 em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão do Ensino Industrial, impulsionada, por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes.

Esse movimento impulsionou a Constituição de 1937 a tratar especificamente de Ensino Técnico, Profissional e Industrial, estabelecendo, no artigo 129, que:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios lhes serem concedidos pelo poder público.

Nesse mesmo período, foi assinada a Lei nº 378, que transformava as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário. A partir desse ano,

iniciou-se, formalmente, o processo de vinculação do Ensino Industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos, formados nos cursos técnicos, ficavam autorizados a ingressar no Ensino Superior em área equivalente à da sua formação.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a marca da relação entre Estado e economia foi aprofundada, com o surgimento da indústria automobilística, o grande ícone da consolidação da indústria nacional. Em seu plano de metas, previu investimentos maciços nas áreas de infraestrutura²², dessa forma o setor da educação foi contemplado com 3,4% do total de investimentos previstos. Mas esse investimento tinha uma finalidade: formar profissionais, orientados para as metas de desenvolvimento do País.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganharam autonomia didática e de gestão e, com isto, intensificou a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. Dessa forma, houve a promulgação da Lei Federal n.º 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A primeira LDBEN (n.º 4.024/61) equiparou o Ensino Profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do País” e ensino para “desvalidos da sorte”. Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes para fins de continuidade de estudos em níveis subsequentes. Nesse período, estimulados pelo disposto no art. 100 da Lei Federal n.º 4.024/61, uma série de experimentos educacionais, orientados para a profissionalização de jovens, foi implantada no território nacional, tais como o GOT (Ginásios Orientados para o Trabalho) e o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino).

Na década de 1970, foi criada a segunda LDBEN, Lei Federal n.º 5.692/71, com o objetivo de reformular Lei Federal n.º 4.024/61 no tocante ao então Ensino de Primeiro e de Segundo Graus, que também representa um capítulo marcante na história da Educação Profissional, ao generalizar a profissionalização no Ensino

²² À produção de energia e ao transporte foram conferidos 73% do total dos investimentos.

Médio, então denominado “Segundo Grau”. Grande parte do quadro atual da Educação Profissional pode ser explicado pelos efeitos dessa lei. Dentre esses, vale destacar: a introdução generalizada do Ensino Profissional no Segundo Grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de Ensino técnico, então existente, assim como a descaracterização das redes do Ensino Secundário e Normal, mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional, como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade.

Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos. Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Essa mudança conferiu àquelas instituições mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo que se estenderia às outras instituições bem mais tarde.

Em 1994, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e os equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

Em 20 de novembro de 1996, foi sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que dispõe sobre a Educação Profissional em um capítulo separado da educação básica. Assim, buscou superar enfoques de assistencialismo e de preconceito social, contidos nas primeiras legislações de Educação Profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada, a fim de se tornar um mecanismo, para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, definiu o sistema de certificação

profissional, que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

Esse processo estimulou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) que, através do decreto nº 2.208/97, regulamentou a Educação Profissional e criou novas escolas de formação profissional. Em meio a essas complexas e polêmicas transformações da Educação Profissional de nosso país, retomou-se, em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.

De 1909 a 2002, foram construídas 140 unidades, ampliando, assim, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

De modo geral, a formação para o trabalho no Brasil foi um expediente largamente utilizado pela classe dirigente, como meio de contenção do que considerava “desordem social”. Na verdade, eram sinais presentes em um cenário social dinâmico e em transição, moldado fortemente pelo processo de urbanização, com notável mobilização popular e classista, em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Segundo Bomeny (2001):

As duas primeiras décadas republicanas expuseram as chagas da nação brasileira. A abolição da escravatura, como já prenunciava a jovem educadora alemã Ina Von Binzer, desnudava a sociedade em sua incapacidade de incorporar os seus cidadãos na vida comunitária. Habilidades, competências, capacidade de interação: tudo isso diz respeito à formação básica. Mas, como já sabemos, $\frac{3}{4}$ da população brasileira estiveram fora desse processo de formação, excluídos do direito de aprender para participar da sociedade de mercado. A elite sabe o valor da aquisição do conhecimento como forma da manutenção de seus privilégios. Por essa razão, garantiu para si as escolas (BOMENY, 2001, p. 17).

O referido contexto tem mostrado claramente o pressuposto da perpetuação de classes, especialmente, quando consideramos a Educação Profissional como o reverso da moeda em relação ao Ensino Médio, gerando certa crise identitária nessa modalidade de ensino, que fica dividido na dualidade entre preparar para o trabalho ou dar continuidade aos estudos. Conforme ressaltam Brock e Schwartzman (2005),

as experiências de separar o ensino médio entre cursos mais acadêmicos e cursos profissionais, orientados para o mercado de trabalho, costumam trazer um problema de difícil solução, que é a estratificação do prestígio e reconhecimento que se estabelece entre esses segmentos, com os mais

pobres sendo canalizados para os cursos profissionais de menos prestígio e remuneração, enquanto os mais privilegiados preparam-se para as universidades (BROCK; SCHWARTZMAN, 2005, p. 13).

Essa dualidade, constitutiva da formação de nível médio, é de ordem política, pois o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscrevem-se no âmbito das relações de poder entre as classes sociais, às quais se atribuem o exercício das funções intelectuais e dirigentes ou o exercício das funções instrumentais. Esse caráter dualista expressa a origem das concepções que sustentam a Educação Profissional e Tecnológica historicamente.

Além disso, verifica-se o desprestígio histórico dessa modalidade de ensino, como reflexo da inferioridade com que o trabalho manual é percebido diante do intelectual. Devido a essa percepção, a formação para os ofícios manuais era oferecida praticamente como caridade para os setores excluídos da sociedade: órfãos, abandonados e "desvalidos da sorte". Essa perspectiva reducionista permitiu que se enraizasse uma mentalidade que perdura até os dias de hoje: a noção de que, para ser professor de disciplinas ou áreas tecnológicas, mais vale o domínio do conhecimento dos conteúdos que se vai lecionar do que propriamente o domínio pedagógico.

Essa cultura formativa impõe um processo de resignificação em uma perspectiva de adequação às demandas formativas contemporâneas, considerando as configurações que a Educação Profissional e Tecnológica vem assumindo no País, pautadas em uma visão totalizante do conhecimento.

Assim, cabe analisar o processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica, iniciado em 2005, pelo governo Lula. Esse processo teve como marco a publicação da Lei nº 11.195, que implementou a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Nesse contexto, inicia-se um processo acelerado de ações que passam a dar grande visibilidade social a essa modalidade de ensino, entre os quais se podem considerar de grande relevância:

- a transformação do Cefet – Paraná em Universidade Tecnológica Federal, primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil;

- criação do Decreto nº 5.840 de 2006, instituindo, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), incluindo nesse programa o Ensino Fundamental, Médio e Educação Indígena;
- lançamento pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado;
- realização do Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, a primeira Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, como culminância das conferências, realizadas em 26 estados e o Distrito Federal, configurando, assim, um marco importante na educação brasileira;
- entre 2007 e 2010, ocorreram o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, na qual foram criadas 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do País;
- em dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais, pela Lei nº 11.892, com a atribuição de constituir uma estrutura abrangente voltada para o atendimento às demandas sociais e educacionais nas diferentes regiões do País.

Nesse sentido, pode-se perceber que, no período compreendido entre 2005 e 2010, a Educação Profissional no Brasil avançou não somente em termos de estrutura física, como também, em processos de abrangência pedagógica, no que se refere às atribuições dadas aos Institutos Federais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essas instituições trazem, em seu bojo, o discurso da inclusão, da geração de oportunidades, da expansão e universalização do ensino, do aumento da oferta de oportunidades, possibilitadoras de melhores condições de vida a todas as pessoas, profissionalizando-as e garantindo atividades produtivas nos locais em que estão inseridos seus *campi*. Eliezer Pacheco²³, na cartilha intitulada “*Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e*

²³ Secretário da Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC).

tecnológica”, explica em que bases políticas e ideológicas estão estruturados esses institutos:

O Governo Federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Na busca de ampliação do acesso à educação e de permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas estão em andamento (BRASIL, MEC/SETEC, 2010, p. 22).

Diante das concepções que sustentam todo o processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, pode-se considerar que apresentam aspectos de grande importância na perspectiva de uma mudança paradigmática neste contexto educacional, rompendo com a formação centrada na técnica, precarizadora do trabalho humano e voltando-se para a formação possibilitadora do exercício da vida cidadã. Porém, essas mudanças não ocorrem de forma tão rápida, como apontam os documentos oficiais, considerando as representações históricas e culturais, construídas ao longo de sua existência. Tais mudanças envolvem um processo de rompimento com a cultura cristalizada que constituiu historicamente a Educação Profissional e tecnológica no País. Essa cultura é detentora de saberes que constitui o “repertório de saberes” (GAUTHIER, 2006) dos professores e professoras dessa modalidade de ensino, e são estes saberes que sustentam as suas práticas pedagógicas. Portanto, se coloca aqui um grande desafio aos gestores da Educação Profissional e Tecnológica: Como ressignificar esse “repertório de saberes”, pautados em uma concepção “utilitarista”, para aproximá-lo de um ideário que se volta para uma formação emancipadora, demandada pelas políticas públicas em pauta, mas, em especial, pelo momento histórico que a sociedade contemporânea se encontra?

Entendo que esse desafio pode ser vencido através do processo reflexivo que possibilita compreender como se estruturam os saberes que constituem a docência nessa modalidade educativa. Essa compreensão pode possibilitar o encaminhamento de processos formativos que ressignifiquem as concepções e as práticas da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, a presente pesquisa se propõe a compreender os processos constitutivos da docência no IFSul – Campus Passo Fundo e, assim, ampliar as possibilidades reflexivas sobre os saberes que se entrelaçam na constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Também, compreendo que os saberes da docência são contextuais e se constituem historicamente através da temporalidade, explicitadas por lugares e pessoas. Desta forma, na perspectiva de compor a matriz sócio-histórica deste estudo, trago mais um fio, para constituir a trama desses saberes: **A cidade de Passo Fundo e a constituição do Campus do IFSul.**

4.4 A CIDADE DE PASSO FUNDO E O IFSUL

“A cidade é obra a ser associada mais com a obra de arte do que com o simples produto material. Se há uma produção da cidade e das relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que uma produção de objetos”.

Henri Lefebvre (1991, p. 52).

Na epígrafe, a cidade é um espaço construído pelas pessoas, no qual as relações sociais se configuram como elemento relevante. Então, a cidade pode ser também um espaço de acolhimento, em que as pessoas escolhem viver e, através dela, constituir as múltiplas dimensões de sua vida, como expressa um professor da pesquisa sobre a decisão de escolher a cidade de Passo Fundo para viver.

“Vim para Passo Fundo após ter passado no concurso para o IFSul. No início, pensava em voltar logo para Pelotas, porém estou gostando muito de Passo Fundo e decidi que aqui quero ficar e criar raízes – ter filhos, construir minha casa, trabalhar, estudar ” (Prof. Daniel).

O professor fala da cidade de Passo Fundo como o lugar que escolheu para “criar raízes”, que significa, para ele, o lugar para criar os seus filhos, fazer a sua casa, trabalhar e estudar.

Eu, assim como o professor, também escolhi essa cidade para viver, trabalhar, criar os meus filhos, ser feliz, fazer amigos, sonhar e constituir a minha historicidade. Entendo que essas escolhas são permeadas de sentidos que nos mobilizam, encantam e vão constituindo redes de significações que nos permitem dizer “esta é a minha terra”.

Portanto, o lugar de nossas escolhas – Passo Fundo – é um município brasileiro da Região Sul, localizado no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Tem, atualmente, 155 anos de vida emancipada. Segundo dados do IBGE(2010), é também a maior cidade do Norte do estado, sendo considerada cidade média, com população aproximada em 184.000 habitantes. Possui um grande número de edifícios, sendo uma das cidades mais densas do estado. O PIB do município é de 3.728.199 mil reais (2010), e a renda *per capita*, de 19.887,00 reais (2010).

Passo Fundo é conhecida como "Capital do Planalto Médio", "Capital Nacional da Literatura" e "Capital do Norte", já que é a maior cidade do Noroeste Rio-grandense.

Ao caracterizar a cidade de Passo Fundo, quanto à sua configuração atual, apresento ainda a compreensão de que a cidade é constituidora de movimentos recorrentes que dão concretude aos sentidos da vida das pessoas, que interagem e se complementam em um ciclo que é cumprido diariamente por homens e mulheres, velhos e crianças, ricos e pobres. Esse percurso é constituidor das rotinas diárias da vida das pessoas que, segundo Da Matta (2003), formam um sistema dividido em dois espaços sociais: a casa e a rua.

A rua é o local do trabalho, do Estado, das leis e também da surpresa, da tentação e do lazer. É igualmente o lugar do movimento, em contraste com a calma e a tranquilidade do lar, onde nos refazemos da chamada "luta pela vida". Casas são habitadas por famílias, cujo núcleo é constituído de pessoas que possuem a mesma substância. A mesma carne e o mesmo sangue que legitimam um nome comum e sugerem interesses, tendências, bem como um destino compartilhado (DA MATTA, 2003, p. 11).

A cidade é resultado de muitos entrelaçamentos de sentidos que se articulam entre a rua e a casa, assim compondo o que chamamos de "espaço urbano", que se apresenta fragmentado, porém cada uma das partes mantém relações com as demais. Corrêa (1989) destaca que a divisão, articulada do espaço urbano, é um reflexo da própria sociedade, é o lugar onde as diversas classes sociais vivem e se reproduzem, onde as formas espaciais são histórica e socialmente produzidas por agentes sociais concretos, que fazem e refazem esse espaço que constitui a cidade.

Diante disso, o espaço urbano, materializado na organização espacial das cidades, ao mesmo tempo em que se configura em fragmentos e em redes articuladas, é, conforme afirma Lefebvre (1991), lugar da expressão dos conflitos e

dos desejos de nossa civilização. No espaço da cidade, articula-se o contraditório pela fragmentação das relações e também pelas possibilidades de se constituir em espaço de sociabilidades. Entendemos que tais relações são permeadas por movimentos e comportamentos que promovem as práticas sociais/espaciais das quais emergem a vida de homens e mulheres.

Conforme Moll (2002), podemos pensar a cidade

entendendo-a, no seu emaranhado de ruas, avenidas, praças e prédios, como um território de múltiplas histórias e culturas e, por isso, de incontáveis possibilidades educativas. Implica discutir coletivamente quem somos, que necessidades comuns e singulares temos, que presente e que futuro desejamos. Implica assumirmos como diferentes atores sociais do cenário urbano (governos, associações de moradores, empresariado, movimentos sociais, grupos de jovens, igrejas, sindicatos, universidades...) tarefas educativas no sentido de mapear demandas e possibilidades formativas, para oferecer ao conjunto da população inéditos viáveis que permitam fazer da vida algo mais ou algo distinto do que ela é (MOLL, 2002, p. 78).

Logo, o espaço social que constitui as cidades não é apenas uma condição e um produto, mas, um meio para que as relações se estabeleçam. Além disso, é reflexo tanto de ações que se realizam no presente como daquelas que se realizaram no passado e que deixaram as suas marcas impressas nas formas espaciais do presente.

Nesse sentido, focando o olhar na cidade, cenário da presente investigação, cabe conhecer um dos fios que compõem a rede constitutiva da cidade de Passo Fundo.

4.4.1 A cidade de Passo Fundo e a sua historicidade

“A cidade tem uma história; ela é obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas”.

Henri Lefebvre (1991, p. 52).

A cidade de Passo Fundo é parte integrante da formação e do crescimento da vida urbana, ocorrida no Rio Grande do Sul, a partir da metade do século XIX, impulsionados pela instalação e crescimento do processo de industrialização. Pesavento (1990), em seu estudo sobre a formação histórica do Rio Grande do Sul, apresenta as principais modificações operadas nas sociedades, em razão do desenvolvimento industrial:

Numa primeira instância, a expansão urbana que acompanhou o desenvolvimento industrial implicou uma reordenação da vida econômica e do espaço, manifesta no aprofundamento da divisão social do trabalho, na concentração de recursos, das técnicas e dos bens, no nucleamento espacial da indústria e numa concentração populacional sem precedentes (PESAVENTO, 1990, p. 32).

Nesse sentido, segundo Arend (2001), ao apontar as cidades que mais se destacaram nessa época, coloca Passo Fundo como uma das que avançou nesse processo mais lentamente. Como afirmam Rosso e Siqueira (1998), o povoamento de Passo Fundo foi acontecendo de forma esporádica, ou seja, não houve projeto de colonização: “[...] dos muitos que aqui passaram e por aqui se instalaram, permitiram que no século XIX iniciasse os primeiros sinais de urbanização” (ROSSO; SIQUEIRA, 1998, p. 90).

Segundo Diehl (1998), foram seus primeiros habitantes os índios dos grupos tupi-guarani e jê, com destaque para os caingangues. Em 1827 e 1828, chegaram os primeiros habitantes brancos no território passo-fundense, com famílias constituídas e acompanhadas de escravos e agregados. Dessa forma, a organização econômica, social e política, caracteriza-se como latifundiária, pastoril, patriarcal-militar e escravocrata. Apresentava um território de grande riqueza natural, com vantajosa situação geográfica e dispondo, além disso, de bons campos para a criação de gado e vastíssimos ervais para o fabrico do mate. Assim, rapidamente se expandiu, tornando-se um importante centro pastoril e ervateiro do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, conforme Diehl (1998), foi a construção da estrada de ferro São Paulo-Rio Grande do Sul que acentuou o desenvolvimento econômico do município entre 1898 e 1905, salientando-se que “a passagem da estrada de ferro e a instalação ferroviária no centro de Passo Fundo modificou o eixo de expansão urbana, atraindo colonizadores e comerciantes” (DIEHL, 1998, p. 101). Esse processo foi balizador de ruptura significativa na história da cidade, quando a população urbana progressivamente foi superando, em números cada vez mais expressivos, a população rural.

Atualmente, a cidade de Passo Fundo²⁴ conta com uma população 184.869 habitantes, dos quais 181.171 constituem a população urbana e 3.698, a rural, caracterizando-se como urbana. Entre 2000 e 2010, a população aumentou 9,74% enquanto, no Brasil, o crescimento foi de 12,3%. O número de domicílios registrados em Passo Fundo aumentou 21,1% em dez anos, chegando a 68.301 residências habitadas, e a média de moradores por residência baixou de 3,5 para apenas 2,99 pessoas vivendo em cada domicílio.

Tedesco (2004), nesse sentido, assinala que:

[...] a evolução da População de Passo Fundo no período de 1940-2000 registra um crescimento demográfico significativo em decorrência, sobretudo, das novas relações de produção que ocorreram na região. Seguindo a tendência do processo brasileiro [...], Passo Fundo, durante um período de sessenta anos (1940/2000), verificou um incremento de 87.358 habitantes, correspondendo a 51,85% de aumento em sua população residente, e uma gradativa redução em sua área territorial (TEDESCO, 2004, p. 88).

Atualmente, a população de Passo Fundo está distribuída em uma área de 759,40 km², dividida em seis distritos; a sede, considerada área urbana, está dividida em vinte e dois bairros e a área rural, constituída por mais cinco distritos.

Assim se configura o território, entendido como o “espaço habitado” (SANTOS, 2000) do município de Passo Fundo. O autor define o termo “território” não apenas como “conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas”, mas também, como “território usado”, que é o “chão mais a identidade”. Identidade refere-se ao “sentimento de pertencer”. “[...] o território é o fundamento de trabalho, lugar da residência, das trocas materiais, afetivas e espirituais e de exercício de vida, [...] onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 2000, p. 27).

Talvez, o sentimento de pertença, referido por Santos (2000), esteja expresso pelas pessoas da pesquisa, ao se referirem a Passo Fundo como “**essa é a minha terra, e aqui quero ficar**”, ou ainda “**aqui trabalho**”. Dessa forma, buscamos visualizar elementos que se apresentam na cidade de Passo Fundo e que

²⁴ Descrita pelo Censo Demográfico realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE).

permitiram tais escolhas, além de como essa configuração se manifesta na vida das pessoas da pesquisa.

O contexto histórico da cidade de Passo Fundo, então, se constitui de múltiplas dimensões, anteriormente explicitadas, porém uma delas é compreendida sendo de grande relevância neste estudo, passando a ser explicitada a seguir: a constituição histórica do cenário escolar na cidade de Passo Fundo.

4.4.2 O cenário escolar na cidade de Passo Fundo

“O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando a desumanização”.

Paulo Freire (1997, p. 99).

O cenário escolar em Passo Fundo ocorre como consequência da constituição histórica da sociedade brasileira, em especial, na articulação com o processo de urbanização do Rio Grande do Sul, no século XIX.

Segundo Giolo (1994,) a instrução pública no RS, até o final do regime monárquico, pautava-se quase que exclusivamente na instrução provincial, isto é, mantida pelos cofres da Província. Também o autor afirma que, “antes da Independência, apenas tímidas e esparsas experiências escolares foram levadas a efeito entre a população gaúcha” (GIOLO, 1994, p. 12). Como consequência desse processo, o autor aponta que, no recenseamento de 1890, Passo Fundo tinha cerca de 19.000 habitantes, dos quais 17.000 eram analfabetos, o que leva à conclusão de que apenas 10% da população tinham acesso à escolarização, formando uma verdadeira elite educacional.

Esse quadro era generalizado na sociedade brasileira, impondo a necessidade de expansão dos processos de escolarização em nosso país, que iniciou por meio das profundas transformações nas últimas décadas do século XIX e se estenderam até a segunda metade do século XX.

Em Passo Fundo, documentos da época²⁵ apresentam preocupação dos legisladores com a democratização da educação. Verifica-se ainda a constante preocupação com a questão pública, através da intensa solicitação de verbas para outras instâncias de poder, na perspectiva de aumentar o número de estabelecimentos de ensino. Contudo, no aspecto prático, as escolas, principalmente as criadas na cidade no período de 1920 a 1930, apresentavam-se um tanto quanto seletivas. Eram mantidas pelo poder público municipal, em geral, escolas unidocentes e mistas, que funcionavam nas sedes das fazendas e visavam a atender, sobretudo, aos imigrantes. O índio, o negro e o caboclo continuaram à margem das instituições sociais e, principalmente, da escola.

Nesse sentido, Ghem (1976) salienta que a escolarização pública em Passo Fundo foi sendo implantada de forma muito lenta e pautada nos princípios positivistas da época. As poucas escolas que existiam nas comunidades que faziam parte do município eram destinadas aos filhos de imigrantes, e os filhos de pessoas mais favorecidas eram internados em colégios religiosos.

Porém, conforme a população foi aumentando, o número de escolas passou a ser insuficiente. Então, instalaram-se no município as primeiras congregações religiosas, com o fim de educar as crianças e os jovens. Os padres palotinos sentiram a necessidade de fundar uma escola para meninos, construindo a escola Nossa Senhora da Conceição. Posteriormente, em 1923, cinco religiosas de congregações das Irmãs Nossa Senhora vieram a Passo Fundo a convite de um padre franciscano, para abrir uma escola destinada a meninas, fundando o Colégio Notre Dame. Ambas encontram-se em funcionamento atualmente.

Essas escolas religiosas eram destinadas aos filhos de agricultores europeus, tanto em Passo Fundo, como em todo o Rio Grande do Sul. Os nativos e os caboclos frequentavam as escassas escolas municipais, ampliando, assim, o quadro de analfabetos nas camadas populacionais mais pobres.

Hoje, Passo Fundo apresenta ainda as marcas deixadas pela história. Assim, constatam Dal Moro e Longhi (1990), quando abordam a questão do analfabetismo:

²⁵ Relatório da Intendência Municipal, ano de 1921, disponível para pesquisa no Arquivo Histórico Regional de Passo Fundo.

Para começar, pode-se dizer que o Planalto rio-grandense não foge à regra, constituindo-se, como as demais regiões do Estado, em cenário da produção do analfabetismo e da tendência secular de sua reprodução. Mesmo onde se adensa a rede escolar não foi possível, até hoje, estancar totalmente a vertente do analfabetismo, que tem na faixa etária da escolarização obrigatória a sua fonte alimentadora (DAL MORO; LONGHI, 1990, p. 32).

No decorrer do tempo, as mudanças sociais e econômicas do País foram impulsionando a mudança desse quadro, em que a educação escolar passa a ser pauta de muitas conferências mundiais, resultando na regulamentação da educação através de leis e decretos. No Brasil, surgiu a primeira lei que regulamenta a educação na década de 60 e foi reformulada na década de 70. Essas leis se pautavam no modelo político e econômico da época, no qual a educação era vista como “salvadora da pátria” e devia abrir caminhos para o desenvolvimento econômico do país. Dessa forma, fortaleceu o lema “Educação para todos”, e, com isto, muitas escolas públicas foram criadas, tanto no meio urbano como rural.

Em Passo Fundo, surgiram, nessa época, quatro das maiores escolas estaduais do município, porém ainda tendo como alvo os filhos das classes médias e altas da população, e, considerando as suas localizações geográficas, todas construídas no centro urbano da cidade.

No início do século XXI, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, visava a objetivar os compromissos firmados e contidos em documentos internacionais e nacionais na perspectiva de uma Educação Básica para Todos (Conferência Mundial de Educação para Todos – 1990 e a V CONFINTEA – 1997). Esse momento histórico amplia a discussão e, conseqüentemente, as ações em prol da democratização do acesso a educação, desencadeando mudanças gradativas nos sistemas educacionais, quanto a concepções e financiamento. Surgem, desta forma, não somente a necessidade de expansão das redes públicas de ensino, mas também, a ampliação da rede privada. Tal expansão cria também novas modalidades de ensino, bem como novos cursos, ultrapassando os limites da educação básica. Assim, pois, surge a necessidade de formação e ampliação do quadro docente, demandando cursos de formação de professores e pesquisas nesse campo.

Esse movimento vai compondo o cenário educacional de Passo Fundo, em que, atualmente, é constituído por 73 escolas públicas (34 estaduais e 39 municipais) e 9, da rede privada. Possui ainda oito instituições de Ensino Superior, oito da rede privada e uma da rede pública federal. Portanto, a única instituição pública federal do município de Passo Fundo se configura o campo empírico da presente pesquisa – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense – Campus Passo Fundo.

4.4.3 O IFSul e a cidade de Passo Fundo: tempos de constituição

“Essa é a minha universidade, aqui vou me formar. Depois de esperar muito, poderei realizar o meu sonho²⁶”.

Aluno do Curso Técnico em Mecânica (2008).

Nesse contexto, se constitui o IFSul na cidade de Passo Fundo como mais um fio que dá concretude a essa matriz sócio-histórica na tessitura das redes de significações constituintes de processos formativos da docência de professores e professoras – pessoas da pesquisa.

O IFSul é um dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia criados através da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, definidos como,

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p. 1).

E tem como finalidades, segundo o artigo 6º da mesma lei:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

²⁶ Registro de atividade de acolhimento realizada pela Supervisão Pedagógica em 04/08/2008.

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 a 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 (BRASIL, 2008, p. 4).

O IFSul surgiu em Passo Fundo a partir da fase II do Programa de expansão da rede de Educação Profissional e Tecnológica do País. A cidade de Passo Fundo foi escolhida para implantação de um Campus do IFSul, por se adequar aos critérios definidos pelo referido programa, assim explicitado pelo diretor de políticas da Setec/MEC, em exercício no período de criação do então Programa de Expansão. Conforme Caldas (2008),

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujo critério na Fase II toma como base a identificação de cidades-pólo, elevará a contribuição da rede federal no desenvolvimento socioeconômico do país e concorrerá, sobretudo com a interiorização, para uma mais justa ordenação da oferta de EPT, ao incluir locais historicamente postos à margem das políticas públicas voltadas para esta modalidade. Ao estabelecer que todas as unidades vinculadas aos Institutos Federais (inclusive as novas) têm elevado e isonômico grau de autonomia, **afirma o território** como uma dimensão essencial a sua função e insere na pauta regimental dessas instituições o seu compromisso com um desenvolvimento socioeconômico que perceba antes o seu "lócus". Isto implica uma **atuação permanentemente articulada e contextualizada a sua região de abrangência** (CALDAS, 2008, p. 2). [grifo do autor].

Porém, o fato de o município de Passo Fundo atender aos critérios propostos pelo Ministério de Educação não foram suficientes, exigindo uma mobilização política, como relata Prof. Flávio, primeiro Diretor de ensino do Campus Passo Fundo.

“A partir da criação do Programa de Expansão da Rede de Educação Profissional por parte do Governo Federal, foi aberta a possibilidade de criação de 2 unidades no estado do RS sob a supervisão do CEFET-RS, hoje IFSul. A partir de então, houve a mobilização de diversas cidades no estado, para receber estas unidades, sendo que a junção de forças políticas da cidade de Passo Fundo, tanto na esfera municipal, estadual quanto federal, conflagrou um movimento vitorioso para que ela fosse escolhida”.

Assim, após a definição da criação do Campus, os primeiros passos rumo à sua constituição, de acordo com o Prof. Flávio, foram se estabelecendo através de ações integradas com a comunidade e, em especial, com a Prefeitura Municipal.

“Além da mobilização política, já mencionada, a prefeitura doou o terreno para a construção do Campus, além de realizar algumas obras de infraestrutura no entorno do terreno. Também, participaram juntamente com a comunidade de audiências públicas, onde, a partir das mesmas, se definiram os cursos a serem ofertados”.

Esse envolvimento da comunidade e das suas instituições gestoras mostra que o IFSul na cidade de Passo Fundo surgiu como fruto da vontade das pessoas, por isto é recebido com grande acolhimento. Esse aspecto pode refletir na decisão dos professores em escolher a cidade de Passo Fundo, para “*fixar suas raízes*”. Esse processo foi, então, permeado por muita espera, mas, uma espera freireana, em que “o tempo de espera é um tempo de que fazer” (FREIRE, 2000, p. 06). Como relata o Prof. Flávio:

“As áreas de atuação, informática e mecânica, foram definidas a partir das audiências públicas e das visitas ao setor produtivo e estudos realizados entre o grupo diretivo designado para o Campus e, à época, Diretoria de Ensino do CEFET-RS, hoje Pró-reitoria de Ensino. Com a definição dos cursos, se passa para a elaboração dos projetos civis dos prédios, para posterior licitação das obras. Em paralelo, também se começa a definir os equipamentos iniciais a serem adquiridos, com a descrição detalhada e posterior trabalho de licitação. Também, se passa a definir os professores a serem contratados no primeiro lote de vagas liberados, que eram em número de 20. Para a divulgação da chegada do Campus à cidade, foram realizadas visitas aos meios de comunicação, com participação em programas jornalísticos de rádio, TV e jornais impressos”.

O envolvimento, as discussões e as ações no processo constitutivo do IFSul – Campus Passo Fundo geraram o que chamamos de “movimento”, formado por muitas ações coletivas e, por isto, também impregnado pelos diferentes significados e energias. Movido pela heterogeneidade, pelas resistências e pela fragmentação, constituiu-se, assim, por grande complexidade (MELUCCI, 2005).

Dentre essa complexidade, destaco um aspecto de grande relevância, relatado pelo Prof. Flávio, no que se refere à constituição do quadro docente do Campus, caracterizado pela expectativa que permeou a realização do primeiro concurso público para docente, realizado pela instituição em Passo Fundo:

“Uma das maiores preocupações no início das atividades éramos ter docentes comprometidos com a Educação Profissional, que entendessem a proposta de levarmos qualificação a uma região que não era atendida por uma educação pública, gratuita e de qualidade, o que, com o trabalho de conscientização realizada, foi atingido de forma satisfatória. Outra preocupação era em relação a termos no corpo docente alguns membros que, além de não terem experiência docente, eram oriundos de cursos pós-graduação, mas, sem experiência profissional, o que, para a educação profissional, poderia se tornar um problema, pois não tinham aquele contato com o setor produtivo, isto foi sendo contornado ao longo do tempo, com visitas técnicas ao setor produtivo da região”.

Após a nomeação dos servidores, houve uma preocupação da equipe diretiva quanto à formação continuada dos servidores em geral, mas, em especial, dos docentes.

“Inicialmente, se realizou trabalhos de conscientização da formação docente, isto antes do início das aulas, especialmente, por se ter detectado que um bom número de docentes contratados, além de não terem formação docente, também não tinha experiência como professores. Após o início das aulas, se procurava fazer um acompanhamento dos docentes em sala de aula, identificando situações problema que pudessem estar relacionados a questões pedagógicas, e assim se fazer intervenções que melhorassem a situação. Foram definidas reuniões pedagógicas semanais”.

Nesse período e é, através das ações relatadas pelo Prof. Flávio, que inicio o meu tempo de aprendizagens, de desafios e buscas no que era para mim “um desconhecido bosque”, IFSul – Campus Passo Fundo – RS, pois foi o meu primeiro contato com essa modalidade de ensino. Esse fato me mobilizou na busca dos saberes da experiência, bem como dos acadêmicos, em uma perspectiva de ressignificar e construir um novo saber – o da docência nesse contexto, e, por meio dele, contribuir nas ações pedagógicas formativas que o Campus emergia. Esse movimento, para o Prof. Flávio, se desenvolveu através de algumas práticas que foram instituídas e passaram a fazer parte do cotidiano do Campus, porém, com características pautadas em cada tempo e determinadas pelas necessidades interativas que dele demandam.

“Acompanhamento pedagógico permanente junto aos docentes com situações problemas com alunos, sendo realizadas intervenções de cunho pedagógico. Reuniões pedagógicas semanais, onde eram debatidas questões de organização didáticas e planejamento dos cursos. As reuniões eram realizadas por curso, onde ocorriam sempre com a participação do Chefe de Ensino do Campus e da Supervisora Pedagógica. Desde o início das atividades do Campus, se tentou a implementação do Curso de Formação Pedagógica, o que só ocorreu após três anos de atividades. Ressalto novamente o apoio financeiro que a Instituição presta para os docentes realizarem cursos de pós-graduação para sua qualificação”.

Quando iniciamos as atividades no IFSul – Campus Passo Fundo, foram propostos vários momentos de reflexão, entre os quais uma dinâmica²⁷ que possibilitou que expressássemos a concepção de escola que pretendíamos construir. Dessa forma, foi possível perceber as concepções de educação escolar que cada um trouxe, apontando elementos de diferentes culturas constitutivas, fruto de inserções sociais e construções acadêmicas. Essa diversidade de pensamentos permitiu elencarmos uma ampla lista de conceitos articuladores de diálogos pedagógicos que poderiam permear o cotidiano de nossa instituição, como:

Dinamismo, responsabilidade, pesquisa, liderança, competência, comprometimento, comunicação, integração, honestidade, sincronia, humildade, disciplina, criatividade, alegria, educação, união, construção coletiva, persistência, paciência, percepção, atenção, respeito às diferenças, iniciativa e emancipação (Diário de Campo: anotação de 02/08/2007).

Assim, visamos construir um espaço permanente de reflexão de nossas vivências e práticas, à luz de referenciais teóricos, objetivando dar sentido ao perfil traçado e, ao mesmo tempo, construir, a cada dia, uma Educação Tecnológica de qualidade, na qual se entrelaçam a competência técnica e a competência humana.

Essa construção se colocou desafiante diante de sua complexidade, eis que envolve um processo formativo que permita novas construções, possibilitando o rompimento das fronteiras entre o conhecimento técnico e o humano. Então, como responsável pela formação continuada na instituição, senti-me desafiada a construir espaços que possibilitassem a ampla reflexão sobre os processos de ensinar e apreender.

²⁷ Trabalho realizado pela Profa. Vera Damé – Supervisora Pedagógica do Campus de Pelotas – RS.

Assim, lançando o olhar nos ensinamentos de Freire (2000), encontro como caminho o conhecimento da realidade e passei a me aproximar das pessoas e de suas histórias constitutivas e, por meio delas, “reparar” em elementos que constituem as singularidades desse grupo. Queria saber, nesse trabalho, inicialmente, quem eram os nossos alunos.

Então, passei a desenvolver um processo de “entrevista diálogo” com os alunos. Após a coleta dos dados, estes eram socializados com os demais professores nas reuniões pedagógicas. Esse trabalho me permitiu perceber, de forma superficial, a diversidade humana que a sociedade tenta encobrir, com padronizações, tendo a escola como um dos mecanismos de homogeneização. Dessa forma, é possível afirmar que os primeiros estudantes do IFSul Campus Passo Fundo se caracterizavam como pessoas com trajetórias que lhes possibilitaram edificar muitos saberes no mundo da vida e que buscam na Educação Profissional novas possibilidades e novos saberes. Esses traços foram categorizadas, com o propósito de traçar um perfil de grupo, porém, sem perder o foco nas características singulares de cada uma das pessoas que constituíram o grupo. Essa diversidade pode ser configurada através de elementos, como:

- predominantemente do sexo masculino,
- faixa etária entre 17 e 59 anos;
- 39 %, casados com filhos e os demais, solteiros e sem filhos;
- 60% residem em Passo Fundo e os demais, em cidades da região, necessitando de transporte municipal para chegar até a escola;
- 82% dos alunos encontram-se empregados, dos quais 40% estão na área do curso que frequentam; 42%, em outras áreas; e 18% só estudam, e, nesta última condição, encontram-se as pessoas mais jovens;
- 98% dos alunos cursaram escolas públicas.

Diante desses dados, é possível justificar a chegada do IFSul – Campus Passo Fundo, pois, para muitas pessoas, ele representa a única possibilidade de continuidade de seu processo formativo; para outros, é a possibilidade de realizar o sonho por muito tempo adiado.

Esses elementos foram articuladores a partir das reflexões que pautam todas as ações pedagógicas do Campus. A cada semestre essa configuração assume um novo perfil devido à inserção de novos alunos, mas a cultura de conhecer e respeitar a realidade dos estudantes passou a constituir a cultura do Campus.

Essas ações iniciais considero-as fundantes do processo constitutivo da docência no IFSul – Campus Passo Fundo, e essa percepção é reafirmada na narrativa do Prof. Flávio:

“Ao longo desses quase cinco anos de constituição do Campus, percebi um crescimento padronizado da qualificação dos docentes, além de um crescimento pedagógico muito interessante, certamente fruto de todo o trabalho realizado para munir os docentes de métodos e ferramentas que melhorassem suas aulas”.

Portanto, esse quadro formativo possibilitou a ampliação do Campus, tanto em aspectos físicos como estruturais, desencadeando a criação de outros cursos, bem como a inserção de Políticas de Inclusão Social lançadas pelo governo federal.

Atualmente, o Campus de Passo Fundo mantém em funcionamento três cursos técnicos na modalidade subsequente nas áreas de Informática, Mecânica Industrial e Edificações e um curso Superior de Tecnologia na Área da Informática. Além desses cursos regulares, o Campus desenvolve, na forma de oferta não regular, o Curso de Especialização PROEJA, que visa a formar professores para atuar no Programa de Integração entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, e nos Programas de Inclusão Social, promovidos pelo governo federal, como: PROEJA-FIC, PRONATEC e Mulheres Mil, em parceria com as prefeituras da região. Segundo informações da última matrícula²⁸ do Campus, o número de alunos que frequenta os cursos oferecidos é de 554 alunos, sendo que o curso com maior procura é o Curso Superior de Tecnologia em Informática.

Diante da demanda, a sua estrutura física está constituído por seis prédios em funcionamento e um, em obras. Desses prédios, três se destinam a salas de aulas e laboratórios, um para os departamentos administrativos, biblioteca e ambulatório, um, para sala de professores, sala de coordenações, refeitório, cantina e laboratório do Curso de Edificações e outro prédio é utilizado como auditório para abrigar quatrocentas pessoas.

²⁸ Realizada em julho 2012.

No tocante à estrutura humana, ou seja, às pessoas – professores, professoras, servidores e servidoras técnicas administrativas que constituem o Campus Passo Fundo do IFSul – somam um total de setenta e cinco pessoas, e, dentre essas, quarenta e quatro atuam na docência; e trinta e uma pessoas, nas atividades de apoio pedagógico e na gestão administrativa.

Entretanto, nem tudo se dá de forma tão tranquila e linear. No Brasil, somos acometidos por uma “cultura histórica” de rupturas e descontinuidades na educação e, em especial, nos programas que se destinam aos processos de democratização do acesso à educação. Mesmo assim, compreendo que os processos até aqui vividos podem contribuir, para melhor entender o mundo da Educação Profissional e Tecnológica, “produzindo ferramentas para analisá-lo e, assim, fazer escolhas e tomar posições, poder ajudar a compreender as relações entre essas políticas e os processos de construção real de cidadania e de democracia” (MOLL, 2000, p. 209). Também, compreendo que esse percurso é permeado por processos humanos e interativos por natureza, por isso muitas construções foram realizadas, experiências que se traduziram em aprendizagens e apontam muitas outras a serem realizadas. Há, a cada dia, um desafio e, a cada desafio, uma nova aprendizagem; assim, no entrelaçar de saberes, vão se constituindo espaços de saberes e de sujeitos em um constante ressignificar coletivo. Seguindo a mesma lógica, Moll (2000) explica que:

[...] a ressignificação da escola só pode existir por obra de todos os interessados. Certamente, não há um modelo, gestam-se no cotidiano experiências dos “novos” obscurantismos que vale a pena identificar e conhecer. A palavra dita, a insatisfação explicitada, o encontro construído entre alunos, pais educadores, trabalhadores em educação podem ser elementos que fecundam estes tempos de viver e esses espaços de educar. (MOLL, 2000, p. 22).

Resta, então, manter o “movimento constitutivo”, acreditando que é possível avançarmos rumo ao cumprimento das finalidades constitutivas do IFSul – Campus Passo Fundo, para além das descontinuidades, das institucionalizações e dos caprichos individuais dos governos.

5 AS NARRATIVAS DE VIDA TECENDO REDES DE SIGNIFICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

“Gente Humana é processo, exige o trabalho interativo de autoconhecimento”.

Paulo Freire (2008, p. 36).

Neste capítulo, relato as trajetórias singulares de seis professores do IFSul – Campus Passo Fundo, que participam da pesquisa com as suas narrativas de vida.

Justifico a opção de tais relatos pela densidade e diversidade de elementos que apresentam, ao narrar as suas trajetórias de vida, bem como pela riqueza de experiências ressignificadas (ABRAHÃO, 2006), de fundamental importância para a pesquisa.

Então, inicio a apresentação das trajetórias de vida, fruto do que chamo de uma “conversa desarmada”, entre as pessoas da pesquisa e eu – professores e professoras do IFSul – Campus Passo Fundo – que, ao relatarem as suas vivências de infância e juventude, mergulham em lembranças em um percurso de “... idas e vindas...” (FREIRE, 1998, p. 33), expressando os seus vínculos com a história de um tempo em que lembrar significa

[...] perfilar o tempo. É trazê-lo às suas responsabilidades humanas. Trata-se de assumir o tempo como medida humana, como História. Cada um dos passos dados modifica o futuro e, simultaneamente, re-explica o passado. É postura ante o presente, não se tenha dúvida [...] (NOGUEIRA, 1993, p. 13).

Assim, o momento das entrevistas foi permeado por um espírito de gentilezas, criando uma atmosfera agradável, cheia de calor humano e confiança. Eles me confiaram recordações que os envolviam emocionalmente, às vezes, empenhando toda a sua pessoa, expressa por colocações como: *“Isso eu nunca falei para ninguém”*.

Mesmo assim, a construção do vínculo de confiança com a pesquisadora passou por momentos de questionamentos, como: *“O que devo falar?”* *“O que você quer ouvir?”* *“Que informações serão úteis para a pesquisa?”* A minha reação a

essas indagações foi a de acolhida às suas narrativas de vida, tal qual diziam de si e de suas histórias. Nesse sentido, segundo Abrahão (2006):

A narrativa (auto)biográfica contém a totalidade de uma experiência de vida que é comunicada ao investigador, não sem que, no justo momento da narração, se ressignifique o (os) acontecimento (s) narrado (s). Isto porque a narrativa em pesquisa (auto)biográfica representa um momento de maior imbricação entre o personagem e o pesquisador (MOITA, 1995), em virtude de que aquele não está contando sua vida para um gravador ou relatando a um diário íntimo, mas a está re-elaborando, justo na interação que se dá entre dois sujeitos históricos (ABRAHÃO, 2006, p. 150).

Também, segundo Bosi (2003), as hesitações, os lapsos e as incertezas das testemunhas são sinais de autenticidade, no entanto o silêncio do pesquisado deveria corresponder ao silêncio do pesquisador. De maneira semelhante, Barbier (1993) faz menção à escuta sensível que supõe uma inversão da atenção: “Antes de situar uma pessoa em seu ‘lugar’, procuremos reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e imaginação criadora” (BARBIER, 1993, p. 209).

