



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA AURILENE DE DEUS MOREIRA VASCONCELOS

**CLARÃO QUE SEDUZ? AS APRENDIZAGENS E OS SABERES DOCENTES NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ**

FORTALEZA

2021

MARIA AURILENE DE DEUS MOREIRA VASCONCELOS

CLARÃO QUE SEDUZ? AS APRENDIZAGENS E OS SABERES DOCENTES NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- V451c Vasconcelos, Maria Aurilene de Deus Moreira.
Clarão que seduz? : as aprendizagens e os saberes docentes nas escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará / Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos. – 2021.
214 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.
1. Saberes docentes. 2. Professor. 3. Formação docente. I. Título.

CDD 370

MARIA AURILENE DE DEUS MOREIRA VASCONCELOS

CLARÃO QUE SEDUZ? AS APRENDIZAGENS E OS SABERES DOCENTES NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino.

Aprovada em: 13 / 05 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dra. Francisca Rejane Bezerra de Andrade
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao meu Senhor e meu Deus

Aos meus pais (*in memoriam*)

A Linhares, meu companheiro de todas as horas

Aos meus filhos, Filipe e Gabriel

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, minha gratidão a Deus, o meu sincero reconhecimento como presença e fonte inspiradora de força, fé e sabedoria que me conduziram na travessia desta pesquisa.

Aos meus pais (em memória), Agostinho Moreira de Souza e Alba de Deus Moreira, que, mesmo em outra dimensão, estiveram presentes nesta caminhada e me ensinaram os primeiros passos para as descobertas e aprendizagens da vida, do convívio humano. Meu agradecimento afetuoso e saudoso.

Às minhas irmãs, irmãos, sobrinhos e parentes, que sempre deram crédito aos meus projetos de vida.

À minha orientadora, Professora Dra. Bernadete de Souza Porto, cuja relação e admiração ultrapassam a mentoria acadêmica, amiga de mais de trinta anos e, hoje, minha orientadora. Obrigada pela confiança, pelos incentivos e pelo orquestrar do ensinar-aprender vibrante que me conduziu à escuta de novas melodias.

Aos professores que participaram das Bancas de Qualificação deste trabalho, Profa. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha, Profa. Dra. Francisca Rejane Bezerra de Andrade, Prof. Dr. Ramon de Oliveira, Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa. Meu muito obrigada pelas leituras e contribuições teórico-metodológicas que contribuíram para a elaboração e conclusão deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC), coordenadores, professores, secretárias e auxiliares de serviços gerais, pelas contribuições e atenção prestados no decorrer do curso, contribuindo com meu desenvolvimento pessoal e minha qualificação profissional.

A todos os professores e professoras do lócus desta pesquisa, aqui representada como Escola Estadual de Educação Profissional “Paulo Freire”, que aceitaram participar deste estudo, compartilharam comigo suas experiências de vida e me fizeram acreditar que ainda é possível fazer uma escola pública de qualidade.

Às amigas, companheiras na minha jornada pessoal e profissional, minhas queridas Núbia, Jovita Cavalcante, Vitória, Corina Bitu, Mary Praciano e Goreth, pela confiança e pelo carinho em todos os momentos.

A Talita, amiga e companheira de aprendizagens da Faculdade de Educação (FACED), por todas as horas que me ajudou nos momentos que procurei e que, apesar da amizade recente, demonstrou sempre muita atenção e presteza em colaborar.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente (GEPED), que vêm me ajudando a ver a pesquisa científica como o lugar da descoberta, do prazer incansável da busca de “ser mais”. Meu muito obrigada por nossos encontros regados por alegrias, musicalidade, conforto e resistência, momentos que me ajudaram a percorrer na produção desta escrita.

A todas as diretoras e diretores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará com os quais convivi durante esses anos de experiência profissional, minha gratidão.

À Secretaria de Educação Básica do Ceará, que durante duas décadas de convivência e aprendizagens diárias me possibilitou crescer profissionalmente e pessoalmente, acreditando no meu potencial e incentivando-me nos estudos.

Aos meus filhos, Filipe e Gabriel, por me permitirem vivenciar e compreender o verdadeiro sentido do amor incondicional.

A Linhares, companheiro, amigo, amante, marido, pai, profissional, por todas as vezes que me conduziu no caminho da aprendizagem, por me ajudar no cotidiano familiar e por acreditar em mim. Minha mais profunda gratidão à luz da lição de que me tornei melhor e mais feliz por aprender com sua presença.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fortuna. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 1997, p. 115-116).

Hino do estado do Ceará

Terra do sol, do amor, terra da luz!
Soa o clarim que a tua glória conta!
Terra, o teu nome, a fama aos céus remonta
Em clarão que seduz!
– Nome que brilha, esplêndido luzeiro
Nos fulvos braços de ouro do cruzeiro!

Mudem-se em flor as pedras dos caminhos!
Chuvas de prata rolem das estrelas...
E, despertando, deslumbrada ao vê-las,
Ressoe a voz dos ninhos...
Há de aflorar, nas rosas e nos cravos
Rubros, o sangue ardente dos escravos!

Seja o teu verbo a voz do coração,
– Verbo de paz e amor, do Sul ao Norte!
Ruja teu peito em luta contra a morte,
Acordando a amplidão.
Peito que deu alívio a quem sofria
E foi o sol iluminando o dia!

Tua jangada afoita enfune o pano!
Vento feliz conduza a vela ousada;
Que importa que teu barco seja um nada,
Na vastidão do oceano,
Se, à proa, vão heróis e marinheiros
E vão, no peito, corações guerreiros?!

Sim, nós te amamos, em ventura e mágoas!
Porque esse chão que embebe a água dos rios
Há de florar em messes, nos estios
Em bosques, pelas águas!
Selvas e rios, serras e florestas
Brotem do solo em rumorosas festas!

Abra-se ao vento o teu pendão natal,
Sobre as revoltas águas dos teus mares!
E, desfraldando, diga aos céus e aos ares
A vitória imortal!
Que foi de sangue, em guerras leais e francas,
E foi, na paz, da cor das hóstias brancas!

RESUMO

Esta pesquisa trouxe como objetivo principal compreender como os professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará desenvolvem e integram seus saberes no exercício da docência. Para tanto, pretendeu reconstruir o processo de constituição da prática docente de um grupo de professores no contexto material e histórico em que se realiza, para melhor compreender as aprendizagens e os saberes docentes explícitos e implícitos nessa prática, produzidos e/ou apropriados por eles ao longo de suas vidas pessoais e profissionais. Para esse desafio, não se poderia optar por uma metodologia impessoal; assim, encontrou-se na pesquisa de abordagem qualitativa, metodologia de caráter mais sensível, o aporte teórico epistemológico necessário para embasar a investigação. Por meio dela, pude me localizar melhor no mundo dos meus sujeitos, utilizando ações e interpretações mais subjetivas e sensíveis para compreender os saberes por eles desenvolvidos. Diante da riqueza de alternativas e possibilidades que a abordagem qualitativa apresentou, definiu-se ainda a utilização da técnica do grupo focal para alcançar os objetivos aqui delimitados, bem como a utilização de entrevistas para complementação da investigação. Os resultados da pesquisa demonstraram que os sujeitos entrevistados desenvolvem distintos saberes e aprendizagens ao longo de suas carreiras. Foi possível identificar seus saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais, das ciências da educação, todos oriundos de diversas fontes, da sua formação inicial ou continuada, dos seus “encontros”, das práticas sociais. O estudo revelou ainda que os professores mantêm uma relação mais próxima com os saberes da experiência do que com os saberes científicos. Reconhecem a relevância destes, porém, diante de situações desafiadoras diárias da docência, recorrem aos saberes experienciais, aqueles desenvolvidos no cotidiano escolar, às vezes aprendidos com os próprios alunos ou com seus pares. A investigação também possibilitou a reflexão sobre como a ação pedagógica é influenciada pelas experiências pessoais e pelo percurso profissional docente.

Palavras-chave: Saberes docentes. Professor. Formação docente.

ABSTRACT

This research's main objective is to understand how teachers from Vocational Education State Schools develop and integrate their knowledge in their teaching practice. For that end, it intended to reconstruct the process of constituting the teaching practice of a group of teachers in the material and historical context in which it takes place, to understand and analyze the explicit and implicit knowledge of practice, produced and/or appropriated by them throughout their personal and professional lives. For this challenge, an impersonal methodology cannot be chosen, so I found in the research of qualitative approach, methodology of more sensitive character, the necessary epistemological theoretical support to ground the investigation. Through it, I was able to better integrate myself in the world of my research subjects, using more subjective and comprehensive actions and interpretations to understand the knowledge developed by them, with their material and subjective questions. Given the wealth of alternatives and possibilities that a qualitative approach presents, the use of the focus group technique was also defined to achieve the objectives outlined here. The research results demonstrated that the interviewees develop different knowledge and learning throughout their careers. It was possible to identify their disciplinary, curricular, pedagogical, and experiential knowledge, from the educational sciences, all from different sources, from their initial or continuing education, from their "meetings", from social practices. The study also revealed that teachers maintain a closer relationship with the knowledge of experience than with scientific knowledge. They acknowledge the relevance of the latter, however, when faced with challenging everyday situations, they seek the experiential knowledge, developed in the school routine, sometimes learned with the students themselves or with their peers. The investigation also made it possible to reflect on how the pedagogical action is influenced by personal experiences and the teaching professional career.

Keywords: Teachers' Knowledge. Teacher. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universidades brasileiras e pesquisas sobre o Currículo do EMI	25
Quadro 2 – Dissertações e Teses da UFC.....	26
Quadro 3 – Universidades brasileiras e pesquisas sobre as EEEPs do Ceará	28
Quadro 4 – Dissertações e teses sobre saberes profissionais docentes.....	33
Quadro 5 – Dissertações e teses sobre saberes profissionais docentes de 2008 a 2018	33
Quadro 6 – Dissertações e teses sobre saberes profissionais docentes no EMI	34
Quadro 7 – Dissertações e teses sobre saberes profissionais docentes no EMI em Educação.....	34
Quadro 8 – Indicadores das escolas pioneiras de Fortaleza no ano de 2015.....	47
Quadro 9 – Indicadores das escolas pioneiras de Fortaleza no ano de 2016.....	47
Quadro 10 – Indicadores das escolas pioneiras de Fortaleza no ano de 2017.....	48
Quadro 11 – Indicadores das escolas pioneiras de Fortaleza no ano de 2018.....	49
Quadro 12 – Formação e perfil dos professores selecionados para a pesquisa	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Fortaleza com destaque para a Barra do Ceará	50
Figura 2 – Localização da escola na comunidade	51
Figura 3 – Escola Estadual de Educação Profissional “Paulo Freire”	51
Figura 4 – Ambiente organizado para realização do grupo focal.....	67
Figura 5 – Tela do computador na entrevista virtual no <i>Google Meet</i>	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Centec	Centro de Ensino Técnico do Ceará
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
EEEPs	Escolas Estaduais de Educação Profissional
EMI	Ensino Médio Integrado
EMI	Ensino Médio Integrado
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Id	Médio Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa Estadual de Qualificação
PNE	Plano Nacional de Educação
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RCB	Referenciais Curriculares Básicos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Setur	Secretaria de Estado do Turismo
Spaece –	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unifametro	Faculdade Metropolitana de Fortaleza
Unifor	Universidade de Fortaleza
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Desafios na constituição dos saberes necessários para a prática pedagógica: problematização do estudo	19
1.2	O estado da questão: produções acadêmicas realizadas no Brasil acerca das categorias em estudo.....	24
2	PERCORRENDO AS TRAMAS DO COTIDIANO: ITINERÁRIO METODOLÓGICO.....	38
2.1	Pesquisa qualitativa: introdução aos fundamentos da investigação qualitativa em educação.....	38
2.2	Os caminhos percorridos para selecionar o lócus e sujeitos da pesquisa.....	43
2.3	A técnica do grupo focal: um instrumento de interações grupais	54
2.4	O retorno à escola e o encontro com os sujeitos da pesquisa	59
2.5	Um mergulho nas experiências cotidianas vividas pelos sujeitos: as sessões do grupo focal	62
2.6	O percurso sinuoso da pesquisa: entrevista virtual como complementação da investigação.....	72
3	TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	75
3.1	Breve histórico da Educação Profissional no Brasil	76
3.2	A Proposta do Ensino Médio Integrado.....	84
3.3	O “caso” do Ceará e a proposta do Ensino Médio Integrado.....	91
3.4	A formação do professor para a Educação Profissional e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica: retrocessos e contradições	100
4	SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES.....	107
4.1	A evolução no campo dos estudos dos saberes profissionais docentes	107
4.2	“Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir: <i>saber</i>”	117
5	SAINDO DAS SOMBRAS: AS APRENDIZAGENS E OS SABERES COTIDIANOS DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CEARÁ	128
5.1	As histórias de vida e o desenvolvimento docente dos sujeitos pesquisados.....	131
5.2	As aprendizagens e os saberes docentes: cruzando a maneira de ensinar com sua maneira de ser	145

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
	REFERÊNCIAS.....	192
	APÊNDICE A – QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL.....	202
	APÊNDICE B – QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA.....	203
	ANEXO A – NOTÍCIAS PARA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL	204
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	209
	ANEXO C – MATRIZES CURRICULARES.....	211

1 INTRODUÇÃO

“Clarão que seduz”? trecho do título desta pesquisa, refere-se à letra do Hino do estado do Ceará, conhecido nacionalmente como “Terra do sol”, das belas praias, do povo acolhedor. É dentro desse clarão nordestino que esta pesquisa irá se desenvolver, trazendo os saberes e aprendizagens da vida cotidiana para entender a complexidade da docência. Pois, na grande maioria das vezes, quando se expõe publicamente sobre a trajetória profissional, lamentavelmente o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica, nas titulações adquiridas e nas experiências vividas na área da profissão. Fica de fora, como algo sem importância, a nossa presença individual no mundo. É como se a atividade profissional não tivesse nada a ver com as outras experiências da vida de criança, de jovem, com os sentimentos mais intrínsecos e arraigados, sonhos, medos e desejos (FREIRE, 2007).

O encontro com Freire (2007) fez-me compreender que não é possível entender-me apenas como profissional, como pertencente a uma classe ou uma raça; fez-me entender que minha posição social, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos e ignorados na análise do que sou, do que faço e do que penso, como também não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança.

Desde cedo, busquei compreender e conhecer melhor a forma como a realidade ia se desenhando para mim ou como eu a desenhava e logo me inclinei, ainda sem muita consciência política do que fazia, para ouvir, escutar e olhar as questões sociais da realidade que me envolvia. Meu olhar sempre estava inquieto e atento às desigualdades sociais que, já naquela época, início dos anos 1980, apresentavam-se de forma tão cruel no país.

Essas inquietações me conduziram a buscar um curso na área das Ciências Humanas, e foi assim que, em 1985, ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O curso proporcionou-me conhecer novos horizontes e ampliar percepções e conhecimentos que foram aos poucos se consolidando e fortalecendo uma concepção de mundo que ajudou a me posicionar diante dele. Paralelamente, iniciei minhas primeiras experiências profissionais ensinando em uma escola pública para jovens e adultos no período noturno; começavam ali meus primeiros passos no envolvimento com a educação.

Da sala de aula, percorri, também, espaços e experiências profissionais na função de coordenadora pedagógica, orientadora educacional e, por último, diretora escolar, todas essas experiências dentro da Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio.

Atualmente, encontro-me afastada dessas atividades em função da minha pesquisa no doutorado.

Com o decorrer dos anos e o alargamento da experiência profissional e pessoal, foi possível vivenciar e constatar uma diversidade de situações complexas que a profissão da docência trazia arraigada em seu processo histórico dentro da realidade educacional brasileira, como, a discrepância entre o ensino público e o privado no país, dualidade evidenciada ao longo de nossa história; as desigualdades sociais que assolam nossa sociedade e são tão gritantes em nossas escolas públicas; o descaso das autoridades, bem como da sociedade civil, para com os menos favorecidos; a falta de políticas públicas para qualificar a formação dos professores da Educação Básica, assim como a falta de valorização destes. Essas questões ainda hoje me incomodam, inquietam, mas também me impulsionam para resistir e me posicionar diante dessa realidade e, assim, assumir uma postura ideológica em defesa da escola pública de qualidade e um compromisso social em favor dos menos favorecidos.

Dessa forma, o interesse pelo objeto das aprendizagens e dos saberes profissionais dos professores tem uma conexão com minha trajetória de vida, com minha formação contínua, e traz resquícios dos achados de minha pesquisa de mestrado como estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará, na Linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, realizada em 2014, sob a orientação da Professora Dra. Celecina de Maria Veras Sales. Na ocasião, a pesquisa, intitulada *Jovens e projetos de futuro: narrativas de alunos egressos da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo Petrola*, dedicou-se a ouvir as narrativas das histórias de vida dos jovens a partir da experiência da escola profissional. Esse estudo teve como objetivo conhecer as perspectivas e projetos de futuro dos jovens egressos da referida escola. Para isso, definiu-se a pesquisa qualitativa como abordagem para a investigação, buscando um método que permitisse o diálogo mais próximo com os sujeitos envolvidos, adotando o método da entrevista narrativa. Os resultados encontrados na pesquisa revelaram que os projetos de vida idealizados pelos jovens nem sempre coincidiam com os itinerários biográficos definidos pela sociedade contemporânea, mas eram, muitas vezes, configurados pelas vicissitudes de suas vidas.

A pesquisa trouxe também algumas descobertas interessantes, pois, ao ouvir os jovens acerca dos seus projetos, estes falavam da escola, das aulas, dos professores, do currículo. Para minha surpresa, naquela época – pois esperava ouvir dos sujeitos envolvidos outras constatações acerca de sua formação acadêmica –, deparei-me com depoimentos significativos de alguns componentes curriculares do Ensino Médio Integrado (EMI). Em seus relatos, os jovens egressos da referida escola descreviam com certo carinho e saudades as aulas

de alguns professores específicos das disciplinas da Parte Diversificada do currículo, reconhecendo nestas a maior e mais significativa contribuição para sua formação profissional e pessoal. Vale ressaltar que não foi um depoimento isolado por parte de um ou dois jovens, mas todos os entrevistados, quatorze jovens, constataram que foram as aulas desses professores que mais impactaram na sua formação. Não fizeram, por exemplo, referências às aulas de Física, Matemática ou Biologia, nem mesmo às aulas dos seus referidos cursos técnicos, mas, sim, àquelas aulas que mexeram com seus sentimentos e emoções e lhes fizeram pensar e projetar seus futuros, aspectos muitas vezes relegados e esquecidos por suas escolas.

Naquele momento, essas questões não puderam ser analisadas com o olhar da cientificidade acadêmica, afinal, o foco era conhecer as perspectivas dos jovens egressos e não cabia ali a análise dos saberes profissionais que os professores precisaram desenvolver para atender à proposta pedagógica da Secretaria de Educação do Ceará. Porém, minha curiosidade investigativa permaneceu inquieta com aquele aspecto, ou seja, buscar compreender como os professores daquelas referidas escolas, com um currículo específico, o do Ensino Médio Integrado, desenvolviam e integravam seus saberes. Naquela ocasião, meu foco eram os alunos egressos, não caberia analisar os saberes profissionais daqueles professores. Compreendi, naquela ocasião, que esse seria objeto para estudos posteriores.

A curiosidade ficou latente, talvez adormecida por um período, pois logo após a conclusão do mestrado, no início de 2015, assumi a direção de uma nova Escola de Educação Profissional em Fortaleza, mais especificamente localizada na Praia do Futuro. Implantar uma nova escola, “selecionar” alunos, professores e funcionários, exigia de minha parte tempo, esforço e dedicação com as pessoas daquela região e daquela comunidade escolar. Sim, “selecionar”; apesar de a expressão soar estranha aos ouvidos, principalmente por se tratar de uma escola da rede pública de ensino, esta é uma questão que faz parte da proposta pedagógica das escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará, a qual será mais detalhada no capítulo 3 deste trabalho, intitulado “Trajetórias da Educação Profissional no Brasil”.

Mesmo diante de tantas atribuições e responsabilidades que a gestão de uma escola pública de Ensino Médio Integrado me solicitava, meu olhar de pesquisadora ia se deparando com questões relevantes para a função que exercia, assim, buscava entender melhor a complexidade daquela realidade, mais especificamente a realidade pedagógica de uma proposta de Educação Profissional com um currículo integrado. O desafio era organizar uma escola nova, formar equipe gestora, selecionar funcionários, alunos e professores. Tarefa nada fácil, porém desafiadora e instigante. Como “selecionar” os professores? Que saberes eles teriam de constituir em sua prática docente dentro de um currículo de Ensino Médio Integrado? Que

sentidos e significados esse currículo teria para eles? Para mim, nascia ali uma inquietação investigativa num espaço público rico de aprendizagens cotidianas, de integração e desenvolvimento de diversos saberes docentes, e entendia, assim, que necessitava compreender melhor aquele campo de convivências à luz da ciência. Portanto, foi a partir dessas experiências e do acompanhamento da prática pedagógica de professores do Ensino Médio da escola pública que me senti estimulada a estudar, através da pesquisa científica, a natureza do trabalho docente.

Muitas foram as questões que surgiram nesse momento: como os professores dessas referidas escolas constroem seus saberes profissionais? Que saberes eles consideram mais relevantes para sua ação pedagógica? Os professores conseguem desenvolver seus saberes profissionais dentro dessa especificidade curricular? Sob que condições materiais e históricas? Diante dessas questões, fui delimitando o objeto de estudo, ainda de forma confusa, mas com a convicção de que precisava entender como esses professores desenvolviam esses saberes em determinado contexto histórico e social, em determinado contexto curricular específico.

Assim, após três anos afastada da academia, convivendo e trabalhando com a nova equipe de docentes, retomei os estudos, agora, como aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, na linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino, no eixo temático Formação de Professores, trazendo, a princípio, como objeto da investigação, o currículo das escolas profissionais cearenses. Compreendendo a pesquisa científica como um processo em construção, após orientações da banca na primeira qualificação, o objeto da investigação foi redefinido, elencando a experiência no magistério; ou seja, a análise do currículo dessas escolas não seria mais o foco da investigação, mas sim os professores. Dessa maneira, com um direcionamento mais elaborado, buscou-se compreender como esses profissionais vêm desenvolvendo os saberes necessários para o exercício da docência dentro da modalidade específica do Ensino Médio Integrado. Assim, foi definido como objetivo geral para esta pesquisa compreender como os professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará desenvolvem e integram seus saberes profissionais no exercício da docência.

Somadas a essa questão central, outras, tão relevantes quanto, foram sendo definidas e a partir delas traçamos os objetivos específicos da investigação: identificar os saberes profissionais docentes desenvolvidos nas escolas profissionais do Ceará a partir da fala dos sujeitos pesquisados; analisar a relação entre os saberes científicos e os da experiência na ação pedagógica dos docentes; discutir acerca da integração curricular entre os docentes da escola profissional cearense; e, por último, refletir sobre como a ação pedagógica é influenciada pelas experiências pessoais e pelo percurso profissional docente.

Enfim, ingressar no universo cotidiano de suas experiências e práticas profissionais, perceber como estes sujeitos desenvolvem seus saberes docentes nessa trama existencial do magistério, quais seus percalços, seus espaços de autonomia, suas limitações, sua formação contínua diante dessa proposta curricular de Ensino Médio Integrado. Eis aí como surgiu o interesse em estudar, através da ciência, a ação pedagógica desses professores.

1.1 Desafios na constituição dos saberes necessários para a prática pedagógica: problematização do estudo

Não é sem importância nem passa despercebido o fato de que um conjunto de problematizações posto pelo campo de estudos dos saberes profissionais docentes esteja tão presente nos debates da educação em nosso país. O que pensar acerca da polarização de inúmeros projetos de lei ¹em tramitação, neste exato momento, que visam “neutralizar” a educação, amordaçar a voz dos professores, em nome de uma educação de qualidade? Como justificar tanta repressão, controle e espionagem com o trabalho docente? Como negar a pluralidade dos saberes docentes, suas aprendizagens cotidianas? Como perder a autonomia pedagógica docente?

Na percepção de Azzi (2008, p. 36):

O professor tem um espaço de decisões mais imediato – a sala de aula. Tal espaço precisa ser ocupado ou mesmo percebido pelo professor. Este, muitas vezes, apresenta um comportamento pragmático-utilitário, como decorrência das limitações vinculadas à sua qualificação e as condições de desenvolvimento de seu trabalho, ‘ambas’ impostas por uma política educacional que desvaloriza o professor e conseqüentemente a educação.

Diante do exposto, grandes são os desafios para os que compreendem o estudo dos saberes docentes e da educação para além de uma política educacional neoliberal, repressora, autoritária e fundamentalista. Somados a esse contexto, não se pode esquecer a forma relativamente desvalorizada como os professores se sentem com relação à sua carreira, o baixo nível das suas remunerações, as precárias condições de trabalho e, principalmente, as duras críticas que lhes são impostas pela qualidade do ensino. O momento atual é de reflexão e discussão acerca da coexistência de visões distintas relacionadas aos diversos conhecimentos

¹ A partir de 2016, com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e, conseqüentemente, a instalação do golpe, o país passa por uma enxurrada de “projetos” e reformas que retiram as conquistas e os direitos sociais e educacionais garantidos em legislação. Aqui nos referimos ao projeto conhecido como “*Escola sem partido*”, o qual defende a neutralidade na educação e a heteronomia docente (Disponível em: <http://www.educacaointegral.org.br>).

sociais e culturais que o professor possui, como pessoa, além de sua formação profissional. Na verdade, não existe um desenho técnico do processo de trabalho docente capaz de conformar e prever – e finalmente controlar – passo a passo o fazer cotidiano do professor.

Discutir a formação docente e a qualidade do ensino sob a ótica dos saberes dos professores tem se tornado objeto de várias pesquisas e produzido um vasto repertório literário no mundo acadêmico. Vários estudiosos vêm se debruçando sobre o assunto, os quais já produziram um corpo de conhecimentos pedagógicos considerados confiáveis para apoiar o ensino e que possibilitam ao professor melhorar sua prática. Entre tantos, esta pesquisa trará os estudos de Tardif (2002, 2008), Gauthier (2013), Nóvoa (1992, 2013), Pimenta (2008), Schon (1992), Barth (1993), entre outros.