Desta forma, acreditando no caráter singular dos processos constitutivos da condição humana, apresento as narrativas de vida dos professores e das professoras que participaram do presente estudo. Também, através das narrativas, procuro evidenciar os fios que se enlaçam e tramam as suas redes de significações e nela os fios constitutivos da docência.

5.1 QUEM É E O QUE DIZ SOBRE SI O PROF. JOSÉ ANTÔNIO OLIVEIRA DE FIGUEIREDO?

*“Briguei por isso e consegui.
Eu estou muito feliz de estar fazendo o que eu faço.
Isso me faz rir sozinho” (Narrativa de vida).*

Prof. José Antonio Oliveira de Figueiredo (2012).

O professor José Antônio, da área de Informática, é casado, tem 35 anos dois filhos, um menino e uma menina. Ele é técnico em eletrônica e graduado em Ciências da Computação. Há três anos e meio leciona no IFSul – Campus Passo

Fundo, na área de informática. Atualmente, é coordenador do Curso Técnico em Informática.

A entrevista com o Prof. José Antônio foi a primeira das seis realizadas para esta pesquisa. Cercada de expectativas – mais minhas do que do professor, talvez, em virtude de ser a primeira – a entrevista foi realizada na manhã do dia 22 de março de 2012, nas dependências do IFSul – Campus Passo Fundo. Nesse dia, passei a me colocar no papel de pesquisadora de forma mais explícita, portanto agendei as entrevistas fora de meu horário normal de trabalho. Cheguei na hora marcada, e o Prof. José já estava aguardando, e, enquanto isso, realizava trabalhos relacionados à coordenação do Curso. Ao definirmos um local para nossa conversa, fizemos a opção por uma pequena sala, destinada ao atendimento de alunos e professores, que fica nas dependências da coordenação dos cursos, porém logo percebemos que o local não era apropriado para uma conversa tranquila, então nos mudamos para uma sala de reuniões do Campus.

A entrevista ocorreu em um clima agradável que se configurou em um diálogo. Inicialmente, expus o significado e a importância de ouvir a sua narrativa de vida, para o desenvolvimento do estudo, e pedi que iniciasse dizendo quem é José Antônio. Ao responder, uma linda história de vida, foi se revelando a partir da frase: *“Um cara feliz que gosta do que faz”*. Essa frase abriu caminhos para nosso diálogo, então passei a perguntar: *“Como se configura a trajetória de vida de ‘um cara feliz que gosta do que faz’?”*

Iniciou, assim, a sua narrativa, falando de sua trajetória formativa, que começou em uma escola particular de Passo Fundo, onde estudou até a quinta série do Ensino Fundamental. Essa fase de sua vida foi marcada pela reprovação e posterior troca de escola, o que causou mudanças significativas em sua vida.

“Iniciei meus estudos numa escola particular de Passo Fundo, era uma escola cara e reprovei na quinta série, e, naquele momento, meu pai decidiu me trocar de escola. Eu chamo a atenção pra esse ponto, porque eu não gostava da escola. Nunca gostei. Eu agradeço a Deus o dia que meu pai decidiu me trocar de colégio: “Eu não vou mais pagar pra esse piá nesse colégio”. Fui para uma escola pública estadual. Aquilo foi um mundo novo. Foi, psicologicamente pra mim, muito bom. Nesta transição, percebi uma série de mudanças no meu entendimento sobre o que era aprender e o que era estudar. Na sexta, sétima série eu tive professores que me marcaram muito durante toda minha vida, exercem influência no que sou hoje. Um dos professores, eu lembro que era de Literatura, que me ensinou a gostar de ler. A Profa. Tânia Brasil, uma figura ímpar”.

Sua trajetória formativa se revela pela forte influência e vontade do pai, principalmente na escolha profissional. Ao concluir o Ensino Fundamental, o seu pai lhe inscreveu no exame de seleção do Curso Técnico em Eletrônica, sem lhe consultar sobre o seu desejo de seguir nesta área. Ingressou no curso, sem muita motivação, mas acabou encontrando sentidos para continuar.

“Bom, terminando o primeiro grau, eu tinha uma influência muito forte o meu pai, na época, que é um profissional da área de eletricidade. Ele não tinha graduação nem curso técnico e se preocupava que eu tivesse. Então, na época em que eu terminei o primeiro grau, ele decidiu, nem perguntou se eu queria fazer o Curso Técnico em Eletrônica, e fez minha inscrição para o exame de seleção, que, na época, era integrado com o segundo grau. Então, eu fiz o exame de seleção, fui aprovado, com méritos de Deus, porque eu não me esforcei muito. Eu não tinha o interesse pela área de eletrônica. Eu não sabia o que aquilo ia me trazer. Enfim, eu entrei no Curso Técnico em Eletrônica, na época, era um curso de quatro anos, que acontecia junto com o segundo grau. Eu tinha aula de segundo grau de manhã e, à tarde, o Curso Técnico. E acabei gostando”.

Portanto, o primeiro contato do Prof. José Antônio com a Educação Profissional foi como aluno do Curso Técnico em Eletrônica.

“Ali eu comecei a ter contato com a tecnologia. Contato com o ensino profissionalizante, enquanto aluno. E acabei gostando muito. Foi onde me abriu um universo de opções, eu sempre tive aquela coisa pessoal de querer sair da sombra do meu pai. E aquilo me serviu de incentivo. Ele mesmo me deu a receita pra seguir meu caminho...”.

Durante o curso, o professor iniciou as suas buscas pela inserção no mundo do trabalho, tendo como suporte os conhecimentos adquiridos no curso, em especial, os relacionados à computação. Esse processo resultou na sua definição profissional, bem como lhe possibilitou emancipação em relação à dependência econômica do pai.

“Então, em 1992, eu já procurei meu primeiro emprego, já baseado no que estava aprendendo no curso. Dentro do Curso de Eletrônica, eu acabei tendendo naturalmente para a eletrônica digital, que era eletrônica de computador. Então, tudo que eu estudava era relativo à informática. Mesmo que não fosse informática, estava relacionado”.

O Curso Técnico marcou o início da vida adulta do Prof. José Antônio, em que o “rito de passagem” (MELUCCI, 2002) se deu pela inserção formal ao trabalho e pelo casamento.

“Comecei a trabalhar formalmente na eletrônica, no ano de 1994, numa empresa que terceirizava os serviços para o hospital São Vicente. Nesse período, aprendi muito, mesmo como funcionário da empresa terceirizada. Isso foi fundamental pra mim. Logo, eu comecei a namorar e, cinco anos depois, eu casei. Tudo, toda minha fonte de renda era desse trabalho”.

Ao falar da continuidade de sua formação profissional, retoma a influência forte do pai em suas escolhas. *“Após o ingressar formalmente no hospital São Vicente, iniciei a graduação. Também, tinha muita influência do meu pai. Ele queria que eu fosse engenheiro. Entrei, então, na Engenharia Elétrica”.*

A não continuidade no Curso de Engenharia coloca em evidência um dos grandes problemas de permanência dos jovens em alguns cursos superiores de nosso país – a dificuldade de conciliar trabalho com as exigências do curso – situação que o Prof. José Antônio convive atualmente no seu cotidiano, como docente no IFSul – Campus Passo Fundo.

“Cursei a Engenharia Elétrica, mas eu tinha uma dificuldade muito grande de aceitar o método de trabalho dos professores da Engenharia. Então, eu trabalhava quarenta horas; tinha que estudar, e isso era incompatível com o estudo. A coordenação do curso entedia que estudante de Engenharia não deveria trabalhar. E isso me desmotivou muito. Fez com que eu desistisse do Curso de Engenharia”.

Dessa forma, na procura por outro caminho para continuar a sua trajetória formativa, encontrou na informática o viável, o possível, alindo o interesse que se evidenciou no curso técnico à sua atuação profissional da época.

“Eu tinha uma ligação muito forte com a parte de informática e procurei a computação. Aí entra muito as relações pessoais. Eu tinha o estímulo da minha esposa: ‘vai estudar computação, tu gosta’. Fui estudar computação. Conclui a graduação em Ciências da Computação. O que foi determinante pra minha profissão atual”.

A forma esperançosa de ver e compreender a vida são perceptíveis na narrativa sobre a sua aproximação com a docência, que ocorreu ainda no curso técnico.

“Dentro do curso de Eletrônica, eu tinha uma facilidade natural, na época, de trabalhar com meus colegas. Então, eu fui monitor lá na escola. Eu ajudava os meus colegas que encontravam dificuldades em fazer trabalhos; pesquisar, a não fazer nada também. Fui estagiário do curso durante dois

anos. Trabalhei em projetos de pesquisa na área de eletrônica digital. Isso abriu possibilidade no mundo do trabalho”.

Paralelamente ao curso técnico, aos 16 anos de idade, descobriu as suas afinidades profissionais, após enfrentar um período de muitas dúvidas, configuradas pelo questionamento normal desta fase de vida.

“Para onde vou?’ Teve uma época na vida que eu fiz terapia com uma psicóloga, tinha 16 anos. Meu pai também me obrigou a fazer. Aí ela decidiu por A+B, a fazer um teste vocacional. E foi a surpresa da minha vida, porque o teste vocacional dizia: tu tem capacidade em trabalhar em ciências exatas e em ciências humanas. Então, eu não era nem um, nem outro. Aí isso pesou bastante, porque eu disse pra ela: ‘o que eu vou fazer na vida?’ Eu não estava na faculdade ainda. E aí aquilo mexeu muito comigo. ‘O que eu vou fazer agora?’ Eu não tenho pra onde ir. Então, entrei na Engenharia Elétrica, por imposição do meu pai. Mas eu sempre tive uma ligação muito grande com as ciências humanas. Sempre estudei por conta. Matava aula, pra ir estudar psicologia. Matava eletrônica, pra estudar psicologia. E isso, enfim, foi me construindo”.

O interesse pelas ciências humanas foi configurando caminhos de buscas paralelas à formação acadêmica, e este processo foi levando-o para a docência. Contudo, ele reconhece que a sua opção pela docência se fortaleceu através das relações familiares, aliadas ao gosto por ensinar que adquiriu nas relações de trabalho.

“E aí eu tenho na família, pelo lado do meu pai, muitos tios que são professores. Eu convivi com eles. Então, eles participaram da minha formação. Quando eu me casei, minha esposa é professora. Os pais dela são professores, todo mundo é professor na família dela. E, enfim, existia essa possibilidade, e eu juntei isso tudo com o gostar de ensinar meus colegas, com o gostar de ensinar os meus estagiários onde eu trabalhava no Hospital São Vicente. Isso tudo surgiu como: ‘olha, eu gosto de ensinar”.

O gosto por ensinar e o ingresso na docência resgatam as áreas de afinidades descobertas na adolescência, colocando-se compatíveis com a sua atuação profissional.

“Aí, um dia, um sócio da empresa que trabalhava, que foi meu professor, me convidou pra dar aula no Cecy Leite Costa, no Curso de Eletrônica: ‘olha, nós estamos sem professor. Quem sabe tu vai lá?’ Comecei a trabalhar como monitor e logo depois surgiu um contrato emergencial no Estado e eu entrei como professor no Curso Técnico em Eletrônica. Então, toda essa história aí me fez compreender que eu posso tanto ser um profissional de TI – ciências exatas, mas também posso trabalhar nas ciências humanas, como professor”.

Ao falar de seus primeiros contatos com a sala de aula, revelou que não sabia como preparar uma aula, mas sabia incentivar os seus alunos.

“Gostei muito de trabalhar com ensinar a piaçada. De estar incentivando eles a alguma coisa ligada à profissionalização. Eu não sei que ano foi isso. Foi no ano de dois mil e O meu primeiro contato com a sala de aula, eu não sabia muito bem como preparar uma aula. Aquilo foi meio aos trancos e barrancos”.

Esse processo foi marcado por descontinuidades.

“Nasceu a minha primeira filha, e eu tive que largar a atividade extra – o contrato de professor. Depois de um tempo, eu voltei a dar aula, formalmente, também numa outra escola de cursos técnicos profissionalizantes de Passo Fundo. Contrato emergencial na área de informática. Trabalhei um tempo pequeno com eles ali. Isso fez com que eu quisesse, cada vez mais, dar aula”.

A docência foi se configurando para José como uma nova possibilidade profissional, um lugar de novas aprendizagens, desafios e ascensões.

“Na empresa que eu trabalhava, o stress profissional ficou muito grande, e havia um descontentamento, da minha parte, com a atividade que eu estava exercendo. Eu exercia essa atividade há quinze anos e não tinha mais perspectivas de crescimento profissional, tanto financeiro, quanto intelectual. Não tinha mais pra onde ir. Resultado: botei na cabeça que ia trocar de trabalho e comecei a procurar alternativas. Minha primeira alternativa, lembro claramente, que minha ambição era entrar pra Polícia Federal e trabalhar na perícia criminal. Comecei a estudar pra isso. Estudar informática, porque a prova era de informática. Mas a sala de aula surge novamente no meu caminho”.

Então, ingressou na docência no IFSul – Campus Passo Fundo, inicialmente como professor substituto.

“E aí surgiu a possibilidade de trabalhar aqui no IFSul como substituto. Eu disse: ‘estou precisando de dinheiro, gosto de dar aula, estou querendo trocar de trabalho; vou encarar’. Vim pra cá, trabalhei como substituto, concomitante com a minha atividade profissional lá no hospital”.

Depois, passou a ser professor efetivo.

“Trabalhando aqui surgiu a possibilidade do concurso que também foi uma surpresa. Naturalmente, resolvi fazer o concurso. Passei e, então, chega do hospital São Vicente. Não aguentava mais isso. Desliguei-me totalmente de lá e estou em dedicação exclusiva aqui, trabalhando com a gurizada. Fazendo o que gosto e me sinto muito feliz”.

A narrativa do Prof. José apresenta, de forma clara, que o seu processo de inserção na docência foi se dando ao longo da trajetória de vida, marcada por representações construídas nas diferentes inserções acadêmicas, profissionais e familiares. Essas representações são percebidas pelo professor: *“Acho que a questão de constituição profissional, em qualquer área, é muito complexa. Porque naturalmente eu sinto a influência até da relação que tinha com meu pai, com minha mãe. Tudo isso acabou me formando”.*

Ao ser questionado sobre o que representa ser docente no IFSul – Campus Passo Fundo – expressa, de forma entusiasmada, a satisfação de exercer a função. *“Eu gosto muito do que faço. Isso me faz rir sozinho. No meu caso, eu não estou aqui por obrigação. Estou aqui, porque escolhi estar. Briguei por isso e consegui. Eu estou muito feliz de estar fazendo o que eu faço”.*

Reporta-se à sua experiência de vida como um saber que articula outros saberes necessários à docência, entre eles a capacidade de constituir vínculos entre o saber acadêmico e os saberes do mundo do trabalho.

“A minha vivência anterior à docência me possibilitou construir muitas experiências, que trago para sala de aula. Todo dia que eu entro numa sala de aula, sempre tenho uma história pra contar, uma experiência para trazer já que o ensino é profissionalizante. Desde as experiências mais simples, até problema com administrador, problemas técnicos, rotina de trabalho, dificuldade financeira no trabalho. Tudo isso aí eu gosto de trazer e noto que eles gostam de saber como aconteceu comigo. Às vezes, eu assusto. Às vezes, eles ficam querendo ir lá pra fazer o que eu fazia. É bem dinâmico esse processo e acredito ser motivador para aprendizagens necessárias na área”.

Além dos saberes da experiência, o professor entende que as interações com os colegas são constituidoras de saberes necessários para a docência na área da informática.

“Aprendo muito com os meus colegas. Todos da área de informática têm uma experiência mais ligada ao ensino. Eles têm uma caminhada maior na docência, na parte de saber, como ensinar, como adequar o conteúdo técnico pra ensinar. Saber os procedimentos e os processos do ensino, procuro dialogar muito com eles, quando surge dúvida, insegurança...”

Também estou aprendendo com eles a trabalhar com pesquisa. Então, eles me ensinam muito neste aspecto. São pessoas que eu consulto muito. Aprendo com eles todos os dias. E também em sala de aula, com meus alunos, aprendo muito”.

As aprendizagens, referidas pelo professor, se entrelaçam a outras aprendizagens em sua trajetória de vida, colocando-se como desafios relacionados à docência. Dentre esses desafios, está o processo de coordenação do curso Técnico em Informática.

“A coordenação aconteceu meio de surpresa. Eu não queria ser coordenador. Mas, depois que entrei, acabei gostando da atividade. Ela me dá uma visão que não tinha, enquanto professor, dos processos internos, burocráticos, de tomadas de decisões. O que a gente faz agora? Abre essa turma ou não abre, qual é o impacto que isso vai ter? Isso me abriu outras perspectivas, me deu uma visão do curso como um todo, apontando coisas que precisamos melhorar no curso”.

Apresenta, de forma muito clara, as suas preocupações pedagógicas como coordenador, vinculando-as aos saberes necessários para o exercício da docência.

“A necessidade de busca pela permanência do aluno, pela satisfação do aluno, pela boa relação professor-aluno, pelas condições adequadas para o professor dar aula, contribuir para fazer adequação dos conteúdos à realidade das turmas. Então, tudo vira um objetivo diário – lutar pela qualidade do nosso curso. Eu, enquanto coordenador, passo a ter uma visão global das disciplinas do curso”.

Esse processo exige a capacidade de reflexão, a partir de momentos pautados pelo diálogo pedagógico. Como relata o Prof. José Antônio:

“Mas eu tenho tentado chegar ao professor e dizer: ‘Olha, vamos tentar adequar o teu conteúdo’. Às vezes, o professor queria fazer essa adequação, mas, por insegurança, não fazia. Às vezes, o professor acha que aquilo tem que ter, então a gente precisa tentar compreender porque o professor quer manter. Eu tive um caso, estamos num processo, agora, de otimização de disciplina de Matemática. Os próprios professores notaram que aquele assunto dificultava a vida do aluno. Resultado: eu noto o descontentamento do professor com aquele conteúdo, do aluno com aquele conteúdo. E olho para a grade curricular e vejo que aquilo não vai servir em nada na vida profissional do aluno. Então, a gente está trabalhando a disciplina pra ver se alteramos essa disciplina. Além dessa disciplina, precisamos reformular o curso, adequar às necessidades dos alunos. Mediar essas mudanças é o maior desafio da coordenação do curso.

Ainda, na busca pela ampliação do campo acerca dos saberes da docência, o professor abriu um novo horizonte, ingressando no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Informática da UFSM. Essa inserção é expressa em seu relato como a satisfação de um desejo, acalentado ao longo de sua trajetória formativa, que se torna realidade, pelo incentivo oferecido pelo Instituto.

“Essa era uma das coisas que, na empresa privada, onde eu trabalhava, não tinha perspectiva. Não há perspectiva. Não há interesse. Não havia justificativa pra fazer uma pós-graduação. No entanto, aqui, se fomenta isso, se incentiva isso. Eu sempre tive uma tendência natural a querer estar sempre estudando uma coisa nova. E aí juntaram várias coisas. Precisa por questões de carreira, construir novos saberes, aliar pesquisa com ensino e uma série de fatores. Mas, enfim, o mestrado vem completar uma lacuna que eu tinha em capacitação, em estudo mesmo. Vem me fazer crescer”.

Diante da possibilidade, a dúvida se coloca como motivadora para enfrentar desafios:

“Bom, e aí, qual mestrado fazer então? Eu tinha um universo de escolhas, um universo de opções; mais caras, mais baratas, gratuitas, enfim. No final das contas, eu busquei um mestrado que tivesse dentro da minha área de estudo. Dentro da minha área científica mesmo, tecnológica. Que, no caso, é a computação móvel. Não sei se isso vai dar certo. Não sei se vou conseguir. Estou estudando, tentando vencer esse desafio”.

Acredita que o seu ingresso no Mestrado está possibilitando mudanças significativas em sua sala de aula.

“O mestrado já está interferindo em minha sala de aula. Por incrível que pareça, em pouco tempo. Porque eu tenho alunos que estão realizando o TCC e não sabem o que fazer. Muitos não têm noção do que fazer. E, aí, entra essa história: ‘olha, eu tenho um assunto assim... que está ligado à computação móvel...’. Pelo fato de estar ligado ao mestrado, eu já li alguma coisa... Quem sabe tu tentas ir pra esse lado? E isso já começa a interferir na minha sala de aula, na minha prática, é natural”.

Então, ao finalizar o seu relato, reafirma ser professor, por opção, considerando a docência uma atividade prazerosa, pela possibilidade de contribuir positivamente na formação de outras pessoas, ressaltando: *“Como professores, fizemos parte, deixamos marcas na vida das pessoas, assim como os professores fizeram parte da nossa”.*

Também faz a seguinte reflexão: “*Já fiz muita coisa na vida e agora tenho o prazer em ajudar construir uma Escola de Educação Profissional e Tecnológica na minha cidade, isso é um privilégio e preciso corresponder*”.

Portanto, a narrativa de vida do Prof. José Antônio é pautada por muitos desafios, mas enfrentados de forma esperançosa, o que lembra a postura de um educador, referida no mesmo sentido que Freire (2000, p. 37): “No meu caso, porém, as dificuldades que enfrentei, [...] forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo”.

Dessa forma, resta dizer que a trajetória do Prof. José Antônio nos mostra a constituição processual de um educador que ensina não só pelo conhecimento acadêmico construído, mas também, pelo exemplo e testemunho de vida.

5.2 QUEM É E O QUE DIZ SOBRE SI A PROFA. SABRINA ELICKER HAGEMANN?

“Sou uma pessoa muito esforçada, uma pessoa que está sempre disposta a aprender”. (Narrativa de vida)

Sabrina Elicker Hagemann (2012).

A Profa. Sabrina Elicker Hagemann tem 28 anos, é casada, sem filhos, filha de Marlise Elicker e Valmi Hagemann, nascida em Fortaleza dos Valos. É graduada em Engenharia Civil pela UFSM, com Mestrado na mesma área pela mesma Instituição. Ingressou na docência em 2008 e, no IFSul, em 2009. É professora do Curso Técnico em Edificações e atualmente também atua na coordenação do mesmo. Reside em Passo Fundo, desde o seu ingresso no IFSul.

A entrevista com a Profa. Sabrina foi a segunda das realizadas para este estudo e ocorreu na tarde do dia 22 de fevereiro, na sala de reuniões do IFSul – Campus Passo Fundo. Desde o convite para participar desta pesquisa, passando pelo momento do relato, a Profa. Sabrina sempre esteve interessada e disponível para contribuir como presente estudo.

Professora comprometida, Sabrina é reconhecida pelos colegas e alunos pela postura dialógica e tranquila, de atitudes serenas e conciliadoras. Essa percepção se confirma com a forma que se autodefine: “*uma pessoa calma, muito esforçada,*

uma pessoa que está sempre disposta a aprender. Que tem consciência de tudo àquilo que não sabe". Reafirma que essas qualidades lhe acompanham desde a infância, atribuindo esse seu jeito de ser a educação familiar.

"Sempre fui uma pessoa muito calma. Filha de professora! Sempre tive muita facilidade com tudo na minha vida escolar, nas questões relacionadas, assim, ao meu aprendizado, nunca tive uma dificuldade muito significativa. Talvez, porque era muito cobrada em casa por isso".

As cobranças familiares passam a ser avaliadas por Sabrina pelo aspecto positivo, mas reconhece também que, devido à rigidez familiar, enfrentou dificuldades ao ingressar na faculdade.

"Quando eu saí de casa e comecei a faculdade de Engenharia, eu experimentei algumas coisas que durante a minha vida escolar eu ainda não tinha experimentado. Porque eu sempre fui uma pessoa, não sei se por ser filha de professor, que sempre tive muita facilidade com tudo, assim, na minha vida escolar nunca tive uma dificuldade em nada. Mas, quando cheguei na faculdade, a coisa mudou, pela complexidade do curso, surgiram muitas dificuldades. E, no primeiro semestre, comecei a cogitar possibilidade de desistir, voltar pra casa, mudar de curso".

As marcas da infância para Sabrina são constitutivas do seu "jeito" de ser, porém, ao mesmo tempo, procura romper com situações que lhe impem de construir os seus objetivos. Esse aspecto é mostrado, ao relatar as suas buscas, na perspectiva de superar dificuldades.

"Nesse período, procurei um psicólogo da universidade, e daí, contando a minha história de vida pra ele, ele me disse que eu estava com medo de decepcionar a minha família. Que só de pensar em reprovar, numa disciplina, de não ter os mesmos resultados que até então eu tinha tido na minha vida escolar, que isso me assustava muito. Então, eu tinha que parar de me cobrar, certamente eu não tinha que provar nada pra ninguém. E daí consegui me acalmar um pouco".

Sendo assim, a narrativa de Sabrina aponta que foi, na infância e adolescência, que ocorrem as primeiras aproximações com a docência, devido ao convívio com a sua mãe, que era professora e também pelas oportunidades oferecidas como aluna.

“Uma coisa que me lembro e que eu gostava: como minha mãe trabalhava numa escola, às vezes, faltavam professores, então, eles chamavam alunos do outro turno, os mais grandinhos, pra dar aula de Educação Física, então isso era uma coisa que eu gostava bastante. Também gostava de apresentação de trabalhos, eu não me sentia inibida de falar na frente dos colegas e do professor. Por isso, muita gente falava que eu ia ser professora. E daí foi surpresa, quando eu escolhi Engenharia. Todo mundo achava que eu ia ser professora como a minha mãe”.

Na narrativa da Profa. Sabrina, verificam-se, de forma clara, as lembranças dos professores que participaram de forma significativa de sua trajetória formativa, apontando representações singulares em cada nível de ensino.

*“Lembrando dos meus professores do **Ensino Médio**, eu lembro de uma professora que eu tenho um carinho muito grande por ela até hoje, era uma professora extremamente rigorosa. Mas, quando ela foi minha professora, eu não dei muito valor pra isso. Ai, quando eu cheguei no ensino superior, que eu vi a importância das exigências que ela fazia. Ela sabia porquê estava cobrando tudo que ela cobrava, então, me marcou muito. Também lembro com admiração daqueles professores que conseguiram não levar os seus problemas pra dentro da sala de aula. Hoje eu vejo o quanto é difícil”.*

Além disso, ela encontra nos professores do Ensino Superior aspectos que a levam a construir representações significativas da docência.

“Na faculdade, eu gostava muito daqueles professores que traziam pra dentro da sala de aula algum exemplo prático. Porque, numa faculdade de Engenharia, é muito difícil tu visualizar situações práticas. Tanto é que você sai de uma faculdade de Engenharia, achando que você não aprendeu nada. Que tu vai começar a trabalhar amanhã, ou depois, e tu não vai saber nada. Não vai saber como agir. Então, aqueles professores, que traziam exemplos práticos pra gente, foram professores que me marcaram bastante”.

Esta vivência possibilitou à Profa. Sabrina estabelecer relações com o seu processo de docência, a qual procurou trabalhar com os alunos com metodologias que contemplassem situações práticas. Esse processo também demanda novas construções e interlocuções, considerando as lacunas deixadas em seu processo formativo acadêmico.

“Isso é uma coisa que eu, hoje, tenho dificuldades com meus alunos, porque eu não tive muita vivência prática. Então, eu procuro o máximo possível, esse conhecimento pesquisas ou conversando com outros colegas, de forma que possibilite trazer pra sala de aula coisas práticas”.

A escolha profissional da Profa. Sabrina foi pautada pela afinidade com a área das ciências exatas, entretanto encontrou, na sua infância, nas brincadeiras e nas buscas articuladas, pela curiosidade dessa fase de vida, elementos que pautassem a sua aproximação com a Engenharia.

“A Engenharia surgiu por eu me identificar com as ciências exatas, eu gostava muito de Matemática, gostava muito de Física, eu colecionava plantas de jornal. Então, aquelas plantas de divulgação de edificações nos jornais eu gostava daquilo. Gostava de pegar aquilo, olha e imaginar como eu faria. Desenhar. Então, a escolha pela Engenharia foi por isso. Eu não conseguia me visualizar fazendo outro curso, Arquitetura, por exemplo”.

Mas, durante a graduação em Engenharia, ocorreram outros entrelaçamentos que a aproximaram da docência.

“A questão da docência foi surgindo ao longo da graduação. Durante o curso, tínhamos poucas aulas práticas, isso fazia eu não me imaginar trabalhando num canteiro de obras e, muitas vezes, ficava me imaginando, se eu fosse professor: como eu faria? E daí, quando eu estava terminando a graduação, surgiu a oportunidade do mestrado. E surgiram alguns concursos, como professor substituto, e eu já fui tendenciado a ir pra esse lado. Durante o meu mestrado, eu recebi uma proposta pra trabalhar num curso técnico em edificações lá em Santa Maria, numa escola particular. E daí lá eu visualizei mais forte a questão da docência”.

Talvez as representações da infância, afirmadas através das vivências com as pessoas que participaram de seu processo formativo nos primeiros anos de sua vida, tenham exercido papel importante na escolha pela docência como única atuação profissional.

“Eu trabalhei como engenheira só no meu mestrado e no meu estágio de fim de curso. E daí eu trabalhei na Caixa Econômica Federal não como engenheira, por pouco tempo, pois logo fui chamada para assumir no concurso aqui no IFSul, para professora, que havia passado”.

A experiência, vivenciada na Caixa Econômica Federal, lhe possibilitara saberes importantes, que contribuem não apenas para o exercício da docência, mas também constroem um saber que considera ser uma lacuna formativa do curso de Engenharia.

“O curso de Engenharia ele é um curso que, nos moldes que eu fiz, não estimula as relações entre as pessoas. Uma falha que eu acho muito grave é que você estuda cinco anos pra ser um profissional, que provavelmente vai ter que trabalhar com equipe. Em nenhum momento, dentro da

faculdade, você é preparado pra isso. É uma grande falha. Aprende-se cálculo, cálculo e mais cálculo, mas não se aprende muito sobre gerenciamento, sobre relações humanas”.

A Profa. Sabrina iniciou a sua atuação como docente no IFSul – Campus Passo Fundo – trabalhando no PROEJA – FIC²⁹, aspecto que lhe possibilitou reflexões de grande significado na construção de saberes sobre a docência.

“No Proeja FIC, foi marcante. Talvez, pelas histórias de vida dos alunos, adultos e jovens que vinham de escolas de EJA do município, onde cursavam o Ensino Fundamental, além disso, traziam dificuldades de muitas ordens. Foi uma coisa muito interessante que aconteceu comigo – ter começado no Proeja, ter tido minhas primeiras experiências como professora no Proeja, eu vi que estava fazendo tudo errado. E foi bem interessante, porque no Proeja, trabalhando com aluno, você descobre que tudo vai depender de como o aluno apreende, o ritmo do aluno vai definir o teu planejamento. Você nunca vai estar preparado suficiente. Que cada turma vai ser uma turma. Um dia vai ser diferente do outro. Que você vai ter que aprender a lidar com as coisas que fogem do teu alcance. Então, foi bem marcante, tanto é que eu estou louca para que comece outra turma”.

Outra experiência com a docência, além do Curso Técnico em Edificações, deu-se no Curso de Especialização PROEJA³⁰, o que possibilitou para a Profa. Sabrina construir um outro saber a partir da socialização de sua experiência na Educação Profissional.

“A especialização foi uma coisa que me deu muito frio na barriga. Porque quando eu comecei o trabalho, eu sentia que não fazia muito sentido eu estar ali. Eu pensava que aquelas pessoas que estavam ali, com quem eu estava trabalhando, tinham muita experiência e tinham uma formação em educação. Que eu tive depois que já era docente. Eu achei que não conseguiria agregar muita coisa. E, no fim, foi uma experiência muito interessante, com muitas trocas. Gostei bastante. E a parte das orientações de trabalho foi pra mim uma coisa bem legal. Porque foi uma oportunidade que eu tive de voltar a ter contato com pesquisa científica, que era uma coisa que eu estava um pouco afastada”.

Nesse sentido, expressa que o professor tem uma responsabilidade muito grande, pois precisa considerar os processos de vida de cada aluno e as expectativas que mobilizam os processos de busca dos estudantes. Desta forma,

²⁹ Programa de Integração entre Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional em nível de formação inicial e continuada.

³⁰ Especialização PROEJA visa a formar professores, para atuar na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional. A turma era constituída por professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, nas redes estadual e municipal.

quer exercer a alteridade, colocando-se no lugar de seus alunos, e, ao fazer esse movimento, retoma a sua história de vida e a sua experiência como aluna.

“Ser professor é uma responsabilidade muito grande. Eu me coloco no lugar, muitas vezes, de alguns alunos meus. Eu sei que eu tive ótimas oportunidades, quando eu fui aluna. Por mais que eu tenha vindo de uma família humilde, que não tinha condições para que eu fizesse uma faculdade particular, que seria mais cômodo pra mim, pois ficava mais perto de casa. Tive que sair de casa, saí com 16 anos. Morei em uma casa de estudante, um ambiente acolhedor, mas é um ambiente que te ensina muito sobre convivência. Tu divides o espaço com, no mínimo, seis pessoas totalmente diferentes. Então, apesar disso, eu tive oportunidade de só estudar. Porque eu trabalhava dentro da universidade, mas trabalhei numa coisa relacionada ao que eu estava estudando. E eu sei que ainda assim foi difícil. Então, eu vejo alguns alunos que se superam para estar aqui estudando e daí a gente sente o peso da responsabilidade que a gente tem”.

Assim, para a Profa. Sabrina, ser professor é

“uma missão muito difícil. Se eu tivesse que resumir numa palavra: professor seria um facilitador. Uma pessoa que está para auxiliar, para orientar. Eu acho que ensinar é um termo muito forte; pelo que eu estudei até hoje em termos de educação, eu vejo que ensinar é um processo complexo, por isso o professor não ensina, mas deve criar situações que possibilitem a aprendizagem. É uma questão muito complexa, mas acredito que um bom professor é aquele que tem consciência de que sempre há o que aprender, aquele que sempre busca dar o melhor de si naquilo que faz e que se preocupa com a formação do aluno como profissional e como ser humano”.

Vai expressando, desta forma, uma visão processual de aprendizagens, necessárias para a formação do professor, ressaltando a importância da reflexão crítica sobre a própria prática.

“A melhor maneira de aprender a ser professor é errando. Isso é uma coisa que tenho consciência de que a gente aprende errando. Que a gente não deve ficar chateada quando erra, mas esse erro, muitas vezes, afeta o aluno. Por exemplo, a gente tem uma turma que eles são os primeiros do Curso de Edificações, eles dizem que são as cobaias. E realmente, não é um termo muito legal, mas, querendo ou não, acho que onde a gente mais errou foi com os primeiros. Mas também foi onde mais a gente aprendeu”.

Dessa forma, refere-se à reflexão crítica sobre a prática como expressão de um profundo respeito aos estudantes.

“Quando você vê que não planejou adequadamente, que tu não podes generalizar algumas coisas, que uma turma é uma turma, que outra turma é outra turma. Então, que talvez tu não tenha se dedicado tanto que os alunos esperavam mais de você. Isso são coisas que eu já percebi, já senti”.

Também, ressalta a importância da interação com os colegas do curso, como espaço de aprendizagens significativas na sua constituição, enquanto professora, assinalando a diversidade de saberes, como elemento articulador de aprendizagens.

“Pra mim, conviver com os meus colegas do curso de edificações é um aprendizado muito grande, porque, entre todos, eu sou a pessoas que menos tem experiência prática. Então, eu aprendo muito com eles, porque cada um tem conhecimento em uma área ou até na mesma área, mas, com abordagens diferentes. E, como pessoa, um é totalmente diferente do outro”.

Além disso, considera que as características do grupo de professores de seu curso contribuem no processo de interação e construção de saberes. *“Então, por nós sermos um grupo pequeno, eu acho também que foi uma coisa que facilitou a interação e a aprendizado. As pessoas do nosso grupo estão sempre abertas a mudar, a fazer algo diferente”.*

Compreende que o processo interativo de aprendizagens não se limita às trocas com os colegas, mas se amplia nas relações com os alunos. *“Eu aprendo muito com os meus alunos, principalmente com aqueles que têm mais vivência. Ajudam quando eles compartilham as experiências suas”.*

Ao falar de espaço formativo de diálogo e construção de saberes, aponta as reuniões pedagógicas como possibilitadoras desses momentos.

“As reuniões pedagógicas, da forma como a gente tem tentado fazer, é um espaço que possibilita trocas e construção de saberes. Mas a gente acaba, muitas vezes, desviando o foco pedagógico, para ouvir os colegas que estão com muita coisa, concentrada em si”.

Esse espaço também é destinado à organização de questões burocráticas e demandas estruturais, colocando-se como um desafio manter o foco da pauta em aspectos voltados a prática pedagógica de sala de aula, exigindo o exercício de eleger prioridades.

“Então, muitas vezes, a gente acaba deixando aquilo que tem prazo ser prioridade, e daí algumas questões, como as questões pedagógicas que não têm um prazo, apesar de ser superimportante, a gente não trata como prioridade”.

Porém, reconhece que precisa ampliar o espaço de reflexão e construção coletiva.

“Dentro da reunião, eu acho uma prioridade deveria ser a questão do planejamento conjunto. Acho que isso se perdeu um pouco. Acho que, quando o curso de edificações começou, a gente tinha esse foco – fazer o planejamento conjunto, interagir mais. Hoje, acho que se perdeu um pouquinho isso. A gente ainda faz algumas coisas, mas acho que se perdeu. Precisamos retomar, porque é extremamente formativo. A gente aprende mais junto do que sozinhos”.

A Profa. Sabrina, além de exercer a docência no Curso de Edificações, atualmente, o coordena, situação nova e desafiante, pois ainda não se percebe nesse papel como algo idealizado.

“Eu não consigo pensar em expectativas relacionadas à coordenação. Eu penso, não sei se é porque eu estou começando com questões de coordenação, eu nunca me senti com perfil pra isso. Então, eu sou uma pessoa que, quando tem que fazer: faz. Que, quando tem que abraçar, abraça. Agora, eu não sou uma pessoa muito forte de ideias. Em termos de iniciativa, eu sei que eu tenho que melhorar um pouco. Mas não tenho expectativas. O que eu penso no momento é em conseguir fazer o que preciso fazer”.

Ao falar de seu papel, enquanto coordenadora do curso, é possível perceber que ela é uma pessoa comprometida com um *fazer melhor*, mostrando que a professora não se descola da coordenadora. A amorosidade, o rigor e a seriedade que expressa no exercício da docência também estão presentes no exercício da coordenação.

“A coordenação traz muitas responsabilidades. Eu sei que têm muitas pessoas que dependem do meu trabalho. Uma coisa que eu não faço mais, que, no início, eu fazia, eu percebi que, quando um aluno vinha falar comigo, eu dizia pra ele que ia dar retorno, depois, eu acabava demorando em dar retorno a ele. Então, questões relacionadas com alunos, dúvidas e demandas de alunos eu tento dar um retorno na hora, senão o mais breve possível”.

Dessa forma, coloca-se como uma professora em processo e demonstra consciência de seu inacabamento (FREIRE, 1998), no que se refere à experiência humanizadora da docência. Assim expressa essa percepção:

“A Sabrina professora tem muitas expectativas. Principalmente, com relação ao doutorado, como forma de agregar alguma coisa no curso. Porque eu vejo que tem muita coisa que a gente poderia explorar ainda e que não está conseguindo. Questão de pesquisa, questão de extensão, eu acho que isso é bem importante e precisamos começar a pensar. E também melhorar dentro da sala de aula. Tem muita coisa que eu acho que tenho que melhorar”.

No seu processo de buscas formativas, a professora realizou o Curso de Formação Pedagógica, oferecido pelo Campus, o qual considera ter contribuído em apenas alguns aspectos, no que se refere à sua constituição docente.

“A formação pedagógica trouxe algumas contribuições na minha formação. Ajudou a entender um pouquinho melhor o sujeito, o aluno, como funciona. A importância do planejamento, de avaliação. Avaliação é uma questão que também foi trabalhado, e que eu tenho repensado muito”.

Reconhece que tem dificuldades quanto à compreensão de questões teóricas que não se relacionam às de sua prática cotidiana.

“Eu particularmente tenho um pouquinho de dificuldade, não sei se por ser a minha formação; dificuldade em trabalhar com questões teóricas. Quando são questões teóricas, mas que tenham uma relação mais explícita com coisas práticas do dia-dia, eu me identifico mais. Agora, questões puramente teóricas, eu tenho certa dificuldade em visualizar a contribuição delas”.

Assim, demonstra o seu comprometimento com processos de formação autônoma, como opção de vida que define o seu jeito de aprender e ensinar.

Nesse sentido, a narrativa da Profa. Sabrina expressa a processualidade que vem construindo as suas concepções sobre a educação, pautadas na responsabilidade, na curiosidade, na amorosidade para com os seus colegas e alunos, colocando-as como elementos articuladores de suas práticas cotidianas na docência.

5.3 QUEM É E O QUE DIZ SOBRE SI O PROF. DANIEL ALMEIDA HECKTHEUER?

“Ser professor vem sendo muito significativo para minha vida. É uma realização pessoal. O desenvolvimento docente veio acompanhado do meu amadurecimento pessoal”. (Narrativa de vida).

Daniel Almeida Hecktheuer (2012).

O Prof. Daniel Almeida Hecktheuer tem 32 anos, solteiro, sem filhos. É técnico em mecânica, graduado em Engenharia Mecânica e mestre na mesma área. Exerce a docência há cinco anos no IFSul. Iniciou a sua atuação docente em 2007, como professor substituto no Campus Pelotas e, em 2009, como professor efetivo no Campus Passo Fundo, no Curso Técnico em Mecânica.

A entrevista com o Prof. Daniel foi a terceira das seis, realizadas para este estudo, e ocorreu na tarde do dia 21 de março de 2012, nas dependências do IFSul – Campus Passo Fundo.

A sua narrativa foi cercada por muita expectativa, pois a trajetória do professor Daniel é marcada por um processo de grande crescimento que, segundo ele, foi de “amadurecimento”, pois ingressou no IFSul – Campus Passo Fundo – logo após concluir a sua graduação em Engenharia Mecânica e, mesmo assim, já trazia a docência como a sua primeira experiência profissional.

Ao iniciar o seu relato, buscou se apresentar, dizendo de seu vínculo com a Educação Profissional, talvez tecendo os primeiros fios constituidores do educador que se revela ao longo de sua narrativa.

“Meu nome é Daniel Almeida Hecktheuer, tenho 32 anos, sou natural de Pelotas. Eu fiz o 2º Grau já no Instituto, antiga escola técnica. Fiz o curso técnico em mecânica, na época, o meu 2º Grau foi Técnico. Depois, eu saí do técnico em mecânica e fui fazer Engenharia Mecânica, onde me formei”.

Desta forma, relata que os seus vínculos com a EPT são anteriores ao seu ingresso no Curso Técnico em Mecânica, visto que iniciam através de sua família. *“A minha mãe é professora aposentada do instituto. A minha mãe foi professora a vida toda, cresci neste meio. Meu irmão também é formado, é engenheiro e trabalha no instituto também como professor”.*

Mesmo assim, não tinha a docência como uma das opções de escolha profissional, mas, no caminho, novas trilhas se colocam, onde novas inserções o aproximam da docência.

“Quando eu fui cursar o meu técnico e a Engenharia, nunca passou pela minha cabeça ser docente. Me formei: ‘bom vou para a indústria’. No final da graduação, surgiu a oportunidade de trabalhar como professor substituto no instituto no Campus Pelotas. Fiz a seleção e entrei. Ali, então, fui dar aula no curso técnico, passei a gostar muito. Aí estava terminando meu contrato substituto de 2 anos, continuei gostando da docência. Surgiu o concurso para efetivo aqui em Passo Fundo, já fiz concurso. Quando terminei minha graduação, imediatamente ingressei como docente”.

Mesmo sem vivência relevante, relata nunca ter apresentado grandes dificuldades relacionadas ao exercício cotidiano da docência, mas, quando elas surgem, busca resolvê-las, encarando-as como desafios que se transformam em motivação para novas construções.

“Talvez, pelo meu convívio com minha mãe e meu irmão, mesmo eu não tendo formação para ser professor, nunca encontrei muitas dificuldades. Às vezes, alguma disciplina nova me desafia no primeiro semestre que trabalho, me faz estudar muito, estruturar as aulas, mas depois, no segundo semestre, eu aprimoro as aulas, e aquilo que era desafio passa a ser motivação”.

Outro aspecto assinalado pelo Prof. Daniel é a relação que estabelece com os seus alunos.