De fato, as inúmeras pesquisas e estudos realizados sobre os saberes profissionais docentes nos últimos anos, com o objetivo de definir um conjunto de conhecimentos necessários para a prática pedagógica, podem ser considerados como incentivos para que o professor se conheça enquanto tal e possa definir os seus saberes profissionais, suas habilidades e atitudes envolvidas no exercício do magistério. Comumente, os estudos têm utilizado a expressão inglesa “*knowledge base*” para designar esse conjunto de conhecimentos básicos em sentido amplo, englobando todos os saberes do professor, como: saber experiencial, saber pedagógico, saber curricular, saber científico, saber disciplinar. No contexto educacional atual, essas pesquisas e estudos surgem como uma necessidade de grande relevância para a qualidade da educação, pois constituem condição fundamental para a qualificação docente e, conseqüentemente, do ensino. Com isso, surge o reconhecimento de melhorar a formação dos professores e profissionalizar muito mais o magistério (GAUTHIER, 2013).

Quais conhecimentos serão necessários para os professores, em suas formações, capazes de atender às suas realidades, ou seja, atrelar os conhecimentos científicos à prática do magistério? Afinal, será preciso bem mais do que definir um repertório de conhecimentos específicos para um fenômeno tão complexo como o ensino, processo carregado de instabilidades, incertezas e conflitos. Como garantir que a simples “posse” desse repertório de conhecimentos, normalmente científico, garanta o bom êxito do professor?

Infelizmente, o que mais se observa nos cursos de formação docente é a hegemonia dos saberes científicos em detrimento dos saberes experienciais vividos pelos professores, ocasionando, muitas vezes, um distanciamento e descrédito desses conhecimentos por parte dos professores, os quais não têm conseguido solucionar os desafios enfrentados no cotidiano de sua ação pedagógica. Assim, alguns autores vêm discutindo a relevância desses saberes de forma estanque e descontextualizada. O embate entre saberes científicos e saberes da

experiência traz, para o campo das pesquisas, contribuições valorosas e relevantes. Para esta pesquisa, será traçado um perfil que se dissocia completamente da visão cientificista, a qual reduz o professor a um mero técnico da ciência, a qual teria, supostamente, teorias prontas para resolver os problemas do ensino e do professor; assim, também não se comungará com a visão simplista de supervalorizar apenas o saber da experiência. Destarte, aposta-se que o profissional do magistério, ao buscar sua ação prática, não recorre apenas aos seus conhecimentos da experiência, nem tampouco aos conhecimentos teóricos produzidos em laboratórios por estudiosos do ensino. O desafio para a formação docente é bem maior!

Não é à toa que os estranhamentos dentro de sala de aula têm sido tão recorrentes, visto que a predominância apenas desses saberes tem se mostrado pouco satisfatória na condução concreta da prática docente. A Educação Básica tem sido palco e testemunha de muitos desalentos entre docentes e discentes, de fracassos escolares, muitas vezes por falta de um currículo mais humanizado, contextualizado. Essa realidade torna-se mais grave quando se adentra o estudo e a pesquisa das dimensões da docência nas escolas de educação profissional, a qual historicamente foi tratada em nosso país de forma marginal, aligeirada e imediatista, situação nada diferente da realidade concreta vivenciada pelos professores das Escolas de Educação Profissional do Ceará.

Nesta perspectiva, compreende-se que os estudos dos saberes docentes não impõem a estes um modelo preconcebido de racionalidade, um modelo rígido das ciências naturais. Isso implica que as ciências da educação não podem prescrever direta e precisamente a ação docente, ou seja, o domínio de uma situação complexa como o ensino não é somente garantido pela posse de saberes científicos. Gauthier (2013) lembra que em torno do “prático” implicado na ação docente cria-se uma espécie de “espaço pedagógico”, um espaço onde saberes são produzidos, criados, um espaço de liberdade criativa. Concorda-se com o autor quando afirma que nenhuma ciência pode representar totalmente, e sozinha, a situação pedagógica, tendo em vista que o saber representa o resultado de uma produção social, de interações entre sujeitos.

Considera-se também, como os autores supracitados, que a prática docente integra uma pluralidade de saberes distintos e que, portanto, o saber docente cotidiano é constituído tanto pelo conhecimento científico, imprescindível para a ação docente, como pelo saber da experiência. De acordo com Heller (1987), é através do saber da experiência que os professores se apropriam do saber teórico e científico; quando estes saberes penetram no pensamento cotidiano, o saber da experiência os assimila, incorporando-os em sua própria estrutura. Para a autora, o saber da experiência pode integrar esses saberes teóricos somente depois que forem submetidos à prática e convalidados por ela.

Dessa forma, longe de apenas aplicar um saber produzido por outros, o professor constrói uma boa parte de seus saberes na experiência prática de sua ação. Essa elaboração dependerá diretamente das condições sociais e históricas nas quais ele se formou ao longo de sua vida. É necessário conhecer melhor essas condições, as trajetórias pessoais e profissionais vividas pelos professores. Compreende-se, assim, que a questão dos saberes docentes não pode estar separada da questão da experiência de vida cotidiana dos professores, eles se constroem na ação pedagógica. Assim, defende-se aqui, juntamente com os autores trazidos para esta discussão, que a ação docente é constituída de diversos saberes oriundos das ciências da educação, das teorias pedagógicas e também, com mesma relevância, aqueles oriundos das experiências cotidianas, dos diálogos, dos encontros.

O campo de estudo dos saberes profissionais docentes representa um espaço híbrido com contornos e fronteiras cada dia mais tênues. Não se pretende aqui, simplesmente, apresentar as distintas concepções e tipificações dos saberes docentes, tampouco definir seus sentidos. O propósito deste trabalho é trazer para a investigação a possibilidade de construção dos diversos sentidos que eles apresentam, em diálogo constante com seus percursos históricos nos distintos e complexos territórios onde ocorrem, seja no âmbito acadêmico, no âmbito escolar ou, ainda, no âmbito do cotidiano.

Dessa forma, a área que estuda o saber docente passa a ser vista como um espaço de encontro entre poder, conhecimento e subjetividade, cheio de contradições e conflitos. Consolida-se, ao longo dos anos, a compreensão de que o saber acadêmico, até então naturalizado na sua legitimidade pela modernidade, agora está sendo posto em questão, sendo objeto de reflexões e investigações científicas. Hoje, já não se pode mais negar que a produção do conhecimento é essencialmente humana e, portanto, afetada pelas condições históricas, sociais, políticas e culturais da humanidade.

Essas questões, relevantes à educação como um todo, envolvem a formação e constituição dos saberes profissionais docentes, e as investigações empíricas acerca dos saberes necessários que os professores desenvolvem na execução da função são temas de um número significativo de estudos, pesquisas e produções no meio acadêmico em âmbito nacional e internacional. Assim, compreender a formação do professor, suas histórias de vida e suas aprendizagens ao longo da carreira, seus limites e possibilidades diante de um conhecimento determinado, padronizado, são questões relevantes que irão compor este trabalho.

Compreende-se que é também no “chão da escola” que se realiza a produção de distintos saberes – científicos ou não, sistematizados ou não –, concretizada na relação com os discentes, nas relações com seus pares, na relação com a instituição de ensino e com a própria

Secretaria de Educação. Com efeito, as pesquisas em formação docente têm propiciado a explicitação de distintos saberes profissionais docentes, saberes específicos, saberes da experiência, saberes pedagógicos, saberes emocionais, entre outros. Libâneo (2000) já alerta que as práticas docentes têm um caráter multifacetado, pois são simultaneamente sociais, psicológicas, culturais, econômicas, biológicas, emocionais etc. Esses saberes serão analisados e discutidos de forma mais consistente no capítulo 4, no qual serão abordadas as classificações e tipificações desses saberes.

Numa sociedade cada dia mais desigual e injusta, sabe-se que a pobreza, a violência, o desemprego e a precariedade das condições de vida prevalecem, e salta aos olhos a complexidade que muitos professores se veem obrigados a enfrentar em suas salas de aula. Assim, observa-se que há uma necessidade premente de o professor ampliar seus conhecimentos e utilizar-se de saberes diversos e plurais no enfrentamento de situações de sua realidade para agir de forma mais consciente. Ou seja, longe de ser apenas um mero técnico do ensino ou o simples reprodutor de conhecimentos predeterminados, o docente necessitará estar capacitado e preparado para conduzir, de forma segura e consciente, seu fazer profissional, apropriando-se, desse modo, de saberes científicos, acadêmicos, experienciais, emocionais e lúdicos, às vezes até intuitivos.

Destarte, grandes são os desafios para o professor do século XXI. Pesquisas e estudos têm mostrado que é necessário e premente o fortalecimento da profissão docente, e o professor precisará estar com uma formação sólida, embasada cientificamente, mas também atenta às questões da prática, interagindo e desenvolvendo saberes diversos. Ou seja, não basta agir de forma satisfatória no domínio dos saberes científicos e pedagógicos, é preciso consolidá-los com os demais, com os emocionais, os experimentais, os da sensibilidade, os do afeto (PIMENTA, 2008, p. 16).

Entende-se que o ato pedagógico do ensinar não se reduz a uma tarefa burocrática, instrumental, técnica, mas é um processo de constituição para emancipação e humanização do sujeito político, historicamente situado no mundo e comprometido com a vida coletiva. Grandes desafios são postos a todo momento para o professor do século atual, e a formação inicial e a contínua precisam avançar em vários aspectos na busca constante de uma educação emancipatória.

Os estudos e as pesquisas acerca dos saberes docentes, de modo geral, permitiram uma melhor compreensão do desenvolvimento profissional do professor, esteja ele atuando na educação geral ou profissional. Tais pesquisas vêm colaborando, assim, para a contribuição da

ação e prática dos professores de um modo geral e, mais especificamente, a formação docente da Educação Básica, segmento em questão agora pesquisado neste trabalho.

Diante dessas questões, este trabalho buscará compreender como esses professores desenvolvem e integram esses saberes em determinado contexto histórico e social ao longo de suas trajetórias formativas. Traz-se ainda para a investigação a análise de que existe uma estreita e forte ligação de um projeto neoliberal para a educação, o qual persegue as demandas de interesses internacionais voltados à lógica do mercado, da homogeneização, sendo a questão dos saberes docentes uma ferramenta fulcral para esse projeto. A análise atual do cenário brasileiro indica a nítida construção de novos, ou “velhos”, passos rumo à privatização da educação. Compreende-se, dessa forma, que esta é uma tentativa de controle e mordida ao trabalho intelectual do professor. Esse é um projeto que alarga, ainda mais, o “fosso” das desigualdades das condições de ensino e aprendizagem de milhares de crianças e jovens e da precarização das condições de trabalho dos professores brasileiros.

1.2 O estado da questão: produções acadêmicas realizadas no Brasil acerca das categorias em estudo

Diante da problematização em estudo, cabe, neste momento, trazer um pouco das pesquisas e produções realizadas no Brasil nos últimos anos acerca das categorias em estudo. Nesse sentido, foram utilizadas algumas bases de pesquisas digitais em plataformas científicas para a realização de consultas a respeito dos aspectos investigados. Assim, as consultas tiveram como base de dados os trabalhos publicados em algumas plataformas científicas, como o Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará. O acesso ocorreu nos meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2018. Durante a consulta e busca pelas produções acadêmicas, para padronização e organização, foram utilizadas as seguintes expressões categóricas: currículo do Ensino Médio Integrado (EMI); escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará; e saberes profissionais docentes.

Diante da especificidade que os temas traziam, foi necessário refinar a busca por ano. Assim, foi delimitado o período dos últimos dez anos, de 2008 a 2018, tendo em vista também que esse período corresponde ao de criação das escolas profissionais do Ceará. Ademais, foram priorizadas as bases de dados como referência à BDTD no período de 2008 a 2018.

Ao procurar pelo assunto **Currículo do Ensino Médio Integrado** na base de dados da BDTD, um número significativo de produções foi apresentado – totalizando quatrocentos e oitenta (480) trabalhos, entre teses e dissertações em todo o país –, porém, como a consulta havia sido delimitada para os anos de 2008 a 2018, por serem os anos de criação das escolas em estudo, o resultado diminuiu para trezentos e noventa e oito (398) produções em todo o Brasil, o que demonstra uma grande quantidade de trabalhos científicos pesquisando o currículo do Ensino Médio Integral no último decênio. Trata-se de algo compreensível para a constituição da história da Educação Profissional no Brasil, tendo em vista o crescimento de investimentos e de políticas públicas destinadas a essa especificidade da educação brasileira no período, a qual tomou um rumo distinto a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), com a implementação do Decreto nº 5.154/04, que traz para a educação brasileira a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional técnica de nível médio.

Várias são as instituições acadêmicas brasileiras produzindo pesquisas com o tema. Entre as de maiores produções, podem-se citar as presentes no Quadro 1.

Quadro 1 – Universidades brasileiras e pesquisas sobre o Currículo do EMI

Universidades	Número de trabalhos
UnB	34
UFRGS	26
UFC	24
PUC-SP	14
USP	13

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos achados na BDTD (agosto-dezembro/2018).

Das trezentas e noventa e oito (398) produções científicas, trezentas e quatro (304) são dissertações e apenas noventa e quatro (94) são teses. Diante da complexidade e abrangência do tema, fez-se necessário delimitar ainda mais a busca, e foram consultadas as produções da BDTD da Universidade Federal do Ceará (UFC) realizadas no período de 2008 a 2018. Conforme encontrado na pesquisa, a UFC se apresenta entre as cinco universidades brasileiras com o maior número de produções científicas acerca do currículo do Ensino Médio Integrado.

As produções acadêmicas da UFC dentro do período estabelecido apresentam-se distribuídas como descrito no Quadro 2.

Quadro 2 – Dissertações e Teses da UFC

UFC	Dissertações	Teses
24 trabalhos	16	08

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos achados na BDTD (agosto-dezembro/2018).