“Tenho bastante facilidade para dialogar com os alunos, nunca fui envergonhado, nunca tive problemas de relacionamento. Procuro resolver meus problemas dentro da sala de aula, conversando, argumentando, ouvindo e principalmente respeitando da mesma forma que eu gostaria de ser respeitado. Procuro sempre ser transparente com meus alunos e espero deles o mesmo comportamento”.

Portanto, a sua narrativa sobre a docência revela preferência pelas aulas práticas, eis que, nelas, é possível perceber, de forma clara, os avanços e as dificuldades de cada aluno.

“Eu gosto quando o aluno entra, chega no 1º dia de aula, nem sabe o que é uma máquina e, no final do período, ele sai operando aquela máquina, fazendo relação com a parte teórica e logo aplicando esse conhecimento no seu trabalho. Acho isso emancipador”.

É possível acreditar, através da narrativa do professor, que a sua prática pedagógica assume características dialógicas e acolhedoras, devido às aprendizagens profundamente humanas, construídas nas vivências com os colegas do curso de Mecânica.

“Quando iniciei aqui em Passo Fundo, sentia bastante insegurança, eu lá, em dois anos, já tinha constituído o meu espaço, tinha confiança, amigos, vivia num relacionamento muito bom; vim pra cá, tudo novo me trouxe bastante insegurança. Hoje estou super adaptado, mas graças à forma como fui acolhido aqui, principalmente pelos colegas do curso, onde tínhamos um ambiente só do curso. Lá conversávamos, tirava dúvidas e, ao mesmo tempo, foi proporcionando fazer amizades mais profundas. Pra mim foi muito bom, eu tenho um grupo forte, e as amizades foram crescendo”.

Também traz, em sua narrativa, o caráter de processualidade formativa.

“Acredito muito nisso, o meu crescimento, enquanto professor, é gradual. No dia a dia, a gente vai se enxergando docente, escutando experiências, pensando no que faz, avaliando e mudando o que precisa. Então, com certeza, eu amadureci muito, cresci muito profissionalmente, devido ao convívio com os colegas, escutando problemas e tentando encontrar soluções, aprendendo com os exemplos positivo e negativo”.

Ao falar de espaços formativos para a docência, aponta **as reuniões pedagógicas, a formação pedagógica e os conselhos de classe** como espaços de grande significado e constitutivo de processos reflexivos sobre a atuação docente.

“Eu sou fã das reuniões pedagógicas, para mim nunca foi um problema, é prazeroso, eu acho importante. Eu acho que talvez seja um dos espaços mais importantes, porque, depois, nos outros espaços, são espaços mais de amizades não tão formais. Então, nas reuniões, é onde tu expões um problema de uma forma mais certinha e pensa nas soluções”.

No que tange ao conselho de classe, este expõe:

Gosto do conselho de classe, e acho que mostra claramente que o nosso curso é constituído, na grande maioria, de professores homens. Ah, mas eles não têm muito contato com os alunos. No conselho de classe, a gente vê claramente que os professores sabem quem é, falam o nome, onde trabalha. Então, tu vê quem tem esse relacionamento de professor-aluno, bem estreito, bem forte. Acho interessante, acho que é importante. No que contribuí como crescimento docente? Eu não sei, mas acredito contribuir de alguma forma e gosto de participar. Outra coisa interessante que ocorre no conselho de classe é a possibilidade de escutar os alunos sobre se o professor está bem ou não, que o professor tem algumas dificuldades, isso, acaba sendo pontual na formação de um professor. Quando ele escuta uma

observação negativa, principalmente, ele volta para a sala de aula e tenta resgatar aquela deficiência.

E, em relação à formação pedagógica, destaca que:

“É muito semelhante as minhas aulas. As minhas aulas são práticas, mas toda minha prática tem uma sustentação teórica. Então, questões de avaliação todo mundo já faz. Eu faço prova pra turma há muito tempo. Mas foi na formação pedagógica que a gente conversou sobre a importância, as concepções da forma de avaliar e também como avaliar melhor. No curso, a parte teórica deu a sustentação para todas as minhas práticas realizadas no cotidiano de sala de aula. Eu gostei bastante, não foi maçante, foi gradual, levou certo tempo. Eu achei positivo para vincular as minhas práticas à teoria.

Para o professor Daniel, no período que vem exercendo a docência, mais um desafio se colocou: coordenar o seu curso. Essa atividade é vista por ele como um processo de construções cotidianas, que procura imprimir duas características, as quais ele considera fundamentais: confiança e transparência.

“Então, acho que a parte da coordenação tem dois vínculos: coordenador aluno e coordenador colega. Eu acredito que o grupo é muito forte, o grupo anda praticamente com as suas próprias pernas. Eu acredito no grupo. Eu tenho um bom relacionamento, faz parte da confiança. O que eu falo com eles e o que eles me pedem são fundamentais. Quando eu entrei, pensei: ‘acho que as coisas andam naturalmente’, nem sempre, às vezes, têm coisas que têm que ser conversadas, mas procuro ser transparente e dialogar sempre, procurando uma solução para os problemas. Com os colegas, está sendo muito bom, com o aluno é melhor ainda. Eu gosto muito de estar passando pelos corredores e ouvir: “Daniel, Daniel”. Como tenho aulas com os primeiros módulos, eu me torno uma pessoa bem acessível, porque eu tenho aula diretamente com eles no começo do curso, então eles me conhecem. Isso facilita bastante, eles passam a ter alguma dúvida: ‘Daniel com quem eu posso falar?’. ‘Onde entrego tal documento!’. Isso é bem bacana. Como coordenador, você acaba conhecendo mais o instituto’.

Ao finalizar sua narrativa, fala de seu processo de mudança para Passo Fundo e o que isto significou em sua vida, bem como as aprendizagens que demandaram.

“Esse processo veio junto com a minha emancipação da família. Eu sempre morei em casa. Mesmo estudando em Rio Grande, eu morava em casa. Sempre tive tudo. Então, eu vindo pra cá, além da responsabilidade profissional, também tive uma desvinculação da família, onde me apeguei muito aos colegas de trabalho, eles foram as pessoas que me deram apoio. Eu me sinto bem acolhido. Eu, estando aqui dentro, me sinto bem. Sinto-me em casa. Esse desenvolvimento de docente veio acompanhado também do meu amadurecimento pessoal”.

Pela narrativa do Prof. Daniel, percebe-se que ele acredita que a natureza humana é constituída por “*ritos de passagem*”, que se configuram como demarcadores das fases de vida que se apresentam na sociedade contemporânea de diferentes formas, caracterizados por rupturas e descontinuidades. Para ele, o ingresso na docência foi o seu “*rito de passagem*” para a vida adulta. Certamente, esse aspecto deve ser analisado de forma positiva no contexto da constituição de saberes da docência, já que ele se configura como um processo extremamente rico em aprendizagens.

5.4 QUEM É E O QUE DIZ SOBRE SI A PROFA. ANÚBIS GRACIELA DE MORAES ROSSETTO?

“Eu sempre sonhei em estar crescendo, buscando...”.
(Narrativa de vida)

Anúbis Graciela de Moraes Rossetto (2012).

Anúbis Graciela de Moraes Rossetto tem 36 anos, é casada, mãe de um filho com 20 anos. Seu esposo é professor no IFRS – Campus Sertão, na área de Educação Física. A sua família é constituída por duas irmãs e um irmão, sendo ela a mais velha. É graduada em Ciência da Computação pela UPF, mestre na mesma área pela UFSC e doutoranda pela UFRGS, também na área de computação. É professora do Curso Técnico em Informática e do Curso Tecnólogo em Sistemas para *Internet*. Reside em Passo Fundo há 12 anos. Ingressou na docência em 2002 e no IFSul, em 2010.

A entrevista com a Profa. Anúbis foi a quarta das realizadas para este estudo e ocorreu na tarde do dia 22 de março de 2012, em uma das salas de estudo da Biblioteca do IFSul – Campus Passo Fundo.

Encaminhei-lhe o convite por *e-mail*, e imediatamente obtive retorno de forma muito carinhosa:

“Claro que aceito. Fico feliz em ser escolhida e poder ajudar. Não sei como estão teus horários, o que acha de vir me visitar, tomar um chimarrão ou prefere no IFSul? Na sexta, à tarde, estou em casa. Ou, se preferir, no IF, pode ser na quinta, vou estar lá a partir das 16 horas e 30 minutos e tenho aula às 18 horas e 45 minutos”.

Respondi a sua mensagem, agendando o horário e o local de nossa conversa. Mesmo muito atraída pelo chimarrão, optei por realizar o encontro no IFSul, procurando manter uniformidade em relação ao local das entrevistas narrativas.

A Profa. Anúbis é reconhecida por seus colegas e alunos pelo seu grande senso de responsabilidade e competência. Demonstra gostar muito do que faz, por isto se define como *uma pessoa feliz, que luta pela realização de seus sonhos*.

Ela inicia a sua narrativa, falando de sua infância, ressaltando que esse período de sua vida foi permeado pelo carinho da família e marcado pela grande vinculação com a mãe, que foi também a sua primeira professora.

*“Eu morava no interior quando eu comecei a estudar, no interior de Sertão. E a escola era bem próxima da minha casa, eu morava ao lado da capela, e tinha duas professoras na escola. Uma das professoras era minha mãe. Então, não tinha pré-escola. Eu tinha muita vontade de ir à escola logo porque sempre via minha mãe preparando aula, envolvida com os alunos. Eu ia muito à escola, porque era próxima. Então, eu comecei na 1ª série, e a **minha primeira professora foi a minha mãe**. Eu estudei dois anos nessa escola, no interior, aí nós mudamos pra cidade, que foi um progresso”.*

A mudança de escola, como consequência do local de moradia, foi motivada pela busca de formação para a sua mãe.

“Mudamos para a cidade, para a minha mãe fazer magistério, porque ela era professora sem formação para exercer o magistério. Ela foi procurar uma formação e fez o Magistério. Então fui pra escola municipal e estudei até a 5ª série nessa escola. Depois fui para uma escola estadual até a 8ª série.

Talvez, as buscas por formação profissional, empreendidas pela sua mãe, tenham impulsionado o desejo da Profa. Anúbis de conhecer novos espaços formativos – estudar em Passo Fundo.

“Eu tinha muita vontade de vir estudar em Passo Fundo, fazer o meu 2º grau, porque eu sempre me saí muito bem, nunca tive dificuldade alguma; sempre fui uma aluna exemplar, muito dedicada neste sentido, de ter muita facilidade. Não que eu precisasse ficar horas e horas estudando. Eu fui uma aluna que sempre prestou muita atenção durante a aula, e aquilo, para mim, era suficiente”.

Ela relata que sempre encontrou prazer em estudar, por isto nunca encontrou dificuldades.

“É, eu tinha prazer em estudar. Pra mim, nunca foi uma coisa ruim: ‘ah, tem que fazer um tema, tem que fazer um trabalho...’. Eu sempre gostei. Eu acho que isso veio desde o fato da minha mãe ser professora e estar sempre envolvida com aquilo, e eu também gostava”.

A vontade de estudar em Passo Fundo não foi realizada em sua adolescência, visto que os seus pais, por proteção e apego, não permitiram a mudança de cidade, e ela continuou, então, a sua formação em Sertão – RS. Nesse período, surgiram novas configurações em sua vida.

“Mas aí tive um problema, meus pais achavam que eu era muito nova para morar em Passo Fundo, então eu continuei fazendo meu 2º grau lá em Sertão - RS.

Quando estava no 2º ano do 2º Grau, eu engravidei e casei, enfim, continuei meus estudos normalmente. Meu filho nasceu no final de novembro, dia trinta. Faltavam algumas provas, eu fiz as provas depois e continuei meus estudos. Estava com o filho pequeno, concluindo o 2º Grau. E aí eu engravidei de novo, quando estava terminando o 3º ano. Infelizmente, perdi o meu segundo filho no parto”.

Enfatiza que a mudança lhe permitira muitas aprendizagens, articuladas por “uma força de coesão” (BOSI, 2004) com o marido, que possibilitou que ela retomasse os seus sonhos e continuasse cuidando da família que constituíram.

“Não tinha condições financeiras na época. Era recém-casada, com filho pequeno, não pensava em curso superior. Fiquei mais de um ano em casa. Mas meu marido sabia do meu desejo em fazer uma faculdade. Foi uma época complicada para nós financeiramente, a gente só tinha pra se manter. Eu não trabalhava, só ele. Mas ele sabia que eu tinha essa vontade. Ele me deu o maior apoio, dizia, tu vai para a faculdade”.

O incentivo, aliado ao desejo de seguir “buscando” o seu sonho, lhe possibilitou retomar o caminho e ingressar na universidade. *“Eu não tinha certeza do que fazer, eu sempre gostei das exatas, sempre me saí melhor em Matemática, em Física. Gostava muito. Na época, eu sabia que tinha uma perspectiva muito boa na área da informática. Resolvi fazer computação”.*

A identificação com o curso que escolhera lhe faz encontrar o sentimento que lhe movera na infância e na adolescência – o prazer em estudar.

“Comecei o curso e amei os tão falados algoritmos, que todo mundo sabe é o grande terror da área de informática. Eu amei algoritmos desde as primeiras aulas. Bom, foi a minha melhor matéria no primeiro semestre. Depois tive dificuldade no inglês no 1º semestre, não que tivesse ido mal, mas tive mais dificuldade, mas, em algoritmos, me saí super bem. Daí tive problemas financeiros na época, a gente pediu crédito educativo. Graças a Deus, eu consegui, porque, senão, eu não ia conseguir continuar”.

Dentre as dificuldades normais dos processos de formação acadêmica, a Profa. Anúbis enfrentava outros desafios, o que lhe impedira de fazer estágios durante o curso. Ainda assim, manteve um excelente aproveitamento no curso, o que possibilitou a sua inserção no mundo do trabalho, logo após concluir a sua graduação.

“Na época, enquanto eu fazia o curso, eu morava em Sertão, vinha de ônibus para Passo Fundo e, por isso, não consegui fazer nenhum estágio porque eu tinha meu filhinho pequeno; o curso, na época, era de manhã e tarde. Então, eu não tive experiência de trabalhar durante a realização do curso, mas eu sempre me saí bem nas disciplinas e, pelas minhas notas, fui considerada a melhor aluna da minha turma; terminei no prazo. E aí, por indicação de uma colega que era esposa de um diretor de uma empresa de informática de Marau, a CGI, fui contratada um mês depois de formada, eles me ofereceram para trabalhar lá”.

A narrativa da Profa. Anúbis demonstra que as suas definições profissionais foram pautadas no diálogo, na reflexão e no respeito pelos seus limites.

“Quando eu estava terminando a faculdade, eu tive apoio de alguns professores para fazer um mestrado, me incentivaram muito pra isso, inclusive eu cheguei até a preencher alguns formulários. Aí a gente teve um problema; como eu tinha que pagar o crédito educativo e mais o mestrado, então tomamos a decisão de ir para o mercado de trabalho, vamos dar a volta, dar um tempo e depois ver como as coisas se encaminham. Eu sabia que seria difícil retomar isso depois, mas hoje eu acho que foi muito bom que isso aconteceu. Fui para o mercado de trabalho, adquiri muita experiência. Trabalhei em uma empresa muito boa, um sistema enorme, que eu tive noção do que é um sistema, do que é construir um sistema, do que é trabalhar em equipe; foi muito bom ter trabalhado lá. Acho que isso trouxe muitos benefícios para depois poder atuar na docência. Eu trabalhei dois anos e pouco lá”.

No período em que trabalhou na empresa, teve oportunidade de atuar profissionalmente no município de Marau e, posteriormente, em Passo Fundo, momento em que foi possível ampliar o seu campo de ação e construir novos conhecimentos. Ainda, nesse período, ingressou em um curso de especialização e, posteriormente, na docência.

“A gente ficou morando em Passo Fundo, eu ia todo dia para Marau. Aí chegou um dia em que um dos sócios dessa empresa abriu outra empresa de desenvolvimento para web aqui em Passo Fundo, e eu estava cansada de viajar, então cheguei para ele e disse ‘Tem possibilidade de eu vir pra cá?’. No início, logo em que ele montou a empresa, ele não tinha condições de pagar o salário que eu recebia lá. Chegou um momento que sim, aí eu vim para Passo Fundo trabalhar com ele. Lá eu não trabalhava com desenvolvimento na web. Que hoje é meu foco, meu grande campo. Não tinha experiência alguma, comecei do zero, mas graças a Deus eu tenho facilidade de me adaptar às novas tecnologias que surgem. Nesse momento, em 2000, abriu uma especialização aqui na UPF, e, logo que abriu, eu disse: ‘Quero fazer, estava trabalhando e tudo mais’. Quando eu estava terminando a especialização, surgiu a necessidade de um professor aqui na UPF. E aí tanto no curso técnico, como no superior”.

O ingresso na docência traz elementos que a aproximam das representações construídas na sua infância, quando expressa a admiração por seus professores.

“Eu sempre admirei meus professores. Eu sempre olhava para aqueles que me chamavam a atenção das aulas deles. Pra mim, é uma inspiração. Então, eu sempre tive vontade de seguir para a docência. Por isso, por eu ter me identificado com a área que escolhi, pelo fato de minha mãe ter sido professora e eu ter sido aluna dela. O Valério, meu marido, também é professor, meu sogro também é professor. Então, é uma família que têm muitos professores. Assim, senti-me acolhida na docência e aceitei a proposta da UPF”.

O seu primeiro contato com a docência foi com o curso técnico, e, logo em seguida, também com a graduação. O seu ingresso na docência é visto por ela como um desafio, já que demandava construir novos saberes, e, entre eles, destacou: *“Fazer com que entendam aquilo que você entende”*. Prosseguiu o relato, dizendo que:

“Era um contrato emergencial, de um ano. No começo, eu fiquei muito apavorada. Por mais que tu diga que eu tenho facilidade, aprendo. Mas chegar em frente a uma turma, você tem que fazer com que eles entendam aquilo que você entende, sabe, conhece, e isso é diferente; é um grande desafio. Eu tive muito medo, lembro da insegurança nas primeiras aulas; acho que isso é natural”.

A prática docente também coloca a Profa. Anúbis a exercitar a sua criticidade, na perspectiva de refletir sobre as suas práticas pedagógicas.

“Mas eu sou uma pessoa muito crítica comigo mesma. Eu sempre acho que posso fazer melhor. As pessoas dizem: ‘Ah, isso é perfeccionismo, eternamente insatisfeita...’; mas acho que não. Se a gente não pensar assim, o que eu posso melhorar, de como fazer diferente, tu vai estagnar,

vai ficar no mesmo local. Então, eu sempre penso em analisar a aula, como foi, o que eu posso melhorar, o que eu posso fazer diferente. Foi assim que conduzi as minhas aulas. Eu nunca tive problemas de receber críticas em relação a minha atuação”.

Enfrentava as dificuldades, refletindo sobre a sua prática docente cotidiana. A reflexão crítica para a Profa. Anúbis se colocou sempre como parte constitutiva de seu processo formativo.

“Buscava superar minhas dificuldades, me preparando sempre, cada vez mais. E, analisando, eu terminava uma aula e eu viajava muito no início (ia pra Palmeira, Casca) e voltava no ônibus analisando toda a minha aula. ‘Bom, nesse ponto eu pequei, não deveria ter feito avaliação assim’. Ou talvez quando foi visto esse conteúdo não foi da melhor forma, eles não tiveram uma boa compreensão. Acho que todo momento estava avaliando as minhas aulas, avaliando o retorno dos alunos, tentando me preparar sempre, cada vez melhor, pesquisando muito. Observando o que eu podia melhorar”.

Após o seu ingresso na docência como professora efetiva, o mestrado se colocou como um desejo que se entrelaçava com a necessidade de ampliar conhecimentos por meio da inserção no campo da pesquisa acadêmica.

“Eu estava só com a especialização, e aí voltou o desejo de fazer o mestrado: ‘Bem, estou como efetiva, preciso ir atrás de um mestrado’. Foi difícil porque, nessa época, a instituição não dava nenhum incentivo para fazer a capacitação; liberação de horas ou pagamento, não tinha nada. Então, eu corri por minha conta mesmo. Trabalhava 40 horas durante todo o mestrado. Primeiro, comecei como aluna especial na UFRGS. Eu tive dificuldade de entrar lá, justamente por não poder me dedicar exclusivamente ao mestrado. Consegui entrar na federal de SC, na UFSC”.

Ao falar do processo percorrido no mestrado, salienta que as dificuldades eram imensas, mesmo assim decidiu enfrentá-las de forma comprometida e responsável.

“Foi bem puxado, porque chegou uma época que eu não tinha fim de semana, não tinha folga alguma, trabalhava direto. Construir toda a dissertação. No 1º ano, muita viagem, tu tens que querer muito para enfrentar tudo isso e conseguir fazer bem feito; chegar num resultado razoável; tu tens que querer muito tudo isso”.

O ingresso da Profa. Anúbis no IFSul se configura como uma possibilidade também de continuar o seu processo de formação, reafirmando uma característica

marcante: *“Eu sempre sonhei em estar crescendo, buscando...”* Além disso, salientou:

“Terminei o mestrado em 2007 e continuava trabalhando na UPF. Aí, surge o desejo de continuar e fazer doutorado. Novamente, a instituição não estava incentivando que se fizesse doutorado. Foi aí que surgiu a ideia de fazer concurso para uma instituição federal, pois, ao contrário da UPF, incentivam a capacitação. Isso foi o que me motivou: a possibilidade de fazer o doutorado, com o apoio da instituição, o que eu acho fantástico; a instituição dar esse suporte, esse incentivo para os professores, aí eu fiz o concurso e estou aqui hoje”.

A docência se coloca como um espaço de realização de seus sonhos.

“Eu sempre sonhei em estar crescendo, buscando e, na docência, encontro a possibilidade, especificamente, de estar melhorando a cada dia, de poder estar interagindo com os meus alunos; de pensar o que posso fazer melhor; que eles entendam melhor o conteúdo; de como eles podem aplicar na prática, no trabalho”.

E também coloca a vida profissional como um dos fios que se entrelaçam para compor a totalidade que denomina *“realização pessoal”*.

“É a minha vida. A gente se completa, na medida em que a gente está bem no lado pessoal, emocional, com a família e com o profissional. Eu acho que estou bem em todos os sentidos, a gente se completa nisso. A minha profissão, escolha de atuação, foi a docência, nessa área é que eu gosto. É fantástico poder estar contribuindo para a formação de muitas pessoas. Ser professora já é minha vida, minha complementação em todos os sentidos”.

Ainda expressa, em sua narrativa, grande consciência do papel do professor, para que se efetive uma educação de qualidade em todas as modalidades educativas.

“Nosso país precisa valorizar e investir em educação séria, de qualidade, desde as séries iniciais. Então, estamos contribuindo para isso, fazendo o nosso papel, por mais que a gente fique desanimada com algumas situações, não podemos deixar de fazer nossa parte. A gente tem que pensar que é essencial o que estamos fazendo. A gente vê tantos alunos que passaram por nós e hoje estão bem colocados profissionalmente. Eu me sinto realizada quando vejo isso. Saber que pude contribuir”.

A professora compreende que os processos interativos entre colegas exerce grande importância na constituição de saberes da docência.

“Eu acho que isso é ser professor. É você compartilhar seus conhecimentos com os outros; no sentido de que realmente contribua para com o trabalho do colega e a qualidade do curso. O que eu posso compartilhar com meus colegas e aprender também com eles. Fico super feliz em ajudar alguém. Talvez a gente pudesse até ter mais momentos de trocas nas reuniões pedagógicas, por exemplo. De um tempo pra cá, vem se perdendo um pouco disso. E até a proposta de ontem foi no sentido de retomar um pouco isso”.

A consciência profissional, expressa em sua história, aponta para a necessidade de mudanças em algumas práticas pedagógicas da instituição, em uma perspectiva de ampliação do espaço interativo.

“Mas a gente precisa pensar melhor a pauta da reunião pedagógica. Muitas vezes, eu fico aflita na reunião pedagógica, e não só agora, mas desde quando eu era coordenadora, por alguns assuntos que a gente tem que levar, os avisos. E às vezes a falta de retorno dos participantes. Porque a gente vê que as vezes são os mesmos colegas que contribuem, que dão sua palavra e que outros não participam. A gente teria que interagir, mas, efetivamente, que todos contribuam e coloquem opinião; as suas dificuldades, o que foi que deu certo compartilhar com os colegas”.

Atribui essa dificuldade como uma característica dos cursos da instituição, mas compreende que é um processo que deve ser contínuo. *“Eu acho que um pouco é o perfil das nossas áreas: informática e mecânica. Acho que tiveram momentos que contribuíram mais, mas a gente precisa estar ali na luta, tentando retomar isso”.*

A Profa. Anúbis compreende que o Curso de Formação Pedagógica é um espaço formativo de grande significado no processo de constituição dos saberes da docência, pois possibilita a reflexão sobre a prática a partir do referencial teórico.

“A formação pedagógica continuada é muito importante. Quando cursei, teve alguns momentos que marcaram mais na minha formação. Por exemplo, quando se falou em avaliação, pra mim, foi muito importante. Quando se falou como o aluno aprende. A cada momento tu vais fazendo associações, como aquilo que você faz na sala de aula, vai refletindo e você vai melhorar a partir daquilo. As nossas discussões, as divergências de ideias na formação pedagógica eu achava muito importante, eram momentos que aprendíamos com os outros, principalmente, quando todo mundo vinha e participava. Eu gostei muito da formação pedagógica”.

Compreende que a interação em sala de aula também é constitutiva de saberes docente.

“Aprendemos muito com os alunos, principalmente dos níveis mais avançados. Os alunos que já estão colocados no mercado de trabalho, que trazem questões de trabalho. Eles gostam de trazer alguma novidade, é importante que a gente dê atenção. Porque a gente não conhece tudo, ainda mais na nossa área, é muita coisa surgindo, muito abrangente”.

Outro espaço de diálogo formativo, apontado pela Profa. Anúbis, é o conselho de classe:

“Eu acho que é muito importante ouvir os alunos, mas alguns professores não levam aquele momento tão a sério. Não refletem muito sobre o que o aluno está falando. Mas eu reflito: ‘Será que não tem razão?’. ‘Mas será que eu não posso mudar o ou melhorar alguma coisa no aspecto que eles estão colocando’. Eu acho importante. Os alunos precisam ter esse momento para colocar essas questões”.

A narrativa da Profa. Anúbis apresenta a experiência profissional que construiu, trabalhando em empresas da área da informática, como um saber de grande importância para o exercício da docência na Educação Profissional.

“Acredito que minha experiência profissional contribuiu muito para ser professora na Educação Profissional e Tecnológica. Um professor precisa sempre estar aberto para aprender, observar o mercado de trabalho, acompanhar novas tecnologias, estar atento a novas estratégias de aprendizagem, compartilhar experiências. No meu caso, penso que a formação pedagógica também foi um momento importante para aprender e refletir sobre a docência. Além disso, acredito que o processo de me autoavaliar, após cada momento de aula, é fundamental para melhorar a prática docente. É assim que procuro proceder e planejar minhas aulas, o que, ao longo destes anos, me fez mais segura”.

A riqueza da narrativa da Profa. Anúbis se dá no entrelaçamento entre as suas diferentes situações experienciadas ao longo de sua trajetória constitutiva e a docência, como forma de ressignificar os seus processos de vida. Nesse sentido, cabe apresentar o que diz sobre o que é ser um bom professor:

“Primeiro, um professor precisa compreender o que representa ser educador, ter consciência do que representa a educação para uma nação, conhecer o projeto pedagógico do curso e da instituição, refletir quem são meus alunos, que profissional desejamos formar. Um bom professor quer ser um agente de transformação, que se preocupa com seus alunos, quer fazer a diferença e, por isso, busca a construção do conhecimento junto com seus alunos. O professor deve atuar como um facilitador/mediador que apresenta como estratégia problemas de cenários do mundo do trabalho para pautar os temas abordados”.

Igualmente, apresenta a sua compreensão do **que considera** uma boa aula na Educação Profissional e Tecnológica.

“Uma boa aula não se restringe àquele momento em que estamos dentro da sala fechada. Cabe ao professor planejar a sua aula e buscar um bom relacionamento com seus alunos. Esta é a base para o professor conduzir uma aula que desperte o interesse do aluno, que o faça interagir, que estimule estudos complementares, enfim que tenha significado. O professor deve atuar como um mediador, que cria as possibilidades para a produção e construção do conhecimento, uma intervenção pela qual o aluno, com participação ativa, passa de uma experiência inicial fragmentada, para uma visão organizada e unificada. Além disso, é preciso compreender, neste processo, as experiências vividas pelos alunos através de sua realidade social. Assim, uma boa aula inicia com o planejamento, sempre considerando o perfil dos alunos. No momento da aula, inicialmente é necessário posicionar os alunos frente aos temas que serão trabalhados. Desenvolver o conteúdo de forma motivadora que faça os alunos ter vontade de aprender e participar. Por fim, deve-se sintetizar e avaliar o processo da aula”.

Enfim, a narrativa da Profa. Anúbis apresenta a vida de uma educadora em rico processo de constituição, que tem como horizonte a formação de outros seres humanos – os estudantes. Essa compreensão é reafirmada através de suas práticas pedagógicas, onde evidencia que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 31).

5.5 QUEM É E O QUE DIZ SOBRE SI O PROF. ELTON NEVES DA SILVA?

“O que me ensina a ser professor na educação Profissional e Tecnológica é perceber o compromisso que tenho em ajudar o aluno a se tornar não somente um bom profissional, mas, acima de tudo, um bom cidadão” (Narrativa de vida).

Elton Neves da Silva (2012).

Elton Neves da Silva é professor do Curso de Mecânica Industrial, nasceu no Estado de São Paulo, residiu em várias capitais brasileiras, mas viveu maior tempo de seu processo formativo acadêmico na cidade de Santa Maria – RS. Mora em Passo Fundo – RS há sete anos. Atualmente, tem 47 anos, é casado, e sua esposa é professora no IFRS e cursa doutorado em Educação. Tem um filho que, atualmente, cursa Engenharia de Computação. É graduado em Engenharia Mecânica, especialista em Segurança do Trabalho. Recentemente, concluiu o

Mestrado em Engenharia Agrícola, área Mecanização Agrícola. Exerce a docência desde 2004.

O Prof. Elton é reconhecido pelos colegas e alunos pela sua grande competência técnica que se reflete na forma de estruturar as suas aulas. Também é perceptível a relação de amorosidade que tem para com seus alunos, exercendo o Freire preconiza: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (FREIRE, 2008, p. 143).

O convite ao Prof. Elton, para participar deste estudo, foi enviado pelo correio eletrônico, possibilitando, assim, esclarecer o processo de pesquisa, em especial, da fase da entrevista narrativa. Imediatamente, obtive retorno de forma muito carinhosa, por meio do seguinte texto:

“É com grande satisfação e orgulho que recebo este convite. Terei enorme prazer em poder contribuir para esta sua importante pesquisa/tese. Obrigado pelas suas palavras, e você sabe que a recíproca é verdadeira. Desejo a você sorte e sucesso” (Diário de Campo: anotação de 22/02/2012).

Essas palavras pautam o início de uma relação entre pesquisador e pesquisado, as quais expressam um gesto de solidariedade e reconhecimento pelo trabalho, reafirmando, desta forma, a não neutralidade da pesquisadora.

A entrevista narrativa, realizada com o Prof. Elton, foi a quinta desta pesquisa, que ocorreu na tarde do dia 23 de março de 2012, em uma das salas de estudo da Biblioteca do Campus.

Ele iniciou a sua narrativa, falando de sua constituição familiar e da importância da educação familiar em seu processo formativo. Ressalta a rigidez do pai como ponto reflexivo que possibilita ressignificar a relação com o filho e, certamente, lhe fornece elementos constitutivos do seu “jeito” de ser educador.

“Meu nome é Elton da Silva, 47 anos, sou casado e tenho um filho com 20 anos, chamado Vítor, que está fazendo faculdade em Santa Maria. Sou filho de um Militar reformado. Somos uma família com três filhos, no qual eu sou o mais velho. Tenho uma irmã formada em Direito, e o meu irmão é formado em Engenharia Civil. Meu pai, pelo fato de ser militar, foi muito rígido com a nossa educação principalmente comigo e com a minha irmã. O meu irmão teve uma educação mais tranquila. Ele queria que os filhos fossem os melhores, aquela coisa que pai quer sempre. Só que ele nunca foi um pai muito amoroso, a sua característica era ser meio mandão. Ele não era muito amigo. Eu sempre falo pro meu pai que hoje tento passar as mesmas

informações e orientações ao meu filho, que ele no passado fazia, só que de uma forma mais amigável, sendo mais amigo, tornando a relação pai e filho melhor”.

A infância e a adolescência do professor foram permeadas por muitas mudanças de residência e, conseqüentemente, de vínculos acadêmicos e sociais, porém, por escolha familiar, Santa Maria é o lugar definido para morar, estudar e criar laços de amizade.

“Sou natural de São Paulo. Terminei o 1º Grau em SP. Pelo fato do meu pai ser militar, nós moramos em algumas capitais do Brasil, e eu acabei terminando o 2º Grau em Santa Maria. Na época, nós estávamos em transição, porque ele estava quase indo pra reserva, e existia a possibilidade de voltarmos a São Paulo. Mas, pelo fato de ter uma Universidade Federal em Santa Maria e da facilidade que era permanecer na cidade, resolvemos montar a nossa residência oficial em Santa Maria”.

Foi em Santa Maria também que fez as suas escolhas profissionais e igualmente abrigou os conflitos normais de sua adolescência, assim como as definições que foram configurando a sua adultez.

“Eu acabei ingressando no curso de Engenharia mecânica, meu primeiro vestibular foi para civil e não, para mecânica; eu estava naquela época com 16 ou 17 anos, não sabendo bem o que queria. Acabei não passando na primeira vez. Logo, conheci um primo da minha mãe que era engenheiro mecânico, e nós conversamos bastante sobre a Engenharia mecânica e eu achei que tinha mais a ver com essa área. Prestei vestibular em 1982 e me formei no mês de agosto de 1988. Fiquei um ano parado, porque eu tranquei a faculdade e comecei a trabalhar, acabando por atrasar um ano a minha formatura”.

O ingresso no mundo do trabalho deu-lhe a possibilidade de construir muitos saberes, por meio das experiências que esse contexto lhe proporcionara.

“Depois que me formei, comecei a trabalhar em Santa Maria em uma empresa que reformava carroceria de ônibus e tive algumas propostas pra sair. Trabalhei em Erechim e depois em Panambi; todas as empresas na área de Engenharia. Trabalhava com supervisão de projetos, na gerência de fábrica, no processo de fabricação e manutenção. Neste tempo todo em que trabalhei nas empresas, acabei adquirindo experiência em cada uma dessas áreas. Então, tenho alguns anos em projetos, alguns anos em gerenciamento, enfim em diversas áreas de Engenharia. Tudo Isso, foi importante e contribui muito com o meu currículo e aprendizado.”

Mas, para o Prof. Elton, a experiência demandou novas exigências, aí novas buscas se colocaram em sua vida:

“Depois de 10 anos de formado, resolvi voltar para a academia e fazer uma especialização em Engenharia e segurança do trabalho. Eu nunca trabalhei como engenheiro de segurança. Eu fiz, com o intuito de abrir mais um leque no campo de trabalho e adquirir mais conhecimento”.

Nesse período, já casado e com um filho pequeno, a sua esposa, com formação em veterinária, fez a opção profissional pela docência. Assim, novas configurações foram assumidas no contexto profissional do Prof. Elton.

“Surgiu a oportunidade da Carla, minha esposa, vir para Sertão. Ela fez um concurso para a Escola Agrotécnica de Sertão, como era chamada na época, e acabamos fixando residência em Passo Fundo. Eu, na época, trabalhava numa empresa multinacional e pedi transferência para Passo Fundo. A empresa tinha a intenção de me transferir para Porto Alegre. Mas era inviável morar em Porto Alegre, com a família morando em Passo Fundo, sendo que, na época, o meu filho tinha nove anos. Então, resolvi propor que ou a empresa me demitia ou me transferia para Passo Fundo. Como era uma empresa multinacional, não existia muita preocupação com o funcionário ou aos problemas relacionados à família do mesmo, sendo assim, acabaram me demitindo. Eu tinha quatro anos e meio de empresa. Vim pra Passo Fundo e fiquei desempregado até a empresa dar baixa na carteira de trabalho e resolver as questões trabalhistas”.

A chegada em Passo Fundo para o Prof. Elton foi pautada por novas buscas profissionais, entre os novos desafios que se colocavam. Nesse contexto, surgiu a docência como possibilidade de trabalho.

“Nesse meio tempo, fui vendo as condições em termos de campo de trabalho em Passo Fundo e acabei entrando na empresa Semeato. Eu trabalhei na área de projetos; Engenharia de exportação. Fiquei três anos e meio. No ano de 2005, aconteceu uma crise muito forte, devido a uma forte seca que assolou o Estado. Em virtude desta situação; fiquei cinco meses sem receber salário. Estava entrando em depressão, trabalhava, produzia e não recebia. Minha esposa sustentava a casa. Foi quando surgiu a oportunidade de entrar nos antigos CEFET, que eu nem sabia o que eram. A minha esposa me explicou o que era o CEFET e resolvemos fazer a minha inscrição no último dia para um concurso na cidade de Chapecó. Fui para lá e fiz o concurso. Acabei passando e depois, através de uma nova aprovação em um novo concurso, vim para Passo Fundo”.

Porém, o seu ingresso na docência se antes da aprovação no concurso público.

“Quando ingressei na Semeato, eu tinha um conhecido que morava em Passo Fundo, ex-colega de faculdade. Ele ministrava aulas num curso técnico de segurança do trabalho. Ele me convidou para ir lá, pois o curso estava necessitando de professores. Após conversas com a direção do curso, acabei ingressando para ministrar uma disciplina. Só que as aulas foram evoluindo de tal maneira que eu acabei gostando. Passado um tempo, a direção do curso me convidou para assumir outra disciplina e acabei ficando todas as noites da semana ministrando aulas depois do expediente na Semeato. Ministrei aulas durante aproximadamente três anos e acredito que tenha sido aí o começo da minha carreira como docente”.

Outro aspecto que o aproximou da docência se entrelaça ao papel de pai, que cuidou e acompanhou o processo de escolarização do filho.

“Eu sempre acompanhei o meu filho durante sua trajetória escolar, auxiliando na educação. Alguns colegas dele na turma tinham mais dificuldades de aprendizado e, sabendo do apoio que o meu filho tinha em casa, pediram para participar de um grupo de estudos. Passado um tempo, o grupo de estudos já contava com oito alunos com diversas faixas etárias de diferentes séries. O meu filho, na 6ª; outro, na 5ª; outro, na 7ª, enfim todos na cozinha lá de casa sempre aos sábados à tarde em volta da mesa”.

Mesmo sem enxergar-se como professor, procurou a docência como possibilidade profissional, no início de sua carreira, como engenheiro mecânico, prestando concurso para a carreira docente na UFSM. Nesse momento, percebeu-se com potencial para exercer a docência.

“Eu acho que descobri que tinha um pouco de tendência a ensinar, quando eu fiz o meu primeiro concurso público em Santa Maria para professor de desenho da UFSM. Eu nem sabia com era um concurso público para uma universidade federal e, mesmo assim, me inscrevi. Na época, tinha uns trinta candidatos, mas só tinha uma vaga. Tinha profissionais com formação superior a minha, e eu mal saído da graduação. O concurso era dividido em 3 etapas, sendo a prova escrita, a prova didática e a prova de títulos. Na etapa da prova didática que era aberta ao público, o meu sogro assistiu ao meu desempenho. Eu acabei tirando oito na prova didática, sem nunca ter dado aula na vida. O sogro chegou a comentar: “tu foste muito bem, muito melhor do que outros concorrentes que já estão dando aula, você tem tendência pra isso”. Eu, na época, não levei muito a sério. Achei mais que fosse um comentário de sogro, no sentido de dar uma força, porque acabei não passando no concurso, mas acho que por aí começou alguma relação com o futuro. Depois, pelo fato de ter ficado por três anos ministrando aulas no curso técnico de segurança; ai realmente caiu a ficha. ‘Bah! Eu gosto disso! É uma coisa que me agrada! Então, acredito que tenha sido esse concurso que tenha despertado meu gosto por ensinar”.

O Prof. Elton não somente reconhece em si o gosto por ensinar, mas também se percebe em processo inacabado de aprendizagens.

“Então, eu gosto de ensinar, aprender e dividir o conhecimento. Não tenho muitas virtudes, mas eu tenho essa de querer auxiliar, dividir, dar o meu melhor para que as pessoas apreendam e construam conhecimentos. Não me considero que eu sei tudo, bem pelo contrário, estou sempre aprendendo”.

Expressa, ainda, a sua compreensão do que é ser um bom professor e uma boa aula.

“Um bom professor é aquele que consegue não só transmitir um conhecimento, mas ainda cria condições que aplicadas paulatinamente fazem com que qualquer aluno aprenda, sendo ainda capaz de potencializar seus estudantes”.

“Uma boa aula é caracterizada pelo bom planejamento. Definem-se os objetivos, com o pensamento voltado para os interesses e possibilidades dos alunos. Em seguida, se mostra o caminho para alcançá-los, com materiais, espaços, técnicas e tempo disponíveis. A boa aula é aquela que quando termina os alunos dizem: ‘Que pena! Acabou!’”.

Em sua narrativa, apresenta, de forma significativa, como construiu os primeiros saberes da docência, bem como ressalta a importância de sua trajetória de vida na constituição do seu jeito de exercer a docência.

“Aprendo lendo, realizando exercícios, ouvindo. Procuro mesclar um pouco de tudo. Mas, sem dúvida, a cultura geral me faz um professor melhor. Também, em primeiro lugar, foi em casa, aprendendo os ensinamentos dos meus pais. Mais o lugar que mais aprendi foi nas empresas privadas por onde trabalhei. Infelizmente, a experiência ainda não se ensina na academia”.

Aprende-se, também, interagindo com os colegas que atuam na assessoria pedagógica, acredita ele.

“Eu aprendi bastante contigo, pode ter certeza disso. Quando entrei aqui, não fui muito bem na prova escrita, fiquei em 4º. Quase não tive tempo de estudar, porque estava ministrando aulas em Chapecó. Procurei a pedagoga no CEFET de Chapecó, onde trabalhava, depois que fiz a prova escrita, eu abri o jogo pra ela: ‘Eu quero saber o que foi que eu errei na hora que você estava me avaliando, para eu não errar lá de novo?’ Ela, antes de qualquer coisa falou: ‘Você vai passar no concurso’. Ela acreditou em mim. Às vezes, você precisa de uma pessoa que tenha essa visão, que já tenha essa experiência, até como forma de incentivo. Eu tenho um problema, falo muito rápido, teria que melhorar um pouco neste aspecto. Mas, com certeza, parte da pedagogia nesse sentido foi muito importante”.

Além disso, reconhece que o ingresso no IFSul – Campus em Passo Fundo – foi significativo para a sua formação como professor, reafirmando que, nesse espaço, houve a possibilidade de interagir em uma cultura escolar ressignificada.

“Embora eu já tivesse ministrando aulas, anteriormente, foi aqui no IFSul Campus Passo Fundo que aprendo uma outra cultura de escola, começamos aqui sem vícios. Nós começamos todos no mesmo nível praticamente. Todos se conhecendo, todos muitos amigos. Isso, de certa forma, contribuiu porque, na área da mecânica que nos ministramos aulas, percebi que o fato de começar do zero, montar os laboratórios, discutir o projeto do curso, criar nossas regras, nós passamos a fazer muita coisa juntos. Nesse processo, criamos uma amizade muito forte entre os colegas, isso ajuda porque, se você vai dar uma disciplina que você não tem muita experiência, busca ajuda do colega mais experiente. Por muitas vezes, eu me tornei aluno, assistia aula do meu colega para poder, no outro semestre, dar aula daquela disciplina. Então, isso, para mim, foi muito importante. Fomos professores e alunos em certos momentos”.

O Prof. Elton concluiu o mestrado há pouco tempo. Ao narrar sobre as aprendizagens desse período, aponta aspectos de relevância em seu processo formativo, entre eles a sua inserção no campo da pesquisa acadêmica, o que ressignifica a sua prática pedagógica.

“Dois aspectos: um bom e um que eu tenho que melhorar. O bom é que pelo fato de ter feito mestrado eu li muita coisa. Entrei um pouco no campo da pesquisa. Isso me deu um “start” para começar esta área, tanto é que eu coloquei um projeto aqui na escola e já estamos com mais dois colegas com ideia de colocar mais dois projetos até o final do ano. Essa visão mais da parte de pesquisa. O outro é que tu tens bastante conhecimento, mas vamos colocar isso em prática. Vamos colocar isso no papel; mostrar isso de alguma forma, que possa ser feito na escola”.

Talvez, o mestrado tenha apontado ao Prof. Elton que ensino e pesquisa encontram-se na mesma dimensão formativa, que se entrelaçam com a experiência construída em outros espaços profissionais que atuou. Dessa forma, tem como princípio partilhar a sua experiência, no sentido de contribuir com os colegas novos que chegam ao IFSul – Campus Passo Fundo.

“Eu tenho essa característica de sempre ajudar, não sou de guardar tudo, ser individualista. Às vezes, algumas pessoas podem pensar que, simplesmente pelo fato de se ter um pouco mais de idade e ter saído de uma faculdade há mais tempo não temos o que partilhar, estamos desatualizados. Mas não fazem a ideia do que construí nesses dezessete anos e meio de experiência. Isso nenhuma faculdade ensina. Infelizmente,

têm pessoas que não entendem dessa forma. O mestrado me ajudou a compreender isso, valorizar a experiência”.

Ao falar de sua prática pedagógica, aponta elementos de grande significado, dentre eles, a pesquisa da realidade, na perspectiva de conhecer os seus alunos e os saberes que trazem. Esses elementos são articuladores de situações problematizadoras e geradoras de aprendizagem.

“Normalmente, faço uma pesquisa no 1º dia de aula, pra saber quem tem experiência na área. Os alunos com experiência, procuramos puxá-los pro nosso lado. Em que sentido? Explicando pra ele o que falta. Eles são uns diamantes, mas não estão lapidados. Falta a parte teórica. Aí você prova isso, quando faz perguntas sobre a teoria da mecânica e observa as dificuldades nas respostas apresentadas. Às vezes, o aluno é um excelente operador, mas não é um técnico, ainda. Não é um profissional completo. Isso, de certa forma, estimula os mais novos, porque normalmente os mais experientes são mais velhos e possuem mais conhecimentos e vão se tornar líderes no futuro”.

Nesse processo pedagógico, além de propiciar o conhecimento sobre o grupo de estudantes, gera-se um ambiente de cumplicidade e confiança entre o professor e os estudantes.

“Procuro explicar: ‘Nós somos uma turma, então o que é dito aqui fica entre nós’. Não se preocupe se você não sabe ou se fizer uma pergunta que os outros vão dar risada. Nós temos um nível na turma e vamos partir desse nível para cima. Se existe um aluno aqui que sabe mais, vai ter que ter paciência e elevar o seu conhecimento, para contribuir com o crescimento do grupo e aí sim crescermos juntos. Não podemos deixar ninguém pra trás. Nós temos que começar com dez, vinte e chegar, ao final, com os mesmos dez, vinte”.

Portanto, pode-se dizer que a trajetória formativa do Prof. Elton vem possibilitando construir práticas pedagógicas, permeadas pelo compromisso social com a Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, assim expressou: *“Como disse Monteiro Lobato, ‘Um País se faz com homens e livros’. Como professor, quero ajudar a criar estes homens, para que o desenvolvimento social contribua para que nos tornemos um País de primeiro mundo”.*

5.6 QUEM É E O QUE DIZ SOBRE SI O PROF. JOSÉ HENRIQUE BASSANI?

“Eu diria que tenho todos os alunos como grandes alunos. A questão do respeito ao relacionamento humano, considero o eixo para meu objetivo didático”
(Narrativa de vida).

José Henrique Bassani (2012).

José Henrique Bassani, professor do Curso de Edificações, é casado, a sua esposa é médica, e eles têm duas filhas: a Gabriela que estuda medicina, e a Alessandra, música. Atualmente, tem 54 anos. Reside em Passo Fundo, desde o seu nascimento. É engenheiro civil desde 1980 e especialista em segurança do trabalho e em meio ambiente. Cursa Mestrado em Engenharia, na área de Infraestrutura e Meio Ambiente na UPF. Ingressou na docência em 2010, através de concurso público, no IFSul – Campus Passo Fundo.

O Prof. José Henrique é reconhecido pelos colegas e alunos, pelo seu grande senso de humor, associado à sua competência técnica e pedagógica, fruto da grande experiência na área da construção civil. Além disso, é detentor de significativo conhecimento da realidade sócio-histórica da região de Passo Fundo.

A entrevista narrativa do Prof. José Henrique foi a sexta, das seis entrevistas previstas para o presente estudo. O convite para a sua participação foi enviado através de correio eletrônico e, através dele, foi possível esclarecer o processo de pesquisa, em especial, da fase da entrevista narrativa. Imediatamente, obtive o retorno positivo a respeito de sua participação no presente trabalho.

Realizamos a entrevista na tarde do dia 26 de março de 2012, em uma das salas de estudos da Biblioteca do Campus. Iniciamos o processo, mediante uma conversa amistosa que foi se configurando de grande significado, pois possibilitou conhecer processos de vida do colega, que não são revelados no cotidiano de trabalho. Esses aspectos mostram que as suas origens culturais são responsáveis pelo seu “jeito” comprometido de ser educador.

Iniciou a sua narrativa, falando de sua infância e vida familiar, assinalando, de forma reflexiva, as aprendizagens desse período de vida que influenciaram atualmente a sua vida profissional.

“Eu venho de uma família de sete irmãos. Acredito que o ambiente familiar é interessante na questão da formação da pessoa, porque as trocas de experiências acontecem na família. Aprendi muito com meus pais. Meu pai trabalhava fora, minha mãe fazia todo o trabalho de casa, desde tirar água do poço, tirar leite de vaca, cuidar das galinhas. Eu acho que isso auxilia muito na formação das pessoas, porque fica vinculada a execução de tarefas de casa, auxiliar desde criança. Isso contribui para certa habilidade diante das situações inusitadas ou inesperadas; gera capacidades de solucionar situações de improviso que se apresentam, inclusive em sala de aula”.

Dessa forma, é perceptível na narrativa do professor que a formação familiar serviu de suporte significativo para a sua constituição, enquanto pessoa em todas as suas dimensões. Esses saberes vão assumindo novas configurações, à medida que passa a interagir no espaço escolar, como relata a seguir:

“Bom, depois eu tive a questão da formação escolar. Eu fiz, na época, o 2º grau que trazia a reforma do ensino profissionalizante. O colégio Cecy Leite Costa tinha o curso de auxiliar técnico de eletricidade; tinham algumas disciplinas voltadas à área da tecnologia, e isso me interessou. Depois, então, cursei Engenharia Civil, me formei na UFSM, em 1980. São, então, 32 anos, agora, como engenheiro civil”.

O exercício da Engenharia lhe colocou desafios, entre eles **ensinar**.

“Nesse tempo todo como profissional liberal, eu tive como tarefas básicas elaborar os projetos no escritório e comparecer nas obras, apresentando aos profissionais da construção civil como executar as tarefas previstas. E, para que isso fosse feito com êxito, era necessário que eles interpretassem não só os documentos, mas saber como associá-los ao contexto; mas o que eles tinham mais dificuldade até pela baixa formação, eu tinha que usar de recursos didáticos, individualmente e em cada obra; para que o trabalho ficasse bem executado, também, nas questões de vícios construtivos, de hábitos e nas coisas de limpezas, de manutenção, de ordenamento, que os operários da construção civil não trazem em sua cultura. Então, o exercício repetitivo disso, ao longo de muitos anos, de alguma forma, foi me capacitando e me dei por conta que, de fato, ao longo desses anos, eu estive ensinando muitas pessoas”.

O ingresso na docência ocorreu para o Prof. José Henrique através do concurso público, a partir do qual passou a atuar no IFSul – Campus Passo Fundo.

“E a oportunidade do concurso público na minha cidade em PF é que permitiu que as coisas acontecessem. Eu acabei prestando concurso para professor, fui aprovado e me tornei professor do Curso Técnico em Edificações no IFSul”.

A sua narrativa traz aspectos relevantes no que diz respeito à instituição que escolheu, para exercer aquilo que diz ter sido “vacionado”, ou seja, a docência.

“Eu fiz duas especializações e iniciei o mestrado ainda sem a pretensão de ser professor; embora isso estivesse vocacionado, eu não sabia. O IFSul tem a solidez de uma instituição federal, a questão de planos de carreira e salário são coisas que atraem os candidatos. O concurso público é relativamente disputado. O que eu participei trazia perfis de candidatos de outras áreas. Ao ingressar aqui, encontro outros atrativos: O grupo de professores é muito bom. Tenho todos como grandes amigos. Eu não me senti em nenhum momento mal, pelo contrário, fui muito bem acolhido. Penso que o grupo de professores está muito bem entrosado. Sinto que todos estão interessados no propósito final que é qualidade do ensino”.

A narrativa do Prof. José Henrique expressa um sentimento de bem querença pela instituição e pelas pessoas que dela fazem parte. Nessa perspectiva constitutiva, passou a interagir na instituição e nela construir os saberes da docência.

“Eu demorei a me situar nesse contexto. Acho que um ano ou ainda esteja em adaptação. O grupo de professores tem um propósito diferenciado daquilo que eu fazia como profissional liberal. Porque profissional liberal tinha certa autonomia de busca e de objetivo. Enquanto uma instituição tem muitas limitações. Essas limitações impõem regras desde as questões de horário, dos regimentos e que também não deixa de construir freios, às vezes, as iniciativas ou as ousadias didáticas que poderiam acontecer se o processo tivesse um pouquinho mais de liberdade. Mas existem muitas condições”.

Também, aponta o Curso de Formação Pedagógica como espaço de grande importância para a sua construção como docente.

“O Curso de Formação Pedagógica foi de grande valia, é necessário, é fundamental. Ele possibilitou o entrosamento com os colegas professores. Foi uma oportunidade de convívio em sala de aula, nos vimos como alunos outra vez, em trabalho em grupo. Além disso, trouxe os fundamentos teóricos do conhecimento pedagógico, nos auxiliando a melhorar nossa prática. Aquilo que talvez, até eu poderia dizer que teria prática, mas que não tinha ciência pedagógica que respaldasse. O curso foi extremamente importante, porque colocou cada aula da pedagogia num contexto que me permitiu visualizar a importância da pedagogia, a importância da metodologia pedagógica aplicada ao exercício da profissão docente. O curso foi de alto nível. Professores de conceito, de renome. Então, tudo isso auxiliou. Considero necessário que exista essa formação para quem inicia e que haja atualização continuada para os demais”.

Nesse processo, destaca algumas questões que indicam a sua compreensão sobre o papel do professor no contexto do IFSul – Campus Passo Fundo.

“Eu vejo que, no grupo, constituído de várias pessoas, o ensino precisaria mais de ousadia para ir mais longe. As próprias instituições estabelecem regras que limitam as fronteiras do desafio da educação. Estamos vivenciando uma fase que necessitaria queimar etapas, e isso não acontece, é individual, é coletivo, é institucional”.

As reflexões do Prof. José Henrique encontram sintonia com o pensamento de Freire e Schor (1986), expresso no segundo capítulo do livro: *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*, no qual são mostrados os “temores” e os “riscos” da transformação, que “imobilizam” e estagnam os sujeitos “aprendentes”. Nesse contexto, os autores defendem que, como educadores com consciência crítica de nosso papel na sociedade, não devemos negar **o medo**, mas cultivá-lo, pois “[...] o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar os sonhos” (FREIRE; SCHOR, 1986, p. 70).

O pensamento freireano igualmente se apresenta, reafirmado na seguinte narrativa:

“Os alunos nos ensinam, porque cada aluno é uma individualidade diferente, então sempre comparo cada um deles com os dedos polegares. Justamente pra reforçar a questão da diferença de pessoa pra pessoa; nenhum polegar é igual, eles têm cada um uma história. Isso exige uma habilidade dos professores de se aproximar das diversidades e encontrarem o meio que possa fazer com que esse aluno se aproprie do conhecimento a partir da história dele, mas esse processo não é simples, ele gera medo, mas ao mesmo tempo encoraja”.

A docência, para o Prof. José Henrique, exige reconhecer que cada aluno é um ser singular, constituído de muitas possibilidades. Aponta ainda a importância dessa percepção para a construção de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagens.

“O desafio é conhecer o aluno para, então, encontrar o método mais apropriado; isso, diante de 25/30 alunos, há necessidade de aproximação um pouco pessoal, até buscando ver assim quem é esse aluno, como ele reage, até em termos de humor. As aulas precisam ser dinâmicas para que a gente possa captar essa questão da exteriorização de cada um, do mais tímido, do mais extrovertido”.

Nesse processo de análise da necessidade de conhecer a realidade dos alunos, como elemento essencial para construção das práticas pedagógicas, o professor relata a sua vivência com alunos do PROEJA³¹.

³¹ Programa de Integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional.

“A questão do Proeja foi um desafio que, no início, foi chocante pela característica dos alunos: baixo poder socioeconômico e cultural. O Proeja tinha pessoas fantásticas, a vontade de superar seus limites era o que me comovia, mas dificuldades que traziam eram enormes, isso muitas vezes impedia o crescimento dentro do curso na área profissional. Foi nesse processo que me senti professor, pois precisei superar meus limites e construir novos saberes”.

Assim, aponta a necessidade de uma reflexão ampla sobre o papel das Políticas Públicas.

“Aí a gente vê que as Políticas Públicas não chegam lá na ponta, para cumprir os seus papéis de inclusão social. A base da pirâmide da educação é muito larga. E é onde as carências acontecem. E o bolsão enorme de carência é o andar de baixo. O Brasil precisa olhar para a educação básica”.

Ao concluir a sua narrativa, expressa, de forma extremamente rica, a sua visão sobre a relação professor *versus* aluno.

“Eu diria que tenho todos os alunos como grandes alunos. A questão do respeito, do relacionamento humano considera um eixo para o objetivo didático. Não adianta alguém pretender ensinar com rigor. Há de existir um vínculo objetivo nessa relação. O professor precisa ter uma postura de compreensão, mas também permitir que o aluno entenda e saiba que há um hábito de superficialidade em todas as coisas. Então, a questão do aprofundamento é importante. O conhecimento não é uma coisa fácil. Ele se faz pela construção contínua e progressiva com a mediação do professor e do grupo. Se não, aqueles propósitos buscados ficam pelo caminho”.

Assim, o professor mostra que a relação pedagógica entre professor e aluno depende, fundamentalmente, da habilidade do professor de construir na sala de aula um clima de empatia, desenvolvendo a capacidade de ouvir, refletir e discutir no nível de compreensão dos alunos, criando, assim, pontes entre os diferentes saberes. Segundo Freire (1996),

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Acredito ser com essas concepções que o Prof. José Henrique vem pautando sua trajetória formativa na docência da Educação Profissional e Tecnológica.

6 A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA: FIOS QUE SE ENTRELAÇAM COMPONDO REPRESENTAÇÕES, SENTIDOS E SABERES

“Se existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, que repertório é esse? De onde vem e como é construído? Quais são os limites e quais as implicações inerentes à sua utilização?”

Clermont Gauthier (2006, p. 19).

As questões em epígrafe encaminham para o objetivo do presente estudo: **compreender, através das trajetórias de vida dos professores(as) do IFSul – Campus Passo Fundo, os processos constitutivos da docência.** Esse objetivo encaminha para um dos questionamentos articuladores da pesquisa: **Como as relações intersubjetivas, estabelecidas ao longo das trajetórias formativas, passam a influenciar na constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica?**

Dessa forma, parto da compreensão de que a constituição da docência não tem uma demarcação pontual e, sim, é constituída em um processo contínuo de entrelaçamentos entre **representações, saberes e sentidos**, que não se dão distanciados da constituição do sujeito. Nesse sentido, Charlot (2000), em seu estudo sobre a sociologia do sujeito, define que um sujeito é:

- Um ser humano, aberto a um mundo, que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movidos por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- Um ser social, que nasce e cresce em uma família, que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (CHARLOT, 2000, p. 33).

Assim, para compreender o processo de constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica, é necessário reconhecer que os professores e as professoras construíram, ao longo de suas trajetórias de vida, **representações sobre a docência.** Essas representações são construídas na processualidade singular de relações que estabelecem com a temporalidade, a exemplaridade, a experiência, a reflexividade e a interatividade.

Ao compreender a constituição humana como um processo que se dá no entrelaçamento com muitas dimensões da vida, cabe considerar que este é também uma construção social, fruto de um processo de significação que é singular/plural. Conforme Josso (2006), essa compreensão constitui o paradigma do singular/plural que está associado ao que denomina “paradigma experiencial”, colocando a exigência de uma compreensão multirreferencial, possibilitando ao sujeito acesso ao conhecimento de si individual e coletivo em um processo de entrelaçamentos constituidores de transformações. Portanto, é singular, à medida que a experiência assume uma significação para cada sujeito. Essa mesma experiência assume a dimensão plural, quando é partilhada, gerando novas significações. Esse aspecto é visualizado na narrativa da Profa. Anúbis:

“Aprendo a cada dia a ser professora, com os meus colegas e também com meus alunos. Esse processo é curioso, pois, quando você planeja algo, organiza a partir do teu ponto de vista, que é uma coisa, mas, quando você fala sobre aquela tua organização, ela sofre modificações, aí que entra os conhecimentos do colega e do aluno”.

Também, pode ser observado na narrativa do Prof. José Antônio:

“Eu aprendo a ser professor todos os dias, pois, à medida que vou estudando e dialogando com os alunos e com meus colegas, vou adquirindo uma experiência, que dá sentido àquilo que está nos livros e ao que aprendemos na faculdade”.

Nesta linha reflexiva, Charlot (2000) afirma que é, na experiência partilhada, que se produzem, se constituem e se transformam os significados e é, através de relações dialógicas, que se atualizam os sentidos. Esse processo de entrelaçamento social, constitutivo de significações, é também descrito por Smolka (2004):

As crianças nascem em um mundo repleto, prenhe de significações. E começam a viver e a fazer sentido das práticas de cada dia. Vivem os cuidados, os carinhos, os afetos, as distâncias, as ausências, as contingências, as contradições e vão se impondo. Vão sentindo e sofrendo de diversas formas, as múltiplas relações com os outros e com o mundo. E vão sendo afetadas por essas relações. Em maior ou menor grau, experienciam, hoje, a intensidade, a permanência, a rapidez, a abundância, a simultaneidade das mais variadas informações, mensagens, apelos e linguagens. Acolhem, reagem ou resistem, de maneiras diferenciadas, às demandas e aos impactos dessas mensagens e linguagens. Imersas que

estão na trama dessas relações, participam, inescapavelmente das significações que se produzem (SMOLKA, 2004, p. 35).

Dessa forma, Bruner (1997) lembra que o conceito central de uma psicologia humana é o significado, juntamente com os processos e as transações envolvidas na construção do significado (BRUNER, 1997, p. 39). Assim, é possível compreender que a construção do significado assume um caráter singular, quando acessa os sentidos das situações de significações vivenciadas.

Surge, por conseguinte, a necessidade de diferenciação entre sentidos e significados que perpassa a questão da constituição da pessoa pelo viés articulador da linguagem. Para Vygotsky (1993), o significado é uma construção social, de origem convencional e relativamente estável. A atividade humana não é internalizada em si, mas, uma atividade significada, como um processo social, mediatizada semioticamente. E o sentido não é um significado, porém, uma formação, um sistema da psique do qual o significado é apenas uma das “zonas”, por isto é mais estável e mais preciso que o sentido (VYGOTSKY, 1993). O sentido, por sua vez, “é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência” (VYGOTSKY, 1993, p. 125).

Consequentemente, o sentido da pessoa é constituído a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal, no entanto não deixa de ser expressão da própria pessoa. O sentido subjetivo é, pois, construído na relação dialética da pessoa com o social e a sua história de vida. O sentido é a maneira como se assimila ou não, um significado, isto é, o que ele se torna para a pessoa envolvida.

Logo, pode-se perceber que a contribuição de Vygotsky (1993) se dá na realização da síntese que provoca um deslocamento conceitual e viabiliza novos modos de compreensão da significação, como atividade humana, como prática social, implicando a constituição da representação, entretanto, ao mesmo tempo, não se restringindo apenas à representação. Para Smolka (2004),

o que implica é que a formação de imagens seja afetada e permeada por signos e sentidos socialmente construídos, ou seja, que aquilo que se produziu nas relações se estabilizou e foi acordado entre as pessoas, isto é, se convencionou, deixou marcas que podem persistir e perdurar, de alguma forma, não só nos indivíduos, mas também, nas relações com e entre as pessoas.[...]. Desse modo, a significação implica, mas não se restringe à representação. A representação como possibilidade de formação de imagens, ideias,

pensamentos, tem um caráter ou funciona em um nível individual. Entretanto, essas imagens, ideias, pensamentos não se formam, não se compõem independentemente das relações entre pessoas, fora da trama de significações, isto é, sem a mediação, a operação com signos (SMOLKA, 2004, p. 41).

Esse processo de interdependência entre os dois conceitos é evidenciado pela definição clássica de representação social, apresentada por Jodelet (1985). É considerada como modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e a compreensão do contexto social, material e subjetivo em que vivemos. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias — mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Desse modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, devem ser entendidos a partir do seu contexto de produção.

Portanto, estão relacionadas ao imaginário social, com ênfase no caráter simbólico da atividade representativa dos sujeitos que partilham uma mesma experiência social. De acordo com Jodelet (1990, p. 45), “eles exprimem, em suas representações, o sentido que dão à sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais”. Mesmo assim, segundo a autora, o sujeito não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo em uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. Esse processo constitutivo, conforme Moscovici (1978), tem, em sua estrutura, duas faces: figurativa e simbólica, cada uma corresponde a um sentido, e cada sentido, a uma figura, configurando, assim, o movimento que dá origem às representações: objetivação e ancoragem. Nesse sentido, considera-se

a **objetivação** como a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em "supostos reflexos do real"; e a **ancoragem**, como a constituição de uma **rede de significações** em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais (MOSCOVICI, 1978, p. 289). [grifos nossos].

As representações, por consequência, quando pensadas na lógica da constituição do sujeito, aparecem como sistemas de interpretação e encontram-se ancoradas em uma rede de significados, aproximando-se, assim, das relações com o saber (CHARLOT, 2000) e, ao mesmo tempo, expressando o caráter singular dessa construção, uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva do sujeito. De acordo com Charlot (2000), então, realizar pesquisas que visam conhecer as relações com o saber é buscar compreender como o sujeito aprende o mundo e, com isto, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular (CHARLOT, 2000, p. 79).

Tal afirmação é assim explicitada pelo autor:

- A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender;
- A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com “o aprender” e o saber;
- Ou, sob uma forma mais “intuitiva”: a relação com o saber é um conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados, de uma certa maneira, com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 80-81).

É possível inferir, desta forma, que o processo constitutivo da docência se dá em um movimento relacional com o saber, por isto é permeada por representações constitutivas de uma rede de significados, eis que assume dimensões de ordem objetiva e subjetiva.

Assim, a partir das compreensões teóricas acima, busco, por meio das narrativas de vida das pessoas da pesquisa, conhecer os processos constitutivos da docência na Educação Profissional e Tecnológica, que tem como campo empírico o IFSul – Campus Passo Fundo. Esse processo, encaminhará a tessitura da rede de significações constitutiva da docência, onde os fios/saberes são acessados para que os enlaces constituam a rede. Eis os fios:

- Primeiramente, puxo dos fios singulares que constituem **as trajetórias de vida de cada um dos professores da pesquisa**, anteriormente apresentadas, os elementos plurais que circunscrevem os processos constitutivos da docência no IFSul – Campus Passo Fundo: a **escolarização da infância e da adolescência na articulação com a escolha profissional**. Desses fios, outros enlaces se formam, para explicar **a docência como elemento de ressignificação profissional**. Esses fios vão expressar os sentidos mobilizadores que os aproximaram da docência, entendendo-os também como de grande relevância na constituição da docência.
- O segundo fio é composto pelos **saberes da experiência**. Desse fio, outros são articulados: a **vida acadêmica; a atuação profissional; os processos interativos, estabelecidos nas reuniões pedagógicas; os conselhos de classe e as mediações de sala de aula**. Eles podem expressar os sentidos mobilizadores de processos constitutivos de saberes da docência.

6.1 AS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLARIZAÇÃO: A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA NA ARTICULAÇÃO COM A ESCOLHA PROFISSIONAL

“Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência [...] a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase [...]. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado [...]”.

Paulo Freire (1998, p. 32-33).

A epígrafe reafirma a importância de puxarmos os fios que foram se tecendo nas trajetórias de vida das pessoas da pesquisa, com o intuito de visualizar as representações construídas sobre os seus processos de escolarização. Cada pessoa constitui a sua rede de significações de uma forma singular, todavia, através das narrativas de vida, foi possível encontrar “nós” comuns, quando os professores falam de seus processos de vida.

Paulo Freire (1993), em sua obra *Cartas à Cristina*, ao relatar cenas de sua infância e juventude, fala de um tempo de grande ambiguidade, expressa por uma

“geografia concreta” que interpenetrava dois mundos: o mundo do brinquedo e o de homens antecipados de gente grande, às voltas com as exigências de uma vida futura. Essa mesma geografia mapeia as histórias de infância das pessoas da pesquisa, como relata o Prof. José Henrique e o Prof. Elton:

“Eu venho de uma família de sete irmãos. Acredito que o ambiente familiar é interessante na questão da formação da pessoa, porque as trocas de experiências acontecem na família. Aprendi muito com meus pais. Meu pai trabalhava fora, minha mãe fazia todo o trabalho de casa, desde tirar água do poço, tirar leite de vaca, cuidar das galinhas. Eu acho que isso auxilia muito na formação das pessoas, porque fica vinculada à execução de tarefas de casa, auxiliar desde criança. Isso contribui para certa habilidade diante das situações inusitadas ou inesperadas; gera capacidades de solucionar situações de improviso que se apresentam inclusive em sala de aula”.

O Prof. Elton destacou:

“Sou filho de um militar reformado. Somos uma família com três filhos, no qual eu sou o mais velho. Tenho uma irmã formada em Direito, e o meu irmão é formado em Engenharia Civil. Meu pai, pelo fato de ser militar, foi muito rígido com a nossa educação, principalmente comigo e com a minha irmã. O meu irmão teve uma educação mais tranquila. Ele queria que os filhos fossem os melhores, aquela coisa que pai quer sempre. Só que ele nunca foi um pai muito amoroso, a sua característica era ser meio mandão. Ele não era muito amigo. Eu hoje, como pai e professor, me vejo também exigente, mas procuro ter paciência e ser mais jeitoso, para fazer cobranças”.

Dessa forma, segundo a narrativa dos professores, é, na família, que se cria o espírito de solidariedade, cooperação, ajuda mútua e, ao mesmo tempo, que se promove a capacidade de reflexão e mudança. Assim, concordando com Santos (2005), a família deve ser vista como núcleo afetivo e funcional para promover a formação do sujeito.

Ainda, a infância e a juventude foram aparecendo nos relatos dos professores: José Antônio, Daniel, Sabrina, Elton, Anúbis e José Henrique, como tempos próprios para frequentar a escola, algo idealizado e concretizado nessas idades da vida, o que nem sempre é comum para todas as crianças de nosso País.

A escola configura-se, para essas pessoas, como forma de ascensão social, como parte de um projeto de vida que só a educação escolar pode possibilitar: dominar o código da escrita, decifrar a leitura – entrar para o mundo letrado, conquistar uma profissão. Entendem a entrada na escola como um *rito de passagem*

que lhes garante outro *status* para si, por possibilitar o ingresso ao “mundo do conhecimento”. A escola é lugar por excelência do saber de um outro mundo, do mundo da ciência, da informação e de uma vida mais promissora, como expressa a Profa. Anúbis:

*“Eu morava no interior, quando eu comecei a estudar. No interior de Sertão. E a escola era bem próxima da minha casa, eu morava ao lado da capela, e tinha duas professoras na escola. Uma das professoras era minha mãe. Então, não tinha pré-escola. Eu tinha muita vontade de ir à escola logo, porque sempre via minha mãe preparando aula, envolvida com os alunos. Eu ia muito à escola, porque era próxima. Então, eu comecei na 1ª série e a **minha primeira professora foi a minha mãe**. Eu estudei dois anos nessa escola, no interior, aí nós mudamos pra cidade, que foi um progresso”.*

A escola também aparece como um lugar de convívio entre crianças das diferentes faixas etárias e também lugar de exercitar os seus desejos, como expressa Sabrina:

“Uma coisa que me lembro e que eu gostava: como minha mãe trabalhava numa escola, às vezes, faltavam professores, então eles chamavam alunos do outro turno, os mais grandinhos, pra dar aula de Educação Física, então isso era uma coisa que eu gostava bastante”.

Na narrativa do Prof. José Antônio, há duas concepções de escola, pois iniciara a sua trajetória formativa em uma escola particular, a qual lhe possibilitou vivências desagradáveis, resultando uma reprovação. Já numa escola pública de Passo Fundo, construiu representações positivas sobre os processos de ensino e aprendizagem. Foi um espaço marcado pelas possibilidades de se enxergar como sujeito de seu processo de aprendizagem, onde as mediações de sala de aula deixam lembranças positivas. Salienta que, nessa fase de sua vida, aconteceram mudanças significativas em sua vida.

“Iniciei meus estudos numa escola particular de Passo Fundo, era uma escola cara e reprovei na quinta série, e, naquele momento, meu pai decidiu me trocar de escola. Eu chamo a atenção pra esse ponto, porque eu não gostava da escola. Nunca gostei. Eu agradeço a Deus o dia que meu pai decidiu me trocar de colégio: ‘Eu não vou mais pagar pra esse piá nesse colégio’. Fui para uma escola pública estadual. Aquilo foi um mundo novo. Foi, psicologicamente pra mim, muito bom. Nesta transição, percebi uma série de mudanças no meu entendimento sobre o que era aprender e o que era estudar. Na sexta, sétima série eu tive professores que me marcaram muito durante toda minha vida, exercem influência no que sou hoje. Um dos professores, eu lembro que era de Literatura, que me ensinou a gostar de ler. A Profa. Tânia Brasil, uma figura ímpar”.

Dessa forma, entendo que a constituição da vida adulta é parte de um processo mais amplo de constituição da pessoa que busca, na infância e na juventude, elementos constituintes de especificidades que marcam outros processos de vida, entre eles o exercício da profissão. Assim, o processo de escolha profissional é fruto de uma construção histórica e social, articulada pelas vivências significadas que entram em um sistema de significações e constitui o sentido definidor dessa escolha. A escolha profissional, portanto, é uma construção do mundo da vida, concordando, assim, com a compreensão histórica do conceito de trabalho, defendido por Da Matta (2003):

A rua é essencialmente o espaço do trabalho e do famoso “batente”. Esse “trabalho” popular e bíblicamente concebido como castigo. E o nome diz muito, pois a palavra deriva do latim *tripaliare*, que significa castigar com o *tripaliu*, instrumento que, na Roma Antiga, era um objeto de tortura, consistindo numa espécie de canga usada para supliciar escravos. Trabalho que ainda é católicamente lido como um castigo, em franco contraste com a tradição reformadora de Calvino, que o transformou numa ação destinada à salvação das almas e ao aperfeiçoamento do mundo (DAMATTA, 2003, p. 16).

O conceito de trabalho é uma invenção, temporal e histórica. O que é considerado trabalho em uma época pode não ser considerado em outra. Na sociedade capitalista, o reconhecimento dos diferentes tipos de trabalho está associado à remuneração, implicando que as atividades não remuneradas não são reconhecidas como trabalho. Assim, fica evidenciado que as escolhas profissionais são marcadas pelas experiências sociais, historicamente construídas. Segundo Dubet (1994):

As experiências sociais são primeiramente individuais, mas são também definidas pelos coletivos que traçam caminhos comuns, como no caso das experiências escolares, das experiências operárias ou outras mais. Na realidade, o que é coletivo são as condições de fabricação das experiências sociais. Mas cada um de nós continua sendo uma forma singular destes quadros coletivos. Como tudo na vida social, as experiências são individuais e coletivas (DUBET, 1994, p. 76).

A sociedade, então, nos obriga a ter um trabalho para ser digno de viver nela, e esta necessidade decorre de pressões sociais que estão inscritas nos ideários da modernidade - exercendo sobre o indivíduo a todo o momento no intuito de discipliná-lo, torná-lo útil, produtivo. Porém, para Giddens (2002, p. 194), “os homens são capazes de, reflexivamente, ‘usar a história para fazer história’”. Nesse sentido,

a história de vida de cada um, resgatada através da memória, pode funcionar como instrumento de poder que abrange todas as dimensões humanas em um mesmo embate – a constituição do “eu” – impulsionando, assim, o surgimento do que Giddens (2002) chama de “política emancipatória”, definida como:

uma visão genérica interessada, acima de tudo, em libertar os indivíduos ou grupos das limitações que afetam negativamente as suas oportunidades de vida. Ela envolve dois elementos principais: o esforço por romper as algemas do passado, permitindo, assim, uma atitude transformadora em relação ao futuro; e o objetivo de superar a dominação ilegítima de alguns indivíduos e grupos por outros (GIDDENS, 2002, p. 194).

O processo de construção do “eu” emancipado exige, conseqüentemente, um movimento que encaminha sempre para uma escolha, como assinala Melucci (2004):

Para agir, somos obrigados a fazer escolhas [...]. O paradoxo é evidente: ao mesmo tempo em que ampliam as *chances* de vida, portanto o espaço de autonomia individual que se expressa na escolha – desde sempre associada à ideia de vontade e liberdade – torna-se inevitável a necessidade de escolher. Até mesmo a não-escolha nos é apresentada como escolha, uma renúncia de uma possibilidade. É, portanto, uma impossibilidade de não escolher (MELUCCI, 2004, p. 63). [grifo do autor].

Nesse sentido, pode-se inferir que a escolha de uma profissão não é somente pessoal, ela pode ser baseada em condicionamentos sociais mais profundos, levando ao esquecimento de outras influências possíveis, como a vontade própria, por exemplo. Por isso, aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda (DOMINICÉ, 2010a, p. 87).

As narrativas de vida dos professores pesquisados mostram que as suas escolhas profissionais ocorreram, em sua maioria, na adolescência e também sofreram muitos atravessamentos, causados por influências externas, que lhes impediram de realizar aquilo que Giddens (2002) chama de “escolha emancipada”. Mesmo assim, movimentos foram empreendidos no sentido de identificar as suas metas, as suas habilidades e os seus valores. De acordo com Rappaport (2001), para ter uma escolha profissional saudável e responsável, é necessário se sentir capaz, competente, realizador, útil para si próprio e para os demais, bem como prover o próprio sustento.

Um processo de escolha mais maduro possibilita maiores realizações pessoais, mais expressão da criatividade e participação mais ativa nos movimentos sociais, científicos e culturais que levam a gradativas mudanças das ideias e da qualidade de vida da sociedade. E essa satisfação pode ser obtida em qualquer área (RAPPAPORT, 2001, p. 62).

A trajetória formativa do Prof. José Antônio foi impulsionada pela escolha do pai, mas encontra nela elementos significativos que possibilitam a ele exercer a sua vontade e, assim, iniciar o seu processo emancipado de escolha profissional. Eis o relato:

“Bom, terminando o Primeiro Grau, eu tinha uma influência muito forte do meu pai na época, que é um profissional da área de eletricidade. [...] Ele decidiu, nem perguntou se eu queria fazer o Curso Técnico em Eletrônica, e fez minha inscrição para o exame de seleção, que, na época, era integrado com o Segundo Grau. Então, eu fiz o exame de seleção, fui aprovado, com méritos de Deus, porque eu não me esforcei muito. Eu não tinha o interesse pela área de eletrônica. [...] Enfim, eu entrei no Curso Técnico em Eletrônica e acabei [...] Foi onde me abriu um universo de opções, eu sempre tive aquela coisa pessoal de querer sair da sombra do meu pai. E aquilo me serviu de incentivo. Ele mesmo me deu a receita pra seguir meu caminho. Então, em 1992, eu já procurei o meu primeiro emprego, já baseado no que estava aprendendo no curso. Dentro do Curso de Eletrônica, eu acabei tendendo naturalmente para a eletrônica digital, que era eletrônica de computador. Então, tudo que eu estudava era relativo à informática. Mesmo que não fosse informática, estava relacionado. [...] após o ingressar formalmente na empresa terceirizada do hospital São Vicente, iniciei a graduação. Também, tinha muita influência do meu pai. Ele queria que eu fosse engenheiro. Entrei, então, na Engenharia Elétrica, mas não consegui conciliar com o trabalho, então desisti. [...] Eu tinha uma ligação muito forte com a parte de informática e procurei a computação. Aí entra muito as relações pessoais. Eu tinha o estímulo da minha esposa: ‘Vai estudar computação, tu gosta’. Fui estudar computação. Conclui a graduação em Ciências da Computação. O que foi determinante pra minha profissão atual”.

Dessa forma, é possível perceber que, mesmo com a forte influência do pai em suas escolhas, prevaleceu, em sua trajetória, a informática, como fruto de sua vontade.

A escolha profissional do Prof. Daniel pode ter sido impulsionada pelas vivências familiares e contextuais, mas se consolida como fio condutor de sua escolha posterior o Ensino Médio Técnico:

“Eu fiz o 2º Grau já no Instituto, antiga escola técnica. Fiz o curso Técnico em Mecânica, na época, o meu 2º Grau foi técnico, gostei muito do curso, então, saí do Técnico em Mecânica e fui fazer Engenharia Mecânica, onde me formei. Mesmo gostando muito da Engenharia Mecânica, acho que tive a influência da minha família. A minha mãe é professora aposentada do instituto. Ela foi professora a vida toda e cresci neste meio. Meu irmão também em Engenharia e trabalha no instituto também como professor. Mas gosto muito da Engenharia Mecânica”.

O Prof. Elton, em decorrência do trabalho do pai, morou em muitas cidades, mas foi em Santa Maria – RS que fez a sua escolha profissional e abrigou os conflitos normais de sua adolescência, assim como as definições que foram configurando a sua adultez.

“Eu acabei ingressando no curso de Engenharia Mecânica, meu primeiro vestibular foi para Civil e não para Mecânica; eu estava naquela época com 16 ou 17 anos, não sabendo bem o que queria. Acabei não passando na primeira vez. Logo, conheci um primo da minha mãe que era engenheiro mecânico e nós conversamos bastante sobre a Engenharia Mecânica, e eu achei que tinha mais a ver com essa área. Prestei vestibular em 1982 e me formei no mês de agosto de 1988. Fiquei um ano parado, porque eu tranquei a faculdade e comecei a trabalhar, acabando por atrasar um ano a minha formatura”.

Para o Prof. José Henrique, a formação familiar se entrelaça com a formação acadêmica, pautando a família como lugar de significações e aprendizagens que lhe auxiliaram na escolha profissional.

“Minha formação inicia na família, lá apreendi o que sou hoje e me ajudou a escolher minha profissão. Bom, depois eu tive a questão da formação escolar. Eu fiz, na época, o 2º Grau que trazia a reforma do Ensino Profissionalizante. O colégio Cecy Leite Costa tinha o curso de Auxiliar Técnico de Eletricidade; tinham algumas disciplinas voltadas à área da tecnologia e isso me interessou. Depois, então o cursei Engenharia Civil, me formei na UFSM, em 1980. São, então, 32 anos agora, como engenheiro civil”.

A Profa. Anúbis morou durante a sua infância e adolescência em uma cidade pequena, chamada Sertão, localizada na região norte do estado do Rio Grande do Sul. O seu grande sonho era estudar na cidade de Passo Fundo, pois considerava estar, neste lugar, as suas opções de escolha profissional. Sempre acreditou ser boa aluna, com facilidade para apreender, resultando sempre em um ótimo aproveitamento, o que lhe possibilitava sonhar com uma brilhante carreira profissional.

“Eu tinha muita vontade de vir estudar em Passo Fundo, fazer o meu 2º Grau, porque eu sempre me saí muito bem, nunca tive dificuldade alguma; sempre fui uma aluna exemplar, muito dedicada neste sentido, de ter muita facilidade. Não que eu precisasse ficar horas e horas estudando. Eu fui uma aluna que sempre prestou muita atenção durante a aula, e aquilo para mim era suficiente. Mas aí tive um problema, meus pais achavam que eu era muito nova para morar em Passo Fundo, então eu continuei fazendo meu 2º Grau lá em Sertão - RS”.

Assim, a trajetória profissional da Profa. Anúbis se define, como para muitas mulheres, após o casamento e a maternidade.

*“Quando estava no 2º ano do 2º Grau, eu engravidei e casei, enfim, continuei meus estudos normalmente. Meu filho nasceu no final de novembro, dia trinta. Faltavam algumas provas, eu fiz as provas depois, e continuei meus estudos. Estava com o filho pequeno, concluindo o 2º Grau. E, aí, eu engravidei de novo, quando estava terminando o 3º ano. Infelizmente, perdi o meu segundo filho no parto. [...] Não tinha condições financeiras na época. Era recém-casada, com filho pequeno, não pensava em curso superior. Fiquei mais de um ano em casa. **Mas meu marido sabia do meu desejo em fazer uma faculdade.** [...] Eu não trabalhava, só ele. [...]. **Ele me deu o maior apoio, dizia, ‘tu vai para a faculdade’. Eu não tinha certeza do que fazer, eu sempre gostei das exatas, sempre me saí melhor em Matemática, em Física. Na época, eu sabia que tinha uma perspectiva muito boa na área da informática. Resolvi fazer computação”.***

A maternidade para a Profa. Anúbis fizera com que ela adiasse o seus projetos, vivenciando outras rupturas geradoras de sentimentos de alegria e, ao mesmo tempo, de tristeza. Essa ambivalência de sentimentos que a maternidade nos coloca é descrito por Beauvoir (1980):

Gravidez e maternidade são vividas de maneira muito diferente, segundo se desenvolvam na revolta, na resignação, na satisfação, no entusiasmo. É preciso considerar que as decisões e os sentimentos confessados da jovem mãe nem sempre correspondem a seus desejos profundos. [...] vêm-se igualmente desnorteadas pelas contradições e os conflitos que nelas ocorrem (BEAUVOIR, 1980, p. 258).

Esse tempo em sua vida, talvez, tenha representado um momento de ruptura, preconizado por Bosi (2004), em relação às mudanças que o matrimônio propicia.

Quem penetra um grupo familiar, através do matrimônio, por exemplo, encontrará uma atmosfera à qual deve adaptar-se; uma unidade e coesão que se defende o quanto pode da mudança. Essa atmosfera própria, essa força de coesão lhe vem do fato de que ela representa uma mediação entre a criança e o mundo (BOSI, 2004, p. 423).

A escolha profissional da Profa. Anúbis, então, evidencia um caráter mais maduro, associado à área de conhecimento, à qual vinha demonstrando maior afinidade e as perspectivas profissionais. Assim, também, demonstra certo

rompimento com o paradigma linear que define profissões femininas, apenas ligadas ao “cuidado humano³²”, distanciando-as das áreas tecnológicas.

A escolha profissional da Profa. Sabrina foi pautada pela afinidade com a área das ciências exatas, mas ela encontra, nas representações de sua infância, por meio das lembranças das brincadeiras e das buscas articuladas pela curiosidade dessa fase de vida, elementos que pautaram a sua aproximação com a Engenharia.

“A Engenharia surgiu por eu me identificar com as ciências exatas, eu gostava muito de Matemática, gostava muito de Física, eu colecionava plantas de jornal. Então, aquelas plantas de divulgação de edificações nos jornais, eu gostava daquilo. Gostava de pegar aquilo, olhar e imaginar como eu faria. Desenhar. Então, a escolha pela Engenharia foi por isso. Eu não conseguia me visualizar fazendo outro curso, Arquitetura, por exemplo”.

As narrativas, aqui apresentadas, nos mostram que o processo emancipatório o qual somos tensionados cotidianamente a construir inclui a inserção profissional, em uma lógica temporal. Nesse sentido, cabe pensar na lógica da temporalidade, na qual estamos mergulhados. O tempo é uma construção da modernidade que se impõe na forma de organização da vida humana. Segundo Melucci (2004):

O tempo social é [...], um tempo linear. Caracteriza-se, assim, pela continuidade e unicidade dos eventos, que se sucedem uns aos outros em uma única direção e são, por isso, irreversíveis. É possível, então, falar de um antes e de um depois, bem como estabelecer uma relação causa-efeito entre um e outro: são sempre determinados eventos anteriores que produzem os eventos posteriores [...]. O tempo social é uniforme: para cada tipo de evento existe uma cadência, um ritmo certo sobre o qual se fundam as expectativas e cuja conservação garante ordem social. O tempo interno, aquele que acompanha afetos e emoções e que vive no corpo, possui características opostas. É múltiplo e descontínuo; na experiência subjetiva, tempos diversos coexistem, sucedem-se, entrecruzando-se e sobrepondo-se (MELUCCI, 2004, p. 31-32).