A seguir, serão apresentados resumos das produções que mais se aproximam da pesquisa aqui estudada, em que as análises e conclusões realizadas retratam reflexões e críticas acerca da integração e da proposta curricular do EMI.

A pesquisa intitulada *O currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização*, tese apresentada em 2011 por Xênia Diógenes Benfatti, na Universidade Federal do Ceará, teve como objetivo central analisar a integração dos currículos do Ensino Médio e da Educação Profissional em três escolas de EMI, bem como promover metodologia avaliativa que possa subsidiar as escolas públicas na avaliação curricular dessa modalidade. As fontes utilizadas na pesquisa foram: os alunos, professor, gestores e documentos oficiais da escola e da Secretaria de Educação. A metodologia empregada foi de abordagem qualitativa, utilizando as técnicas de análise documental, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observação das atividades desenvolvidas. Os resultados encontrados apontam que a integração curricular idealizada nos planos e documentos oficiais da Secretaria de Educação estão muito longe de se efetivarem na prática escolar; esta precisa ser repensada na prática concreta dos docentes.

Entre as dissertações pesquisadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFC, a apresentada por Ana Paula Lima Azevedo em 2017, com o título *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: formação omnilateral ou unilateral?*, traz algumas contribuições para este trabalho, tendo em vista que seu objetivo era investigar a formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Química presencial da Universidade Federal do Ceará e no curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal do Ceará, verificando, na estrutura curricular desses cursos, um viés formativo capaz de preparar o professor para atuar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Para a realização do estudo, a autora utilizou a pesquisa documental, pautada no materialismo dialético. Os resultados apontados pela pesquisa afirmam a ausência total de elementos pedagógicos nos referidos cursos que possam contemplar uma formação para o professor atuar no Ensino Médio Integrado.

Já o trabalho de Raquel Pereira Morais (2017), também retirado da BDTD da UFC, dissertação intitulada *Ensino Médio Integrado no Ceará como proposta de formação para a classe trabalhadora: expressão contemporânea da dicotomia educativa*, tem como objetivo investigar a proposta de formação para a classe trabalhadora, presente no EMI no Ceará,

tomando-a como a expressão contemporânea da dicotomia educativa. A autora compreende que a dicotomia educativa é a categoria essencial que expressa a gênese, o desenvolvimento e a função social atual do Ensino Médio e da Educação Profissional, no cerne da qual se mostra o direcionamento formativo da sociedade de classes: para uma parcela da população, as maiores possibilidades de educação propedêutica para assumir os postos de comando e controle social; enquanto para a outra o caminho mais comum é a qualificação para o atendimento das demandas do capital. A dicotomia educativa existe, nesse sentido, como manifestação da divisão social do trabalho, que se agrava no atual modo de produção capitalista. Apesar de a pesquisa não abordar diretamente os componentes curriculares do EMI, ela faz referência à proposta pedagógica das escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará.

Outra dissertação encontrada nesta área foi a de Damares de Oliveira Moreira (2017), que trouxe para o debate os pressupostos da Pedagogia das Competências no EMI. Com o título *Pedagogia das Competências e Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: formando para o mercado*, a pesquisa teve como objetivo central investigar o conceito e os pressupostos da Pedagogia das Competências e como estes se articulam às Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, destacando seus discursos e sua proposta curricular. No que se refere à metodologia escolhida, considerando a necessidade de entender a totalidade e as contradições dos fatos sociais, a autora se apoiou no materialismo histórico-dialético. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, com abordagem bibliográfica, documental e de campo.

Os resultados dessa pesquisa, segundo a autora, apontam que a Pedagogia das Competências mantém laços ajustados com o sistema de produção capitalista. Suas regras encontram-se fixadas no plano mais macro do capital, que é o de formar/adestrar sujeitos com características que convêm ao “novo” mercado de trabalho, ou seja, homens e mulheres flexíveis, altruístas, comportados, proativos, competitivos e resilientes. A Pedagogia das Competências intervém na subjetividade dos estudantes e no ensino profissional, o que fica muito evidente, haja vista a interferência do meio empresarial na formação direta dos alunos, bem como na integração dos documentos.

Roseany Carla Dantas de Menezes, em dissertação defendida no ano de 2012, na UFC, traz o debate sobre o currículo do Ensino Médio Integrado com o trabalho intitulado *A prática pedagógica na perspectiva curricular do Ensino Médio Integrado: um estudo avaliativo*. Tendo em vista essa problemática, o estudo traz como objeto de investigação a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus Castanhal*. Inserida na linha de

Avaliação Educacional e vinculada ao eixo de Avaliação Curricular, essa pesquisa de cunho avaliativo tem por finalidade investigar se a prática pedagógica do referido curso se encontra condizente com os pressupostos presentes nos instrumentos legais que regulamentam o ensino integrado, a saber, o Decreto nº 5.154/2004 e o Documento Base para o Ensino Médio Integrado. Os achados da pesquisa demonstram que, apesar de esforços no sentido de efetivação de uma prática pedagógica integrada, há incongruências entre o que está previsto nos instrumentos reguladores e a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, evidenciando a necessidade de formação dos docentes para trabalhar na perspectiva da integração curricular, a importância do comprometimento coletivo que se dá através do trabalho em conjunto da equipe pedagógica, docentes e discentes para efetivação do ensino integrado, assim como a necessidade de se desenvolver uma sistemática de avaliação contínua desse currículo, a fim de ajustá-lo à proposta almejada.

Vale ressaltar que, ao fazer a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por trabalhos na categoria **escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará**, percebeu-se que esses trabalhos também apareciam, na mesma plataforma, na busca da categoria do Ensino Médio Integrado, ou seja, foram encontrados trabalhos semelhantes apesar de categorias distintas. Assim, na categoria **escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará**, foram encontrados na referida plataforma quarenta e oito (48) trabalhos, sendo trinta e duas (32) dissertações e dezesseis (16) teses. Ao refinar a pesquisa e delimitar para os anos de 2008 a 2018, o número de trabalhos diminuiu para trinta e oito (38), sendo trinta e cinco (35) dissertações e apenas três (03) teses. Entre as universidades brasileiras que mais produziram pesquisas nesta área, destacaram-se as listadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Universidades brasileiras e pesquisas sobre as EEEPs do Ceará

Universidades	Número de trabalhos
UFC	16
UFJF	15
UFBA	03

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos achados na BDTD (agosto-dezembro/2018).

Vale ressaltar que, durante o período de 2008 a 2018, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) fomentou um Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora,

ofertando vagas para gestores, professores e técnicos da Secretaria do Estado no curso de Mestrado Profissional.

Assim, foram encontrados vários estudos realizados por gestores das referidas escolas, educadores e técnicos da própria Secretaria de Educação do Ceará. Esses trabalhos, em sua maioria dissertações, foram realizados pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com a Secretaria de Educação. Os trabalhos traziam para estudo análises sobre as referidas escolas com objetivos diversos, e as investigações abordavam questões como: a implementação das escolas profissionais no Ceará como política pública do estado; o modelo de gestão de tecnologia empresarial socioeducacional adotado na referida rede de ensino; a formação continuada para gestores das escolas profissionais; a integração curricular do Ensino Médio com a Educação Profissional; o estudo dos cursos técnicos ofertados pelas escolas; etc.

Esse momento da pesquisa foi de grande relevância para a investigação, pois constatei os estudos realizados por colegas de trabalho com os quais convivi diariamente e dividíamos os mesmos problemas na constituição histórica dessa rede de ensino no estado. Poder perceber e estudar as produções realizadas ao longo dessa década ampliou e alargou percepções acerca do objeto de estudo e, ainda, possibilitou compreender como os gestores das escolas profissionais e os técnicos da Secretaria estavam analisando seus desafios diários.

A seguir, serão apresentadas as produções que mais se aproximaram do objeto de estudo. Vale reforçar, no entanto, que não se encontrou, entre elas, uma análise mais aprofundada acerca da proposta curricular do Ensino Médio Integrado. Também não foi encontrado nos referidos trabalhos o interesse nos estudos dos saberes profissionais dos professores da Educação Básica. Percebe-se, assim, entre as produções realizadas pelos gestores das escolas profissionais e por técnicos da Secretaria, mais uma resposta às próprias exigências e necessidades da Secretaria de Educação do Ceará. Não foi encontrado interesse investigativo nas aprendizagens e saberes desenvolvidos pelos docentes dessas escolas, em nossa compreensão, atores relevantes na constituição dessa modalidade de ensino.

Entre as produções, o trabalho de Ana Léa Bastos Lima intitulado *Escolas Estaduais de Educação Profissional: a experiência de Ensino Médio Integrado no Ceará a partir de 2008*, dissertação defendida no ano de 2014, na UFJF, teve por objetivo analisar a implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional enquanto política pública do estado do Ceará para a promoção da oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. As fontes utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa são os documentos oficiais sobre as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), bem como os depoimentos de atores da política coletados a partir de entrevistas semiestruturadas. Ao final da pesquisa, foi elaborado

um Plano de Ação Educacional com vistas a sugerir algumas estratégias para o aprimoramento da política estudada, com base nas conclusões da pesquisa, entre as quais destacaram-se a dificuldade estrutural das escolas em prédios adaptados para a oferta de ensino em tempo integral; os desafios para a promoção da integração curricular; a capacitação da equipe docente; e a formação na filosofia de gestão.

A dissertação de Maria Alves de Melo (2015), com o título *A proposta pedagógica das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará*, investigou como a política de Educação Profissional em pauta, materializada através da proposta pedagógica praticada nas EEEP, é percebida pelos estudantes e as contribuições desse olhar para o monitoramento dessa política. O objetivo era captar a percepção dos estudantes sobre a proposta, tendo em vista a importância do olhar desses atores para o aprimoramento dessa política, assim como para a gestão. A pesquisa permitiu perceber os pontos fortes e fracos na implementação da proposta pedagógica e, assim, propor ações visando corrigir as deficiências no âmbito da Secretaria de Educação e da própria escola. Destacou-se a simetria existente entre as percepções dos estudantes e da gestora como ponto positivo. Também ficaram evidenciadas algumas fragilidades que precisam ser superadas pela escola, como a atuação do professor, as ações ligadas ao desenvolvimento do protagonismo juvenil e a carência de ações voltadas para a arte, a cultura e o esporte. Apesar de essa produção trazer uma aproximação com a questão da proposta pedagógica, o que poderia trazer melhores contribuições para o currículo, percebe-se que não há um aprofundamento da questão em pauta e a ação docente fica fora da pesquisa, o olhar do docente não parece relevante na constituição do currículo do EMI.

Já o trabalho de Naedja Pinheiro Rodrigues Linhares (2015) teve como objetivo analisar o modelo de gestão denominado de Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) implantado no estado do Ceará. Esse trabalho, intitulado *Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: uma reflexão sobre o modelo de gestão de tecnologia empresarial socioeducacional*, trouxe como relevância as discussões acerca dos modelos de gestão adotados nas diferentes escolas públicas do estado. A metodologia utilizada foi qualitativa e de estudo de caso (entrevista com roteiros semiestruturados – amostra não probabilística por conveniência composta de cinco gestores), bem como questionário aplicado aos demais gestores da referida rede sobre a percepção dos pesquisados acerca da adoção da TESE enquanto modelo gerencial das EEEPs. Ademais, para a realização dessa pesquisa, além do tratamento qualitativo, foram utilizados, também, os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica e documental; e questionários (de onde foram obtidos dados matemáticos, estatísticos, quantitativos e analíticos). A partir da análise de dados, percebeu-se a necessidade de revitalização e

readequação desse modelo de modo a contemplar algumas demandas específicas da realidade das EEEPs, visando, assim, ao fortalecimento da prática gestora através de uma atuação mais qualificada para o enfrentamento dos desafios postos à gestão dessas escolas. Para tanto, ao final foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE).

A dissertação de Maria Socorro Farias dos Santos (2015), com o título *Análise das ações de formação continuada para os gestores das escolas estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará*, teve por objetivo analisar até que ponto as ações de formação para os gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional, promovidas e articuladas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, são suficientes para atender à demanda na rede, a fim de propor contribuições para uma formação em gestão de EEEP mais efetiva. Na análise dos resultados da pesquisa, observou-se que as formações ofertadas e articuladas pela Seduc ao longo de sete anos foram e têm sido importantes, embora não suficientes pelo número limitado de vagas em determinadas formações e pelo não atendimento às necessidades básicas e específicas apresentadas pelos gestores das referidas escolas. Portanto, essa pesquisa evidenciou, entre outros fatores, ser imprescindível a oferta de formação continuada em gestão escolar para os gestores, a fim de promover a qualidade educacional.

Sob o título *A política de Educação Profissional do estado do Ceará na perspectiva da responsabilidade social*, a pesquisa de Antônio Idilvan de Lima Alencar (2015) teve como objetivo geral analisar a Política de Educação Profissional do estado do Ceará (entre os anos de 2008-2014) a partir da percepção das empresas concedentes de estágio aos alunos da rede de ensino, com vistas à perspectiva de responsabilidade social. Uma vez concluída a análise e observada a aceitação da perspectiva de responsabilidade social por parte das empresas entrevistadas, foi elaborado um plano de ação para apresentar à Secretaria de Educação do Estado do Ceará com propostas que pudessem impactar de forma positiva na redução dos gastos públicos e na ampliação da Educação Profissional do estado do Ceará, em consonância com as determinações do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Ainda na área da Educação Profissional, a pesquisa de Humberlândia Moreira Bezerra Grangeiro (2016) trouxe a questão da percepção de alunos egressos sobre a adequabilidade de cursos ofertados no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. O trabalho intitulado *Os cursos técnicos de nível médio e as percepções de egressos de uma escola estadual de Educação Profissional do Ceará*, também apresentado na Universidade Federal de Juiz de Fora, trouxe como resultado de pesquisa a necessidade de duas ações de intervenção: a criação de um programa de divulgação dos cursos ofertados da escola para alunos concludentes do 9º ano do Ensino Fundamental e acompanhamento de egressos, com vistas a contribuir para

o atendimento das necessidades dos sujeitos envolvidos; e um projeto de avaliação dos cursos ofertados, com maior articulação com as políticas setoriais e estruturantes de trabalho e renda, objetivando elevar a qualidade do ensino, sem perder a ênfase na formação integral do cidadão.

A dissertação de Dulcimara Portocarrero Pinheiro (2016) vem trazer a questão da integração curricular, porém restrita à questão técnica. Com o título *Os desafios da integração curricular na gestão pedagógica da Escola Estadual de Educação Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima no curso técnico de hospedagem*, a autora traz para o debate as dificuldades da implantação da integração curricular nas escolas profissionais; nesse sentido, buscou identificar e refletir o que tem dificultado essa integração. A pesquisa, como as demais que participaram da parceria com a Seduc, propôs um plano de ação para intervir na proposta pedagógica da escola, oportunizando melhores condições concretas para a questão da integração curricular, por meio de um planejamento estruturado, do diálogo entre as distintas áreas de conhecimento, de uma gestão participativa e de práticas escolares integrativas.

O trabalho de Maria Jucineide da Costa Fernandes, com o título *Eficácia escolar: estudo de caso na Educação Profissional do Ceará*, também realizado através da UFJF no ano de 2016, trouxe para a discussão os estudos das características da escola pública cearense de Educação Profissional, que apresentou os melhores resultados na terceira série do Ensino Médio no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) em 2013, identificando aspectos que são característicos de uma Escola Eficaz. Foi realizado estudo de caso único, de natureza qualitativa e quantitativa, baseando-se em observação direta, pesquisa a documentos, entrevista semiestruturada e questionários. Os resultados indicam que a Escola Estadual de Educação Profissional Adriano Nobre apresentou o melhor resultado, sendo essa a escola estudada. Identificou-se que as características que mais contribuem para o bom desempenho dos alunos em avaliações externas são referentes às seguintes categorias e subcategorias de análise: a) liderança na escola: pedagógica e administrativa; b) professores: formação inicial, tempo de serviço e estabilidade da equipe, oportunidades de treinamento, relacionamento entre os professores e apoio do núcleo gestor; c) relações com a família e com a comunidade: como a escola estimula a participação dos pais e como se dá a inserção da escola na comunidade; d) clima interno da escola: expectativa em relação ao desempenho do aluno e a existência de um clima de ordem; e) ensino: ênfase nos aspectos cognitivos, existência de estrutura de monitoramento do desempenho dos alunos, política de reprovação e aceleração dos alunos, o processo de ensino utilizado e a existência de uma referência clara sobre o que ensinar.

Eunides Carneiro Araújo (2013), em seu trabalho *Modelo de gestão em uma escola estadual de Educação Profissional do Ceará e sua influência no desempenho dos alunos em*

avaliações externas, abordou também a questão da gestão escolar. Sua pesquisa teve como objetivo investigar como as ações adotadas por uma equipe gestora contribuíram para a elevação dos índices de proficiência em uma escola de Educação Profissional. A relevância da pesquisa, segundo a autora, deve-se à melhora significativa dos alunos nos índices de proficiência acadêmicos ao longo do triênio 2009 a 2011. Para a apresentação dessas informações, foram investigados os documentos que institucionalizam a política, bem como a documentação da escola e dados dos questionários aplicados aos alunos, pais e professores. Feita a investigação, partiu-se para a análise dos seguintes elementos: Gestão Democrática Participativa, Fatores de Eficácia Escolar e Avaliações em Larga Escala. Após o desenvolvimento da análise, foi elaborada uma proposta de intervenção como forma de auxiliar outros gestores a buscar inspiração para criarem seus próprios modelos de gestão.

Esses foram os trabalhos que mais se aproximaram do objeto desta pesquisa e que mereceram uma análise de seus achados, tendo como categorias o currículo do Ensino Médio Integrado e as escolas de Educação Profissional do Ceará, ambas num recorte temporal de uma década (2008-2018). As buscas continuaram, e seguiu-se para a procura da categoria **saberes profissionais docentes**, buscando ainda uma correlação desta com o currículo do Ensino Médio Integrado, tendo em vista o objeto em estudo.

Assim, ao entrar na plataforma da BDTD com a categoria **saberes profissionais docentes**, foram encontrados trabalhos distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 4 – Dissertações e teses sobre saberes profissionais docentes

Trabalhos	Dissertações	Teses
995	657	338

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos achados na BDTD (agosto-dezembro/2018).

Ao refinar a busca para os anos de 2008 a 2018, década delimitada para a pesquisa, as produções foram reduzidas para:

Quadro 5 – Dissertações e teses sobre saberes profissionais docentes de 2008 a 2018

Trabalhos	Dissertações	Teses
808	541	267

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos achados na BDTD (agosto-dezembro/2018).

Diante do encontrado, sentiu-se a necessidade de ainda refinar a pesquisa e acrescentou-se a expressão “do Ensino Médio Integrado” para atender melhor à especificidade do objeto em estudo. Destarte, quando foi feita a busca com a expressão “saberes profissionais docentes no Ensino Médio Integrado”, obteve-se um quantitativo reduzido de produções, conforme Quadro 6.

Quadro 6 – Dissertações e teses sobre saberes profissionais docentes no EMI

Trabalhos	Dissertações	Teses
61	43	18

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos achados na BDTD (agosto-dezembro/2018).

Refinou-se ainda mais a pesquisa e a busca foi limitada para o Programa de Pós-Graduação em Educação, onde foram encontrados apenas três (03) trabalhos:

Quadro 7 – Dissertações e teses sobre saberes profissionais docentes no EMI em Educação

Trabalhos	Dissertações	Teses
03	01	02

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos achados na BDTD (agosto-dezembro/2018).

Surpreendentemente, ao realizar a leitura dos títulos e dos resumos desses trabalhos, não foi identificada nenhuma relação com esta pesquisa, ou seja, os saberes profissionais docentes no Ensino Médio Integrado. As pesquisas têm demonstrado pouca produção acadêmica no estudo dos saberes profissionais docentes da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Médio Integrado. Os três trabalhos produzidos na área da educação traziam questões distintas daquelas buscadas para enriquecer este trabalho. Serão descritas a seguir as produções encontradas.

A tese de autoria de Lenir Antônio Hannecker, defendida em 2014 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com o título *Compreensão de currículo na Educação Profissional: possibilidades e tensões do Ensino Médio Integrado*, tem como objetivo investigar se o ensino integrado contribui para a melhor formação dos estudantes da Educação Profissional, portanto trabalha a partir das perspectivas dos estudantes, e não dos docentes. De acordo com o autor, os resultados de sua pesquisa mostraram que a grande maioria dos informantes acredita que o currículo integrado efetivamente articula e produz novos conhecimentos, oportuniza associar saberes anteriores à valorização de experiências dos alunos, evita a sobreposição de conteúdos

e estimula o aluno a pensar, pois aproxima mais a teoria da prática e conduz para a melhor formação dos alunos. Entretanto, o pesquisador reconhece que há dificuldades epistemológicas e estruturais para sua efetivação e seria necessário um investimento institucional de fôlego para sua implementação.

Mesmo não encontrando semelhança com o objeto desta tese, foi selecionada a tese de autoria de Rejane Cavalheiro, do ano de 2013, realizada na Universidade Federal de Santa Maria, com o título *Teares Formativos: teceduras entre marcas de formação inicial e continuada de egressos do curso de Pedagogia/UFSM*. O título bastante sugestivo fez a curiosidade falar mais alto, e verificou-se o que a autora poderia acrescentar a esta pesquisa. O trabalho traz como objetivo compreender em que perspectiva as trajetórias de formação docente dos formadores, a partir das interações ao longo do curso, estão presentes como influência nas escolhas formativas continuadas dos egressos.

Os resultados revelam as influências formativas docentes como marcas que fazem parte do que a autora chama de “tear formativo singular”. Este intercostura relações como fios mediados pela dimensão significativa que as subjetividades e as intersubjetividades tecem. As teceduras resultantes apresentam a estampa formativa articulada entre as relações que se deram em sala de aula em situações de estudo/ensino convencional e aquelas que, mesmo tendo sido iniciadas na sala de aula, evoluíram para muito além dessa dimensão, adentrando não somente como indicativo para as escolhas de formação continuada, mas como referência que dá relevo teórico, ético e profissional às escolhas de vida pessoal.

Dessa forma, após levantamento das produções acerca das categorias compreendidas como de interesse, ficou claro que se tem uma variedade significativa de produções na área da educação ao buscar as categorias do Ensino Médio Integrado e os estudos acerca das escolas de Educação Profissional do Ceará. Não foram encontrados, nesse universo, estudos acerca da conexão desses com o desenvolvimento dos saberes profissionais docentes. Isso pode ser um indicativo de que este projeto seja algo inusitado, mas também pode revelar um descaso para com os saberes desenvolvidos pelos professores nessa rede de ensino, fato que instigou ainda mais a curiosidade para a investigação.

Conforme os resultados encontrados nas duas bases de dados pesquisadas, foi reforçada a necessidade de um estudo mais complexo e abrangente acerca do objetivo proposto para esta investigação, tendo em vista a pouca relevância dada a ele nos estudos encontrados. Os dados revelaram pouca produção acerca do desenvolvimento dos saberes profissionais docentes nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. As pesquisas encontradas abordaram assuntos diversos, como gestão escolar, protagonismo juvenil, mercado de trabalho,

integração curricular, formação de gestores, alunos egressos etc. Portanto, não foi encontrada curiosidade quanto ao estudo dos saberes profissionais docentes nessa rede de ensino. Na verdade, nenhum trabalho apresentou interesse nesse “ator”: suas falas não foram ouvidas, seus percursos profissionais nessa construção histórica de uma década de Ensino Médio Integrado não foram estudados. Diante disso, reforça-se o interesse em realizar esta pesquisa e trazer à tona esse objeto para elucidação de como o professor desenvolve e integra seus saberes profissionais, especificamente nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.

Grandes são os desafios para a docência nessa modalidade de ensino. Observa-se que os estudos revelaram uma ausência de pesquisas no campo da formação de docentes e dos saberes necessários para a educação profissional de nível médio (MACHADO, 2011). Fartes e Santos (2011) lembram que os estudos e as pesquisas nessa área são particularmente relevantes no que se refere às reflexões teórico-epistemológicas fundamentais à compreensão da cultura profissional, pedagógica e institucional que alicerça os saberes profissionais desses professores, suas relações com o conhecimento, suas identidades e sua autonomia político-pedagógica.

Dessa forma, com o alargamento das ideias após essa consulta e uma compreensão maior dos estudos realizados nas categorias definidas da pesquisa – aspectos que contribuirão significativamente para este trabalho –, reafirmou-se como questão central desta pesquisa: *Como os professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará desenvolvem e integram seus saberes profissionais no exercício da docência*. Compreende-se, conforme visto acima, que essa questão não foi contemplada nas produções acadêmicas dos últimos anos, não se percebendo nos trabalhos encontrados a pesquisa pelo trabalho dos professores dentro dessa realidade específica.

Diante da questão central, traçou-se como objetivo geral para esta pesquisa *compreender como os professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará desenvolvem e integram seus saberes profissionais no exercício da docência*. Buscar compreender como esses professores vêm exercendo a função docente diante da complexidade em que a educação pública, brasileira e, especificamente, a de EMI encontra-se neste momento histórico do país. Discutir acerca dos diversos saberes necessários para o professor desenvolver sua profissão diante de um cenário tão adverso, trazendo para esta discussão e reflexão as falas desses professores, suas percepções acerca dos dias atuais, ouvir suas experiências pessoais e profissionais ao longo de suas trajetórias de vida, compreender como eles desenvolvem e integram seus saberes no dia a dia de seu trabalho.

Essas e outras questões serão analisadas, pensadas e discutidas ao longo desta investigação, portanto, para elucidação dessa questão, buscou-se perseguir objetivos

específicos, como: *identificar os saberes profissionais docentes desenvolvidos nas escolas profissionais do Ceará a partir da fala dos sujeitos pesquisados; analisar a relação entre os saberes científicos e os da experiência na ação pedagógica dos docentes; discutir acerca da integração curricular entre os docentes da escola profissional cearense; e, por último, refletir sobre como a ação pedagógica é influenciada pelas experiências pessoais e pelo percurso profissional docente.*

Destarte, confirma-se a necessidade desta pesquisa investigativa percebendo sua contribuição para a constituição da educação pública cearense e, principalmente, para a formação dos docentes da educação profissional de nível médio – atores imprescindíveis no cenário educacional e, muitas vezes, esquecidos e relegados.

Assim, acredita-se que este estudo pode trazer contribuições relevantes e acrescentar análises aos estudos anteriormente descritos, compreendendo as diversidades e percepções acerca de um tema tão relevante e necessário como este para a qualidade da educação.