Nessa perspectiva, o tempo social nos mobiliza para seguirmos linearmente a construção de trajetórias formativas, no ritmo socialmente construído, utilizando como forma de antecipar esse processo os cursos de nível médio profissionalizante, como foi o caso dos professores pesquisados – José Antonio, Daniel e José Henrique. Porém é possível perceber que essa linearidade social é interrompida por

³² Cuidado Humano: professora de crianças pequenas, enfermeira, babá, cuidadora de idosos, cozinheira, cabeleireira e outras.

outras necessidades, como a inserção ao mundo do trabalho, como relata o Prof. Elton, José Antônio, José Henrique ou ainda para constituir família, como Profa. Anúbis. Essa mobilidade, no ritmo do percurso formativo, que nos coloca do linear ao espiral, nos aponta uma meta, que é fruto da articulação entre o tempo social e interno. O tempo interno nos mobiliza para realizarmos nossos sonhos – a meta.

Os relatos, aqui apresentados, demonstram uma particularidade: a temporalidade que está articulada às determinações sociais e culturais. Essa especificidade se evidencia na diferença dos percursos masculinos e femininos. As mulheres lançam-se mais tarde a essas buscas, reafirmando, assim, que os modos de ser de homens e mulheres dependem de todo um arcabouço social, cultural e histórico, como é assinalado por Catani (1997):

Desde que os seres humanos nascem, a masculinidade e a feminilidade são marcas que identificam cada sexo e são impostas à psique da criança. Toda a vasta gama de elementos que constituem a nossa cultura atuam no desenvolvimento da consciência social de meninas e de meninos. Tanto para homens, quanto para as mulheres, modos de ser e de estar no mundo são, portanto, construções históricas e culturais (CATANI, 1997, p. 39).

Esse arcabouço exerce influência nas atividades realizadas e nos espaços sociais em que a pessoa interage, interferindo nas escolhas ao longo da vida, inclusive na opção profissional. A narrativa da Profa. Anúbis exemplifica o processo de interdição atribuído historicamente às mulheres, impedindo-as de constituir-se de forma emancipada, inicialmente, pelos pais e, *a posteriori*, pela maternidade.

Para Gimeno Sacristán (2005), a desigualdade entre os sexos é resultante do reflexo de outras desigualdades, construídas historicamente, definindo padrões e formas de comportamento, como, por exemplo, a construção social da figura “aluno”.

A figura do aluno e toda a cultura que a define foi uma construção que se referia antes mais aos homens do que às mulheres na história da escolarização. A mulher tem acesso ao sistema escolar na idade moderna muito mais tarde que os homens e, quando nele ingressa, o faz num subsistema diferente criado para ela, segregado dos homens (SACRISTÁN, 2005, p. 126).

A “naturalização” ou a convenção que atribui às mulheres a responsabilidade pelo lar, liberando os homens para a vida pública, remonta aos séculos XVII e XVIII,

bem como à Grécia. Com a ascensão da classe burguesa, introduziu-se um conjunto de tarefas que deveriam ser desenvolvidas pelas mulheres, concomitante ao investimento na figura da mãe, do amor materno e da infância e reservando ao homem o espaço público – a rua.

Contribuindo com essa reflexão Bauer (2001) relata que:

Ao final do século XVIII, as tarefas femininas e masculinas estavam bem definidas [...]. O conceito de trabalho passou a vincular-se exclusivamente àquele realizado fora das dependências do lar pelo homem. As tarefas desempenhadas pela mulher no âmbito do lar deixaram de ser consideradas trabalho, solapadas pelas ideias do amor, da felicidade familiar e doméstica (BAUER, 2001, p. 60).

Esse pensamento ajuda a compreender a constante associação das mulheres com a vida privada e dos homens, com a vida pública. Essa concepção histórica aponta para a necessidade de uma nova racionalidade, que possibilite compreender o trabalho como conceito temporal e histórico, que pode ser reinventado. Nesse sentido, Mires (1996) denominou-o “tese da reinvenção do trabalho”:

[...] en un momento en que se afirma que el trabajo ha disminuido, es de ampliar la noción de trabajo, reconociendo a muchas actividades como trabajos. Si es así, quizás podemos llegar a una conclusión inesperada: que el volumen de trabajo no sólo no ha disminuido, sino que además, en las condiciones de una vida social compleja, ha aumentado. [...] Son muy pocas las personas en este mundo que no saben o que no quieren hacer nada. Convertir actividades en trabajos, trabajos en oficios, y oficios en profesiones, es una tarea política muy importante. Si se llevara a cabo sería imposible hablar de “desocupados” (MIRES, 1996, p. 42-43).

Assim, nesta pesquisa, evidencia-se que algumas mudanças estão a caminho, pois as mulheres pesquisadas mostram que é possível romper o estabelecido socialmente, fazendo prevalecer a sua vontade, através das estratégias de escolha profissional, já que ambas optam pela vida pública, exercendo atividades historicamente destinadas aos homens – **Ciência da Computação e Engenharia Civil**, como profissões de origem formativa, mesmo posteriormente optando pela docência. Tais narrativas contribuem para o avanço da discussão dicotômica – trabalho feminino x masculino, confirmando a tenuidade entre as fronteiras das múltiplas vivências na esfera da vida pública e privada. Porém, entendo que tanto nas concepções quanto nas ações não há determinismo, e, sim, condicionantes que

permitem a tessitura de regras e particularidades de cada grupo nas singularidades de cada história.

Outro aspecto que cabe ser apontado, como exemplo da quebra da linearidade social imposta na definição das profissões, é o grande número de homens que assumem a docência, profissão historicamente destinada a mulheres. No caso aqui estudado, essa escolha não acontece em um primeiro momento, mas em um processo de ressignificação de suas trajetórias profissionais. Nesse sentido, observa-se semelhanças em relação aos sentidos mobilizadores de homens e mulheres no ingresso à docência.

6.2 A DOCÊNCIA COMO ELEMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLHA PROFISSIONAL

“Escolher parece ser hoje o nosso destino, aquilo que não podemos mais evitar”.

Alberto Melucci (2004, p. 62).

A vida profissional na sociedade contemporânea não é linear, estável e permanente, resultante de uma única escolha. Segundo Bauman (2011), diante da complexidade do mundo do trabalho, as escolhas profissionais fazem parte da fluidez que constitui as sociedades e as pessoas que nela também se constituem. Assim, as escolhas são o nosso destino (MELUCCI, 2004) que, ao longo da vida, passam a exigir ressignificações. Esse processo nos coloca diante de outras opções, possibilitando encontrar novas significações para as nossas escolhas primeiras. Igualmente é possível compreender esse processo como um movimento em busca da emancipação (GIDDENS, 2002), no sentido libertador, com vistas à transformação da vida futura.

Nesse sentido, ressignificar a escolha profissional nos remete a pensar o trabalho no campo da Psicologia do Trabalho. Para Clot (2006, p. 12), o trabalho, enquanto atividade humana, “não é uma atividade entre outras”. O trabalho exerce na vida das pessoas uma função psicológica específica que incide sobre a sua subjetividade, criando a necessidade de encontrar, mesmo provisoriamente, unidade e coerência com as demais atividades humanas.

É possível, assim, inferir, por meio desta pesquisa, que múltiplos são os jeitos de ingresso na docência na Educação Profissional e Tecnológica. São singulares, peculiares e instigantes, como os percursos de vida narrados por cada um dos professores que dão concretude a essa pesquisa. Dentre as singularidades, há uma pluralidade. Nenhuma das pessoas pesquisadas tivera no seu processo de escolha profissional, a docência como objetivo profissional inicial em suas carreiras. Desta forma, a docência se configura como uma escolha permeada por elementos que reafirmam a busca pela construção de uma vida emancipada, porém, ao mesmo tempo, imprime coerência com outros significados singulares inscritos em suas trajetórias de vida.

Para esses professores e professoras, os elementos que configuram a ressignificação da escolha profissional, através da docência, são motivações pessoais, financeiras e contingenciais, expressos por meio das formas de ingresso na docência: para alguns, **migrando temporariamente como professor substituto e, assim, dividindo o seu tempo entre a profissão de referência e a docência e, para outros, o concurso público possibilitou a mudança definitiva**. Essas formas de ingresso são evidenciadas nas narrativas de vida e encontram-se configuradas por diferentes razões, contextos e temporalidades, mas ambas encontram-se permeadas por relações sociais significadas por cada uma das pessoas pesquisadas, o que articula **a definição da escolha – como desejo pessoal**.

Nesse sentido, a **escolha pela docência** pode ser considerada como fruto de uma construção social, significada através das interações com as pessoas e contextos. Essa compreensão é reafirmada por Giddens (2002):

o significado não é construído pelas descrições da realidade exterior, nem consiste em códigos semióticos ordenados independentemente de nossos encontros com a realidade. Antes, “o que não pode ser posto em palavras” – os intercâmbios com pessoas e objetos ao nível de uma prática diária – constitui a condição necessária do que pode ser dito e os significados envolvidos na consciência prática (GIDDENS, 2002, p. 45).

Então, na perspectiva de analisar o processo de ressignificação profissional, como fruto de uma construção social, busco os fios que configuram **a docência** como escolha pessoal, entre eles: **a influência de pessoas significativas; as experiências escolares positivas; a experiência com a monitoria e outras, com**

o ensinar; a falta de identificação com a profissão de referência; o gosto pelo estudo; e a estabilidade profissional.

6.2.1 A docência: configurações articuladoras da escolha profissional

“Eu gosto muito do que faço. Isso me faz rir sozinho. No meu caso, eu não estou aqui por obrigação. Estou aqui, porque escolhi estar. Briguei por isso e consegui. Eu estou muito feliz de estar fazendo o que eu faço” (Narrativa de vida).

Prof. José Antonio Figueiredo (2012).

Para os professores da pesquisa o ingresso na docência foi uma **escolha pessoal**, reforçada por **pessoas significativas da família e/ou das vivências escolares**. Também, apresentam, em suas narrativas, elementos que possibilitaram a construção de representações positivas sobre a docência.

“Eu sempre admirei os meus professores. Eu sempre olhava para aqueles que as suas aulas me chamavam. Pra mim, é uma inspiração. Então, eu sempre tive vontade de seguir para a docência. Por isso, por eu ter me identificado com a área que escolhi, pelo fato de minha mãe ter sido professora e eu ter sido aluna dela. O Valério, meu marido, também é professor, meu sogro também é professor. Então, é uma família que têm muitos professores. Assim, senti-me acolhida na docência e aceitei a proposta da UPF” (Profa. Anúbis).

“Uma coisa que me lembro e que eu gostava: como minha mãe trabalhava numa escola, às vezes, faltavam professores, então eles chamavam alunos do outro turno, os mais grandinhos, pra dar aula de Educação Física, então isso era uma coisa que eu gostava bastante. Também gostava de apresentação de trabalhos, eu não me sentia inibida de falar na frente dos colegas e do professor. Por isso, muita gente falava que eu ia ser professora. E daí foi surpresa quando eu escolhi Engenharia. Todo mundo achava que eu ia ser professora como a minha mãe” (Profa. Sabrina).

“A minha mãe é professora aposentada do instituto. A minha mãe foi professora a vida toda, cresci neste meio. Meu irmão também é formado engenheiro, trabalha no instituto também como professor” (Prof. Daniel).

“E, aí, eu tenho na família, pelo lado do meu pai, muitos tios que são professores. Eu convivi com eles. Então, eles participaram da minha formação. Quando eu me casei, minha esposa é professora. Os pais dela são professores, todo mundo é professor na família dela. E, enfim, existia essa possibilidade, e eu juntei isso tudo com o gostar de ensinar meus colegas, com o gostar de ensinar

meus estagiários onde eu trabalhava no Hospital São Vicente. Isso tudo surgiu como: ‘Olha, eu gosto de ensinar’” (Prof. José Antônio).

Com relação à trajetória pré-profissional dos professores e às suas influências na escolha pelo ingresso na docência, Tardif (2008) identificou, em suas pesquisas, que a influência da origem familiar na escolha da carreira acontece, de forma determinante, em sujeitos que provinham de famílias de professores ou para os quais a profissão é valorizada no seu meio social. Esse dado é reafirmado nas narrativas acima, demonstrando que, mesmo a escolha profissional primeira não ter sido a docência, ela se coloca como forma de ressignificar a trajetória profissional. Talvez, esse movimento venha ancorado nas representações positivas, construídas ao longo das trajetórias de vida, através vivências familiares com a docência.

Mas, além das influências de pessoas significativas, outra configuração que se coloca são as afinidades, levando-os a aprender com facilidade as disciplinas ligadas às ciências exatas, em especial a Física e a Matemática. Essas afinidades são elementos articuladores do “*gosto pelo ensinar*”, como é o caso da Profa. Sabrina que, desde a sua infância buscava nas brincadeiras elementos que pautavam a sua aproximação com a Engenharia e com a docência.

“A Engenharia surgiu, por eu me identificar com as ciências exatas, eu gostava muito de Matemática, gostava muito de Física, tinha facilidade e ensinava meus colegas. Mas também gostava de colecionar plantas de jornal. Então, aquelas plantas de divulgação de edificações nos jornais, eu gostava daquilo. Gostava de pegar aquilo, olha e imaginar como eu faria. Desenhar. Então a escolha pela Engenharia foi por isso. Eu não conseguia me visualizar fazendo outro curso, Arquitetura, por exemplo” (Profa. Sabrina).

“A questão da docência foi surgindo ao longo da graduação. Durante o curso, tínhamos poucas aulas práticas, isso fazia não me imaginar trabalhando num canteiro de obras e, muitas vezes, ficava me imaginando, se eu fosse professor: ‘Como eu faria?’ Lembrava como era bom ensinar os meus colegas de Ensino Médio. E daí, quando eu estava terminando a graduação, surgiu a oportunidade do mestrado. Durante o meu mestrado, eu recebi uma proposta pra trabalhar num curso técnico em edificações lá em Santa Maria, numa escola particular. E daí lá eu visualizei mais forte a questão da docência. E surgiram alguns concursos, como professor substituto, e, eu já fui tendenciado a ir pra esse lado” (Profa. Sabrina).

A não identificação com a profissão referência é significativa na narrativa da Profa. Sabrina, colocando-lhe como outra possibilidade de exercer a Engenharia,

através do ensino e não, na execução de obras. Talvez, para a Profa. Sabrina, o sentido de **ensinar** esteja em também **aprender**. Como Freire (2008, p. 25) assinala, “não há docência sem discência, pois [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. É essa interação dialética professor-aluno, aluno-professor, que torna a prática pedagógica um desafio prazeroso, constituidor de sentidos de vida, significados a partir dos vínculos de amizade que essas relações propiciam. Assim, poder ser esse o grande impulsionador de ressignificação profissional da Profa. Sabrina.

Em outras situações, a experiência com o ensinar se dá mediante o exercício de monitoria, que se apresenta nas narrativas como articuladora da descoberta do gosto pelo ensinar, como é o caso do Prof. José Antônio.

“Dentro do curso de Eletrônica, eu tinha uma facilidade natural, na época, de trabalhar com meus colegas. Então, eu fui monitor lá na escola. Eu ajudava meus colegas que encontravam dificuldades para fazer trabalhos; pesquisar, a não fazer nada também. Fui estagiário do curso durante dois anos. Trabalhei em projetos de pesquisa na área de eletrônica digital. Isso abriu possibilidade no mundo do trabalho. Gostei muito de trabalhar com ensinar a piizada” (Prof. José Antônio).

A monitoria é uma atividade acadêmica complementar, cujo objetivo principal é iniciar o estudante de graduação na docência. Normalmente, o pré-requisito para ser monitor é ter um bom rendimento acadêmico. Essa experiência pode despertar a atenção do aluno para o ofício do ensinar. As pesquisas de Tardif e Lessard (2008) revelam que, no âmbito das experiências escolares importantes e positivas, o prazer em ajudar os outros alunos da sala de aula pode ser, em alguns casos, suficientemente importante e gratificante, para determinar a escolha pela docência. Esse aspecto também se manifesta na realização de outras atividades relacionadas ao ensinar nas relações profissionais e familiares, como forma de experienciar informalmente o exercício da docência, como mostram as narrativas a seguir:

“Nesse tempo todo como profissional liberal, eu tive como tarefas básicas, elaborar os projetos no escritório e comparecer nas obras, apresentando/ensinando aos profissionais da construção civil como executar as tarefas previstas. E, para que isso fosse feito com êxito [...], eu tinha que usar de recursos didáticos, individualmente e em cada obra [...]. Então, ao longo desses anos, eu estive ensinando muitas pessoas” (Prof. José Henrique).

“Eu sempre acompanhei o meu filho durante sua trajetória escolar, auxiliando na educação. Alguns colegas dele na turma tinham mais dificuldades de aprendizado e, sabendo do apoio que o meu filho tinha em casa, pediram para organizar um grupo de estudos. Passado um tempo, o grupo de estudos já contava com oito alunos com diversas faixas etárias de diferentes séries. O meu filho, na 6ª; outro, na 5ª; outro, na 7ª, enfim todos na cozinha lá de casa sempre aos sábados à tarde em volta da mesa estudando, inclusive eu que precisava me desafiar para ensinar o que eles não sabiam (Prof. Elton).

“Quando ingressei na Semeato, eu tinha um conhecido que morava em Passo Fundo, ex-colega de faculdade. Ele ministrava aulas num curso técnico de segurança do trabalho. Ele me convidou para ir lá, pois o curso estava necessitando de professores. Após conversas com a direção do curso, acabei ingressando para ministrar uma disciplina. Só que as aulas foram evoluindo de tal maneira que eu acabei gostando. Passado um tempo, a direção do curso me convidou para assumir outra disciplina, e acabei ficando todas as noites da semana, ministrando aulas depois do expediente na Semeato. Ministrei aulas durante aproximadamente três anos e acredito que tenha sido nesse período e com essa experiência que me descobri como professor, que também podia ser professor” (Prof. Elton).

Dentre as articulações da vida já apresentadas, que levam engenheiros e bacharéis da Ciência da Computação a se aproximarem da docência, percebe-se que elas se configuram em dimensões distintas, no entanto, articuladas entre si, no que se refere ao prazer de aprender um “jeito de ser professor” à medida que ensinam o que aprendeu nas vivências acadêmicas. Nesse sentido, é possível inferir que a concepção freireana se faz presente, já que o professor só ensina verdadeiramente, na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se aproxima dele, em que o aprende. Neste caso, ao ensinar, o professor re-conhece o objeto conhecido. Em outras palavras, re-faz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos (FREIRE, 1985).

As dimensões, acima indicadas, são constituídas por elementos de ordem das representações que são significadas e constitutivas de sentidos articuladores que lhes possibilita ingressar na docência, resignificando, por conseguinte, a sua vida profissional. Essas dimensões são da ordem das subjetivações, mas que mobilizam uma outra dimensão que é de ordem objetiva: **a estabilidade profissional**. Como relata o Prof. José Henrique

“O IFSul tem a solidez de uma instituição federal, a questão de planos de carreira e salário são coisas que atraem os candidatos. O concurso público é relativamente disputado. O que eu participei trazia perfis de candidatos de outras áreas. Isso revela o quanto as pessoas de nossa área procuram por estabilidade profissional” (Prof. José Henrique).

A busca por estabilidade também se configura de outra forma, o ingresso na docência ao concluir a graduação.

“Quando eu fui cursar o meu técnico e a Engenharia, nunca passou pela minha cabeça ser docente. Me formei: ‘Bom, vou para a indústria’. No final da graduação, surgiu a oportunidade de trabalhar como professor substituto no instituto no Campus Pelotas. Fiz a seleção e entrei. Ali, então, fui dar aula no curso técnico, passei a gostar muito. Aí estava terminando meu contrato substituto de 2 anos, continuei gostando da docência. Surgiu o concurso para efetivo aqui em Passo Fundo, já fiz concurso. Quando terminei minha graduação, imediatamente ingressei como docente” (Prof. Daniel).

“Eu trabalhei como engenheira só no meu mestrado e no meu estágio de fim de curso. E daí eu trabalhei na Caixa Econômica Federal, não como engenheira, por pouco tempo, pois logo fui chamada para assumir no concurso aqui no IFSul, para professora, que havia passado” (Profa. Sabrina).

Portanto, as narrativas, aqui apresentadas, apontam que as pessoas da pesquisa, ao se definirem pela docência, também se afirmam como professores. O processo de afirmação se dá permeado por sentidos mobilizadores de saberes construídos historicamente.

6.3 SABERES DA DOCÊNCIA: UMA CONSTRUÇÃO SINGULAR/PLURAL

“Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira”.

Bernard Charlot (2000, p. 82).

Os professores e as professoras do IFSul Campus Passo Fundo, atuam na Educação Profissional e Tecnológica e constroem os saberes que lhes constituem docentes de formas singulares, ao longo de suas histórias de vida, porém não ocorrem deslocados do enredamento social que os detém. Então, é possível considerar as relações como constituidoras e constituintes de sentidos mobilizadores que possibilitam aos professores pesquisados construir os seus **repertórios de saberes** que, segundo Gauthier (2006), se configura em um conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e de atitudes que necessita, para realizar o seu trabalho em um determinado contexto de ensino, fazendo com que exerçam a docência e afirmem-se como professores.

Esse movimento constitutivo assume formas singulares, por sua dinâmica própria e plural pela confrontação com outros mundos, consigo e com os outros seres humanos. Conforme Josso (2008):

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2008, p. 39).

Esse processo é constituidor do ser-sujeito de formação e acessa saberes de várias dimensões humanas: psicológica, sociológica, emocional, cultural e política em um sábio e singular entrelaçamento, possibilitando, assim, a consciência de ser ativa ou passivamente sujeito de sua história, em processo de busca pela vida emancipada. Desta forma, o processo constituidor humano é singular/plural (JOSSO, 2008) e designa uma problemática que acompanha o percurso de vida em uma tensão permanente entre as imposições sociais e os sonhos, os desejos e as aspirações individuais.

Para Josso (2008), a abordagem constitutiva singular/plural do ser humano se dá através de múltiplas facetas:

- como um processo evolutivo de integração/desintegração do saber-pensar, dos conhecimentos, representações, valorizações, comportamentos, saber-fazer;
- como um processo de atribuição de sentido às aprendizagens formais e informais, às experiências e projetos de si;
- como um processo de tomadas de consciência de si e de suas potencialidades;
- como um processo de concretização de uma intencionalidade em projetos; e
- finalmente, como uma transformação permanente – e, às vezes, imperceptível – do eu psicossomático (JOSSO, 2008, p. 12).

Nesse sentido, entendo que as trajetórias das pessoas da pesquisa mostram aspectos que suscitam reflexões que podem desvelar os saberes que construíram nas relações que estabelecem. Segundo Josso (2008), os saberes expressos nas trajetórias de vida podem ser considerados como “facetas do processo de formação”, dimensionados pelo **ângulo da experiência vivida e refletida**. Nessa mesma linha reflexiva, Passeggi (2011) afirmando que:

O novo modelo que tenta se impor, atualmente, é, para eles, “o do adulto plural” em busca de unidade. O adulto vive em espaços cada vez mais complexos, nos quais é convidado a “se dizer” e a demonstrar o que adquiriu com a experiência. Ter experiência, pensar sobre a experiência, fazer experiência são expressões que se encontram no centro das preocupações da vida adulta (PASSEGGI, 2011, p. 153).

A vivência cotidiana é o que possibilita experimentarmos, uma diversidade de situação e, segundo Josso (2010), ela adquire o *status* de **experiência formadora**, em função do saber que resulta desta reflexão sobre nosso modo de simbolizar o que nos aconteceu e como a experiência nos afetou.

Os saberes, construídos pelos professores da pesquisa, a partir da experiência, têm a cor e o sabor da amorosidade e da sensibilidade, pois são produzidos pela escuta e pelo olhar sensível (BARBIER, 1993), que são traduzidos nos gestos, nos olhares, nos movimentos, nas palavras ditas e outras caladas no dia a dia dos espaços pedagógicos que cada professor interage. Esses saberes são incorporados na práxis de vida do professor. Como assinala Gauthier (2006),

é importante precisar que um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, tal como entendemos, não engloba todo o saber dos professores, mas somente aquela porção formalizável oriunda da prática da sala de aula e necessária a profissionalização da atividade docente. [...] ensinar implica também outros saberes produzidos por outros agentes: por exemplo, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da cultura profissional, os saberes experienciais, os saberes da tradição pedagógica. Esses saberes são evidentemente necessários, mas, contrariamente à crença tradicional, são considerados como não suficientes. Eles fazem parte do que chamamos de reservatório de saberes específicos ao ensino. A importância das pesquisas sobre a determinação de um repertório de conhecimentos reside precisamente em revelar outros saberes, validados pelas pesquisas e essenciais à atividade docente – os saberes da ação pedagógica (GAUTHIER, 2006, p. 185).

Nessa perspectiva, Tardif (2002) corrobora com a reflexão acima, apontando que os saberes, adquiridos durante as trajetórias de vida, oriundos da socialização primária e da socialização escolar, são de fundamental importância na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, que serão mobilizados e utilizados no exercício da docência – constituindo, assim, os saberes da ação pedagógica (GAUTHIER, 2006). Através deles, emergem-se as crenças, as representações, os hábitos práticos e as rotinas de ação que foram sendo apropriados ao longo dos anos de vida escolar.

Por outro lado, estudos, na linha das representações docentes e da valorização do saber docente, desenvolvidos por autores como Tardif e Lessard, (2008), Nóvoa (1996) e Huberman (1995), alertam para a relevância em se entender os processos pelos quais os professores produzem um saber específico, pelo qual efetuam uma síntese entre os saberes curriculares, os saberes das disciplinas e os saberes pedagógicos, construídos na experiência de seu cotidiano escolar. Este saber-síntese norteia a prática pedagógica docente que é permeada pelas representações que se constroem no dia a dia do professor.

Assim, considero que esses elementos são significados no contexto da constituição da docência, então procuro analisar, através das narrativas de vida dos professores pesquisados, como se articulam e geram significações constitutivas de sentidos mobilizadores e construtores de saberes da docência.

Desta forma, procuro organizar as narrativas em uma perspectiva didática, em subcategorias, considerando que elas são partes constitutivas de uma categoria maior e constituída por grande complexidade – os **saberes da docência**. As subcategorias, tomadas como referência as narrativas e as observações realizadas nos espaços pedagógicos, não se colocam como figuras isoladas, nem se pretende compreendê-las de forma fragmentada, mas, na interdependência inerente dos processos de formulação dos saberes da docência. As subcategorias pautam-se na tipificação de saberes apontadas por Gauthier (2006) e Tardif (2008), em especial, a articulação dos **saberes da formação profissional** e dos **saberes da experiência** na constituição dos **saberes da ação pedagógica**, construída no processo de socialização profissional (BERGER; LUCKMANN, 2004).

Nesse sentido, considero que o processo de construção de saberes é fruto das aprendizagens realizadas pelos professores em momentos de socialização profissional, parto da perspectiva de que é no exercício da função que os docentes aprendem o seu ofício, e se consolidam a medida que refletem e expressam suas descobertas e dificuldades, nos espaços de discussões que constituem a prática docente, relacionados à instituição escolar e às suas pautas de funcionamento, tais como: **reuniões pedagógicas, conselhos de classe e a sala de aula**.

6.3.1 Saberes da formação profissional

“Aprender, no entanto, não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual: a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender”.

Bernard Charlot (2000, p. 65).

Compreender os saberes da formação profissional de professores e professoras da Educação Profissional e Tecnológica exige necessariamente considerar “uma das figuras” que constitui esses saberes, no âmbito da formação de referência: Engenharia Mecânica, Engenharia Civil e Ciência da Computação.

Nesse sentido, considerando que o saber da formação profissional é constituído por um conjunto de saberes, construído e transmitido pelas instituições de formação, que se limitam a produzir conhecimentos, e, procuram também incorporá-los à prática das pessoas (TARDIF, 2008). Assim, é possível inferir que esses saberes são constituídos e constituintes de uma cultura própria e reproduzida no cotidiano das práticas docentes. Esse aspecto pode ser observado nas expressões³³, registradas nos diários de campo das reuniões pedagógicas, como:

“Na mecânica, o aluno não pode usar boné”.

“Eu aprendi a programar dessa forma, é dessa forma que eu ensino”.

“O aluno que faz informática tem que estudar muito, comigo foi assim”.

“O técnico em mecânica deve incorporar a cultura do curso, aqui todos exigem bastante” (Diário de Campo: anotação 29/02/2012).

Essas expressões mostram que em cada curso existe um saber específico que é técnico permeado por saberes culturais, também específicos, que são acessados e se transformam em saberes incorporados à prática docente.

O saber profissional, construído na área técnica, exerce certo poder sobre outros saberes, entre eles o **saber disciplinar**. De acordo com Tardif e Lessard (2008), os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, que se encontram à disposição de nossa sociedade, tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e

³³ Essas expressões são de professores que constituem os cursos referidos. Esses professores não estão entre os seis que participam da pesquisa com suas narrativas de vida. Os relatos são registros do Diário de Campo do dia 29 de fevereiro de 2012.

cursos distintos. Portanto, esse saber não é uma produção do professor, mas ele se apropria dele para ensinar. Gauthier (2006) enfatiza que:

que ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina [...]. De qualquer modo, convém ressaltar que as pesquisas vêm mostrando que, cada vez mais, o tipo de conhecimento que o professor possui a respeito da matéria influi no seu ensino e na aprendizagem dos alunos. Sabe-se igualmente que a escola e os docentes impõem ao conteúdo uma série de transformações (GAUTHIER, 2006, p. 29-30).

Essas transformações são apontadas por Shulman (2005), como conhecimento pedagógico da matéria e, por Chevallard (1985), como transposição didática. Elas se colocam necessárias no contexto pedagógico, porém pela sua insuficiência, enquanto saber da docência encaminha para a construção de um novo saber – o saber curricular.

O saber curricular é construído à medida que o professor interage no processo de transformação do saber disciplinar em programa de ensino. Porém, conforme Gauthier (2006),

a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num *corpus* que será ensinado nos programas escolares. Esses programas escolares não são produzidos pelos professores, mas, por outros agentes, na maioria das vezes, funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas. No Brasil, eles também são transformados pelas diversas editoras em manuais e cadernos de exercícios que, uma vez aprovados pelo Estado, são utilizados pelos professores. O professor deve, evidentemente, “conhecer o programa”, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É, de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar. Entretanto, [...] podemos nos perguntar qual é a natureza do saber curricular dos professores em seu contexto real de ensino? (GAUTHIER, 2006, p. 31).

A questão colocada por Gauthier (2006), encaminha para pensar que a inserção no contexto de constituição curricular dos cursos, de forma reflexiva e crítica, tendo como elemento orientador a realidade onde se pretende trabalhar é um exercício necessário para que ocorram transformações culturais no âmbito dos saberes da docência, rompendo assim com as concepções reafirmadoras de representações focadas unicamente no conhecimento técnico, que alimenta a construção do saber disciplinar.

Dessa forma, é possível visualizar que o processo de ressignificação dos saberes curriculares na Educação Profissional e Tecnológica, se dá por meio da análise reflexiva dos programas dos cursos. Porém, cabe lembrar que esse processo, não se dá de forma pontual e linear, mas, à medida que passam vivenciá-los em suas práticas pedagógicas cotidianas, no momento que se tornam perceptíveis as incoerências e passam a ser tema de discussão entre os pares em espaços instituídos de formação continuada. Essa articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente na relação pedagógica dos cursos técnicos e de tecnologia do IFSul – Campus Passo Fundo, como expressam os professores pesquisados.

“Quando iniciei no curso olhei o currículo do curso, gostei muito e pensei, vou ter que puxar esses alunos, precisam dominar tudo o que tem no projeto do curso. Quando trabalhei o primeiro semestre, vi que tinha alguma coisa errada, pois reprovou muita gente. Aí passei a analisar com meus colegas o projeto do curso, sentimos que estava incoerente com a realidade de nossos alunos, aí fizemos muitas alterações, respeitando a qualidade do curso e a realidade dos alunos, agora está melhor” (Prof. Elton).

“Quando ingressei no IFSul, primeira coisa que você me pediu foi para olhar o projeto do curso. Fiquei curioso, foi logo acessar, mas fiquei assustado, as ementas das minhas disciplinas eram enormes, muito conteúdo. Aí fui conversar com o coordenador do curso que me tranquilizou: ‘Na reunião de quarta-feira, vamos discutir as tuas disciplinas, aí podes sugerir mudanças para o próximo semestre’ (Prof. José Henrique).

“Trabalhei em uma empresa muito boa, um sistema enorme, que eu tive noção do que é um sistema, do que consiste um sistema, do que é trabalhar em equipe; foi muito bom ter trabalhado lá. Acho que isso trouxe muitos benefícios para depois poder atuar na docência, mas também para construirmos o currículo do novo curso” (Profa. Anúbis).

“Acredito que minha experiência profissional e a qualidade da minha graduação contribuíram muito para eu ser professora na Educação Profissional e Tecnológica. Um professor precisa sempre estar aberto para aprender, observar o mercado de trabalho, acompanhar novas tecnologias, estar atento a novas estratégias de aprendizagem, compartilhar experiências. Acredito que esses elementos possibilitam que os currículos dos cursos sejam sempre readequados a realidade” (Profa. Anúbis).

O que fica evidente nas narrativas acima é que o professor da Educação Profissional é um profissional que possui um conjunto de saberes inerentes à profissão de referência e, como tal, são utilizados no contexto da docência,

contribuído para a construção de saberes singular e social. Esses saberes são articulados na construção nas definições curriculares dos cursos em que atuam. Conforme Tardif (2008, p. 64), “[...] esse saber é social, por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional independente de seus rumos”.

Também, se pode afirmar que esses saberes são estruturantes de suas primeiras inserções no exercício da docência, e são eles que representam o “porto seguro” do professor, possibilitando, assim, enfrentar a insegurança desse momento, como relatam os professores.

“No começo, eu fiquei muito apavorada. Por mais que tu digas que eu tenho facilidade, aprendo. Mas chegar em frente a uma turma, você tem que fazer com que eles entendam aquilo que você entende, sabe, conhece, e isso é diferente; é um grande desafio. Eu tive muito medo, lembro-me da insegurança nas primeiras aulas; acho que isso é natural, mas me apoiava nas coisas que aprendi trabalhando, onde tinha que apreender coisas novas, aí lembrava o que mais fazia aprender, que era praticando, então procuro, nesses momentos, trabalhar de forma mais próxima possível da vivência prática” (Profa. Anúbis).

“Depois que me formei, comecei a trabalhar em Santa Maria, em uma empresa que reformava carroceria de ônibus e tive algumas propostas pra sair. Trabalhei em Erechim e depois em Panambi; todas as empresas na área de Engenharia. Trabalhava com supervisão de projetos, na gerência de fábrica, no processo de fabricação e manutenção. Neste tempo todo que trabalhei nas empresas, acabei adquirindo experiência em cada uma dessas áreas. Então, tenho alguns anos em projetos, alguns anos em gerenciamento, enfim, em diversas áreas de Engenharia. Tudo Isso foi importante e contribui muito com o meu currículo e hoje contribui muito para estruturar minhas aulas aprendizado de ser professor” (Prof. Elton).

“Gostei muito de trabalhar com ensinar a piáxada. De estar incentivando eles a alguma coisa ligado à profissionalização. Eu não sei que ano foi isso. Foi no ano de dois mil e O meu primeiro contanto com a sala de aula, mas sabia o que deveria ensinar, pois o que apreendi trabalhando foi dando suporte para saber o que ensinar e como ensinar, mesmo sem saber muito como preparar uma aula. Aquilo foi meio aos trancos e barrancos” (Prof. José Antônio).

“A minha vivência anterior à docência me possibilitou construir muitas experiências, que trago para sala de aula. Todo dia que eu entro numa sala de aula, sempre tenho uma história pra contar, uma experiência para trazer já que o ensino é profissionalizante. Desde as experiências mais simples, até problema com administrador, problemas técnicos, rotina de trabalho, dificuldade financeira no trabalho. Tudo isso aí eu gosto de trazer e noto que eles gostam de saber como aconteceu comigo. Às vezes, eu assusto.

Às vezes, eles ficam querendo ir lá pra fazer o que eu fazia. É bem dinâmico esse processo e acredito ser motivador para aprendizagens necessárias na área” (Prof. José Antônio).

Por meio dos relatos, pode-se inferir que, no início da carreira docente, os saberes, construídos em sua profissão de referência, são acessados como afirmação do ser professor. Esses saberes servem de âncora para a constituição das primeiras ações na docência, pois se encontram permeadas por representações do que é ser professor. Para Guathier (2006), todo o professor adquiriu, durante a sua profissão ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito das várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral.

Essa compreensão é reafirmada nas narrativas de vida dos professores da presente pesquisa:

“Acho que a questão de constituição profissional, em qualquer área, é muito complexa, mas a formação para ser professor, ensinar, formar é mais complexa. Eu, como professor, sinto a influência dos professores que tive, da relação que tinha com meu pai, com minha mãe. Tudo isso acabou me formando. Hoje, quando me sinto desafiado na sala de aula, são essas lembranças que me ajudam. Se funcionou comigo, pode funcionar com meus alunos” (Prof. José Antônio).

*“Lembrando dos meus professores do **Ensino Médio**, eu lembro de uma professora, que eu tenho um carinho muito grande por ela até hoje, era uma professora extremamente rigorosa” (Prof. Sabrina).*

Também, é possível verificar nas narrativas que os saberes da tradição pedagógica, definidos por Gauthier (2006), vêm permeando o cotidiano escolar, porém o relato do Prof. José Henrique encaminha para a necessidade de mudanças, ao ser comparado o contexto pedagógico do IFSul com o seu contexto profissional de referência.

“Eu demorei a me situar nesse contexto. Acho que um ano ou ainda esteja em adaptação. O grupo de professores tem um propósito diferenciado daquilo que eu fazia como profissional liberal. Porque como profissional liberal tinha certa autonomia de busca e de objetivo. Enquanto uma instituição tem muitas limitações. Essas limitações impõem regras desde as questões de horário, dos regimentos e que também não deixa de construir freios, às vezes, as iniciativas ou as ousadias didáticas que poderiam

acontecer se o processo tivesse um pouquinho mais de liberdade. Mas existem muitas condições” (Prof. José Henrique).

Todavia, ao acessarem os saberes da formação profissional, afirmam ser fundamental o aspecto técnico, deixando para segundo plano as regras didáticas e as relações afetivas, pautadas na capacidade de olhar, incentivar e dar exemplo. Esse aspecto é resgatado por meio dos registros de manifestações dos professores³⁴ em reuniões pedagógicas.

“Um técnico em mecânica precisa ter domínio absoluto do chão de fábrica, por isso o currículo do curso tem que priorizar isso. Eu posso não ter tudo registrado, certinho, esse negócio de plano, mas exijo que o aluno aprenda” (Reunião Pedagógica do Curso Técnico em Mecânica, Diário de Campo: anotação de 29/02/2011).

“Não podemos passar aluno sem ter domínio técnico, se faltou aula, problema é dele, não podemos deixar que um aluno passe sem dominar o conteúdo” (Reunião Pedagógica dos Cursos de Informática, Diário de Campo: anotação de 07/12/2011).

Nesse sentido, segundo Gauthier (2006), os saberes da tradição pedagógica são modelos que se cristalizaram e formam representação de escola, mesmo antes de entrar nela. Essa representação, ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar o comportamento do professor, possibilitando, por conseguinte, a construção de imagens da docência que atuam no âmbito de um saber cultural da docência.

Igualmente, pode-se dizer que esses elementos, quando refletidos criticamente, passam construir sentidos mobilizadores de novos saberes, pela necessidade evolutiva do contexto refletido e das imposições da temporalidade humana, encaminhando, assim, para o olhar atento às vivências cotidianas e, por intermédio delas, encontrar os saberes da experiência que buscam validação na ação pedagógica.

³⁴ Esses professores constituem o grupo de professores do curso, mas não estão entre os seis que contribuem para a pesquisa com os seus relatos de vida.

6.3.2 Saberes da experiência

*“Mobilizar é pôr recursos em movimento.
Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si
próprio como recurso”.*

Bernard Charlot (2000, p. 55).

No contexto de constituição da docência, mobilizar-se significa acessar outros saberes que lhes possibilite um engajar-se emancipado na docência. Esse movimento vai se dando no dia a dia, em que a experiência vai acontecendo e vai sendo validada pelas vivências coletivas. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2008) salientam que a noção de experiência pode ser entendida de duas maneiras:

[...], como **um processo de aprendizagem espontânea** que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações de trabalho que se repetem. Essas certezas correspondem a crenças e hábitos, cuja pertinência vem da repetição de situações e de fatos. Em educação, quando se fala de professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata. [...] Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e controle progressivo dos fatos, mas **sobre a intensidade e a significação** de uma situação vivida por um indivíduo. É assim, por exemplo, que se fala de experiência que mudam uma vida, que não têm necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 51).

Aqui cabe esclarecer que o conceito de **experiência** que trabalhamos neste estudo não se identifica com a experimentação, fundamentada no pressuposto positivista, legitimando de forma pontual o que é real e verdadeiro e que possa ser demonstrável ou verificável. No entanto, encontra identificação na concepção fenomenológica, na qual a experiência só se constitui enquanto tal a partir da apreensão do sujeito que continuamente a constitui (RICOEUR, 1995). Desse modo, a experiência implica num sujeito ativo, capaz de ir além da vivência imediata, de avaliar, compreender e descobrir o sentido do que vive. Esse exercício de pensamento, que pergunta acerca do vivido, possibilita, além do autoconhecimento, a orientação no contexto em que se vive. Como afirma Arendt (2003, p. 41), “meu pressuposto é que o próprio pensamento emerge de incidentes de experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação”. Evidencia-se, assim, o potencial formativo da experiência, por possibilitar a apreensão do sentido daquilo que se vivenciou, a identificação de

possibilidades que favorecem o desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal, além de promover compreensão e discernimento do contexto.

As pessoas da pesquisa – professores e professoras do IFSul – Campus Passo Fundo – constroem a experiência a partir da intensidade e da significação das situações vivenciadas, como relatam a Profa. Anúbis e o Prof. Daniel:

“Eu sempre sonhei em estar crescendo, buscando, e, na docência, encontro a possibilidade, especificamente, de estar melhorando a cada dia, de poder estar interagindo com os meus alunos; de pensar o que posso fazer melhor; que eles entendam melhor o conteúdo; de como eles podem aplicar na prática, no trabalho” (Profa. Anúbis).

“Acredito muito nisso, o meu crescimento enquanto professor é gradual. No dia a dia, a gente vai se enxergando docente, escutando experiências, pensando no que faz, avaliando e mudando o que precisa. Então, com certeza, eu amadureci muito, cresci muito profissionalmente, devido ao convívio com os colegas, escutando problemas e tentando encontrar soluções, aprendendo com os exemplos positivos e negativos” (Prof. Daniel).

A narrativa do Prof. Daniel expressa o que Tardif (2008) aponta como a experiência afirmativa de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas, de vivência, em que se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimento de controle e descoberta de si no trabalho.

A constituição dos saberes da experiência, assim, pode ser compreendida em uma processualidade que vai se dando na ação pedagógica cotidiana, que se constitui mediante processos interativos. Nessa perspectiva reflexiva, cabe considerar a contribuição de Passeggi (2011):

A reflexão biográfica e as situações de interação no grupo reflexivo têm se apresentado como espaços-tempos geradores de aprendizagens que partem da vida, do saber da experiência vivida, e retornam sobre si mesmo como um novo alento para a vida. Elas são suficientemente distantes das práticas usuais de formação, para oferecerem oportunidades de tomada de consciência, potencializarem aberturas, interrogações e transformações (PASSEGGI, 2011, p. 153).

Desta forma, busco apresentar, por meio das narrativas, a compreensão dos docentes da pesquisa no que se refere à constituição da experiência que vai sendo

significada e validada nas interações e, então, transformadas em sentidos mobilizadores de saberes da docência no IFSul – Campus Passo Fundo.

A narrativa da Profa. Anúbis deixa claro que ser professor é “compartilhar conhecimentos”.

“Eu acho que isso é ser professor. É você compartilhar teus conhecimentos com os outros, no sentido de que realmente contribua para com o trabalho do colega e a qualidade do curso. O que eu posso compartilhar com meus colegas e aprender também com eles. Fico super feliz em ajudar alguém” (Profa. Anúbis).

Para o Prof. José Antônio e a Profa. Sabrina, o saber experiencial dos colegas é articulador da construção de novos saberes, lhes possibilitando novas práticas pedagógicas, mais comprometidas com a aprendizagem.

“Aprendo muito com os meus colegas. Todos da área de informática têm uma experiência mais ligada ao ensino. Eles têm uma caminhada maior na docência, na parte de saber como ensinar, como adequar o conteúdo técnico pra ensinar. Saber os procedimentos e os processos do ensino, então procuro dialogar muito com eles, quando surge dúvida, insegurança... Também estou aprendendo com eles a trabalhar com pesquisa. Então, eles me ensinam muito neste aspecto. Aprendo com eles todos os dias. E também em sala de aula com meus alunos, aprendo muito” (Prof. José Antônio).

“Pra mim, conviver com os meus colegas do curso de Edificações é um aprendizado muito grande, porque entre todos eu sou a pessoa que menos tem experiência prática. Então, eu aprendo muito com eles, porque cada um tem conhecimento em uma área ou até na mesma área, mas, com abordagens diferentes” (Profa. Sabrina).

É possível, ainda, perceber nas narrativas dos professores pesquisados a constituição de vínculos de amizade que se colocam como mobilizadores de sentidos do aprender. Assim, compreendendo a amizade como uma forma de amor e de ética, um vínculo que faz bem aos envolvidos, é possível fornecer o caminho para a sabedoria e a felicidade. Também, corrobora com essa compreensão Loughran (2009, p. 31), afirmando que “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática”.

“Eu aprendi bastante contigo, pode ter certeza disso. Embora eu já tivesse ministrando aulas, aqui, em Passo Fundo, é que começa sem vícios. Nós começamos todos no mesmo nível praticamente. Todos se conhecendo,

fomos ficando amigos, criando vínculos. Isso, de certa forma, contribuiu muito para sermos os professores que somos. Na área da mecânica, é que nos ministramos aulas, percebi que o fato de começar do zero, montar os laboratórios, discutir o projeto do curso, criar nossas regras, passamos a fazer muita coisa juntos. Nesse processo, criamos uma amizade muito forte entre os colegas, isso ajuda porque, se você vai dar uma disciplina que você não tem muita experiência, busca ajuda do colega mais experiente. Por muitas vezes, eu me tornei aluno, assistia aula do meu colega, para poder, no outro semestre, dar aula daquela disciplina. Então, isso, para mim, foi muito importante. Somos professores e alunos em certos momentos” (Prof. Elton).

Segundo Alberoni (1989), Somente a **amizade** é relação entre iguais, que constitui entre pares. Essa relação entre “pares” deve permear as relações pedagógicas, no mesmo sentido em que Freire, ao longo de suas obras e vivências, propõe a dialogicidade, na qual o ato do conhecimento acontece em uma triangulação enriquecedora entre educador, educandos e conteúdo, constituindo redes, as quais são chamadas por mim de “redes de significações”. Como expressam as Profas. Anúbis e Sabrina e o Prof. José Henrique:

“Aprendemos muito com os alunos, principalmente, dos níveis mais avançados. Os alunos que já estão colocados no mercado de trabalho, que trazem questões de trabalho. Eles gostam de trazer alguma novidade, é importante que a gente dê atenção. Porque a gente não conhece tudo, ainda mais na nossa área, é muita coisa surgindo, muito abrangente” (Profa. Anúbis).

“Eu aprendo muito com os meus alunos, principalmente, com aqueles que têm mais vivência. Ajudam quando eles compartilham as experiências suas” (Profa. Sabrina).

“Os alunos nos ensinam porque cada aluno é uma individualidade diferente, então sempre comparo cada um deles com os polegares. Justamente pra reforçar a questão da diferença de pessoa pra pessoa; nenhum polegar é igual, eles têm cada um uma história. Isso exige uma habilidade dos professores de, diante dessas diversidades, encontrarem o meio que possa fazer com que esse aluno se aproprie do conhecimento a partir da história dele” (Prof. José Henrique).

Outro aspecto que se coloca como constituidor do saber experiencial está associado às dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos, que se colocam de forma desafiante, impulsionando o professor a acessar um saber que possibilite ressignificar concepções da tradição pedagógica, sobre o ritmo e o tempo de aprendizagem, como pode ser observado na narrativa do Prof. José Henrique:

“A questão do Proeja foi um desafio que, no início, foi chocante pela característica dos alunos: baixo poder socioeconômico e cultural. O Proeja tinha pessoas fantásticas, a vontade de superar o seus limites era o que me comovia, mas as dificuldades que traziam eram enormes, isso, muitas vezes, impedia o crescimento dentro do curso na área profissional. Um dia parei com tudo o que estava trabalhando na área técnica e passei a ensinar Matemática, foi uma experiência fantástica, pois era o que faltava. Para alguns colegas, isso é perder tempo, eu até pensava assim, mas percebi que não, pois, a partir desse momento, o ritmo da turma melhorou. Quando surgia uma dificuldade, parava e retomava as operações, associando à aula prática (Prof. José Henrique).

Outro fator de grande relevância, apontado pelo professor José Henrique, na perspectiva de ressignificar os saberes da tradição pedagógica, é a busca de uma construção autônoma.

“Eu vejo no grupo, constituído de várias pessoas, que o ensino precisaria de mais ousadia para ir mais longe. As próprias instituições estabelecem regras que limitam as fronteiras do desafio da educação. Estamos vivenciando uma fase que necessitaria queimar etapas, e isso não acontece, é individual, é coletivo, é institucional” (Prof. José Henrique).

Essas necessidades são colocadas pelo professor, como decorrência da aproximação com os alunos, possibilitando, assim, reconhecimento de que cada aluno é um ser singular, constituído de muitas possibilidades. Aponta igualmente a importância dessa percepção para a construção de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagens.

“O desafio é conhecer o aluno, para, então, encontrar o método mais apropriado; isso, diante de 25/30 alunos, há necessidade de aproximação um pouco pessoal, até, buscando ver assim quem é esse aluno, como ele reage, até em termos de humor. As aulas precisam ser dinâmicas, para que a gente possa captar essa questão da exteriorização de cada um, do mais tímido, do mais extrovertido” (Prof. José Henrique).

As narrativas, aqui apresentadas, demonstram que os saberes da docência vão se constituindo no entrelaçamento de experiências significadas de forma singular, porém, com necessidade de validação, que se dá pela socialização da experiência, na qual ela assume uma importância coletiva. E, assim, o processo dialógico formativo vai se materializando e possibilitando construir saberes da docência por meio de redes que, segundo Charlot (2000), são tramadas pela “relação com o saber”, que se dá na relação com o mundo, caracterizadas pela ação de procurar o saber. Portanto, as relações de saber, nas quais homens e mulheres

se constroem, é fruto da imersão nas múltiplas facetas do cotidiano, permitindo que aprendam e, concomitantemente, ensinem que se modifiquem e modifiquem o entorno em um processo mútuo de conhecimento e autoconhecimento.

No entanto, tratando-se da experiência constitutiva de saberes da docência, Gauthier (2006) afirma que a vivência pedagógica, ou seja, a experiência pessoal e privada, confinadas nos segredos da sala de aula, não constitui um saber, pois, mesmo elaborando uma jurisprudência, truques e estratégias, os seus julgamentos e as razões para tais nunca são testadas publicamente. Logo, o que possibilita a constituição de saber experiencial é a interação social. Como afirma Giddens (2002), a experiência e o hábito estão intimamente relacionados, mas torna-se regra, quando partilhada e testada socialmente. Essa constatação teórica é reafirmada pelas narrativas abaixo:

“Mas eu sou uma pessoa muito crítica comigo mesma. Eu sempre acho que posso fazer melhor. As pessoas dizem: ‘Ah, isso é perfeccionismo, eternamente insatisfeita...’; mas acho que não. Se a gente não pensar assim, o que eu posso melhorar, de como fazer diferente, tu vai estagnar, vai ficar no mesmo lugar. Então, eu sempre penso em analisar a aula, como foi, o que eu posso melhorar, o que eu posso fazer diferente. Mas sinto que o meu crescimento acontece, quando converso com meus colegas sobre como foi minha aula e gosto de ouvir as sugestões ou opiniões deles. Também considero a opinião dos meus alunos. É assim que conduzo as minhas aulas. Eu nunca tive problemas de receber críticas em relação a minha atuação, elas servem de suporte para que eu aprenda a ser professora, me levam a refletir” (Prof. Anúbis).

“Quando você vê que não planejou adequadamente, que tu não pode generalizar algumas coisas, que uma turma é uma turma, que outra turma é outra turma. Essas coisas só percebi, quando passei a falar com meus colegas sobre minhas aulas. Isso são coisas que eu já percebi, já senti” (Profa. Sabrina).

Diante das narrativas, pode-se perceber que a reflexão crítica faz parte das práticas pedagógicas diárias, reafirmando, assim, a concepção freireana. Para Freire (2008, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

As narrativas acima servem de argumento sustentador da importância de um lugar institucionalizado que propicie o processo reflexivo – **o Curso de Formação Pedagógica, as Reuniões Pedagógicas e os Conselhos de Classe** – como espaços de socialização de saberes.

Esses espaços propiciam a socialização, discussão, e construção de práticas pedagógicas. Pode-se dizer que é o espaço de validação das experiências, é onde a experiência recebe o “status” de saber. Sendo assim, possibilitam a constituição de sentidos na perspectiva de construção de saberes da ação pedagógica, como expressa Gauthier (2006):

O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento que torna público e que é testado através das pesquisas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pensados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores (GAUTHIER, 2006, p. 33).

Eis a expressão dos professores sobre isto:

“As reuniões pedagógicas, da forma como gente tem tentado fazer, é um espaço que possibilita trocas e construção de saberes” (Profa. Sabrina).

“Eu sou fã das reuniões pedagógicas, para mim, nunca foi um problema, é prazeroso, eu aprendo com meus colegas. Eu acho é um dos espaços mais importantes, porque é lá que você partilha tuas conquistas e as tuas dificuldades, depois, nos outros espaços, são espaços mais de amizades não tão formais. Então, nas reuniões, é onde tu expões um problema de uma forma mais certinha e pensa nas soluções coletivamente. Cada reunião com a tua mediação é uma aula de pedagogia, para nós da técnica é muito importante” (Prof. Daniel).

“As Reuniões Pedagógicas possibilitam que a gente construa nosso curso a partir das percepções coletivas. As discussões propostas nos dão mais segurança para entrarmos em sala de aula” (Prof. José Antônio).

Talvez o processo coletivo, pautado nas Reuniões Pedagógicas do IFSul – Campus Passo Fundo – encaminhe para a construção do que Dubet (1994) denomina “noção da experiência social”, “[...] que determina as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir sentidos de sua prática no seio da heterogeneidade (DUBET, 1994, p. 15).

Mas esse processo não acontece de forma harmônica, em um mesmo tempo e em todos os cursos do IFSul – Campus Passo Fundo.

“Mas a gente precisa pensar melhor a pauta da reunião pedagógica. Muitas vezes, eu fico aflita na reunião pedagógica, e não só agora, mas, desde quando eu era coordenadora por alguns assuntos que a gente tem que levar, os avisos. E, às vezes, a falta de retorno dos participantes. Porque a gente vê que, as vezes, são os mesmos colegas que contribuem, que dão sua palavra e que outros não participam. A gente teria que interagir, mas, efetivamente, que todos contribuam e coloquem opinião; as suas dificuldades, o que foi que deu certo, compartilhar com os colegas” (Profa. Anúbis).

A necessidade de melhorar a pauta das reuniões significa também construir estratégias de participação. Nesse sentido, cabe considerar a cultura escolar que historicamente reafirmou o silêncio, a fragmentação e o individualismo das práticas pedagógicas. Essas representações se colocam como desafios na perspectiva ampliar a construção de espaços pedagógicos que se pautam na reflexão coletiva. Encaminhando também para reafirmar que a constituição da docência se dá no entrelaçamento com outros processos de vida, nos quais também é convidado a “se dizer” e a demonstrar o que adquiriu com a experiência, bem como ouvir, questionar e propor caminhos.

O novo modelo que tenta se impor, atualmente, é, para eles, ‘o do adulto plural’ em busca de unidade. O adulto vive em espaços cada vez mais complexos, nos quais é convidado a ‘se dizer’ e a demonstrar o que adquiriu com a experiência. Ter experiência, pensar sobre a experiência, fazer experiência, são expressões que se encontram no centro das preocupações da vida adulta (PASSEGGI, 2011, p. 152).

Nessa perspectiva, e com a intenção de construir práticas pedagógicas emancipatórias no IFSul – *Campus* Passo Fundo, encaminha a necessidade de romper com a *escola do silêncio*, compreendida como agrupamento de seres humanos, pessoas apáticas, “tábulas rasas” que se colocam como receptores do conhecimento detido pelos mestres. É preciso, assim, construir uma **escola do diálogo**, onde todos são reconhecidos, não, em sua individualidade, mas, em sua singularidade. Uma escola onde cada pessoa seja respeitada em sua maneira de pensar e expressar os seus desejos e, neles, as suas potencialidades. Uma escola que desenvolva o ouvir, o falar e o comunicar. Uma escola que desenvolva o compromisso de ir além, “[...] além do que os livros já falam, além das possibilidades que lhe são oferecidas, além dos problemas mais conhecidos” (FAZENDA, 2003, p. 19).

Eis o desafio: Como instituir esse espaço formativo no contexto da Educação Profissional, considerando a cultura que vem historicamente permeando as práticas pedagógicas? Encontramos o caminho para responder a esse desafio

na pedagogia freireana, a qual diz que o ser humano capta e compreende a realidade e a transforma através da ação-reflexão, razão pela qual é um ser de práxis (FREIRE, 2000). Então, o caminho aponta para trilhas – **as Reuniões Pedagógicas** – espaços semanais com duração de duas horas em cada curso que se propõem promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula, bem como a estrutura constitutiva dos cursos.

Como exemplo desse processo, destaco uma das observações, realizadas e registrada em diário de campo em 14 de fevereiro de 2011 – discussão da estrutura curricular do Curso de Tecnologia em Sistemas para *Internet*. Optei por trazer esse exemplo, em função de se tratar de um curso, construído a partir das demandas formativas sentidas pelos alunos do Curso Técnico em Informática e acolhidas pelos professores. Essa discussão demonstra, de forma clara, a articulação entre os **saberes disciplinares** na construção de um **saber curricular**, bem como é indicadora de caminhos para os **saberes da ação pedagógica**. Eis o registro:

Ao observar a discussão da estrutura curricular do Curso de Tecnologia em Sistema para *Internet*, foi possível perceber que os colegas desenvolvem grande articulação entre as exigências técnicas, como expressão dos saberes disciplinares do curso e os processos pedagógicos, constituintes dos saberes das ciências da educação, no que se refere ao ensino e à aprendizagem. Esses aspectos são expressos através de falas, como:

“Para o aluno aprender X, ele precisa saber Y”.

“As disciplinas precisam condensar os conteúdos, pois temos uma carga horária que não permite aprendizagem de tanto conteúdo”.

“Mas tudo é importante! Como fazer?”.

“Preparar o aluno para o mundo do trabalho exige uma formação integral, não basta ter domínio técnico, por isso não podemos excluir do currículo as disciplinas da cultura geral”.

“A disciplina W pode e deve ser mantida no curso, é fundamental para as disciplinas A, B e C”.

“Eu discordo! Não tive essa disciplina no meu curso, achava um absurdo, por isso, quando montamos o curso, fiz a defesa para que fosse incluída. Hoje, vivenciando na sala de aula, percebo que não tem como trabalhar num curso como o nosso”.

As divergências de ideias sobre a abrangência dos cursos amplia o processo reflexivo em uma dinâmica dialética, pautada no diálogo pedagógico que, segundo Freire (2000, p. 118), tem significação precisamente, porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e, assim, crescem um com o outro. Esse processo vai constituindo saberes, ao mesmo tempo, em que constrói consensos pedagógicos em relação ao curso (Reunião Pedagógica – Registro, Diário de Campo: anotação de 07/07/2010).

O relato acima é um exemplo dos processos vivenciados nas reuniões pedagógicas em todos cursos da instituição. Por meio deste processo, constatei que

precisávamos conhecer os cursos em sua constituição curricular, na perspectiva de estabelecermos conexões metodológicas entre as diferentes áreas, bem como as especificidades de cada campo do conhecimento, considerando, ainda, a realidade histórico-cultural das pessoas³⁵ que interagem no processo pedagógico, os seus saberes e as suas concepções.

Dessa forma, os saberes disciplinares das diferentes áreas do conhecimento se colocaram na perspectiva de uma construção em rede de saberes e, então, constituir um saber curricular³⁶ dentro de cada curso. Esse movimento passou a instituir uma nova cultura no contexto das reuniões pedagógicas, imprimindo um caráter formativo em uma perspectiva de postura interdisciplinar.

Nesse sentido, no início dos semestres, cada professor passou a socializar, em seminário, o seu plano de ensino³⁷, explicitando as especificidades da disciplina, a sua importância no contexto do curso e a sua metodologia de trabalho. Esse trabalho possibilitou o diálogo crítico reflexivo do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e intervenção. Exemplificando esse processo, trago o registro de uma observação realizada, que ilustra o processo de interlocução reflexiva, desenvolvido em uma das Reuniões Pedagógicas do IFSul – Campus Passo Fundo:

Observação realizada na reunião pedagógica do Curso Técnico em Mecânica no dia 02 de março de 2011, onde foi socializado o Plano de Ensino da Disciplina C.

É uma disciplina prática, desenvolvida na sua totalidade no laboratório, em que o foco principal é o conhecimento técnico. Essa disciplina vem se colocando como um grande desafio aos professores que a ministram, pela complexidade dos conceitos teóricos que os alunos precisam dominar, os quais são trabalhados na disciplina B, que ocorre no semestre anterior do curso.

O professor apresenta a disciplina C argumentando, que ela é a “essência do curso”, por isso precisa ser rigoroso com o sistema de avaliação. Porém, argumenta que promoveu mudanças em seu plano de ensino no que se refere à metodologia de trabalho, pois o alto índice de reprovação no semestre anterior lhe mostrara a necessidade de mudança.

“Se eu trabalhar o conteúdo X de forma Y, não ocorre a aprendizagem necessária para um técnico”.

³⁵ Docentes e discentes.

³⁶ Fruto de um processo reflexivo, buscando conexão com outros saberes socialmente construídos e validados no contexto de cada curso.

³⁷ Os planos de ensino são documentos que têm o objetivo de orientar o planejamento das atividades que o professor pretende realizar ao longo do período letivo. Entre outras informações, ensino contém os objetivos da disciplina, focando o que se espera que o aluno seja capaz de realizar ao término da mesma. Além disso, são apresentadas as metodologias que o professor pretende utilizar no desenvolvimento de suas aulas, o conteúdo programático da disciplina e o cronograma das atividades.

“Eu trabalhei de forma Z o conteúdo X e acredito ter conseguido avançar, os alunos compreenderam melhor”.

As mudanças metodológicas, propostas pelo professor, envolvem a retomada de conceitos básicos, utilizados no seminário. Essa proposta metodológica gerou questionamentos:

“Esses seminários não vão fazer perder tempo?”

“Não acha que as mudanças têm que ocorrer na disciplina B?”

“Uma saída pode ser a ampliação do trabalho interdisciplinar, pois, assim, poderemos avançar de forma harmônica”.

Portanto, novos processos de construção se pautam na perspectiva de ampliar a reflexão sobre os processos de ensinar e aprender no contexto do curso de mecânica.

Essa observação leva a pensar que os professores desse grupo, diferente do que muitas vezes se encontram nas instituições que ministram cursos profissionalizantes, não podem ter sua atuação limitada ao repasse da sua experiência profissional e dos conteúdos que adquiriram na sua formação inicial anterior à docência. Afinal, conhecer bem o conteúdo que se deve ensinar é apenas uma condição necessária e unicamente não é suficiente para o trabalho do professor. Contudo, a prática educativa histórica procura afirmar ser necessária apenas uma assimilação enciclopédica. Destaca-se que existe um saber pedagógico a ser apreendido, e os próprios professores demonstram reconhecê-los através das discussões apresentadas. Um saber que ultrapasse a instrumentalização, mas que permita ao professor compreender e agir melhor neste contexto dinâmico chamado “escola” (Reunião Pedagógica, Diário de Campo: anotação de 02/03/2011).

Portanto, nas reuniões pedagógicas, a partir da discussão dos planos de ensino, um novo conceito se coloca: a interdisciplinaridade. Como primeiro movimento, a compreensão do conceito. Foi um movimento coletivo, fruto de uma escolha coletiva, uma necessidade que surge da reflexão sobre a prática. Dessa forma, esse movimento aponta de forma clara, que os sentidos constitutivos da docência são articuladores de saberes da docência, num movimento contínuo de novas exigências.

Nesse sentido, o grupo passou a buscar a percepção dos níveis da interdisciplinaridade escolar, à medida que foi se corporificando no interior das salas de aula, nas práticas pedagógicas como relatam os professores.

“Eu não sabia como articular minha disciplina com as disciplinas técnicas, aí fui para a sala de aula assistir as aulas dos meus colegas das técnicas, fiz muitas anotações, mas foi, nas reuniões pedagógicas, que conseguia planejar com os colegas, articulando as áreas do conhecimento” (Profa. de Língua Portuguesa)³⁸.

³⁸ O nome não foi revelado por não fazer parte do grupo de professores que constituem a pesquisa.

“Eu não imaginava estar dando aula junto com outro professor, mas hoje eu vejo que o processo fica mais rico, e o resultado se vê na aprendizagem do aluno” (Prof. Daniel).

“O trabalho interdisciplinar tem possibilitado aos alunos perceberem as relações entre uma disciplina com a outra” (Profa. Sabrina).

O processo reflexivo que permeia as Reuniões Pedagógicas do IFSul – Campus Passo Fundo – vem mobilizando os professores para produção científica, a partir dos quais relatam a experiência e socializam saberes em uma perspectiva de validá-los. Eis parte significativa de artigo de colegas, que relata a experiência interdisciplinar vivenciada no Campus:

A partir desta integração entre os docentes, nos propomos a planejar o trabalho interdisciplinar, procurando relacionar os conteúdos programáticos das disciplinas de Matemática Aplicada I e Matemática aplicada II do Curso Técnico em Mecânica com os conteúdos abordados nas disciplinas técnicas desse curso. Ao final desse processo, verificamos que alguns saberes, aprendidos nas disciplinas técnicas denominadas Resistência dos Materiais, Computação Gráfica Aplicada, Fundição, Metrologia, Desenho Técnico e Tecnologia dos Materiais, possuem afinidade com alguns saberes abordados nas disciplinas que ministramos.

Na atividade interdisciplinar que estamos desenvolvendo, sempre iniciamos com o respeito aos saberes que os alunos já possuem, para, em seguida, mediar o processo de ensino-aprendizagem, criando, assim, parâmetros para a produção, a construção ou a consolidação do conhecimento.

No estudo de funções lineares, foi possível fazermos uma integração com o estudo de deformações dentro da disciplina de Resistência dos Materiais. Mais precisamente, no regime de deformação elástica, temos uma relação linear entre tensão e deformação, a qual é explorada nos diagramas de tensão-deformação de alguns materiais, tais como o aço, o alumínio, etc., em que o aluno é desafiado a analisar, discutir e resolver situações-problema. O cálculo de áreas e volumes tem estreita relação com a determinação do módulo de resfriamento, realizado na disciplina de Fundição e com os desenhos técnicos, realizados na disciplina de Computação Gráfica Aplicada. Na primeira delas, antes de realizar o processo de fundição de uma peça, torna-se necessário calcular o módulo de resfriamento, sendo esta a razão entre o volume e a área da superfície que contribui para o resfriamento. O resgate e/ou construção dos conhecimentos acerca do cálculo de áreas e volumes foi feito, considerando desenhos de peças que serão construídas durante as atividades práticas da disciplina. Já a integração com a segunda disciplina em questão, Computação Gráfica Aplicada, foi realizada a partir de desenhos de peças construídos pelos alunos em *softwares*, cuja atividade consistia em calcular áreas e volumes. O sistema de medição visto na disciplina de matemática aplicada I está interligado com a de Metrologia, a qual utiliza a transformação de unidades de forma a adequar e facilitar determinadas medições. A geometria plana, por sua vez, está intimamente relacionada com Desenho Técnico, onde é aplicado o conhecimento de ângulos, de formas geométricas e suas propriedades, assim como os teoremas de Tales e de Pitágoras. A integração destas disciplinas é feita a partir da análise, discussão e resolução de situações-problema, contribuindo também para o

desenvolvimento do raciocínio lógico. Sob esta mesma abordagem, realizamos a conexão com a disciplina de Tecnologia dos Materiais, em problemas que exigem saberes acerca de regra de três direta e inversamente proporcional, envolvendo alguns materiais, como aço, alumínio, cobre e outros (SEIDEL; VANINI; VARA, 2010, p. 5).

A disciplina de Língua Portuguesa, no curso de Mecânica, apresenta uma particularidade que vem demonstrando o envolvimento dos alunos nas práticas desenvolvidas. Os alunos solicitaram que a professora de Língua Portuguesa acompanhasse as aulas práticas de torno e fresa.

a disciplina de Língua Portuguesa Instrumental II, a produção de relatórios é um dos principais conteúdos a serem trabalhados. Nesse sentido, a professora de Língua Portuguesa assistiu a uma aula prática de fundição de alumínio junto com os discentes que deveriam elaborar o relatório técnico de processo. Concomitante às aulas teóricas de fundição, a professora de Língua Portuguesa trabalhou a linguagem adequada, as características, os tipos e a estrutura dos relatórios. Após a parte teórica, os alunos leram e analisaram um relatório técnico, produzido por um engenheiro da PETROBRAS.

A partir desse conhecimento acerca de conteúdo, estrutura e características próprias dos relatórios, os alunos tiveram a experiência de produzir um relatório individual, que foi considerado como instrumento de avaliação das disciplinas envolvidas, sendo que cada professor avaliou o desempenho do aluno na sua área de conhecimento.

Essa experiência foi compreendida pelos alunos como de grande significado e passaram a convidar a professora de Língua Portuguesa, para presenciar outras aulas práticas, de torno e de fresa, em que eles deveriam produzir uma engrenagem helicoidal. O convite foi aceito. Desse modo, a professora de Língua Portuguesa contactou o professor de Torno e Fresa, que aceitou a presença da professora na aula, bem como a proposta de trabalho para os alunos que, a partir daquela aula, deveriam produzir um texto narrativo-descritivo que relatasse a produção de uma peça, seguida da descrição do objeto confeccionado (forma, peso, cor, utilidade). No dia da aula prática, foi visível o interesse e o entusiasmo dos alunos em integrar o professor visitante às atividades propostas. Também o professor de Torno e Fresa recebeu muito bem a professora de Língua Portuguesa e observou a importância desse tipo de atividade (Relato feito pela professora de Língua Portuguesa, Reunião Pedagógica do Curso de Mecânica, 21 set. 2011).

Esse envolvimento dos alunos vem reafirmando que a interdisciplinaridade muda a gestão da aula, por isso podemos considerá-la como uma categoria de ação, pois considera a dinâmica real da sala de aula, com todos os seus implicadores:

os aspectos ligados à gestão da classe e ao contexto no qual se desenvolve o ato profissional de ensino, mas também as situações de conflitos tanto internos quanto externos às salas de aula, tendo por exemplo o estado psicológico dos alunos, suas concepções cognitivas e seus projetos pessoais, o estado psicológico do professor e suas próprias visões (FAZENDA, 2003, p. 59).

Assim, compreendemos que a eliminação de barreiras na Educação Profissional e Tecnológica é um gesto de ousadia, uma tentativa de romper com um ensino transmissivo e puramente técnico, distante das demais dimensões formativas do ser humano e, conseqüentemente, possibilitar a constituição de redes de saberes que toquem a vida das pessoas.

É possível, portanto, inferir, por meio das narrativas dos professores e das observações realizadas, que as Reuniões Pedagógicas se constituem como um espaço institucionalizado de constituição de saberes da docência, assumindo, por consequência, um caráter formativo. Busca-se, por meio da interdisciplinaridade, realizar o movimento de transformação do currículo, da didática e da sala de aula, em um conhecimento vivo, com sentidos mobilizadores para professores e alunos. Assim, permite uma visão crítica do ensino, na medida em que analisa a postura e os imaginários de cada um frente ao ensino e a aprendizagem, que estimula o confronto de preferências e valores e na qual prevalece o encontro, a reflexão, entre seus pares, sobre o que se faz na relação pedagógica (IMBERNÓN, 2010).

Nesse sentido, **as reuniões de conselho de classe** se colocam como espaço coletivo de reflexão e análise das práticas pedagógicas, que possibilita a avaliação diagnóstica. Tem a função de aglutinar os diferentes olhares dos professores e dos alunos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, permitindo análises globais e coletivas de cada turma e de cada aluno em relação às práticas desenvolvidas.

No IFSul – Campus Passo Fundo, ocorrem dois conselhos de classes no decorrer do semestre – final da primeira etapa letiva³⁹ e ao final da segunda etapa letiva. Cada conselho de classe é constituído de três momentos: seminários avaliativos nas turmas, coordenados pelos representantes de turmas; reunião com os professores de cada turma e respectivos representantes, supervisão pedagógica e coordenação do curso e retorno desse processo às turmas. Esse momento é compreendido de grande importância para a maioria dos professores, como expressa a Profa. Anúbis:

³⁹ O semestre letivo é composto por 200 dias letivos, o final da 1ª etapa ocorre ao completar 100 dias letivos, e a segunda etapa, quando completar 200 dias, ou seja, no final do semestre letivo.

“Eu acho que é muito importante ouvir os alunos, mas alguns professores não levam aquele momento tão a sério. Não refletem muito sobre o que o aluno está falando. Mas eu reflito: ‘Será que não tem razão?’. Mas será que eu não posso mudar o ou melhorar alguma coisa no aspecto que eles estão colocando. Eu acho importante. Os alunos precisam ter esse momento para colocar essas questões” (Profa. Anúbis).

“Gosto do conselho de classe e acho que mostra claramente que o nosso curso é constituído na grande maioria de professores homens. Ah, mas eles não se aproximam dos alunos. No conselho de classe, a gente vê claramente o contrário, os professores sabem quem são os alunos, falam o nome, onde trabalha. No que contribuí como crescimento docente? Eu não sei, mas acredito contribuir de alguma forma, é mais fácil trabalhar com o aluno real, aí você sabe como abordar o conteúdo. E o conselho possibilita conhecer melhor o aluno a partir do olhar de todos os professores da turma” (Prof. Daniel).

“Outra coisa interessante que ocorre no conselho de classe é a possibilidade de escutar os alunos sobre se o professor está bem ou não, que o professor tem algumas dificuldades, isso acaba sendo pontual na formação de um professor. Quando ele escuta uma observação negativa, principalmente, ele volta para a sala de aula e tenta resgatar aquela deficiência” (Prof. Daniel).

As narrativas acima ressaltam que, para os professores desta pesquisa, o conselho de classe contribui de forma significativa para o processo reflexivo sobre as suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Vasconcellos (2003) reafirma a importância desse espaço pedagógico no contexto educacional, definindo-o como,

[...] momentos privilegiados para uma reflexão coletiva sobre a prática escolar, propiciando o fortalecimento do comprometimento com a mudança e com a melhoria do processo do ensino e da aprendizagem. Não são espaços de “acertos de contas”, nem de exportação de preconceitos; ao contrário, de busca de alternativas, através da visão de conjunto, permitindo outros olhares, a inauguração de outras possibilidades para o enfrentamento das dificuldades (individuais e coletivas) apresentadas (VASCONCELLOS, 2003, p. 70).

No processo de observação da pesquisa, foi possível reafirmar o conselho de classe como espaço que contribui na constituição de saberes da docência, pois, o seu caráter dialógico reflexivo, possibilita a construção de alternativas para a superação de conflitos pedagógicos.

Essa constatação pode ser exemplificada por meio das expressões⁴⁰ registradas em reunião de conselho de classe, realizada em maio de 2011:

“A turma Z está com muitas dificuldades, possivelmente, uma das causas é que a maioria ficou muito tempo sem estudar, são alunos trabalhadores, adultos, trabalham à noite e têm pouco tempo para estudar. Diante dessa realidade, entendo que vou precisar mudar a metodologia, forma de avaliação e cronograma das atividades. Assim, vou flexibilizar os conteúdos, pois são muito densos. Penso que poderíamos analisar como integrar melhor os conteúdos para que encontrem sentido no que estão estudando” (Diário de Campo: anotação de 21/05/2011).

“Percebi que a turma vinha com dificuldades, agravadas pela falta de tempo para o estudo, então discutimos na reunião de quarta-feira (reunião pedagógica) e definimos que seria melhor mudar a metodologia. Agora a turma tem mais tempo para fazer exercícios em aula, isso permite que os alunos descubram as suas dificuldades em aula, possibilitando aí a minha intervenção” (Diário de Campo: anotação de 21/05/2011).

No entanto, esse espaço é também formativo, pela necessidade de desenvolver a habilidade de gerenciar a contradição inerente a essa colegialidade, como o registro abaixo, referente à turma abordada anteriormente:

“A turma não dá retorno, brincam e não levam a sério. Diante disso, acho que não devo mudar nada. Eles não querem aprender, não sei o que fazem aqui” (Diário de Campo: anotação de 21/05/2011).

“Eu discordo colega, acredito que deves repensar tua prática, pois, se estão desinteressados, é porque alguma coisa não está fazendo sentido para eles, tem que considerar que essa turma é diferente da turma da manhã, eles são adultos e trabalham depois que saem daqui, na sua maioria” (Diário de Campo: anotação de 21/05/2011).

Aí intervém o coordenador do curso, numa postura respeitosa e democrática: “Penso que precisamos ouvir a turma para sentir deles como estão vendo suas dificuldades” (Diário de Campo: anotação de 21/05/2011).

Esses diálogos pedagógicos que se estabelecem nas reuniões do conselho de classe nos mostram que, em uma instância colegiada que, de um lado, se reduz, em grande parte, a um mecanismo de reforço das tensões e dos conflitos, com

⁴⁰ Essas posições não estão nominadas, pois foram expressas por professores que constituem o grupo docente do Campus, mas não estão entre os seis que participam da presente pesquisa.

vistas à manutenção da estrutura vigente, tornando-se peça chave para o fortalecimento da fragmentação do trabalho pedagógico; e, por outro lado, pode ser concebido como uma instância colegiada que, ao buscar a superação da organização pedagógica determinista e prescritiva, se preocupa com os processos avaliativos capazes de reconfigurar o conhecimento, rever as relações pedagógicas e contribuir, para alterar a própria organização do trabalho pedagógico, pois

é nesse contexto que emerge a importância do **conselho de classe** como espaço de diálogo entre diferentes posturas e posicionamentos dos diferentes profissionais, possibilitando que os pontos de vista sejam relativizados, diminuindo, assim, os erros de avaliação que tanto tem prejudicado os alunos – especialmente aqueles das camadas populares – e permitindo a produção de conhecimentos mais próximos do real (DALBEN, 2006, p. 73). [grifo nosso].

Assim, considero o conselho de classe como momento de reflexão, que encaminha para definições objetivas de “como” acompanhar e aperfeiçoar o processo do ensino e da aprendizagem, bem como diagnosticar os seus resultados e atribuir-lhes valor. Também, explicita as concepções de avaliação presentes nas práticas dos professores, possibilita, portanto, a ampliação da capacidade de leitura coletiva da prática, alterando, se necessária, as relações no interior da instituição, procurando conhecer, cada vez mais, o aluno e a realidade que o integra.

Portanto, a reunião do conselho de classe se configura em um espaço, onde os sentidos de ser docente se afirmam e mobilizam para a constituição de saberes, visto que a avaliação dos processos pedagógicos, vivenciados por professores e alunos, colocam aspectos que validam a experiência refletida, encaminhando sempre para um novo desafio, uma nova construção. Esse processo avaliativo também encaminha para uma docência emancipada, na qual novos caminhos são apontados e novas escolhas se revelam, constituindo, assim, a dialética constitutiva dos saberes da docência.

Nesse sentido, o processo de constituição da docência, pautado nas concepções acima apresentadas, aponta a necessidade de outros entrelaçamentos – **os saberes teórico-pedagógicos das ciências da educação** (GAUTHIER, 2006). Esse processo é materializado por meio do Curso de Formação Pedagógica que se constituiu em mais um espaço formativo para os professores do IFSul –

Campus Passo Fundo. O curso comungava de uma compreensão de formação coerente com as concepções que vem sendo construídas na instituição:

[...] a compreensão da formação do ser humano em sua completude, tendo como horizonte a sua emancipação e a sintonia de seus cursos e currículos com as vocações locais, na direção de significar o ensino e a aprendizagem a partir de situações reais, igualmente influenciam os modos de atuação dos educadores que trabalham nessas instituições (GAUTHIER, 2006, p. 2).

O curso foi organizado pelos seguintes módulos:

- Educação, Novas Tecnologias e Construção da Identidade do Educador;
- A Educação Profissional no Mundo Contemporâneo;
- A Educação Profissional na Sociedade Inclusiva;
- Os Processos de Ensinar e Aprender como Articuladores de uma Prática Pedagógica Reflexiva – Intervenções Pedagógicas na Educação Profissional.

E a estrutura metodológica contemplou encontros quinzenais, apoiada na ideia de que a formação continuada precisa ser tomada como um processo constante e não pontual, estando sempre interligada com as atividades e as práticas profissionais que estavam sendo desenvolvidas dentro da escola. Segundo Freire (2008, p. 68), “a formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não, objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros”.

Nessa perspectiva, as temáticas abordadas tinham como lócus a prática do professor e o seu saber disciplinar específico na articulação com os saberes das ciências da educação. Dessa forma, o curso passou a valorizar a prática realizada pelos docentes no cotidiano da sala de aula, como indicativo para as reflexões teóricas de conhecimentos que provêm das pesquisas, de modo a articular teoria e prática na construção de saberes da docência – **saber da ação pedagógica** – possibilitando mudanças em suas práticas, como relatam os professores da pesquisa:

“O Curso de Formação Pedagógica foi de grande valia, é necessário, é fundamental. Ele possibilitou o entrosamento com os colegas professores. Foi uma oportunidade de convívio em sala de aula, de nos colocarmos no lugar de aluno, de trabalho em grupo. Além disso, trouxe os fundamentos teóricos do conhecimento pedagógico, nos auxiliando a melhorar nossa prática. Aquilo que talvez até eu poderia dizer que teria prática, mas que não tinha

ciência pedagógica que respaldasse. O curso foi extremamente importante porque colocou cada aula da pedagogia num contexto que me permitiu visualizar a importância da pedagogia, a importância da metodologia pedagógica aplicada ao exercício da profissão docente. Então, tudo isso auxiliou. Considero necessário que exista essa formação para quem inicia e que haja atualização continuada para os demais” (Prof. José Henrique).

“A formação pedagógica continuada é muito importante. Quando cursei, teve alguns momentos que marcaram mais na minha formação. Por exemplo, quando se falou em avaliação pra mim foi muito importante. Quando se falou como o aluno aprende. A cada momento tu vais fazendo associações, como aquilo que você faz na sala de aula, vai refletindo e você vai melhorar a partir daquilo. As nossas discussões, as divergências de ideias na formação pedagógica eu achava muito importante, eram momentos que aprendíamos com os outros, principalmente quando todo mundo vinha e participava. Eu gostei muito da formação pedagógica” (Profa. Anúbis).

“A formação pedagógica é muito semelhante as minhas aulas. As minhas aulas são práticas, mas toda minha prática tem uma sustentação teórica. Então, questões de avaliação todo mundo já faz. Eu faço prova pra turma há muito tempo. Mas foi na formação pedagógica que a gente conversou sobre a importância, as concepções da forma de avaliar e também como avaliar melhor. No curso, a parte teórica deu a sustentação para todas as minhas práticas realizadas no cotidiano de sala de aula. Eu gostei bastante, não foi maçante, foi gradual, levou certo tempo. Eu achei positivo, para vincular as minhas práticas à teoria” (Prof. Daniel).

“A formação pedagógica trouxe algumas contribuições na minha formação. Ajudou a entender um pouquinho melhor o sujeito, o aluno, como funciona. A importância do planejamento, de avaliação. Avaliação é uma questão que também foi trabalhado e que eu tenho repensado muito” (Profa. Sabrina).

Nesse sentido, as narrativas dos professores reafirmam a compreensão de Gauthier (2006) sobre a importância de um saber teórico sobre o ensino e que uma parte desse saber deve ser retirado da prática de sala de aula, portanto pode-se inferir que o repertório de conhecimentos deve ser retirado do processo reflexivo, propiciado pelo entrelaçamento entre prática e teoria.

Além disso, é possível perceber que o Curso de Formação Pedagógica se inseriu no contexto formativo do IFSul – Campus Passo Fundo, como mais um fio na rede de significações que constitui a docência dos professores e das professoras desse espaço educativo. Esses processos, constitutivos pelo seu caráter reflexivo, vêm possibilitando o rompimento com a concepção “escola do silêncio”, pautada na fragmentação e, assim, nas ações cotidianas da instituição,

visualizando um novo paradigma, cujas certezas possam ser questionadas e compreendidas contextualmente, em um movimento dialético.

6.3.3 Saberes da ação pedagógica: a sala de aula como lugar de protagonismos

A sala de aula - Lugar da vida?

Há lugares onde habitamos os pensamentos?

Se houver – serão lugares em que nosso corpo entenda de muitas relações. Penso nas relações que tecem fios entre pessoas objetos e símbolos: relações de sentidos.

Sim. Através de nossos corpos compreendedores a gente vai se ver, possuídos pelas palavras, pelos objetos e pelos símbolos. Lugares: a sala de aula. Ela ocupa em nossa tradição escolar o lugar onde se desenvolve a escolaridade.

Será que a sala de aula é um dos lugares onde habita o pensamento?

Se for... quero procurar pelas relações que nela acontecem. Procurar pelos sentidos, esses tecelões que relacionam pessoas, objetos e símbolos.

Um desafio permanente me acompanha. Nessa minha procura, eu me pergunto: a sala de aula... é o lugar da vida?

Adriano Nogueira (1993, p. 45).

A escola é lugar de encontros, e a sala de aula, um espaço de protagonismos, onde se entrelaçam saberes e singularidades no espaço-tempo, compondo sentidos.

Nesse sentido, na perspectiva de conhecer os saberes constitutivos da docência no IFSul – Campus Passo Fundo, cabe considerar a sala de aula como um espaço onde os saberes já construídos se articulam para construção de novos saberes – os saberes da ação pedagógica, pois a sala de aula é, por excelência, um espaço plural, o palco no qual professores e alunos/atores/sujeitos vivem, aprendem, ensinam, relacionam-se uns com os outros, com o mundo e com os saberes que o constitui. Também, é onde se expressam, se expõem, se revelam e se colocam por inteiro. Na sala de aula, o professor reconstrói a sua biografia, a sua história, a sua trajetória, a sua experiência pessoal e profissional. Espaço de aprender e ensinar, portanto, um espaço de relações com o saber (CHARLOT, 2000).

Então, busco compreender esse espaço como mais um elemento de grande relevância na complexidade do processo constitutivo de sentidos mobilizadores de

saberes da docência no IFSul – Campus Passo Fundo. Dessa forma, o foco do olhar são as múltiplas interações, visto entender que são nelas que se expressam a dinâmica social que constituem os sentidos e os saberes formais e sistemáticos da docência em um entendimento compartilhado entre professores e alunos. Assim, concordando com Vasconcellos (2000) que afirma ser,

no exercício da profissão, na prática, na experiência da sala de aula, o professor também aprende e se forma. A formação é permanente e complexa. A identidade profissional docente é definida social e historicamente. Como é bastante óbvio, não se nasce professor; torna-se professor. É um processo inacabado. O “ser professor” é construído na história de vida, no terreno da experiência pessoal e coletiva em determinados espaços e tempos históricos (VASCONCELLOS, 2000, p. 37).

Sendo assim, o conteúdo da observação passou a se constituir a partir das percepções focadas em aspectos relacionados às mediações, estabelecidas em sala de aula, onde são mobilizados os saberes de um repertório de conhecimentos, construídos ao longo de sua história de vida, como: **representações construídas sobre a escola e a docência; saberes construídos nas interações entre os seus pares nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe e no Curso de Formação Pedagógica**. Procuro, ainda, por meio das observações, compreender como saberes científico, técnico e pedagógico se articulam nos processos de ensino e aprendizagem, considerando que

o domínio do conteúdo, o conhecimento de técnicas ou simplesmente o a prática, separadamente, comprometem a qualidade do saber docente, o qual é, em essência, um saber temporal constituído de saberes diversos, resultado de uma articulação harmônica entre os três eixos já nomeados o científico, o empírico e o pedagógico (GRILLO, 2008, p. 70).