A seguir, serão descritos os percursos metodológicos definidos para a investigação do objeto em estudo. A princípio, serão retratadas a origem e evolução histórica da abordagem da pesquisa qualitativa e sua relevância para as Ciências Sociais e Humanas, justificando a opção por ela para desenvolver esta tese. Em seguida, ainda nesse capítulo, serão anunciados os critérios definidos para a escolha do lócus e dos sujeitos da investigação, bem como os métodos e estratégias utilizados para atingir os objetivos traçados nesta pesquisa.

2 PERCORRENDO AS TRAMAS DO COTIDIANO: ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *'détour'* para conhecer as coisas e sua estrutura. Justamente porque tal *'détour'* é o único caminho acessível ao homem para chegar a verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas. (KOSIK, 1976, p. 21).

A constituição do conhecimento científico caminha ao lado da constituição da história da humanidade. Ao longo do processo civilizatório da humanidade, ainda hoje, o ser humano precisa recorrer às pesquisas, às investigações, às curiosidades para observar o mundo com lentes mais transparentes e enxergar a essência das coisas. Nessa perspectiva, compreende-se que a tarefa fundamental da investigação científica é, sem sombra de dúvida, desocultar a estrutura da realidade, atingir a essência dos fatos, e para isso é necessário fazer o que Kosik (1976) chama de *"détour"* para percorrer o caminho da investigação e da busca constante da verdade. Não se concebe olhar a realidade das coisas de forma desfocada, de forma aligeirada, muito menos de forma descontextualizada.

A pesquisa ora em tela traz como realidade a ser desvelada compreender como os professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará desenvolvem e integram seus saberes profissionais no exercício da docência. Para tal propósito, necessitará de uma metodologia que caminhe passo a passo ao lado dos sujeitos da pesquisa, uma metodologia da escuta do *"não dito"*, da sensibilidade, da empatia. Dessa forma, torna-se imperativo e necessário para este trabalho o uso de uma pesquisa de abordagem que, no processo de elaboração do conhecimento, possibilite e contribua para a compreensão da realidade estudada com toda a sua complexidade e as contingências dos fatos.

2.1 Pesquisa qualitativa: introdução aos fundamentos da investigação qualitativa em educação

Traçar um percurso, definir uma abordagem metodológica é fato essencial para uma pesquisa científica, afinal, toda ciência é definida por ter um objeto específico de investigação, um sistema conceitual teórico que se refere ao objeto e uma metodologia de abordagem. Nesse sentido, traz-se para este trabalho a proposta de investigação da abordagem da pesquisa qualitativa, compreendendo que esta, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), permite que o investigador pesquisador questione os sujeitos da investigação com o intuito de perceber aquilo

que eles experimentam, o modo como eles interpretam e sentem as suas experiências, bem como o modo como eles estruturam o mundo social em que vivem. Na realidade, na grande maioria das vezes, o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social representa o dinamismo da vida em sociedade com toda a riqueza de significados dela transbordante.

Chizzotti (2003) vem fazendo uma análise acerca da abordagem da pesquisa qualitativa, retratando sua origem e evolução ao longo dos últimos anos de forma consistente e crítica. Para o referido autor, a pesquisa qualitativa, hoje, envolve um campo transdisciplinar, abrangendo as Ciências Humanas e Sociais, assumindo tradições ou paradigmas de análise derivadas do Positivismo, da Fenomenologia, da Hermenêutica, do Marxismo, da Teoria Crítica e do Construtivismo e adotando uma diversidade de métodos de investigação, procurando encontrar um sentido dos fenômenos estudados, bem como interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Essa abordagem, de caráter mais sensível, opõe-se, de modo geral, à pesquisa quantitativa, tendo em vista que esta recorre à quantificação como única via de garantir a validade de uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação, derivado das Ciências Naturais. A abordagem quantitativa, ainda, caracteriza-se por partir de uma hipótese guia, só admitir observações externas e neutras e seguir um caminho indutivo para estabelecer leis, mediante verificações objetivas, amparadas em frequência estatísticas (CHIZZOTTI, 2003).

A evolução histórica da pesquisa qualitativa tem sido marcada por progressos, tensões teóricas, algumas vezes por retrocessos e outras por rupturas, no meio científico. Será feito a seguir um breve resumo dessa evolução, de forma sucinta, para compreender melhor as transformações e as contribuições que ampliaram o campo da pesquisa científica. Mesmo compreendendo que os fatos históricos são demarcados de forma arbitrária e que estes não podem ser confinados em datas precisas, Chizzotti (2003), em seus estudos, procurou demarcar a evolução histórica da pesquisa qualitativa em cinco marcos. Observe a seguir como o autor se reporta a esses marcos históricos.

O *primeiro marco* recorre às raízes mais remotas da pesquisa qualitativa e está atrelado ao romantismo, ao idealismo e às querelas metodológicas do final do século XIX, reivindicando uma metodologia mais autônoma ou compreensiva para as ciências que buscavam compreender “o mundo da vida”, contrapor-se ao mundo ocidentalizado europeu, conhecer e entender outros povos, outras culturas, as marginalizadas, as denominadas “culturas primitivas ou selvagens”.

Alguns estudiosos empenharam-se em descrever as condições precárias dos trabalhadores urbanos e rurais, na era da industrialização, recorrendo a registros e documentos das adversas situações dos operários, produzindo trabalhos de pesquisa sobre essa realidade. Na apresentação de seus trabalhos, esses estudiosos traziam uma denúncia das frágeis condições de vida desses trabalhadores, suas mazelas, seus direitos negados, suas vidas ignoradas ou exploradas, e com isso buscavam ações urgentes por parte das autoridades para solucionar as adversidades reveladas.

O *segundo marco* refere-se à primeira metade do século XX, quando, impulsionada pelos estudos socioculturais, a Antropologia constitui-se em disciplina distinta da História e procura estabelecer meios de estudar como vivem grupos humanos, partilhando de suas vidas, no local onde vivem e como dão sentido às suas práticas e coesão ao seu grupo. Nesse sentido, o domínio do mundo da vida, cujo significado exige, por um lado, um esforço compreensivo, também obrigava o desenvolvimento de uma metodologia das ciências sociais mais compreensiva e sensível para a investigação dos acontecimentos na vida humana. A História, a Antropologia, a Sociologia e a Educação consolidam-se como novos campos de investigação científica. Aqui, a pesquisa começa a se profissionalizar.

Ainda no começo desse século, um grupo de pesquisadores reunidos em torno do Departamento de Sociologia de Chicago, criado em 1892, desenvolve uma longa pesquisa sobre as condições de vida dos camponeses poloneses na América e na Europa. Seus estudos procuram fundamentar-se em uma metodologia que consiga compreender o “outro”, baseando-se no convívio com suas realidades e nos relatos de suas experiências vividas, utilizando e valorizando a linguagem simples e informal da vida cotidiana de seus pesquisados. A escola de Chicago criou um método interpretativo realista a partir das narrativas orais de histórias da vida cotidiana de pessoas comuns, adotando um realismo literário, inusitado para a época, que utilizava a linguagem, as percepções, os sentimentos e os pontos de vista dos pesquisados. Nessa perspectiva, o pesquisador passa a assumir uma posição de empatia com o ambiente, as pessoas e os problemas abordados, acreditando que os problemas sociais descritos e revelados pela pesquisa poderiam, também, ser solucionados através dela.

Outro fato marcante nessa época ocorre quando um antropólogo britânico de origem polonesa, Malinowski, em 1922, descreve o modo como trabalhou em campo e colheu os dados em sua prolongada permanência com os povos da Nova Guiné e das Ilhas Trobriand, na Melanésia. Forçado pela guerra a permanecer na Austrália tempo maior que o previsto, Malinowski conviveu de modo direto e durável com os seus investigados, participando da vida nativa e procurando compreender os sentidos e significados de suas normas, tradições e ritos

cotidianos, dando uma conotação científica ao seu trabalho de acordo com as exigências positivísticas da ciência. O nacionalismo favorecia a recuperação do local sobre o universal, dos costumes, das práticas populares e cotidianas, como objetos de relevância para a pesquisa científica. Assim, o trabalho de Malinowski torna-se referência para as pesquisas e os estudos da época. De forma exemplar, ele busca fundamentar a descrição científica das observações sobre a vida do “outro”, procurando enquadrar seus relatos de acordo com os critérios científicos canônicos de validade, confiabilidade e objetividade.

Um *terceiro marco*, ainda de acordo com Chizzotti (2003), demarcado entre o pós-Segunda Guerra Mundial e os anos 1970, é conhecido como a fase áurea da pesquisa qualitativa, que se consolida como modelo de pesquisa a partir dos cânones estabelecidos nos períodos precedentes. Assim, os conceitos de objetividade, validade e fidedignidade são reelaborados, procurando definir a formalização e a análise rigorosa dos estudos qualitativos, ainda inspirados no discurso positivista, revestido de argumentos pós-positivistas. Embora a escola de Chicago, nessa época, tenha perdido prestígio, novas teorias oriundas dessa escola, como o Interacionismo Simbólico, dão suporte à Etnometodologia, às teorias da construção da realidade social e à Dramaturgia. Novas concepções e práticas derivadas da Fenomenologia, da Hermenêutica, do Marxismo e das Teorias Críticas neomarxistas trazem novos problemas de estudo sobre diferentes culturas, grupos e civilizações, introduzindo novos aportes teóricos e metodológicos sobre a significação dos sujeitos nas suas interações com os outros e com a sociedade.

Nessa fase, o debate qualitativo *versus* quantitativo se intensifica. De um lado, aqueles que contestam o modelo único de pesquisa, criticam a hegemonia dos pressupostos experimentais, o absolutismo da mensuração e a cristalização das pesquisas sociais deterministas, reforçam a relevância do sujeito, dos valores dos significados e das intenções da pesquisa, afirmando a interdependência entre a teoria e a prática, a importância da invenção criadora; de outro lado, a pesquisa qualitativa, ainda atada ao Positivismo, buscando dar uma fundamentação rigorosa e formalizar os métodos científicos qualitativos, recorrendo a aspectos quantitativos.

Os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica e afirmam a vinculação da pesquisa com os problemas ético-políticos e sociais, declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social, intensificam as críticas às pesquisas de caráter unicamente quantitativo. Nessa perspectiva, ganham ênfase os métodos de observação participante, a voz dos silenciados, as entrevistas abertas e não diretivas, a arte da interpretação.

No *quarto marco*, compreendido entre os anos 1970 e 1980, ampliaram-se os investimentos públicos e privados. Com a expansão dos recursos e o desenvolvimento da pesquisa e dos centros de pesquisa universitários e institucionais, surgem novas orientações e novos paradigmas, refletindo uma mudança de visão sobre a natureza da pesquisa e sua contribuição para a política e a prática. Novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos. O Estruturalismo, o Pós-Estruturalismo e o Pós-Modernismo introduzem críticas à autoridade privilegiada de teorias, de certezas e de paradigmas convencionais. As pesquisas desvinculam-se dos referenciais positivísticos e tendem para o estudo de questões locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem, nas suas interações pessoais e sociais, nas quais constroem suas realidades.

Nesse marco, há uma fusão transdisciplinar das ciências humanas e sociais, cada autor transigindo com diversas disciplinas, buscando ampliar a legitimidade dos temas pesquisados com conhecimentos diversos e traduzindo-os em descobertas criativas e inovadoras. Os textos científicos utilizam-se de diversos gêneros literários para expor os significados construídos, como contos, relatos de campo, experiência pessoal, casos etc., ou, ainda, buscam analogias do mundo social com o teatro, drama, dança, criando uma mixagem de estilos literários, em que, segundo Geerts (1998 *apud* CHIZZOTTI, 2003, p. 230), falta apenas “a teoria quântica apresentada em versos ou uma biografia em álgebra”.

Finalmente, o *quinto marco* definido por Chizzotti (2003) compreende a década de 1990 em diante e está demarcado pelo desaparecimento do único sistema concorrente ao capitalismo liberal, o comunismo soviético, fato marcante na história mundial e que trouxe para a civilização a globalização planetária e a ascensão dos programas políticos neoliberais. Tais fatos validam as contradições na sociedade, pois, se, de um lado, ressurgem a confiança nas teorias da “sociedade do conhecimento”, no “fim das ideologias” e no poder “apaziguante” do consumo capitalista, fortalecido pelas novas tecnologias, de outro, aumenta a ênfase das teorias críticas, denunciando as desigualdades sociais subjacentes a essa ilusão igualitária.

As pesquisas inclinam-se no reconhecimento de uma pluralidade cultural, abandonando a autoridade única do pesquisador para valorizar a voz dos participantes; o padrão textual tende a admitir a poliformidade descritiva da vida e da cultura, a legitimidade do texto escrito busca fundamento no percurso reflexivo do autor, a validade da investigação recorre à possibilidade de traduzir a experiência humana em um texto, e patenteiam-se as virtudes e os limites discursivos sobre a realidade descrita, em um produto científico. Assim, os pesquisadores qualitativos criam uma gama de questões abertas, flexíveis, que, longe de se

esgotarem, fertilizam a discussão atual e futura da pesquisa científica em Ciências Humanas e Sociais.

Temáticas diversas e mais plurais são absorvidas pelos pesquisadores qualitativos, os quais buscam revelar a originalidade criativa e a sensibilidade da investigação, desmistificam a neutralidade científica, desvelam os múltiplos focos de coerção e poder existentes na pesquisa e fazem severas críticas às relações políticas de poder e de dominação. Enfim, as pesquisas consideradas mais críticas e questionadoras passam a conviver nos meios acadêmicos como uma prática social relevante, tendendo cada vez mais a trazer novas questões teórico-metodológicas. Cresce, assim, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da humanidade.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “a Pesquisa Qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” através de ações e interpretações subjetivas e sensíveis mediante as quais se busca compreender a vida em sua plenitude, com seus aspectos materiais e subjetivos. Assim, justifica-se a opção de trabalhar com a pesquisa qualitativa compreendendo que esta corresponde ao compromisso epistemológico com uma concepção crítica da pesquisa, entendendo que a realidade social é uma construção histórica e subjetiva atravessada por aspectos culturais, políticos, econômicos, étnicos.

Este breve recorte da evolução da história da pesquisa qualitativa tem como referência o trabalho de pesquisa de alguns autores conforme visto acima, o qual possibilitou uma maior compreensão dessa perspectiva investigativa, fato preponderante para justificar a opção por ela. Na verdade, os sujeitos desta pesquisa, homens e mulheres de uma comunidade periférica da Grande Fortaleza, e os objetivos não permitiram confinar toda essa subjetividade aos métodos mensuráveis e quantitativos para descrevê-las e analisá-las.

2.2 Os caminhos percorridos para selecionar o lócus e sujeitos da pesquisa

A seguir, será traçado um pouco da trajetória metodológica ao longo da pesquisa, tentando retomar, aqui, aspectos considerados relevantes para a busca dos objetivos. Será feita uma viagem no tempo, lembrando momentos vivenciados nas tramas cotidianas da pesquisa. Assim, discorre-se, na medida do possível, sobre como foram realizadas as análises dos documentos pesquisados, as leituras e consultas das legislações pertinentes, as buscas nos sítios oficiais dos indicadores escolares, as decisões e escolhas com a orientadora da pesquisa, enfim, sobre a pesquisa investigativa.

Após estabelecer o objetivo geral desta investigação, ou seja, *compreender como os professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará desenvolvem e integram seus saberes profissionais no exercício da docência*, bem como os objetivos específicos, os quais foram definidos como: *identificar os saberes profissionais docentes desenvolvidos nas escolas profissionais do Ceará a partir da fala dos sujeitos pesquisados; analisar a relação entre os saberes científicos e os da experiência na ação pedagógica dos docentes; discutir acerca da integração curricular entre os docentes da escola profissional cearense; e, por último, refletir sobre como a ação pedagógica é influenciada pelas experiências pessoais e pelo percurso profissional docente*, fez-se necessário pensar os percursos compatíveis com esses desafios, estabelecer quais métodos iriam atender a investigação, desenhar os caminhos, traçar as trajetórias mais adequadas a serem percorridas, as quais ajudariam a ampliar a compreensão da realidade social estudada. Dessa forma, este trabalho foi situado e compreendido no interior de um processo em constante construção, passível de sensibilidades, subjetividades e flexibilidades, aspectos tão pertinentes a uma investigação de cunho qualitativo.

Um momento relevante na investigação ocorreu nos meses de março, abril e maio de 2019, quando, juntamente com a professora orientadora, delimitou-se o lócus da pesquisa; na ocasião, era necessário definir em qual escola seria realizado o trabalho. Nesse momento, recorreu-se aos dados estatísticos da própria Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc), procurando conhecer, entre as Escolas Estaduais de Educação Profissional de Fortaleza, alguns indicadores que justificassem a escolha.

Fortaleza hoje possui vinte e uma (21) escolas profissionais distribuídas em diversas regiões da cidade, especificamente nas regiões mais vulneráveis (CEARÁ, 2013). Assim, delimitou-se o campo buscando pesquisar apenas as escolas pioneiras do município, ou seja, o universo investigativo seria formado pelas primeiras escolas criadas pelo governo do estado em 2008, compondo assim um universo de seis (06) escolas. É interessante ressaltar o critério de escolha das escolas pioneiras por entender que, além do ciclo de mais de uma década de existência, estas estão, pelo menos teoricamente, com um trabalho pedagógico e administrativo mais consolidado com seus atores sociais, principalmente com os docentes envolvidos nesse processo de construção, já que se buscava compreender os saberes profissionais desenvolvidos e integrados dos professores.

Diante desse universo de escolas profissionais, as seis (06) escolas pioneiras em Fortaleza, agora era necessário ter uma visão mais elaborada de suas realidades, analisar suas construções históricas a partir de seus indicadores educacionais e de suas realidades sociais

para, a partir desse conhecimento, estabelecer um critério de escolha para a realização da pesquisa.

Compreendendo a complexidade que envolve os sistemas de avaliações externas, nacionais e internacionais, as escolas pesquisadas também vinham atendendo aos ditames desse sistema, “preparando” os alunos para bons resultados dentro de um currículo padronizado e fragmentado, fazendo da escola centro de excelência em treinamentos em detrimento de uma educação emancipatória, crítica e reflexiva. Dessa forma, estabeleceu-se como critério não apenas os resultados obtidos pelas escolas em seus indicadores educacionais através das suas avaliações externas, mas também resolveu-se analisar como esses resultados se desenvolveram dentro do recorte histórico estudado. Buscar-se-ia compreender e analisar os saberes profissionais desenvolvidos ali por seus professores. Destarte, pesquisaram-se, entre as seis (06) escolas pioneiras, os indicadores externos e como estes se desenvolveram ao longo do período pesquisado. Para o universo desta investigação, foram analisados os resultados do Spaace, Ideb e Id Médio.

Cabe, neste momento, fazer uma sucinta explanação acerca do sistema de avaliação externa ao qual as escolas do estado do Ceará são submetidas sistematicamente. O Spaace (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) é uma avaliação externa em larga escala realizada anualmente pelos alunos da Educação Básica com o objetivo de avaliar as habilidades e competências dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em língua portuguesa e em matemática. A avaliação abrange alunos da Alfabetização, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, 5º e 9º anos, e alunos do 3º ano do Ensino Médio. O exame é censitário e abrange as escolas estaduais e municipais utilizando testes, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Também são aplicados questionários contextuais, investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudos dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores. Esse sistema tem por objetivo fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar a dirigentes, gestores e professores um quadro da situação da Educação Básica da rede pública de ensino do estado (CEARÁ, 2019).

Outra avaliação em larga escala realizada pelos alunos das escolas públicas do estado é o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), realizado pelo MEC e Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Tem basicamente os mesmos parâmetros do Spaace, ou seja, é composto de provas de língua portuguesa e de matemática e questionários contextuais. Aqui, porém, a avaliação é bianual e somente a partir

de 2017 ela passou a ser censitária para o Ensino Médio. As escolas participantes do SAEB têm seu Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) calculado. O Ideb, calculado a cada dois anos, combina resultados do SAEB com os dados do Censo Escolar (MEC, 2019).

A Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc), dentro dessa perspectiva de avaliação dos resultados, criou ainda em 2017 um índice de desenvolvimento próprio para o estado, o “Id Médio”, o qual irá acompanhar o desempenho dos alunos e das escolas anualmente, tendo em vista que o Ideb ocorre apenas a cada dois anos. Para calcular o índice de desenvolvimento da Educação Básica do estado, a Secretaria de Educação combina os resultados do Spaace, realizado anualmente, com os indicadores internos da escola e os indicadores do Censo Escolar, gerando assim um índice anual para cada unidade de ensino. Assim sendo, conforme realidade local, os alunos das escolas públicas do Ceará são submetidos anualmente, e também a cada dois anos, a uma vasta “campanha” de avaliações externas por meio de provas e questionários. Não cabe aqui, neste momento, uma análise mais aprofundada acerca dessas avaliações, tendo em vista não ser este o objeto desta pesquisa. Essas exposições são descritas para melhor contextualizar os critérios de escolha do lócus da investigação.

Os indicadores foram encontrados no próprio *site* da Seduc, disponível em www.spaace.caedufjf.net, bem como no *site* do MEC, disponível em www.portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb. Ressalta-se ainda que, para a pesquisa desses dados, estabeleceu-se o período dos últimos quatro anos dos indicadores dessas escolas, ou seja, analisaram-se os indicadores escolares baseados nos últimos anos de divulgação desses resultados, trabalhando com os anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 de cada escola. Ressalta-se que os indicadores de 2019 ainda não haviam sido divulgados na ocasião da pesquisa, a qual ocorreu durante o primeiro semestre de 2019.

Para preservar o anonimato das escolas pesquisadas, adotaram-se nomes fictícios no intuito de conservar suas identidades. Para tanto, optou-se por fazer uma pequena homenagem a grandes educadores brasileiros, defensores da escola pública de qualidade, que resistiram aos ditames da ordem vigente, que ultrapassaram as regras do capital e optaram pelas regras da emancipação humana, do coletivo, da equidade e do respeito às diferenças e lutaram pela escola pública, laica e gratuita para todos. Com certeza, seus estudos e debates acerca da educação brasileira nos ajudam na constituição do que hoje entendemos ser a educação e, conseqüentemente, na compreensão do nosso fazer pedagógico. Assim, o Quadro 8 traz o universo das seis escolas e seus respectivos indicadores.

Quadro 8 – Indicadores das escolas pioneiras de Fortaleza no ano de 2015

Escolas	Spaace	Ideb	Id Médio
Anísio Teixeira	LP - 291,5 MT - 290,0	—	—
Paulo Freire	LP - 304,3 MT - 323,8	—	—
Fernando de Azevedo	LP - 306,1 MT - 306,8	—	—
Dermeval Saviani	LP - 292,9 MT - 298,2	—	—
Miguel Gonzales Arroyo	LP - 292,4 MT - 290,0	—	—
José Carlos Libâneo	LP - 273,2 MT - 273,2	—	—

Fonte: Dados disponíveis em www.spaace.caedufjf.net/resultados-por-escola e www.portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb.

No ano de 2015, as escolas com melhores resultados no Spaace (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) foram a EEEP “Fernando de Azevedo” e a EEEP “Paulo Freire”. Vale ressaltar que nesse ano não foram realizados os exames do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) para fornecer o Ideb, pois este é realizado de dois em dois anos por amostragem no Ensino Médio, nem o Id Médio (Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio), tendo em vista que este foi criado pela Seduc apenas em 2017.

No ano de 2016, os indicadores assim se configuraram entre as EEEPs pioneiras de Fortaleza:

Quadro 9 – Indicadores das escolas pioneiras de Fortaleza no ano de 2016

Escolas	Spaace	Ideb	Id Médio
Anísio Teixeira	LP - 297,5 MT - 299,0	—	—
Paulo Freire	LP - 308,2 MT - 319,0	—	—
Fernando de Azevedo	LP - 306,9 MT - 304,4	—	—
Dermeval Saviani	LP - 304,4 MT - 293,9	—	—
Miguel Gonzales Arroyo	LP - 296,6 MT - 294,8	—	—
José Carlos Libâneo	LP - 291,8 MT - 277,3	—	—

Fonte: Dados disponíveis em www.spaace.caedufjf.net/resultados-por-escola e www.portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb.

A EEEP “Paulo Freire” permanece apresentando resultados diferenciados na avaliação externa do Spaece, nesse ano ficando com o melhor desempenho, enquanto a EEEP “Fernando de Azevedo” apresenta um pequeno declínio nos seus resultados. As demais escolas também apresentam uma melhora nos seus resultados, apresentando crescimentos nas proficiências tanto em língua portuguesa como em matemática. Neste ano, ainda não se tem os índices originários do SAEB, o Ideb, tendo em vista que somente em 2017 tornou-se censitário para o Ensino Médio, nem o Id Médio, o qual foi criado a partir de 2017. A seguir, observa-se como as referidas escolas se posicionaram com os referidos índices.

Quadro 10 – Indicadores das escolas pioneiras de Fortaleza no ano de 2017

Escolas	Spaece	Ideb	Id Médio
Anísio Teixeira	LP - 301,4 MT - 285,8	5,3	4,9
Paulo Freire	LP - 316,1 MT - 314,8	5,8	5,3
Fernando de Azevedo	LP - 326,5 MT - 331,4	6,2	5,8
Dermeval Saviani	LP - 312,2 MT - 304,5	5,4	4,9
Miguel Gonzales Arroyo	LP - 297,2 MT - 283,7	5,4	4,6
José Carlos Libâneo	LP - 302,4 MT - 288,4	4,9	4,7

Fonte: Dados disponíveis em www.spaece.caeduffj.net/resultados-por-escola e www.portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb.

No ano de 2017, a avaliação do SAEB é estendida para os alunos do Ensino Médio em todo o país. Até 2015, os resultados do Ensino Médio, diferentemente do Ensino Fundamental, eram obtidos a partir de uma amostra de escolas. A partir da edição de 2017, o SAEB passou a ser aplicado a todas as escolas públicas e, por adesão, às escolas privadas. Pela primeira vez em sua história, o Inep passou a calcular o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para as escolas do Ensino Médio. Também é nesse ano que a Seduc (Secretaria de Educação Básica do Ceará) resolve implementar um indicador anual para as escolas do estado, tendo em vista que o SAEB é bianual, e cria o Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio para as escolas estaduais, o Id Médio, com o intuito de gerar um indicador de resultados anuais e censitário para as escolas públicas do estado. Assim, no ano de 2017, tem-se mais indicadores externos para analisar: as proficiências em matemática e língua portuguesa do Spaece, estes resultados gerando o Id Médio, e as proficiências em matemática e língua portuguesa do SAEB, os quais geram o Ideb.