Apresento, então, alguns apontamentos das observações, realizadas nas salas de aula, onde os professores e professoras da pesquisa exercem a docência. Procuro construir essa reflexão de uma forma didática, elencando aspectos relevantes que se colocaram os quais passo a chamar de “**fi os constitutivos da aula**” que se entrelaçam, constituindo novos saberes, permeados pela **amorosidade**.

Tomo como elemento de análise a observação das aulas dos professores que fazem parte da pesquisa, e, por meio delas, foi possível perceber que muitos fios se

entrelaçam, para constituir a rede de significações que expressa os saberes constitutivos da docência. Dentre eles, percebo um fio que permeia os demais, dando sustentação e, ao mesmo tempo, tentando encontrar novos fios, possibilitando que a rede assuma caráter inconcluso. Esse fio de sustentação e articulação é a **amorosidade**. Compreendida no sentido freireano, ela não enfraquece em nada a ação docente, primeiro, a seriedade de estudar e produzir; segundo, não obstaculiza, em nada, a responsabilidade política e social (FREIRE, 2008).

As aulas observadas apontam o primeiro indício da existência desse fio, expressos pelos vínculos afetivos, aspecto percebido na chegada, por meio dos gestos e dos diálogos, a partir do qual é visível a preocupação com os colegas que não estavam presentes, a satisfação em estar no curso e a aceitação dos professores pelo grupo.

Neste sentido, é perceptível que o clima de amorosidade e respeito é articulador das demais dimensões pedagógicas, fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A convivência amorosa e dialógica, que se estabelece entre professores e alunos, configura uma relação de respeito à dignidade de cada uma das pessoas envolvidas sem, contudo, abrir espaço para a permissividade, para a licenciosidade.

Dessa forma, foi possível observar o comprometimento recíproco entre os professores e alunos, fazendo com que o processo educativo fosse conduzido com amorosidade e, ao mesmo tempo, rigor, engajamento e seriedade, impulsionando à busca epistemológica do saber, que vai sendo construído em uma relação horizontal, com rigor e competência docente. Segundo Freire (2008),

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2008, p. 141).

Assim, foi possível perceber que os saberes, acessados pelos professores para manter o fio da amorosidade, como articulador dos demais fios que constituem suas aulas, é um saber não acadêmico, construído nas relações familiares e grupais, onde, por meio das vivências, nos tornamos humanos. Nas palavras de Arendt (2008):

O mundo não é humano só por ser feito de seres humanos, nem se torna assim somente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se transforma em objeto de discurso. Nós humanizamos o que se passa no mundo e em nós mesmos apenas falando sobre isso, e no curso desse ato aprendemos a ser humanos (ARENDR, 2008, p. 177).

Arendt (2008), então, nos leva a inferir que a tarefa humanizadora deve ser assumida pelas pessoas como “gente”, mas, principalmente, como educadores que acreditam em um mundo verdadeiramente humano, onde o amor entre homens e mulheres, seres inacabados, se configurem como a tônica da vida.

Nesse sentido, cabe reafirmar que os saberes da docência são constituídos da experiência construída em diferentes espaços formativos, do conhecimento acadêmico. Nessa mesma lógica, Pimenta (2000) ressalta que:

o professor, através da própria experiência como aluno, vai criando imagens de diferentes professores que passaram por sua vida escolar, formando representações, somando ainda o próprio exercício profissional em diversos ambientes escolares, os estereótipos criados pela mídia, por outros profissionais e pelos próprios colegas de trabalho. Os saberes da experiência também são formados a partir da ação e da reflexão sobre sua própria prática (PIMENTA, 2000, p. 20).

Os saberes da docência, portanto, não se limitam a um processo intelectual sistematizado ou puramente um conhecimento pedagógico técnico, pautado em regras e manuais, porém alcança uma perspectiva mais abrangente, enquanto prática social, humanizadora. Por isso, exige um trabalho coletivo, reflexivo que articule, de forma harmônica, todos os saberes necessários para uma prática docente, comprometida com a formação humana e técnica.

O processo educativo deve ser conduzido com competência técnica e científica, sem que, com isto, sejam banidos do processo pedagógico os laços afetivos, interpessoais, dialógicos. Eles precisam ser resgatados, buscando transcender a mera transmissão mecânica e bancária dos conhecimentos e gerar uma aprendizagem de fato significativa, pautada na relação afetiva, horizontal, dialógica entre professor e aluno, que vai se descobrindo como homem e mulher, que estão aprendendo a ser mais na inteireza dos seus corpos conscientes.

A partir do fio da amorosidade, na perspectiva de ampliar o olhar e, por meio dele, perceber os demais fios da trama constitutiva da docência que se revelam

nas salas de aula, encontro entrelaçados os fios da **reflexão sobre a prática, a interdisciplinaridade, o respeito aos saberes dos alunos e o envolvimento com o aprender**. Passo conseqüentemente a trazer o conteúdo das observações e, por meio dele, procuro apresentar a compreensão de que a constituição da docência tem a sua espacialidade constitutiva, configurada por muitos espaços formativos, mas a sala de aula se coloca como espaço de análise/síntese. É onde os saberes, dinamicamente construídos, assumem um caráter singular.

Sendo assim, inicialmente, apresento as observações das aulas dos professores, como forma de perceber o processo de articulação entre os diferentes fios, bem como a dinâmica singular que a constituição da rede de significações assume em cada aula observada.

a) Os fios constitutivos da aula da Profa. Anúbis

A aula, observada da Profa. Anúbis, foi em uma turma constituída por vinte e três pessoas, catorze homens e nove mulheres, na faixa etária entre dezenove e quarenta e cinco anos, que cursam o terceiro semestre do Curso de Tecnologia em Sistemas para *Internet* do turno da noite.

A professora iniciou a sua aula, apresentando a sua proposta de atividade de forma planejada, demonstrando organização e respeito para com o processo de construção do conhecimento. O planejamento da professora reflete a sua postura reflexiva sobre sua própria prática, ao comentar: "*Vamos retomar alguns conceitos da aula anterior, pois percebi que não fui clara, percebi isso conversando com o colega e revisando as atividades que realizamos*".

Esse movimento demonstra que problematizou a experiência vivida na aula anterior, possibilitando-lhe a compreensão de que ensino e aprendizagem são processos singulares, porém se dão em uma dinâmica de interdependência. Dessa forma, demonstra que a reflexão sobre a prática é formativa de um pensamento pedagógico e, neste caso, permeado de concepções que respeita os processos de aprendizagem de seus alunos, como afirmam Sacristán e Gómez (2000),

A forma de atuar do docente nos intercâmbios educativos, a maneira de planejar sua intervenção, de reagir frente às exigências previstas ou não da mutante vida da aula, dependem, em grande medida, de suas concepções

mais básicas e suas crenças pedagógicas. Isso ocorre devido às interrupções e à recusa de seu planejamento, o modo de refletir sobre sua prática e de avaliar o seu comportamento e os efeitos de todo o processo no grupo de cada aluno/a em particular. O pensamento pedagógico do professor/a, seja ou não explícito ou consciente, é substrato básico que influi decisivamente em seu comportamento docente em todas e cada uma das fases do ensino (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 73).

Logo, ao propor a revisão do conteúdo da aula anterior, através de questionamentos, relacionando-o com os conteúdos da disciplina do colega, que havia trabalhado no dia anterior, demonstra que o seu pensamento pedagógico tem como fundamento a ciência não fragmentada, reafirmando, assim, a importância do processo de planejamento interdisciplinar, foco das reuniões pedagógicas. Esse aspecto foi percebido pelos alunos e expresso por um deles em concordância dos demais: *“Foi interessante tratarmos desse assunto na disciplina X, pois agora percebo a importância aqui, que teremos que aplicar na prática, facilita a aprendizagem. Isso é interdisciplinaridade professora?”*

A professora, ao responder, argumentou que o curso todo vem procurando dialogar no sentido de possibilitar um trabalho cada vez mais integrado, mas ao mesmo tempo, reconheceu que as representações da fragmentação do saber escolar é um desafio a ser enfrentado:

“Estamos aprendendo a trabalhar diferente. Não é fácil! Aprendemos, ao longo de nossas vidas, que cada disciplina é uma e que não é possível estabelecer relações com as demais. Na minha graduação, era assim. Mas nos motivamos, quando percebemos o resultado aqui na sala de aula, quando vocês compreendem melhor os conceitos e, principalmente, quando aplicam sabendo o que estão fazendo, porque conseguem estabelecer relações entre as diferentes áreas da informática”.

Essa expressão da professora demonstra que o diálogo e a reflexão, demandada em sua vivência docente, recebem uma significação formativa de grande importância, assumindo, por consequência, *status* de saber, de um saber conectado com a prática profissional que se dá em um processo de inacabamento, pois

é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais o ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no

desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas (OLIVEIRA, 2008, p. 10).

Esse mesmo sentido de aprender é possível ser visualizado nos alunos que demonstram um grande envolvimento na aprendizagem, mesmo que isto signifique esforço, estudo e construção de saberes, como expressam durante a revisão de conceitos que a professora propôs:

“Professora, eu não conseguia visualizar na prática esse conceito, aí me desafiei e virei a noite tentando aplicar, mas não deu muito certo, gostaria de ver com a senhora como isso funciona, pois me parece que é um conceito chave para programação”.

A professora reafirmou a importância, dizendo: “Realmente no mundo profissional, vocês trabalharão com a complexidade desse conceito”.

O esforço, o interesse, o estudo e a necessidade de tirar dúvidas são formas de significar seus não-saberes, para que, por intermédio dos saberes da professora, seja construído um saber de grande importância, mobilizador de novas trajetórias de aprendizagens.

Diante dessa perspectiva, a professora iniciou a abordagem prática do conceito, problematizando e permitindo que todos expressassem a sua compreensão, bem como aplicando o conceito na atividade prática. Essa escolha metodológica, assumida pela professora, possibilita que os alunos explicitem os seus saberes e o professor, além dos saberes da própria experiência vivida, com o saber organizado e sistematizado, sob a forma escolar, reconstrua aprendizagens (MARQUES, 2000).

Assim, a aula da Profa. Anúbis foi desenvolvida em um processo constante de entrelaçamentos entre teoria e prática, reafirmando que toda a teoria está fundamentada em uma prática. A atividade pedagógica, proposta pela professora, apresenta aspectos de uma pedagogia não tradicional, no que se refere à organização da sala, inicialmente, em círculo e, depois, em pequenos grupos. A turma demonstrou estar adaptada à metodologia da professora, respondendo aos questionamentos, bem como levantando novas questões e contribuindo, para que o processo dialógico de construção do conhecimento fosse estabelecido.

Esses “jeitos de ser e de apreender” imprimem sentidos de estar na docência, mediante a interação de saberes singulares que os acompanham cotidianamente, como aponta Charlot (2000), ao afirmar que aprender é estabelecer uma “relação com o saber” e, ao mesmo tempo, relação com o mundo, caracterizado pela ação de procurar o saber. Essas relações de saber, nas quais homens e mulheres se constroem, é fruto da imersão nas múltiplas facetas do cotidiano, que permitem que eles aprendam e, concomitantemente, ensinem, que eles se modifiquem e modifiquem o entorno em um processo mútuo de conhecimento e autoconhecimento.

b) Fios constitutivos da aula do Prof. José Antônio

“Há uma relação entre alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos possamos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”.

Paulo Freire (2008, p. 72).

É uma turma, constituída por vinte alunos, que chegaram ao IFSul – Campus Passo Fundo – com muita alegria e esperança, para realizar o sonho de fazer o Curso Técnico em Informática. Encontram-se na faixa etária entre dezoito e quarenta e cinco anos, prevalecendo os alunos mais jovens. Porém, apesar de serem jovens, encontram-se inseridos no mundo do trabalho, mas poucos, na área do curso.

A disciplina, ministrada nesse curso pelo Prof. José Antônio, é prática, por isto é desenvolvida no laboratório de montagem e manutenção de computadores. Essa disciplina é sempre muito esperada pelos alunos, pois, quando ingressam no curso técnico, expressam, nas entrevistas, o desejo mobilizador de estar ingressando no curso – *“montar e desmontar um computador, ver o que tem lá, como memoriza e como funciona”* – este é o foco da disciplina. Por essa razão, pode-se dizer que o fio articulador dos demais fios na trama constitutiva da aula do Prof. José **é a esperança**, no sentido de esperar. Como diz Freire (2000, p. 78), nós temos que ter esperança do verbo esperar, que é ir atrás, é juntar, é não desistir.

Esse fio também é articulador de desafios para o professor, pois expressa, em uma das reuniões pedagógicas, na qual analisávamos o resultado das entrevistas:

“É um desafio, tudo o que eles buscam aqui está na minha disciplina. Preciso dialogar muito com os alunos, para que compreendam o curso num todo articulado. A disciplina de Montagem e Manutenção de Computadores só tem sentido se compreenderem a estrutura das outras disciplinas. Eles chegam aqui com uma visão de que o Curso Técnico em Informática é só montagem e a manutenção de computadores, essa é a ideia vendida pelas mídias”.

Nesse sentido, ao assistir à aula do Prof. José Antônio, percebe-se que o desafio assumido faz mobilizar saberes, para fazer da sala de aula um lugar de reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim são pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante a sua trajetória de vida, os quais precisam ser ressignificados. Percebe-se, em sua prática, a preocupação em tornar aquele espaço pedagógico em “um mundo novo”, acessando, assim, as representações sobre a docência que guardara de sua infância e adolescência, que possibilitaram a ele apreender não somente o gosto pela leitura, mas também um “modelo” de ser professor, comprometido com a construção de processos significativos de ensinar e aprender:

“Aquilo foi um mundo novo. Foi, psicologicamente pra mim, muito bom. Nesta transição, percebi uma série de mudanças no meu entendimento sobre o que era aprender e o que era estudar. Na sexta, sétima série eu tive professores que me marcaram muito durante toda minha vida, exercem influência no que sou hoje. Um dos professores, eu lembro que era de Literatura, que me ensinou a gostar de ler. A Profa. Tânia Brasil, uma figura ímpar” (Prof. José Antônio).

Nessa perspectiva, trabalha articulando os conceitos teóricos com a prática e, ao mesmo tempo, resgata os saberes socialmente construídos pelos alunos, buscando a sua ressignificação por meio do confronto com o saber acadêmico. Com base na mesma lógica, Freire (2008, p. 125) afirma que “uma das tarefas da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade”.

O ambiente da sala de aula do Prof. José Antônio é permeado por situações desafiadoras, por ele colocadas aos alunos, que são acatadas com grande interesse. Então, pode-se inferir que o desejo mobilizador que lhes colocara no curso é também mobilizador de construção de novos saberes, propiciada nas situações desafiadoras das aulas. Assim, segundo Freire (2008), o educando deve

assumir o seu papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor das informações transmitidas pelo professor.

Essa postura pedagógica do professor é também mobilizada pelo prazer que sente ao exercer a docência, como expressou em sua narrativa de vida: *“Eu estou muito feliz de estar fazendo o que eu faço. Isso me faz rir sozinho”*.

Também é possível perceber, em suas aulas, que ele acessa os saberes construídos no mundo do trabalho, quando atuava como técnico em eletrônica, ao estabelecer relações com os conceitos acadêmicos, criando exemplos, expressando os desafios da aprendizagem. Assim, demonstra-se que os saberes que permeiam as suas aulas não têm apenas fundamentação no saber acadêmico, mas também, no profissional. Logo, coloca-se em uma condição de igualdade quanto à origem social do conhecimento e reafirma igualmente a confiança dos estudantes que buscam realizar o seu sonho profissional, atuando na área.

Também, é perceptível a preocupação com a aprendizagem técnica, lembrando sempre da importância dessa formação para a inserção no mundo do trabalho. Mas o professor não o faz de forma desvinculada de outras aprendizagens, quando expressa que os relatórios de aula prática devem seguir as orientações da disciplina de Comunicação e Expressão, ressaltando: *“Um bom técnico deve saber se expressar: escrever e falar. Mas também saber viver em grupo, ter ética”*.

Outro aspecto a ser destacado na aula do Prof. José Antônio foi a preocupação com os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem. Durante sua aula, ao retomar questões teóricas, procurava chamar atenção desses alunos, questionando-os no sentido de valorizar as suas interpretações, pois, a partir delas, retomava o conceito, relacionando-o com a prática. Ainda, durante a atividade prática, se aproximava do aluno no sentido de ouvir dele as suas dificuldades. Essa postura do professor demonstra que ele acredita na escuta sensível, proposta por Barbier (1993), do professor. Ela é essencial, para que ele possa ajudar o aluno a reconhecer-se como construtor de seu conhecimento e que é, a partir desse reconhecimento, que ambos podem se conectar em uma relação de aprendizagens mútuas. Ao falar de escuta, Freire (2008) comenta que escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um.

Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta a sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de opor-se, de posicionar-se. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor colocar-me, ou melhor, situar-me do ponto de vista das ideias (FREIRE, 2008, p. 119-120).

Desse modo, ao escutar, o professor abre espaço para compreender a dinâmica estabelecida pelo aluno, como a construção de seu conhecimento e também de sua subjetividade. Se, de um lado, temos o aluno buscando novos saberes, do outro, o professor que investiga, observa, escuta, problematiza, intervém e organiza o espaço, para que a aprendizagem se concretize. É por isso que aprender/ensinar só faz sentido, se houver uma conexão entre as partes e, se, na sala de aula, como propõe Barbier (1993), for possível sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para poder compreender, de dentro, as suas atitudes, os seus comportamentos e sistema de ideias, valores, símbolos e mitos.

Ao final da aula observada, o professor apresentou uma atividade, para que realizasse em casa, fator que gerou inquietação por parte dos alunos, e alguns expressaram: *“Professor, não tenho tempo. Trabalho direto”*.

Aí o professor reafirmou a importância de criar hábito de estudo. *“Mesmo o tempo sendo curto, é importante colocar na atividade diária o tempo para estudar. O curso é exigente, se não estudarem em casa, como tirarão as dúvidas aqui? Como vão saber o que ainda não sabem?”*

Essa postura do professor resgata o caráter rigoroso dos cursos da educação profissional e, ao mesmo tempo, desafia-os no sentido de construção de caminhos para buscas emancipadas e autônomas. Assim o faz não de forma impositiva e autoritária, nem sobrepondo o conhecimento técnico a outros conhecimentos, mas reafirmando a importância da incorporação de novas posturas diante do conhecimento.

Ao mesmo tempo, mostra que a relação pedagógica exige comprometimento mútuo, em que o professor e os alunos têm papéis específicos a desempenhar. Desta forma, pode-se perceber a materialidade da expressão de Freire (2008): *“Ensinar exige rigorosidade metódica”*, que assim se explica:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma das suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 2008, p. 26).

Então, é possível inferir que o Prof. José Antônio vem construindo saberes da docência, a partir da ação pedagógica que se pautam em outro saber, o da vivência escolar, cujas marcas simbólicas mostraram a ele que ensinar exige rigorosidade, mas, ao mesmo tempo, saber ouvir e sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro. Com isso, estamos nos referindo à construção de um novo saber, de um saber singular, esperançoso que impulsiona o desejo tanto do aluno quanto do professor em continuar aprendendo.

c) Fios constitutivos da aula da Profa. Sabrina

Ao chegar à turma, fui acolhida com grande carinho, com frases como: “**Seja bem-vinda!**” “**Fique à vontade!**” Essas frases expressavam o clima de acolhimento e bem-estar que todos compartilhavam. Ao chegar à turma, tive vontade de ali ficar mais tempo, pelo acolhimento e clima de companheirismo nela existente. Talvez, isso seja fruto do tempo de convivência, pois ingressaram juntos no curso e vêm construindo coletivamente as suas trajetórias formativas ao longo dos últimos dois anos. É um grupo que se mantém com grande unidade, nele sendo perceptíveis os laços de amizade que se constituíram para além do Curso, como foi possível perceber nas conversas, nos gestos e pelo cuidado que expressam uns para com os outros.

É uma turma constituída por dezoito pessoas, dentre as quais oito mulheres e dez homens, com uma faixa etária entre dezenove e cinquenta e seis anos, e a maioria trabalha na área da construção civil. Demonstram cuidados com eles mesmos, apresentando-se com cabelos e roupas cuidados, aspecto alegre, mesmo que transparecendo algum cansaço. Segundo os seus diálogos e gestos, expressam que gostam do convívio e estabelecem relações de amizade com vínculos sólidos. As suas expectativas convergem para a conclusão do Curso Técnico em Edificações, pois se encontram no último semestre. Cabe salientar que essa foi a

primeira turma do curso. É sobre essa turma que a Profa. Sabrina se refere em sua narrativa como: *“A gente tem uma turma que são os primeiros do Curso de Edificações, eles dizem que são as cobaias. E realmente, não é um termo muito legal. [...] Mas também foi onde mais a gente aprendeu”*.

Portanto, essa turma se coloca para a Profa. Sabrina como um lugar de “erros” e “acertos”. A disciplina que a professora ministra nesse grupo é a de Projeto Final do Curso, e é, nesse momento, que o aluno realiza a síntese dos saberes construídos ao longo do curso. É nesta fase que o aluno defende a sua capacidade técnica que lhe habilitará a exercer a profissão de técnico em edificações.

Nesse sentido, **as aprendizagens** podem constituir os fios articuladores da trama, constitutiva da aula da Profa. Sabrina. Mas a **aprendizagem** aqui referida tem um sentido de saber-fazer, articulado com o processo sintetizador e integrado, a partir do qual se busca juntar outros fios, em que articulam outras aprendizagens do curso. Esse movimento mobiliza a professora a construir estratégias pedagógicas, para mediar a realização dessa síntese pelos alunos, aí reafirma a necessidade de estabelecer relações com os saberes, científico, empírico e pedagógico, de forma equilibrada. Segundo Charlot (2000),

Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento, de mediação. Aprender é passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. Assim, se constitui a relação epistêmica com o saber-objeto (CHARLOT, 2000, p. 68).

Nesse sentido, os processos de aprendizagem desse grupo estão depositados na sala de aula, articulado pela mediação pedagógica, exercida pela professora, que também procura aprender nesse processo de mediação. É nesse lugar que acessa outros saberes, construído em espaços diversos, entre eles, nas reuniões pedagógicas, em que a experiência dos colegas é impulsionadora por reflexões pedagógicas e consequente construção de saberes pedagógicos e técnicos.

Na presente observação, a atividade pedagógica, desenvolvida pela professora, envolvia o assessoramento⁴¹ individualizado dos alunos no processo de construção do projeto final. A dinâmica da disciplina, combinada com os alunos, foi a seguinte:

- Encontros semanais de quatro horas-aula:
- Em cada encontro, será realizado o assessoramento de um aspecto do projeto;
- O assessoramento é individualizado e realizado na sala de desenho, mas todos devem comparecer no mesmo horário;
- Quando a professora presta assessoramento para um, os outros podem trabalhar, bem como interagir com os colegas para aprendizagens colaborativas.

A dinâmica, proposta pela professora, é coerente ao que Moll (2004) nos alerta em relação à importância do grupo nos processos pedagógicos de sala de aula, bem como em outros espaços de aprendizagem. “A constituição de um grupo no cenário escolar é indispensável para que a experiência de escola seja, ao mesmo tempo, de diferenciação (sou como sou, com minhas raízes) e de aproximação (aprendo com o outro, componho com o outro)” (MOLL, 2004, p. 108). Desse modo, a atividade grupal poderia se constituir como estratégia pedagógica no contexto de sala de aula, que reafirma um saber construído nas interações que ocorrem nas reuniões pedagógicas de seu curso. Como expressa nas narrativas:

“Então, por nós sermos um grupo pequeno, eu acho também, foi uma coisa que facilitou a interação e ao aprendizado. As pessoas do nosso grupo estão sempre abertas a mudar, a fazer algo diferente” (Profa. Sabrina).

“As reuniões pedagógicas, da forma como gente tem tentado fazer, é um espaço que possibilita trocas, aprendemos uns com os outros, as discussões nos levam a refletir sobre construção de saberes, tanto técnico como pedagógico” (Profa. Sabrina).

⁴¹ De acordo com o dicionário Aurélio, assessorar é servir de assessor a; assistir; auxiliar, tecnicamente, graças a conhecimentos especializados em dado assunto. Assessorar é fazer o acompanhamento da execução de funções técnicas.

Na presente observação, os aspectos abordados, na perspectiva de assessoramento, foram as questões de adequação dos cálculos estruturais. Essa atividade envolveu muitas operações matemáticas, situação considerada pelos alunos como de grande complexidade. Mas a professora buscou trabalhar de forma muito tranquila, fazendo com que todos compreendessem a situação de seu projeto, apontando caminhos que possibilitasse resgatar conceitos básicos, necessários para tal construção, bem como para que visualizassem a relação entre eles, numa perspectiva de torná-los significativos no contexto da aprendizagem daquele momento. Assim, foi criando situações e desafiando os estudantes a realizarem as adequações nos cálculos, resgatando situações vivenciadas nas aulas práticas de laboratório.

Percebi um clima de respeito mútuo entre a professora e os alunos no que se refere aos diferentes saberes de que são portadores. A aula foi permeada por muitas trocas entre pares e muitas mediações da professora. Assim, foi possível perceber que os desafios propostos eram enfrentados com prazer pelos alunos, pois eles se sentiam aprendendo. Ao mesmo tempo, sentia que a Profa. Sabrina também expressava sentimento de satisfação, pois, em outra dimensão, construía um saber novo à medida que problematizava o trabalho de cada um dos alunos.

A postura do professor me remete a Moll (2004), quando fala do exercício da docência com pessoas adultas:

Fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes construídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados ou não no reencontro com o espaço escolar. No equilíbrio entre os dois acontece a escola possível para adultos (MOLL, 2004, p. 17).

Mas, no decorrer do processo de assessoramento, um novo desafio, uma aluna, não conseguia avançar na sua produção, talvez movida pelo cansaço ou pelas dificuldades históricas, expressas, muitas vezes, no decorrer da aula e com indignação: *“Chega professora! Eu não vou conseguir nunca fazer esse cálculo! Não sei o que faço aqui!”*

Aí um novo saber a professora Sabrina precisa acessar. Um saber que a acompanha, enquanto ser humano – **a dimensão do respeito aos limites**

humanos. Então, responde: *“Calma! Vamos fazer o seguinte: hoje você deixa assim, guarda teu material vai para casa, estás cansada. Amanhã tenho um horário livre aí e vou te chamar aqui na aula para resolvermos juntas esse cálculo, você verá que não é difícil”.*

O gesto afetivo da Profa. Sabrina foi articulador de saberes construídos ao longo de sua vida, porém reafirmados, por meio dos vínculos estabelecidos com seus alunos, dentre tantos, o saber de que

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 2008, p. 141).

Dessa forma, o conhecimento não se limita a um processo intelectual sistematizado, alcança uma perspectiva mais abrangente, como prática social, humanizadora, e, através de um trabalho coletivo e interdisciplinar, fornece subsídios para uma inserção social crítica e transformadora.

d) Fios constitutivos da aula do Prof. Elton

A turma em que observei o processo interativo da aula, mediada pelo Prof. Elton, é constituída por dez alunos de gênero masculino, com uma faixa etária entre vinte e trinta e quatro anos. São alunos do primeiro semestre do Curso Técnico em Mecânica e todos trabalham na área do curso. A disciplina que o Prof. Elton ministra é classificada no curso como disciplina prática, por isso é desenvolvida no laboratório de fabricação mecânica para um número máximo de dez alunos por turma.

O laboratório é um espaço pedagógico que simula o espaço profissional de um técnico em mecânica, o que faz com que os alunos encontrem maior significado no que aprendem. É um local de atividade prática, mesmo assim o professor iniciou a atividade de aula com situações teóricas, necessárias no exercício prático. Ao justificar a sua escolha metodológica, argumenta:

“Vamos iniciar retomando a teoria, depois vamos para a prática. Sei que vocês querem mesmo é ir para a prática, mas, nos primeiros semestre que trabalhei com essa disciplina, não fazia esse processo de retomar à teoria, não foi bom, os alunos chegavam na máquina com muitas dúvidas, aí, conversando nas reuniões pedagógicas, resolvemos retomar sempre no início da aula os conceitos e cálculos que vocês trabalham em matemática e outras disciplinas antes de irmos para a máquina. Com o semestre passado, foi bem melhor, tanto que nenhum aluno reprovou comigo”.

O argumento do professor demonstra que a sua escolha metodológica é fruto de um processo reflexivo sobre a sua prática, desencadeado no diálogo pedagógico que estabelece com seus pares nas reuniões pedagógicas.

O Prof. Elton, então, iniciou a sua aula, apresentando a atividade prática que seria desenvolvida utilizando o desenho da peça a ser construída pelos alunos. A partir dele, passou a problematizar por meio de questionamentos sobre as operações matemáticas necessárias, para a adequação da máquina às dimensões da peça, bem como acerca dos conceitos necessários para tal execução.

Nesse momento, foi possível perceber que o professor mobiliza saberes que construiu na atuação profissional, anterior à docência, para compreender os saberes que os alunos constroem no seu cotidiano profissional. Tal afirmação pode ser observada na situação seguinte:

“Vocês devem responder aos questionamentos a partir do que sabem, não importa se está certo ou errado, pois o certo e o errado é muito relativo’. Vou explicar porque: Quando trabalhava na indústria, aprendi a fresa do jeito da empresa, aprendi fazendo, nunca parei para saber porque fazia daquela forma. Quando fui me preparar para dar aula aqui, dialogando com os colegas e estudando, percebi que fazia muita coisa errada, mas para a indústria estava certo. Então, vocês aqui poderão confrontar o que aprenderam, fazendo no trabalho de vocês com o que estão aprendendo com vocês. Isso vai possibilitar crescimento para todos nós. Vou aprender muito com vocês”.

Essa colocação do professor é reafirmada em todos os momentos da aula, o que revela a compreensão de que, ao ensinar, muitos saberes são acessados, porém precisam ser ressignificados a partir do contexto real da sala de aula. Aqui se pode observar que o professor constitui-se como docente no processo de envolvimento com o aprender, ao mesmo tempo em que respeita os saberes de seus alunos, como saberes legítimos, construídos no espaço profissional.

Esse movimento vai se dando à medida que reafirma os seus saberes na interação com os alunos em sala de aula, onde desempenham o seu papel, revelando o que sabem, o que imaginam saber e o que não sabem. Dessa forma, a sala de aula se coloca como espaço de aprendizagens, pautadas em desafios cotidianos, como se colocam para Prof. Elton, quando, durante a atividade prática, um aluno questionou: *“É possível fazer esse processo, usando a máquina X? Preciso saber, pois a empresa vai comprar essa máquina”*.

Então, o professor respondeu: *“Não conheço essa máquina, mas podemos estudar juntos, tens como conseguir os manuais? Se tiveres os manuais, podemos ver com a turma, vai ser interessante para todos”*.

O posicionamento do professor diante do questionamento demonstra que reconhece não ser detentor do saber, mas, com disponibilidade para saber mais, assim também forma uma outra cultura na sala de aula – a aprendizagem pautada na busca do conhecimento compartilhado (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000), em que o professor e o aluno aprendem a conviver com a diversidade de saberes, com a imprevisibilidade, adotando atitudes de confrontação coletiva, em constante intercomunicação. Nesse sentido, Sacristán e Gómez (2000) argumentam que é,

Nesse espaço, que as novas posições da cultura acadêmica vão sendo reinterpretadas e incorporadas aos esquemas de pensamento experiencial prévios do próprio aluno/a e também que suas pré-concepções experienciais, ao serem ativadas para interpretar a realidade e propor alguma solução dos problemas, manifestem suas deficiências em comparação com as proposições da cultura acadêmica.[...]. Requerem-se duas condições para esse processo de reconstrução do pensamento: partir da cultura experiencial do aluno; criar na aula um espaço de conhecimento compartilhado (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 62).

Esse processo trata-se de uma socialização orgânica, necessária à educação dos novos tempos.

Outro aspecto de destaque, observado na aula do Prof. Elton e que reafirma a percepção de que está construindo saberes que possibilita o rompimento com a cultura acadêmica pautada na mera transmissão, é o processo de avaliação que utiliza em suas aulas. No início da aula, combinou com a turma que trinta minutos antes do término da aula, voltaria para as cadeiras dispostas no laboratório para atividades teóricas, com o objetivo de realizar a avaliação da aula. Essa prática

pareceu estar incorporada à rotina de suas aulas, pois os alunos demonstraram familiaridade com a prática, que ocorreu da forma como será explicada a seguir. Cada aluno falou do seu processo de realização da tarefa da aula, salientando as dificuldades e os avanços. Depois disto, o professor fez as intervenções necessárias e solicitou que realizassem o registro, em relatório, da avaliação da aula, buscando apontar as possíveis soluções para as suas dificuldades. Salienta também que a próxima aula seria a de leitura e discussão das avaliações da etapa, em uma perspectiva de resolver as dificuldades apresentadas.

Esse processo mostra que o professor desenvolve uma proposta de avaliação emancipatória que, conforme Saul (1996),

caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la, situada numa vertente político pedagógica, cujo interesse é primordial, emancipador, libertador com o objetivo de provocar crítica e fazer com que as pessoas envolvidas na ação educacional escrevam a sua própria história (SAUL, 1996, p. 45).

Dentro dessa perspectiva, o Prof. Elton cria condições para que os alunos assumam o compromisso com a sua própria aprendizagem, refletindo sobre ela e gerando as suas alternativas de ação.

A aula do Prof. Elton se configurou como um espaço de construção coletiva, onde professor e alunos se colocam como sujeitos do ato de aprender. Como expressa em sua narrativa:

“Nós somos uma turma, então o que é dito aqui fica entre nós. Não se preocupe se você não sabe ou se fizer uma pergunta que os outros vão dar risada. Nós temos um nível na turma e vamos partir desse nível para cima. Se existe um aluno aqui que sabe mais, vai ter que ter paciência e elevar o seu conhecimento para contribuir com o crescimento do grupo e aí sim crescermos juntos. Não podemos deixar ninguém pra trás. Nós temos que começar com dez, vinte, e chegar ao final com os mesmos dez, vinte”.

Além disso, é possível inferir que, a partir da aula observada, a articulação dos saberes científicos, construídos ao longo de sua formação como engenheiro mecânico, bem como os de sua atuação profissional anterior à docência, são saberes fundantes para a construção de saberes da ação pedagógica, Tais saberes se apoiam no domínio do conhecimento científico, para a construção de estratégias

pedagógicas que possibilitem aos seus alunos aprender, no sentido amplo de apropriação de um novo saber.

e) Fios constitutivos da aula do Prof. Daniel

A aula do Prof. Daniel ocorreu também no laboratório de fabricação mecânica, visto que ministra a disciplina de Torneamento Mecânico, caracterizada no curso como uma disciplina constituída de conteúdos práticos. Devido essa característica da disciplina, interagiu com o professor um grupo com apenas oito alunos, que cursam o segundo semestre do Curso Técnico em Mecânica, com idade entre dezenove e trinta e dois anos, prevalecendo os alunos mais jovens.

A partir da observação da aula, observou-se um clima de harmonia, permeado por muita alegria, o professor e os alunos demonstraram que o ato de ensinar e aprender se complementam, numa constante busca pelo conhecimento. Como expressa Freire (2008, p. 142), “a atividade docente de que discente não se separa é uma experiência alegre por natureza”.

O Prof. Daniel, ao iniciar a sua aula, retomou aspectos da aula da disciplina de Desenho Técnico, pois a atividade, prevista para aquela aula, estava relacionada à fabricação de uma peça já desenhada pelos alunos. Também, retomou as normas de segurança, necessárias para a utilização das máquinas do laboratório. Essa proposta demonstra que as práticas pedagógicas, construídas coletivamente nas reuniões pedagógicas, se materializam na sala de aula, imprimindo, assim, a elas um caráter interdisciplinar e possibilitando a constituição de sentidos mobilizadores de aprendizagens.

Assim, no decorrer da aula prática, foi possível não somente perceber que possui grande domínio do conhecimento científico, necessário para ministrar a disciplina, mas também, que o exercício da docência vem lhe possibilitando construir estratégias metodológicas para ensinar. O professor expressou:

“Turma, hoje nos vamos trabalhar um pouco diferente, na aula passada, alguns não conseguiram terminar a atividade, porque ficou esperando que eu fosse até o torno para assessorar. Hoje vamos trabalhar com tarefas em duplas, aí vou auxiliando que precisa. Pode ser?”

Para Freire (2008), o professor, em sua prática, tem que descobrir a melhor maneira, a partir do conhecimento cultural do aluno, de ensinar o conhecimento escolar em um processo, no qual o saber científico só será apreendido quando o conteúdo tiver significado na vida do educando. Nesse sentido, isto nos ajuda a ver que o verdadeiro aprendizado se dá nas relações contextualizadas e que, devido ao bom entendimento, o conceito é transformado e trabalhado nas relações reais que envolvem a vida do aluno, em uma atitude, cujas tarefas do cotidiano permeiam a construção dos saberes escolares.

Dessa forma, os alunos iniciam o seu trabalho, demonstrando autonomia, enquanto o professor foi assessorando aqueles que encontravam dificuldade, bem como dialogando com os demais, mostrando respeito ao ritmo e à construção de cada dupla.

Ao finalizar a aula, realizou o mesmo processo de avaliação, utilizado pelo Prof. Elton, fato que leva a perceber que é uma prática do curso em relação às disciplinas técnicas. Pode-se inferir igualmente que se constituem em campo fértil para instituir uma outra cultura da aula, assim exigindo que os saberes da docência se constituam a partir da reflexão sobre a ação e também pela resignificação da experiência, vivenciada ao longo de suas trajetórias formativas.

f) Fios constitutivos da aula do Prof. José Henrique

A aula do Prof. José Henrique, fruto de tal reflexão, ocorreu na turma do primeiro semestre do Curso Técnico em Edificações, do turno da noite. Uma turma constituída de vinte e dois alunos, dentre eles, doze homens e dez mulheres. Todos são trabalhadores que atuam em diversas áreas e buscam o curso como forma de melhorar as suas inserções no mundo do trabalho⁴².

A disciplina, ministrada pelo professor, é de cunho teórico que exerce fundamental importância no contexto do curso e da área profissional – Segurança no Trabalho. Sendo assim, é possível resgatar aqui a narrativa do professor em um conselho de classe, ao se referir à disciplina: *“Eu inicio o trabalho dessa disciplina, mas ela deve ser ministrada o curso inteiro por cada um de nós. Ela é teórica, mas*

⁴² Dados, retirados das entrevistas realizadas pelos professores do curso no início do semestre, que visam a conhecer a realidade dos alunos.

temos que visualizá-la na prática. Ela diz respeito à preservação da vida de cada um e do grupo”.

A provocação do professor é assumida no grupo e traduzida nas práticas cotidianas do curso. Isso demonstra que o fio condutor de sua aula é o cuidado e o respeito para com a vida humana. Dessa forma, pode-se acreditar que o professor acessa saberes de suas vivências familiares e profissionais que, articuladas com a ação pedagógica, constroem um saber da docência, que pode ser ilustrado com a prática realizada na aula observada.

Inicia ele a aula, com a seguinte proposta:

“Após termos discutidos os conceitos fundamentais da disciplina, conhecermos e manusearmos os principais equipamentos de segurança no trabalho da construção civil, precisamos conhecer como essas questões vêm sendo tratadas na cidade de Passo Fundo. Para isso, faremos uma pesquisa de campo, onde iremos observar e entrevistar pessoas que trabalham na construção civil sobre o uso de EPIs”.

Diante da proposta, vem o questionamento, colocando-se como desafio para o professor: *“Como faremos isso? As obras não funcionam à noite e de dia, a gente trabalha”.*

Mas o questionamento já estava previsto pelo professor, pois uma das primeiras atividades que realiza com as turmas que trabalha é procurar conhecer a realidade da turma, questionando e exercendo a escuta densa. Então, argumenta:

“Já havia pensado na realidade de vocês, então selecionei quatro obras, entrei em contato com a construtora e descobri que trabalham no sábado, também já obtivemos a permissão do engenheiro responsável pela obra, aí nós não teremos aula em uma segunda-feira e, sim, em um sábado, possibilitando que a grande maioria participe da pesquisa. Portanto, faremos quatro grupos. Cada grupo irá em uma obra, o que vocês acham?”

O grupo, então, aceita a proposta do professor e passa a motivar-se, expressando compreender a importância da atividade: *“É a primeira visita em obra que faremos. Acho importante conhecermos essa realidade logo no início do curso”.*

Nesse sentido, a aluna afirma a importância de conhecer outra dimensão da aula, como afirma Grillo (2008),

Há que se reconhecer ainda a aula numa perspectiva mais ampla, que sai do espaço restrito a quatro paredes, para desenvolver-se diretamente em outro contexto. Estudando, pesquisando em locais onde se realizam atividades profissionais, os alunos descobrem maior significado no conteúdo estudado e aprendem a ser influentes em seu meio, pelo exercício da prática, pois essa mesma prática é orientada pela teoria estudada. [...] É a aula que sai da aula (GRILLO, 2008, p. 66).

Essa percepção pedagógica pode ter sido construída pelo professor a partir da articulação entre os saberes, construídos no exercício da profissão e as interações cotidianas da sala de aula, cujas representações sobre o ato de ensinar e aprender vão influenciando na concretização de diferentes modalidades da docência.

Outro aspecto de grande relevância, demonstrado na aula do Prof. José Henrique, é a inserção da pesquisa em sua prática pedagógica, deixando, desta forma, transparecer que a concepção que pauta as suas aulas é a de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008, p. 47). Essa concepção pode ter sido aprimorada durante o Curso de Formação Pedagógica, cursado pelo professor, momento em que as teorias eram aprofundadas a partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas de cada professor. Logo, a pesquisa e o estudo da realidade concreta eram articuladores dos sentidos mobilizadores de buscas teóricas.

Tal ideia se reafirma na aula a partir do encaminhamento do trabalho de pesquisa, no qual cada grupo se reuniu e construiu o roteiro de observação e entrevistas, sempre com a mediação e o questionamento do professor. Nesse momento, os alunos retomaram os conteúdos das aulas anteriores, a fim de procurar suporte teórico, para fundamentar o processo da pesquisa. Esse momento da aula também pode ilustrar o que Freire (2008, p. 29) diz sobre “o pensar certo do ponto de vista do professor, que tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e estímulo à capacidade criadora do educando”.

Após a finalização dos trabalhos nos grupos, o professor solicitou a socialização dos roteiros, e foi um momento muito rico da aula, pois se estabeleceu um diálogo construtivo, onde, as divergências de ideias foram se transformando em convergências, resultando, portanto, na construção de roteiros únicos. Esse

momento também abriu espaço para sugestões em relação às formas de apresentação do trabalho, a partir do seguinte diálogo entre uma aluna e o professor: *“Professor, a turma do segundo e terceiro semestres fizeram esse trabalho?”*

Ao responder que não, a aluna argumenta: *“Então poderíamos fazer um trabalho bem interessante e apresentar para essas turmas na semana acadêmica, o que vocês acham?”*

A sugestão da aluna foi aceita com grande motivação, gerando certa surpresa por parte do professor, que diz:

“Eu não tinha pensado nisso, estava até preocupado que não recebessem bem essa atividade, mas agora percebo que a motivação de vocês vai possibilitar que esse trabalho ajude para que realizem muitas aprendizagens. Então, na próxima aula, vamos organizar uma logística, para organizar o trabalho, bem como vamos pedir ajuda aos demais professores, pois vão levantar questões de outras áreas”.

Então, assim finalizou aquele momento da aula, entretanto as discussões, motivadas pela proposta de trabalho do professor, tomaram os corredores do Campus por muitos dias. O professor também levou a sua motivação para os colegas do curso na reunião pedagógica, contagiando outras pessoas, surgindo, assim, o envolvimento de outros professores, dando a atividade um caráter interdisciplinar. Talvez, a motivação esteja pautada em descobertas, entre elas, a capacidade criadora de seus alunos, e, a partir dela, também se descobrir com a mesma capacidade criadora de situações pedagógicas novas.

Descobrimos os educandos, as crianças, os adolescentes e os jovens como gente e não apenas como alunos. Mais do que contas bancárias onde depositamos nossos conteúdos. Vendo os alunos como gente, fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria (ARROYO, 2000, p. 53).

Então, passei a acompanhar o processo da turma, em uma perspectiva de visualizar também as construções que o professor passou a realizar, a partir da mediação desse trabalho. Foi uma atividade muito interessante, na qual foi possível perceber grande mobilização por parte dos alunos, talvez porque encontrassem

sentido nela, o qual possibilitou uma aproximação dos alunos com as relações relativas ao saber.

Da mesma forma, o professor, ao encerrar a atividade, após um mês de envolvimento, concluiu, dizendo:

*“Esses alunos me desafiaram, nunca pensei que aprenderia tanto com eles. Entre as aprendizagens, a mais relevante para mim foi a de que **o aluno precisa sentir que o professor acredita nele**. Fiquei surpreso, aqueles que eram quietinhos na aula, depois do seminário, são os mais participativos”.*

Essa construção, realizada pelo professor por meio da sua ação pedagógica, pode se constituir em um saber constitutivo da docência, em uma dimensão que ultrapassa o saber científico e técnico, para construir o saber da humana docência (ARROYO, 2000), que se coloca como mobilizador de construções de outros saberes. Conforme Arroyo (2000, p. 71), “somos o que ensinamos. Nossa autoimagem está calada aos conteúdos do nosso magistério. Essa imagem será mais fechada, se os conteúdos se fecham, será mais aberta, se os conteúdos se abrem”. Por consequência, o grande desafio, segundo o autor, é abriremos as salas de aula para assuntos que interessem os alunos, não é questão de deixar de lado os conteúdos da grade curricular, mas conseguir fazer da docência uma “humana docência”, que desenvolve nos alunos uma motivação humana para aprender, para a curiosidade em saber cada vez mais.

Os processos, acima descrito, reafirmam a compreensão de que a sala de aula é um espaço de protagonismos e relações. Neste sentido, compartilho com Charlot (2000, p. 78) o seguinte pressuposto: “A relação com o saber (o aprender) é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”.

Dessa forma, são essas relações que constituem os saberes da docência. Nas interações, estabelecidas entre professores e alunos, evidencia-se o protagonismo que se constitui no entrelaçamento entre saberes, comportamentos, valores culturais, vivências e hábitos, que são transmitidos e reconstruídos pelas pessoas, por meio de suas temporalidades e contextos. Outro aspecto relevante e constituidor de saber que se revelou nas aulas observadas é o sentimento de

pertença ao grupo, como articulador da construção de saberes. Esse conceito é definido por Abbagnano (2003) como um sentimento que expressa uma crença subjetiva de origem comum que une distintos indivíduos, possibilitando que pensem em si mesmos como membros de uma coletividade, na qual expressam valores, medos e aspirações. Assim, quando a característica dessa comunidade é sentida subjetivamente como comum surge o sentimento de pertencimento, e essa comunidade constitui um sentido coletivo.

A autora nos desvela os dois passos da vida desse sentimento: o sentir-se um ser pertencente a um lugar e sentir que esse lugar nos pertence. Esta duplicidade permite-nos interferir na comunidade da qual somos parte, sendo importante que o façamos, para (re)criar a rotina e contribuir efetivamente na construção de caminhos que (re)direcione o seu rumo. Dessa forma, vincula a concepção de pertencimento à noção de participação e de corresponsabilidade, no que se refere ao processo de autoria da e na ação da sala de aula. Essa concepção também coloca o professor em uma posição de igualdade, enquanto parte do grupo, detentor de outro saber, diferente dos saberes dos alunos. É esse saber que cria condições para a construção do conhecimento. Assim, concordo com Freire (2008) que a relação de sala de aula entre professor e aluno não se reduz à condição de objeto um do outro, porque ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção. Essa afirmação pode ser visualizada nas aulas observadas e expressa na narrativa de um dos professores da pesquisa:

“Quando entro para as salas das “minhas” turmas, acaba aquela hierarquia, passamos a dialogar e todos fazem parte desse grupo. Aprendemos e ensinamos. Digo sempre: ‘Somos um grupo, o que acontece aqui é responsabilidade desse grupo’” (Prof. Elton).

Então, pensando a sala de aula como um espaço constituidor de relações, permeado pelo sentimento de pertença. Mesmos que o professor se coloque como parte do curso nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe, é no enredamento de vivências cotidianas de sala de aula que esse sentimento se institui, como expressou um professor:

“Gosto muito de estar com os alunos na sala de aula. Lá me sinto parte do processo, sinto que é naquele espaço que se faz a síntese de todo um trabalho pedagógico. É na sala de aula que os professores e alunos imprimem o seu jeito de fazer a aula acontecer. Aprendi na sala de aula a compreender que cada turma tem o seu estilo, as suas capacidades e eu preciso interagir para conhecer e me inserir nesse contexto, se não faço isso e não me torno parte do processo, não ensino” (Prof. José Henrique).

Assim, é possível inferir que o trabalho do professor na sala de aula é atravessado por múltiplos “fios”, explícitos e implícitos – em uma urdidura visível e invisível – que repercutem nas ações de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo que as culturas escolares não são uniformes, a ação dos professores, na sala de aula, é também multiforme, complexa (GAUTHIER, 2006).

Outro fator de grande relevância, observado nas aulas, foi o respeito para com os alunos, expresso na gestão da aula, por meio do seu planejamento diário. Esse processo, segundo Guathier (2006, p. 242), “se caracteriza pela tomada de um conjunto de decisões relativas à seleção, à organização e ao sequenciamento de rotinas de intervenção, de rotinas de supervisão e de rotinas de execução”. Dessa forma, o planejamento da aula, organizado pelos professores da pesquisa, demonstra as suas atuações concretas no cotidiano do trabalho pedagógico, evidenciando as ações e as situações em constante interação entre professores-alunos e ainda em momentos de interação entre os próprios alunos.

Assim, é possível colocar o processo de gestão da aula como um dos momentos em que o professor acessa muitos saberes, em um processo articulado e constituidor sempre de um novo saber, que vai fazer parte do conjunto de saberes constitutivos da docência.

Portanto, é possível, diante das observações realizadas, concluir que a dinâmica de sala de aula dos professores pesquisados se constitui na complexidade descrita por Gauthier (2006). Ela se manifesta no entrelaçamento de representações descritas ou ainda pelos sentidos que mobilizam a prática e configuram uma concepção de docência, no caso estudado, na educação Profissional e Tecnológica. Igualmente, pode-se perceber que se entrelaçam nessa constituição saberes científicos, saberes do senso comum, experiências, expectativas e sentimentos, oriundos das histórias singulares de vida, configurando, conseqüentemente, o caráter dinâmico e multifacetado da sala de aula.

7 CONCLUSÕES

“Que novas gerações, vozes e mãos possam continuar tecendo nossas idéias, produzindo novos nós e fiadas nessa grande malha de conhecimento sobre o humano”.

Rossetti-Ferreira et al. (2004, p. 220).

Não é fácil colocar o ponto final. A sensação que tenho é de que haveria ainda muita coisa para dizer. Mas, assumindo o caráter de incompletude, seja pelas minhas fragilidades teóricas, seja pela complexidade do próprio objeto de pesquisa, posso afirmar que muito aprendi nesse percurso que se materializa nos capítulos que compõem o texto da tese.

Essas aprendizagens permitiram-me um (re)significar de minha própria rede de significações, na qual novos fios se entrelaçaram com os “que-fazerem da vida”, permitindo-me entender a pesquisa na perspectiva de Freire (2000, p. 32). O autor a anuncia como um processo de ação educativa e autoeducativa, de conhecimento e de anúncio. “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Além disso, aprendi a cultivar a esperança no profundo sentido do ato de pesquisar, proposto por Fischer (2000), ao dar a devida atenção à condição reflexivo-solidária como prática permanente.

Diria que nos tornamos seres de diálogo com nossos objetos de pesquisa, na medida em que, ao longo do trabalho investigativo, explicitamos – em primeiro lugar para nós mesmos – os pressupostos que sustentam nosso fazer investigativo. Ao mesmo tempo, há que se exercer o diálogo com nossos pares, não só na etapa de construção de projetos, mas também, ao longo do processo e, depois, na socialização dos resultados (FISCHER, 2000, p. 9-10).

O objetivo desse estudo foi **compreender os processos constitutivos da docência na Educação Profissional e Tecnológica, em especial, no IFSul – Campus Passo Fundo**. Tal objetivo é construído, a partir da minha inserção empírica no campo de pesquisa, como professora também em processo de constituição, possibilitando, assim, perceber-me como parte do processo de

pesquisa para além da condição de pesquisadora, reafirmando, assim, o caráter de não neutralidade, assumido como concepção epistemológica.

Nesse sentido, as aprendizagens, constituídas na pesquisa e nos referenciais teóricos, permitiram compreender a constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica na sua processualidade e complexidade. Dessa forma, possibilitou focar o olhar não somente na formação técnica e acadêmica, mas também, nos processos de vida e nos entrelaçamentos constituidores de saberes constitutivos da docência. Essa compreensão aponta possibilidades, para constituir processos de formação docente, totalizadores e reflexivos, gestados no cotidiano das instituições de Educação Profissional e Tecnológica. Essa perspectiva, conhecida na pesquisa, possibilitou ainda compreender que os processos formativos docentes, historicamente, encontram-se afiliados ao paradigma da modernidade, no qual a formação acadêmica é considerada o “locus do saber”, pautado em uma visão antropocêntrica de mundo. Portanto, assumindo uma visão crítica em relação a tal paradigma, caminhei no sentido de procurar compreender os processos constitutivos da docência de uma forma mais ampla, ou seja, considerando-os em uma perspectiva de entrelaçamentos entre representações, sentidos e saberes, que se constituem nas interações com os diferentes espaços formativos, em que as pessoas da pesquisa significam as suas vidas.

Nesse sentido, por meio dos estudos (Auto)biográficos e da perspectiva metodológica da rede de significações, constitui a metodologia da presente pesquisa, na qual, através da análise documental, da observação e das narrativas de vida, foi possível visualizar a multiplicidade de sentidos que se mobilizam na constituição dos saberes que se entrelaçam nos processos constitutivos da docência na Educação Profissional e Tecnológica.

A contribuição da perspectiva metodológica da rede de significações se deu, na medida em que apontou como de grande relevância compreender o contexto social e histórico onde as pessoas da pesquisa constituem as suas vidas e, conseqüentemente, as suas narrativas sobre o vivido. São os campos interativos que se constituem pelas pessoas, contextos e tempos que fundamentam o vir-a-ser dos indivíduos em um espaço social, dando forma e significando às experiências, construídas ao longo de sua existência. Nessa perspectiva, considerando o desenvolvimento humano como decorrência da articulação indissociável de

elementos da pessoa-meio, nos encaminha a buscar a explicitação de sua complexidade, a partir de noções sócio-históricas e culturais, aproximando-nos de conceitos, como sentido/significado, representação e saberes, os quais envolvem aspectos pessoais, dos campos interativos, dos cenários e da matriz sócio-histórica que a todos permeia (ROSSETTI-FERREIRA, 2004). No presente trabalho, procurei constituir o cenário, onde esses conceitos encontram concretude. Esse cenário foi constituindo a Tese, por meio da análise dos processos históricos da educação brasileira e, dentre eles, a constituição da Educação Profissional e Tecnológica. Posteriormente, em uma perspectiva mais “local”, se entrelaçam a formação histórica da cidade de Passo Fundo – RS e, nela, os processos de constituição da formação escolar, até a chegada do IFSul, como primeira Instituição Federal do município. Entrelacei a esse cenário as pessoas da pesquisa que, em uma interface e interdependência entre o individual e o social, em um processo incessante de produção recíproca, constituem suas vidas e as expressam de forma singular através de suas narrativas. Como afirma Delory-Momberger (2008), o objeto que se constitui, como foco da pesquisa biográfica, como gênese do processo socioindividual, seria o estudo dos modos de constituição do indivíduo como ser social singular.

Assim, os capítulos que compuseram o texto da Tese procuraram tramar os fios que compõem as Redes de Significações, que expressam os processos singulares e plurais de constituição da docência no IFSul – Campus Passo Fundo, percebidas e apreendidas pela pesquisadora nos fazeres próprios da pesquisa. Como já salientado anteriormente, este estudo não teve a pretensão de esgotar o assunto nem responder a todas as perguntas, dado ao caráter complexo do próprio tema em estudo, mas procurou apresentar alguns fios de análises, a partir das experiências observadas e das narrativas de vida dos professores e das professoras da pesquisa, no espaço-tempo processual de constituição da docência. Nessa perspectiva, cabe destacar que as narrativas de vida foram articuladoras das observações de campo, considerando que os seus conteúdos expressavam os sentidos constituídos e mobilizadores para ser e continuar docente de uma forma singular. Esses sentidos demarcaram as estratégias de análise em uma dimensão plural, porém respeitando as singularidades reveladas e evitando generalizações.

Dessa forma, o presente estudo aponta como elemento fundante dos processos constitutivos da docência – **os saberes - que se constituem nos processos interacionais em diferentes tempos e espaços sociais**. Esses saberes assumem um caráter dinâmico, no qual, em um movimento constante de novos enlaces, outros saberes se constituem, articulados pelas relações que estabelecem entre as pessoas e os seus campos interativos. Tais afirmações foram construídas a partir das narrativas de vida de cada um dos professores pesquisados, em que, ao falar de si próprios, expressam os saberes que são acessados e vão constituindo-se docentes na Educação Profissional e Tecnológica.

Também, nas observações realizadas, foi possível evidenciar que esses saberes são explicitados nas práticas pedagógicas cotidianas, quando os professores os socializam com seus pares, bem como nas relações que estabelecem com os alunos em sala de aula, nas oficinas, nos laboratórios em situações que desencadeiam processos de ensinar e aprender.

Nesse sentido, é possível afirmar que os saberes, constitutivos da docência, são tecidos por muitos fios, alguns aparentemente comuns, outros que assumem formas singulares nos diferentes tempos de vida. Esses fios podem ser comparados com as conexões de uma bolha de sabão, multifacetada, que se reconfigura a todo instante, dependendo dos elementos com os quais interagem e dos limites que os circunscrevem pelo caminho, aqui e ali, em um tempo de infância, em um tempo de adolescência e de adultez ou maturidade, assim como nos diferentes espaços interativos, tais como: **a vivência na cidade de Passo Fundo, a formação acadêmica, o trabalho em empresas, o curso de formação pedagógica, reuniões pedagógicas, conselhos de classe e sala de aula**. Dentre essas conexões, há novas conexões pela rememoração ora de um, ora de outro, tornando-se cúmplices entre si como pessoas que protagonizam os seus processos constitutivos na docência, por meio das relações e dos sentidos a elas atribuídas, que se colocam como articuladores de saberes. Cabe lembrar Charlot (2000, p. 56), ao afirmar que “o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”.

Então, é possível considerar que as relações, constituidoras e constituintes dos saberes da docência, são permeados pelos sentidos mobilizadores que os fizeram escolher a docência como a sua única atividade profissional, ressignificando

as suas primeiras opções profissionais assumindo, assim, formas singulares por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros mundos, consigo e com as outras pessoas de seu convívio, configurada na pesquisa por meio da: **influência de pessoas significativas; experiências escolares positivas; experiência com monitoria e outras experiências com o ensinar; falta de identificação com profissão de referência; gosto pelo estudo e a estabilidade profissional.** Dessa forma, os sentidos mobilizadores podem ser encontrados nas relações com a **temporalidade, a exemplaridade, a experiência, e a reflexividade** expressas nas trajetórias de vida das pessoas da pesquisa. Segundo Charlot (2000),

[...] mobilizar é pôr recurso em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação [...]. Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existe “boas razões” para fazê-lo (CHARLOT, 2000, p. 55).

É possível também visualizar como esses sentidos se entrelaçam com outros sentidos que constituem as vivências de cada pessoa nos diferentes espaços e papéis que exercem para além da docência. Segundo Smolka (2004), não há **sentido** imanente. Os **sentidos** podem ser vários, eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos das pessoas, que também se constituem como tais nas interações.

Nesse sentido, as pessoas da pesquisa nos apontam que os sentidos vão se produzindo nas vivências, nas experiências, nas posições, nas posturas e nas decisões; vão se constituindo numa certa *lógica*, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis. Assim, o “sentido é produzido por estabelecimento de relação dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (Charlot, 2000, p. 56).

Essa configuração se encontra circunscrita pelos aspectos contextuais e articuladores dos sentidos que mobilizam as pessoas da pesquisa a permanecerem na docência, representados pelas:

- mudanças históricas que a educação profissional e tecnológica vem assumindo através da expansão da oferta e, como consequência, constitui

a docência como um novo espaço profissional com formação nas áreas tecnológicas;

- participação no processo de constituição do IFSul – Campus Passo Fundo, como gerador do sentimento de pertença à instituição, ao grupo e à cidade de Passo Fundo;
- as interações estabelecidas nos espaços pedagógicos;
- os vínculos afetivos;
- estabilidade profissional e carreira promissora.

Nesse sentido, corroborando com os achados da pesquisa, Lessard e Tardif (1996, 1999) afirmam que os saberes profissionais dos professores não são somente plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos como consequência de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira. Outra contribuição teórica reafirmadora de tais compreensões é de Josso (2010), o qual coloca que a constituição da docência se dá em um movimento singular/plural.

Dessa forma, o caráter constitutivo relacional é assumido pelos professores e professoras do IFSul – Campus Passo Fundo, levando-os a afirmarem-se como docentes, sentindo-se docentes na totalidade, na integralidade que lhes permite enxergar-se docentes, a partir dos saberes que o constituíram, em um mesmo sentido pensado por Boaventura de Souza Santos (1997). Para o autor a noção de docente ganha sentido na ideia de um conhecimento prudente para uma vida decente, na dimensão de que é “necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separa e antes nos une pessoalmente ao que estudamos [...] onde a ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que ativa” (SANTOS, 1997, p. 53-54).

Foi possível, assim, visualizar na pesquisa que a afirmação do ser docente está indissociável daquilo que é anunciado socialmente sobre o trabalho do professor, constituído, pois, representações sobre a docência, que se colocam na forma de um saber fundante e que lhes servem de “porto seguro” para as suas definições pedagógicas. Como expressou a Profa. Sabrina, “*Vou fazer com meus*

alunos aquilo que recebi de bom na faculdade, mas também vou olhar para as coisas ruins para saber o que não devo fazer”.

Nesse sentido, como forma de ressignificar esses saberes, percebe-se de grande relevância o processo relacional que os espaços formativos instituídos pelo Campus, pois, possibilitaram experienciar e refletir sobre a experiência, e, assim, novos saberes foram se constituindo. Schön (2000) aponta como caminho a valorização da experiência e da “reflexão na experiência”, argumentando que, para o profissional preocupado em desempenhar bem o seu trabalho, o conhecimento prévio do qual se apropriou durante o tempo em que frequentou a universidade e os modelos socialmente assumidos não são suficientes. Entretanto, podem ser articuladores de processos reflexivos, capacitando o profissional a criar um repertório de soluções, que podem ser acessados a cada nova situação a ser enfrentada, mas nunca de uma mesma forma, pois cada situação exige uma nova reflexão. Aponta-se, assim, que o processo constitutivo da docência não se dá de forma pontual e acabada em um dado momento e, sim, ao longo de sua carreira, em um processo dinâmico e reflexivo sobre a ação e na ação pedagógica.

Nesse mesmo sentido, Gauthier (2006) afirma que essas representações são articuladoras de processos reflexivos, pela necessidade compreensiva que se colocam, pois é na reflexão que ocorre a sua ressignificação e, conseqüentemente, incorpora o que chama de “repertório de saberes”. Esse processo ficou evidenciado na pesquisa, por meio das práticas realizadas nas reuniões pedagógicas, da expressão dessas práticas nas narrativas e da sua materialização em espaços de sala de aula.

Assim, pode-se afirmar que as imagens que constituem de si como professores são de pessoas em processo constante de constituição de saberes na docência e sobre a docência, por meio das interações com colegas e nas situações de sala de aula, como expressa o Prof. José Henrique,

“Hoje, eu me vejo professor, porque sou capaz de compreender que sei muito pouco sobre o que é ser professor, cada dia que saio da sala de aula, me vejo um pouquinho mais professor, pois aprendo com meus alunos a ser professor, mas não posso negar que a formação pedagógica e a tua mediação me instigam a saber mais, refazer o que entendia ser o meu papel” (Prof. José Henrique).

Essa percepção mostra certo rompimento com a visão epistemológica canônica que fragmenta "sujeito e objeto", que pautam as concepções que historicamente definiram os saberes da docência. – a objetividade e a razão instrumental – como focos centrais desses saberes, colocando o professor diante do mundo em uma relação estrita de conhecimento, que "processa" informações extraídas do "objeto". Aponta igualmente para uma compreensão da **docência em uma processualidade, constituída por saberes humanos**, que se dão através de seu sistema de saberes e coloca o professor e a professora na condição de "**sujeitos existenciais**" no seu sentido hermenêutico (RICOEUR, 1995; GADAMER, 2002). Em outras palavras, é um "ser-no-mundo", uma pessoa completa, com o seu corpo, as suas emoções, a sua linguagem, o seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Portanto, é uma pessoa comprometida com a sua própria história pessoal, familiar, acadêmica e social, a qual lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais compreende e interpreta as novas situações que o afetam e o constituem, bem como permite, por meio de suas próprias ações, a continuidade de sua história de vida, assumindo, assim, o caráter humano de incompletude.

A pesquisa aponta para um novo perfil do professor na Educação Profissional e Tecnológica: **um professor reflexivo – que se reconhece com saberes, mas também com capacidade de (re)significá-los a medida que outros saberes se apresentam na processualidade do mundo da vida; que se constitui compreendendo que o professor é parte de um contexto sócio-histórico e nele constrói a sua singularidade. Nesse sentido a formação docente deve ter o caráter contínuo e fundamentado na concepção dialética de constituição de saberes.**

Dessa forma, é possível inferir que as relações intersubjetivas, estabelecidas ao longo das trajetórias de vida, passam a constituir as experiências formativas da docência na Educação Profissional e Tecnológica, no IFSul – Campus Passo Fundo, assumindo um caráter tridimensional sobre os saberes da docência, entre eles, **os que servem de base para o exercício da docência e se dão de forma sistêmica, em cuja forma dinâmica e dialética se entrelaçam elementos cognitivos, afetivos e sociais.** Esses saberes assumem formas singulares, visto que significam esses elementos e dão sentido às experiências cotidianas de sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, quando que traduz esse saber em experiência, socializa, ao

comunicar a experiência na sala de aula, nas reuniões de formação, nos conselhos de classe, ela assume um caráter social e é validado como saber da experiência. Portanto, pode-se afirmar que os saberes da docência se dão em um processo singular e social, mobilizados por sentidos de ser e estar na docência. Essa compreensão está pautada em Vygotsky (2000), ao apontar que o “sentido” está relacionado às experiências individuais, nas quais residem as vivências afetivas que encontram uma concretização na perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano.

Esses aspectos, na pesquisa, são pautados como elementos que se entrelaçam e constituem as redes de significações singular/plural constitutivas da docência no IFSul – Campus Passo Fundo, que assume a seguinte configuração:

- Os saberes, constituídos a partir da afetividade, são também existenciais e se configuram a partir da história de vida dos professores, cuja dimensão intelectual é atravessada por outras dimensões de ordem afetiva, relacional e contextual. Essas dimensões são evidenciadas nas narrativas de vida dos professores da pesquisa, no que se refere à escolarização na infância e na adolescência, nos entrelaçamentos com os processos de escolha profissional e, posteriormente, na docência, como reconfiguração dessa escolha. Tais processos são permeados por sentimentos, que expressam o medo, a alegria, a decepção, o prazer, a segurança e a insegurança. O reconhecimento desses sentimentos pelos professores da pesquisa, expressos nas narrativas de vida, encaminham processos de constituição de saberes, pois, segundo Wallon (1975), o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos;
- Os saberes da docência são também sociais, visto que são plurais, oriundos de fontes sociais diversos (família, escola, universidade, etc.) e adquiridos em tempos sociais diferentes: na infância; na escola; na formação profissional; no ingresso na profissão de origem, no ingresso na docência e nas interações, decorrentes do contexto escolar. Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com seus próprios saberes são acompanhados de uma relação social que parece ser amplamente marcada por processos interativos e, ao mesmo tempo, reflexivos que são expressos

por meio das **experiências**, eis que estão intimamente ligados aos saberes sobre o trabalho e às funções dos professores. E é por meio do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, como tão bem o demonstram nas narrativas sobre as ações pedagógicas – reuniões, formação pedagógica, conselho de classe e sala de aula – em especial, evidenciando a importância que os professores dão à experiência.

Dessa forma, a caracterização da rede de significações, tendo como “nós” articuladores de novos enlaces as relações **afetivas, sociais e cognitivas**, demonstram a necessidade de compreendê-los em uma dimensão temporal dos saberes do professor, pois são abertos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de constituição da docência experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer ressignificado, em função das mudanças de práticas e das situações de cada grupo de alunos.

Talvez, este trabalho investigativo, que buscou um “saber-fazer” da ciência, conectada com a vida das pessoas, aponte caminhos para a construção de processos formativos de professores que tenham como centralidade o que Santos (2010) chamou de “sabedoria da vida sobre o saber e a escola”. Tais processos oportunizam, assim, apreender a arte de um conhecimento vivo, pautado nas pessoas, nos seus saberes e nas relações e, por meio delas, compreender como se relacionam, convivem entre iguais e diversos, sentem, expressam-se, fazem escolhas, reconhecendo a pluralidade da experiência humana e, conseqüentemente, dos conteúdos da docência, desarticulando os traços tranquilos de nossas concepções pedagógicas da atividade docente. Considera-se o professor um “adulto singular/social” em busca de unidade, que vive as exigências do mundo contemporâneo. Como aponta Passeggi (2011), o adulto vive em espaços cada vez mais complexos, nos quais é convidado a “se dizer” e a demonstrar o que adquiriu com a experiência. Ter experiência, pensar sobre a experiência e fazer experiência são expressões que se encontram no centro das preocupações da vida adulta. Nesse sentido, a contribuição de Bolívar (2002b) mostra a socialização produzida na interação de narrativas, como valorizadora da reflexão sobre a experiência, a partir da qual os sujeitos passam a falar e escutar, compartilhando propósitos em relação de colaboração e, assim, construir saberes.

Portanto, como palavras finais, resgato o objetivo desse trabalho: “Compreender, por meio das trajetórias de vida dos professores (as) que atuam no IFSul – Campus de Passo Fundo, os processos singulares de constituição da docência”, para reafirmar as questões discorridas ao longo deste estudo, dizendo **que a docência não se constitui descolada da vida em todas as suas dimensões, tornando-se práxis de vida, por isso é uma constituição singular e social.**

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura (auto)biográfica, teoria & empiria. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

_____. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

_____. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

_____; FRISON, Lurdes M. B. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 191-211.

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALBERONI, Francesco. *A amizade*. São Paulo: Rocco, 1989.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWADSZNJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

AMORIN, Kátia de Souza. *Algumas questões metodológicas*. In: ENCONTRO CIENTÍFICO DO CINDEDI, X. São Paulo, 2005. (Texto digitado).

AREND, Silvia Maria Fávero. *Amasiar ou casar? A família popular no final do século XIX*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *Compreender: formação, exílio, totalitarismo*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens do professor*. Petrópolis, Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, n. 5, p. 187-286, 1993.

BAUER, Carlos. *Breve história da mulher no mundo ocidental*. São Paulo: Xamã, Edições Pulsar, 2001.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 2 volumes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENEDITO, A. *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 24. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Paulus/Natal: EDUFERN, 2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Tempo, tempo vivido e história*. Bauru: EDUSC, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 1982.

BOLIVAR, A. (Dir.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

_____. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográficonarrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenidobolivar>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. *Confederação Nacional dos Municípios - (CMN)*. Disponível em: <www.cnm.org.br/idh/uf_idh>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1994.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Novembro 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. *Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1942-02-25;4127>>. Acesso em: 09 jun. 2011.

_____. *Decreto n.º 5.840, de 13 julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1942-02-25;4127>>. Acesso em: 09 jun. 2011.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais. *Base de dados*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em: 29 set. 2010.

_____. *Lei nº 11.892, de 29 dezembro 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l8948_94.htm>. Acesso em: 26 maio 2011.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2011.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 agosto de 1971*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 22 maio 2011.

_____. *Lei nº 6.545, de 30 junho 1978*. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109760/lei-6545-78>>. Acesso em: 27 maio de 2011.

_____. *Lei nº 8.948, de 08 dezembro 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l8948_94.htm>. Acesso em: 26 maio 2001.

_____. *Lei nº 9 394, de 20 dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Concepção e Diretrizes*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. PDE. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf> Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. SETEC, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013531.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

_____. *Decreto-lei nº 4.127, de 25 fevereiro de 1942*. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1942-02-25;4127>>. Acesso em: 09 jun. 2011.

_____. *O plano de desenvolvimento da educação: razão, princípios e programas – PDE – Ministério da Educação*, 2007.

BROCK, C.; SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre. Artmed, 1997.

CALDAS, Luis Augusto Pereira. *Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia*. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. Identidade e biografia sob a ótica da ação comunicativa de Jürgen Habermas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 23-43.

CASTELI, Dulce. O ofício de pensar. *Revista Educação: Hannah Arendt pensa a educação*, São Paulo: Segmento, n. 4, p. 74-83, 2006.

CATANI, Denice Bárbara... [et al.] (Orgs.). *Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: ArtMed. 2008.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORRÊA, Roberto Lobato. *O espaço urbano*. São Paulo: Ática, 1989.

DALBEN, Ângela. *Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

DAL MORO, Selina; LONGHI, Solange M. *O analfabetismo na região planalto*. Passo Fundo, RS: Gráfica da UPF, 1990.

DAMATTA, Roberto. *Nem tudo está perdido*. Palestra proferida no 10º ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 5ª MOSTRA DE PÓS-GRADUAÇÃO E 3ª MOSTRA DE EXTENSÃO DA UENF. JC e-mail 2811, 14 jul. 2005. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br>>. Acesso em: 18 jul. 2005.

_____. *O que é o Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

DALBEN, A. I. L. F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: _____. *Avaliação: políticas e práticas*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIEHL, Astor Antônio (Org.). Por uma cultura historiográfico-didática regional. In: *Passo Fundo: uma história, várias questões*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In. NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010.

_____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In. NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2010.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FISCHER, Nilton Bueno; MOLL, Jaqueline (Org.). *Por uma nova esfera pública: a experiência do orçamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Tempos e saberes: interações possíveis nos ciclos da escola e da vida. In: MOLL, Jaqueline. *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Celso Suckow. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Direção, organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 1993.

_____. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2002.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí, (RS): Editora Unijuí, 2006.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEHM, Delma Rosendo. *Passo Fundo através do tempo*. Passo Fundo: Multigraf, 1976. v. 1.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIOLO, Jaime. *Laça e grafite: a instrução no rio grande do sul: da primeira escola ao final do Império*. Passo Fundo: Ediupf, 1994.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, Gimeno; _____ *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRILLO, Marlene. Percurso de Constituição da docência. In: ENRICONE, Delcia (Org.). *A docência na educação superior: sete olhares*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

HUSSERL, E. *A Ideia da fenomenologia*. Tradução de A. Mourão. Lisboa: Edições 70, 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUC, 2010.

_____. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de B. Boeira & N. Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2003 [1962].

LAHIRE, Bernard. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. 1. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. 2. ed. Tradução de Sérgio Martins. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1991.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. São Paulo: Rocco, 1999.

LOUGHRAN, John. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana M. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 17-37.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. O. *Aprendizagem: na mediação social do aprendizado e da docência*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

MARRE, Jacques Andre Leon. História de vida e método biográfico. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 89-141, jan./jun. 1991.

MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. Tradução de Luisa Rabolini. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

_____. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Tradução de Maria do Carmo Alves Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información*. Tradução de Jesús Casquette e José Luis Iturrate. Madrid: Trotta, 1992.

MIRES, Fernando. *La revolución que nadie soñó o la otra pós-modernidad*. Caracas: Nueva Sociedad, 1996.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? In: MOLL, Jaqueline... [et al.]. *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAES, Márcia. *Ser humana: quando a mulher está em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar. *Sociologia*. Madrid: Tecnos, 1996.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, Carmem Brunel. *Jovens cada vez mais jovens na educação de adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

NERESINI, Frederico. Pesquisa qualitativa e simulação. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Tradução de Maria do Carmo Alves Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005.

NOGUEIRA, Adriano. *O sujeito irreverente: anotações para uma pedagogia da cultura em movimentos populares*. Campinas: Papirus, 1993.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.

_____. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1996.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN, 2010.

OLIVEIRA, V. F. de. Narrativas e saberes docentes. In: *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Unijuí, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 203-218.

_____. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *A emergência dos subalternos: trabalho livre e ordem burguesa*. Porto Alegre: FAPERGS, 1990.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga Moraes Von. *Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1988.

QUINTANA, Mário. *Melhores poemas de Mário Quintana*. Organizado por Fausto Cunha. 10. ed. São Paulo: Global, 1986.

RAPPAPORT, Clara Regina. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 2001.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1995. Tomo 1.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). *Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSO, Miriam; SIQUEIRA, Rosimar. Formação educacional e cultural em Passo Fundo. In: *Passo Fundo: uma história, várias questões*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

SACRISTAN, José, G. *O aluno como invenção*. Tradução de Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVA, Sueli. *E Eros está destinado a florescer... itinerários de uma prática: reflexões acerca do espaço escolar e uma possível (re)significação a partir da arte da dança*. Proposta de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. 15. ed. Lisboa: Afrontamento, 2005.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários*

de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória escolar.* São Paulo: Cortez, 1996.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: ARMED, 2000.

SCOTT, J. W. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica.* Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1990.

SEIDEL, D.; VANINI, L.; VARA, S. S. *Matemática no ensino tecnológico: um tratamento interdisciplinar.* X ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM). Salvador: *Anais...*, Salvador, 2010.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, p. 1-30, 2005.

SIMÕES, Carlos, Artexes. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline... [et al.]. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: ArtMed, 2010.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. v. 1. p. 35-49.

SOARES, Luiz, E.; BILL, M. V.; ATHAYDE, Celso. *Cabeça de porco.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SPOSITO, Marília P. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998).* Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

TEDESCO, João C. (Org.). *Estudos de geografia regional: o urbano, o rural e o rurano na região de Passo Fundo, RS.* Passo Fundo, RS: EDIUPF, 2004.

UNESCO. CONFINTEA V. *Declaração de Hamburgo sobre la educación de adultos y plan de acción para el futuro.* Resoluciones de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997.

VALSINER, Jean. Onde a realidade prevalece: uma nova síntese teórica para a ciência do desenvolvimento. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde... [et al.].

(Org.). *Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VASCONCELLOS, Celso S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

_____. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. (Org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. *Psicologia da educação e da Infância*. Lisboa, Portugal: Estampa, 1975.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Narrativa

Roteiro de Entrevista Narrativa

Dados relevantes na narrativa de vida:

- Idade.
- Área em que atua.
- Constituição familiar.
- Lembranças significativas da escola.
- Processo formativo acadêmico.
- Pessoas e lugares que marcaram a trajetória de vida pessoal/profissional.
- Experiências profissionais antes da docência.
- Contatos com questões pedagógicas que considera formativa
- A escolha pela docência na Educação Profissional e Tecnológica.
- O ingresso no IFSul e os vínculos estabelecidos com a cidade e com a instituição;
- Experiências significativas com a docência.
- Aspectos relacionais e vinculações com a docência.
- Aprendizagens e desafios da docência.
- O processo de planejamento dos cursos e das aulas.
- A gestão da aula.
- Momentos críticos e marcantes da carreira.

ANEXO A - Termo de Consentimento para o Estudo



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Doutorado em Educação

CONSENTIMENTO PARA O ESTUDO

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos, da metodologia e da finalidade do Projeto de Pesquisa intitulado: **ENTRELAÇAMENTOS DE VIDAS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, desenvolvida pela Profa. **MARIA CAROLINA FORTES**, como parte do trabalho de produção da tese de doutorado no PPGEDU/PUCRS, na linha de pesquisa Pessoa e Educação, sob a orientação da Profa. Dra. **MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO**.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também estou ciente que os professores participantes do estudo o farão de forma voluntária e terão as suas identidades reveladas mediante consentimento individualizado.

Portanto, concordo com a participação do IFSul – Campus Passo Fundo – neste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização de informações e imagens realizadas nesta instituição.

Passo Fundo – RS, 15 de fevereiro de 2012.

Alexandre Pitol Boeira
Diretor Geral
IFSul Campus Passo Fundo

Quaisquer esclarecimentos, favor entrar em contato com os pesquisadores:

Maria Carolina Fortes
Doutoranda
Rua Dr. Vergueiro - 272/401 - Passo Fundo - RS
Fone:(54) 30453990 e (54) 99202007
e-mail: mcarolbf@gmail.com

Prof. Dr. Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação - PUCRS

ANEXO B - Termos de Consentimento Informado



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, **JOSÉ ANTÔNIO OLIVEIRA DE FIGUEIREDO**, concordo em participar da pesquisa, desenvolvida pelo (a) professor (a) **MARIA CAROLINA FORTES**, em investigação intitulada **ENTRELAÇAMENTOS DE VIDAS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. Também autorizo a utilização das informações por mim fornecidas como referencial para a produção de sua tese de doutorado no PPGEDU/PUCRS, na linha de pesquisa Pessoa e Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Estou ciente de que minha pessoa será identificada e que minha colaboração é voluntária. Declaro ainda ter sido informada(o) sobre a temática, o referencial teórico e o método da pesquisa, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários.

Passo Fundo, 15 de fevereiro de 2012.

José Antônio Oliveira de Figueiredo

Quaisquer esclarecimentos, favor entrar em contato com os pesquisadores:

Maria Carolina Fortes
Doutoranda
Rua Dr. Vergueiro - 272/401 - Passo Fundo - RS
Fone: (54) 30453990 e (54) 99202007
e-mail: mcarolbf@gmail.com

Prof. Dr. Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação - PUCRS
Fone: 33203527
e-mail: abrahão@pucrs.br



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Doutorado em Educação**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, **SABRINA ELICKER HAGEMANN**, concordo em participar da pesquisa, desenvolvida pelo (a) professor (a) **MARIA CAROLINA FORTES**, em investigação intitulada **ENTRELAÇAMENTOS DE VIDAS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. Também autorizo a utilização das informações por mim fornecidas como referencial para produção de sua tese de doutorado no PPGEDU/PUCRS, na linha de pesquisa Pessoa e Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Estou ciente de que minha pessoa será identificada e que minha colaboração é voluntária. Declaro ainda ter sido informada(o) sobre a temática, o referencial teórico e o método da pesquisa, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários.

Passo Fundo, 15 de fevereiro de 2012.

Sabrina Elicker Hagemann

Quaisquer esclarecimentos, favor entrar em contato com os pesquisadores:

Maria Carolina Fortes
Doutoranda
Rua Dr. Vergueiro - 272/401 - Passo Fundo - RS
Fone: (54) 30453990 e (54) 99202007
e-mail: mcarolbf@gmail.com

Prof. Dr. Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação - PUCRS
Fone: 33203527
e-mail: abrahão@pucls.br

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Doutorado em Educação**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, **DANIEL ALMEIDA HECKTHEUER**, concordo em participar da pesquisa, desenvolvida pelo (a) professor (a) **MARIA CAROLINA FORTES**, em investigação intitulada **ENTRELAÇAMENTOS DE VIDAS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. Também autorizo a utilização das informações por mim fornecidas como referencial para produção de sua tese de doutorado no PPGEDU/PUCRS, na linha de pesquisa Pessoa e Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Estou ciente de que minha pessoa será identificada e que minha colaboração é voluntária. Declaro ainda ter sido informada(o) sobre a temática, o referencial teórico e o método da pesquisa, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários.

Passo Fundo, 15 de fevereiro de 2012.

Daniel Almeida Hecktheuer

Quaisquer esclarecimentos, favor entrar em contato com os pesquisadores:

Maria Carolina Fortes
Doutoranda
Rua Dr. Vergueiro - 272/401 - Passo Fundo - RS
Fone: (54) 30453990 e (54) 99202007
e-mail: mcarolbf@gmail.com

Prof. Dr. Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação - PUCRS
Fone: 33203527
e-mail: abrahão@pucrs.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, **ANÚBIS GRACIELA DE MORAES ROSSETTO**, concordo em participar da pesquisa, desenvolvida pelo (a) professor (a) **MARIA CAROLINA FORTES**, em investigação intitulada **ENTRELAÇAMENTOS DE VIDAS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. Também **autorizo** a utilização das informações por mim fornecidas como referencial para produção de sua tese de doutorado no PPGEDU/PUCRS, na linha de pesquisa Pessoa e Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Estou ciente de que minha pessoa será identificada e que minha colaboração é voluntária. Declaro ainda ter sido informada(o) sobre a temática, o referencial teórico e o método da pesquisa, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários.

Passo Fundo, 15 de fevereiro de 2012.

Anúbis Graciela de Moraes Rossetto

Quaisquer esclarecimentos, favor entrar em contato com os pesquisadores:

Maria Carolina Fortes
Doutoranda
Rua Dr. Vergueiro - 272/401 - Passo Fundo - RS
Fone: (54) 30453990 e (54) 99202007
e-mail: mcarolbf@gmail.com

Prof. Dr. Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação - PUCRS
Fone: 33203527
e-mail: abrahão@pucrs.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, **JOSÉ HENRIQUE BASSANI**, concordo em participar da pesquisa desenvolvida pelo (a) professor (a) **MARIA CAROLINA FORTES**, em investigação intitulada **ENTRELAÇAMENTOS DE VIDAS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. Também a autorizo a utilização das informações por mim fornecidas como referencial para a produção de sua tese de doutorado no PPGEDU/PUCRS, na linha de pesquisa Pessoa e Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Estou ciente de que minha pessoa será identificada e que minha colaboração é voluntária. Declaro ainda ter sido informada(o) sobre a temática, o referencial teórico e o método da pesquisa, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários acerca do estudo.

Passo Fundo, 15 de fevereiro de 2012.

José Henrique Bassani

Quaisquer esclarecimentos, favor entrar em contato com os pesquisadores:

Maria Carolina Fortes
Doutoranda
Rua Dr. Vergueiro - 272/401 - Passo Fundo - RS
Fone: (54) 30453990 e (54) 99202007
e-mail: mcarolbf@gmail.com

Prof. Dr. Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação - PUCRS
Fone: 33203527
e-mail: abrahão@pucrs.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, **ELTON NEVES DA SILVA**, concordo em participar da pesquisa desenvolvida pelo (a) Prof. (a) **MARIA CAROLINA FORTES**, em investigação intitulada **ENTRELAÇAMENTOS DE VIDAS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. Também autorizo a utilização das informações por mim fornecidas como referencial para a produção de sua tese de doutorado no PPGEDU/PUCRS, na linha de pesquisa Pessoa e Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Estou ciente de que minha pessoa será identificada e que minha colaboração é voluntária. Declaro ainda ter sido informada(o) sobre a temática, o referencial teórico e o método da pesquisa, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários acerca do estudo.

Passo Fundo, 15 de fevereiro de 2012.

Elton Neves da Silva

Quaisquer esclarecimentos, favor entrar em contato com os pesquisadores:

Maria Carolina Fortes
Doutoranda
Rua Dr. Vergueiro - 272/401 - Passo Fundo - RS
Fone: (54) 30453990 e (54) 99202007
e-mail: mcarolbf@gmail.com

Prof. Dr. Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação - PUCRS
Fone: 33203527
e-mail: abrahão@pucrs.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, **FLÁVIO NUNES**, concordo em participar da pesquisa desenvolvida pelo (a) Prof. (a) **MARIA CAROLINA FORTES**, em investigação intitulada **ENTRELAÇAMENTOS DE VIDAS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. Também autorizo a utilização das informações por mim fornecidas como referencial para a produção de sua tese de doutorado no PPGEDU/PUCRS, na linha de pesquisa Pessoa e Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Estou ciente de que minha pessoa será identificada e que minha colaboração é voluntária. Declaro ainda ter sido informada(o) sobre a temática, o referencial teórico e o método da pesquisa, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários acerca do estudo.

Passo Fundo, 15 de fevereiro de 2012.

Flávio Nunes

Quaisquer esclarecimentos, favor entrar em contato com os pesquisadores:

Maria Carolina Fortes
Doutoranda
Rua Dr. Vergueiro - 272/401 - Passo Fundo - RS
Fone: (54) 30453990 e (54) 99202007
e-mail: mcarolbf@gmail.com

Prof. Dr. Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação - PUCRS
Fone: 33203527
e-mail: abrahão@pucrs.br