Nas proficiências do Spaece, a escola “Fernando de Azevedo” apresenta resultados elevados, o mesmo acontecendo no Ideb e Id Médio no referido ano de 2017. Em seguida, vem a escola “Paulo Freire”, com um crescimento em língua portuguesa e um pequeno declínio em matemática no Spaece e com bons resultados no Ideb e Id Médio. As demais escolas permanecem num crescimento satisfatório tanto em língua portuguesa como em matemática. Percebe-se, assim, que essas duas escolas vêm apresentando os melhores resultados nos anos pesquisados, alternando, a cada ano, os primeiros lugares em desempenho acadêmico.

Quadro 11 – Indicadores das escolas pioneiras de Fortaleza no ano de 2018

Escolas	Spaece	Ideb	Id Médio
Anísio Teixeira	LP - 302,6 MT - 285,8	—	4,9
Paulo Freire	LP - 315,0 MT - 320,3	—	5,5
Fernando de Azevedo	LP - 306,4 MT - 317,0	—	5,3
Dermeval Saviani	LP - 304,6 MT - 296,8	—	5,1
Miguel Gonzales Arroyo	LP - 307,9 MT - 303,3	—	5,1
José Carlos Libâneo	LP - 315,0 MT - 302,5	—	5,2

Fonte: Dados disponíveis em www.spaece.caedufjf.net/resultados-por-escola e www.portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb.

No ano de 2018, percebe-se uma mudança na apresentação desses dados com relação ao desempenho da escola “Fernando de Azevedo”, que vinha demonstrando os melhores resultados juntamente com a escola “Paulo Freire”. De acordo com o Quadro 11, percebe-se uma redução brusca nas proficiências em língua portuguesa e em matemática da escola “Fernando de Azevedo”, ocasionando, assim, uma queda também no resultado do seu Id Médio. Esse fato chamou a atenção e surpreendeu a pesquisadora, tendo em vista o crescimento permanente em todas as demais escolas pesquisadas. Os dados também revelam que a escola “Paulo Freire” havia permanecido com bons resultados em todos os anos pesquisados, mantendo índices elevados em relação às demais.

Diante dos achados, elencou-se a EEEP “Paulo Freire” como o lócus da investigação por observar em seu desenvolvimento histórico, ao longo dos últimos quatro anos, uma estabilidade nos resultados das avaliações externas, mantendo-se num nível crescente de desempenho. Assim, busca-se compreender e estudar, naquela comunidade específica, os saberes desenvolvidos pelos professores daquela unidade de ensino. Definido o lócus, ainda era

preciso delimitar os docentes: quais professores iriam participar do processo? Para isto, foi-se ao campo. A seguir, apresenta-se um pouco da realidade da EEEP “Paulo Freire”.

Localizada na Barra do Ceará, extremo oeste da cidade de Fortaleza, a EEEP “Paulo Freire” encontra-se na região litorânea da capital. A região possui uma área de 385,64 ha e reúne setenta e seis mil e duzentos (76.200) habitantes, representando um dos bairros de maior população da capital (IBGE, 2010).

A região também é destaque entre as demais da capital com relação às altas taxas de jovens analfabetos da população acima de 15 anos de idade, ocupando a posição de 1^o lugar da cidade. Segundo os dados do último Censo de 2010 do IBGE, a Barra do Ceará contém o maior número de jovens analfabetos acima de 15 anos, cerca de 9,14% dessa população. Vale ressaltar que, de acordo com o Censo, é considerado analfabeto todo indivíduo que não possui nenhuma instrução escolar, ou seja, não sabe ler nem escrever um simples bilhete.

A região também é marcada por uma extrema concentração de pobreza, prostituição, violência e tráfico de drogas. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do bairro é 0,432, bem abaixo da média da capital, que é de 0,754, sendo considerado “muito baixo” na escala de classificação da Organização das Nações Unidas (ONU) (IBGE, 2010).

Figura 1 – Mapa de Fortaleza com destaque para a Barra do Ceará



Fonte: Google Maps.

Apesar da realidade descrita, o bairro é famoso por seu valor histórico e cultural, pois foi nessa área que nasceu a capital do estado. Possui duas praias ao longo de sua parte costeira com largas faixas de areia clara e fofa, sendo a primeira chamada de “Praia das Goiabeiras” e a segunda, “Praia da Barra”. A escola definida para nossa pesquisa encontra-se nesta primeira, mais especificamente, no Conjunto das Goiabeiras.

Figura 2 – Localização da escola na comunidade



Fonte: Google Maps.

Figura 3 – Escola Estadual de Educação Profissional “Paulo Freire”



Fonte: Google Maps.

A escola está inserida numa comunidade de periferia da cidade de Fortaleza na Barra do Ceará, mais especificamente, na “Praia das Goiabeiras” ou Conjunto das Goiabeiras. Seu entorno caracteriza-se por ser uma região de muita pobreza, sendo palco de grandes índices de violência, criminalidade, tráfico de drogas e prostituição. A população, em sua maioria, trabalha nas áreas da construção civil, da pesca artesanal, do trabalho doméstico e do pequeno comércio, caracterizados como mercado informal (Projeto Político-Pedagógico da EEEP “Paulo Freire”).

Foi inaugurada em 04 de agosto de 2008 com o propósito de ser uma escola profissional de nível médio entre as vinte e cinco (25) escolas inauguradas no referido ano na gestão do então governador Cid Ferreira Gomes.

Os cursos técnicos de nível médio ofertados pela instituição são: Enfermagem, Guia de Turismo, Eventos, Informática e Rede de Computadores. A gestão da escola é composta por:

um (01) diretor geral; três (03) coordenadores; um (01) secretário; trinta e cinco professores (35), sendo dezenove (19) professores da Base Nacional Comum e dezesseis (16) do eixo profissional; e dezenove (19) funcionários distribuídos em funções específicas, totalizando assim em cinquenta e oito (58) o número de pessoas trabalhando na escola (Projeto Político-Pedagógico de 2013 da EEEP “Paulo Freire”).

A escola tem como proposta pedagógica um currículo integrado de Ensino Médio com Ensino Profissional (Anexo C) e traz no corpo de seu Projeto Político-Pedagógico a missão de *“proporcionar ensino de qualidade para a formação de jovens autônomos capazes de reconhecer e gerir suas habilidades e competências, tornando-os aptos a exercerem sua cidadania e profissionalismo de forma ética e comprometidos com a responsabilidade social”*.

O projeto citado ainda tem como visão de futuro *“ser uma instituição pública de Ensino Médio reconhecida no estado do Ceará pela excelência na formação de jovens atuantes no âmbito profissional e social”*. Elencou como valores a serem seguidos *“o respeito como fundamento básico para os relacionamentos, a responsabilidade como postura essencial para o crescimento do ser, a solidariedade como ação que dignifica a condição humana e a criticidade como visão que permite a superação”*. Ainda contempla na sua proposta pedagógica os princípios da TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional), os quais aliam conceitos e valores empresariais à educação, no sentido da busca e do compromisso com a gestão por resultados. Esta será abordada no capítulo 3, intitulado *Trajetórias da educação profissional no Brasil*, onde será discutida a constituição das escolas profissionais no Ceará.

Percebe-se no documento exposto a linguagem do discurso neoliberal perpassando sua estrutura; os termos utilizados são os da Teoria do Capital Humano, conceitos como competências, habilidades, qualidade, excelência etc. Pensando a escola tão próxima ao setor de produção, instala-se a ideia de que ela possui uma lógica similar à da indústria. Ramon de Oliveira coloca esta questão quando afirma a interferência da gestão empresarial na dinâmica da educação escolar:

Duas questões são prioritárias para o Banco Mundial nas reformas educacionais a serem desenvolvidas pelas nações mais pobres. A primeira diz respeito à necessária descentralização das políticas educacionais, a segunda refere-se à necessária incorporação, pelo poder público, da forma de gestão utilizada pela iniciativa privada. (OLIVEIRA, 2003, p. 51).

É o próprio capital que passa a buscar uma “nova pedagogia” para formar o seu capital humano, o cidadão da pólis globalizada, desenvolvendo-a em suas agências de treinamentos e financiamentos, nas relações sociais mais amplas. Essa mesma lógica reivindica

o domínio das competências e habilidades comunicativas, das mídias sociais, do raciocínio lógico, das soluções originais, os quais, apesar de caráter generalizante, não conseguem atender a todos, mas apenas a uma parcela da população (KUENZER, 2009, p. 66). Percebe-se assim como a ideologia do neoliberalismo atravessa a proposta pedagógica da escola e reforça a conexão entre mercado, produção e educação.

É dentro dessa realidade social marcada pela desigualdade que essa ideologia prega a competitividade, o individualismo e a meritocracia e impõe o conformismo e a resignação entre os indivíduos. É também aqui que se buscará compreender os saberes profissionais desenvolvidos por seus professores, pelos profissionais que aqui trabalham, que aqui se formam pessoal e profissionalmente, constroem saberes e desenvolvem suas práticas docentes dentro da aridez desse sertão existencial, através de suas histórias de vida, de suas limitações, de suas lutas diárias. Para isso, era necessário alargar meu olhar com a percepção da sensibilidade para buscar compreender o que se passa no interior cotidiano dessa realidade. Assim, reconhecendo minha limitação, caminhei em busca de meus objetivos, afinal, como diria Freire, a melhor maneira de definir a limitação da prática educativa é que “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 2007, p. 99).

Também haviam sido definidos, antes de ir a campo, alguns critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa, compreendendo estes como um pequeno grupo de docentes, aproximadamente seis (06), número considerado razoável para a utilização da técnica do grupo focal. Definiu-se, então, que o grupo seria composto por um professor de cada área do conhecimento da Base Nacional Comum e um professor de cada curso técnico do Eixo Profissional. Assim, o grupo se constitui: um (01) professor da área de Linguagens e Códigos, um (01) da área de Ciências Humanas, um (01) da área de Ciências da Natureza, um (01) do curso de Enfermagem, um (01) do curso de Guia de Turismo e um (01) do curso de Informática. Nessa perspectiva, haverá uma diversidade de experiências e de saberes profissionais docentes bastante rica. Um outro critério de escolha foi a questão do vínculo do professor com a escola e do tempo de trabalho nesta, tendo em vista que os professores temporários sofrem uma instabilidade frequente no setor público, ocasionando interrupções em seu fazer pedagógico com a comunidade escolar. Assim, definiu-se que os professores selecionados para a pesquisa pertenceriam ao quadro de efetivos da rede de ensino e, preferencialmente, seriam os mais antigos, ou, pelo menos, os que estivessem na escola nos períodos delimitados para a investigação.

Assim, a investigação caminhava já com alguns critérios definidos, com a metodologia qualitativa embasando todo o trabalho. Faltava, agora, definir quais instrumentos

seriam utilizados em campo. Destarte, pensou-se em utilizar a técnica do grupo focal para responder aos objetivos propostos e, caso esta não conseguisse atingir os objetivos, seria complementada com entrevistas individuais. Na compreensão de Veiga e Gondim (2001), o grupo focal ou grupo de discussão, como técnica de pesquisa qualitativa, pode ser usado em três perspectivas: a primeira, como principal fonte de dados; a segunda, como fonte complementar de dados; e a terceira, como fonte complementar de dados, ao ser associado às técnicas de entrevistas em profundidade e de observação participante. Para esta pesquisa, a técnica do grupo focal foi a principal fonte de dados, tendo a entrevista e a análise documental como complementares.

A seguir, será discutido um pouco da fundamentação teórica do grupo focal, justificando assim a escolha por esse instrumento, o qual, apesar de pouco divulgado neste meio, tem se apresentado como de grande contribuição para trabalhos com grupos de pessoas em pequena quantidade.

2.3 A técnica do grupo focal: um instrumento de interações grupais

Morgan (1997 *apud* GONDIM, 2002) define grupo focal como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um determinado assunto sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Também pode ser caracterizada como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (GONDIM, 2002).

Gatti (2005), citando Powell e Single (1996), define a técnica do grupo focal como sendo um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal, afirmando que ele ainda tem como característica ser um grupo “focalizado”. Segundo Gatti (2005), o grupo focal é uma técnica empregada há muitos anos, sendo primeiramente mencionada como técnica de pesquisa em *marketing* em 1920 e utilizada bastante durante a Segunda Guerra Mundial para estudar os efeitos persuasivos da propaganda política, avaliar a eficácia dos trabalhos de tropas, bem como conhecer as reações das pessoas às propagandas de guerra.

Em 1970 e 1980, o uso de grupos de discussão como fonte de informações em pesquisa foi comum em áreas particulares, como na pesquisa em comunicação, na avaliação de materiais diversos ou de serviços, em estudos sobre recepção de programas de televisão ou de filmes, bem como em processos de pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção. Porém, essa técnica

não se desenvolveu de forma sistemática como técnica de pesquisa, o que só veio a ocorrer próximo ao final do século XX, momento em que a preocupação em adaptar essa técnica na utilização da investigação científica cresceu (GATTI, 2005).

O ponto de partida para se definir um projeto de pesquisa que seja apoiado pela técnica do grupo focal, segundo Gondim (2002), é a clareza de propósitos, ou seja, as escolhas metodológicas dependem dos objetivos traçados para a investigação. Esse aspecto, com certeza, irá influenciar a composição do grupo, o número de participantes, a homogeneidade e heterogeneidade dos sujeitos (cultura, idade, formação, gênero etc.), o recurso tecnológico empregado e o tipo de análise dos resultados. A autora também apresenta algumas questões a serem pensadas no planejamento da utilização do grupo focal e que, portanto, merecem ser analisadas por com cautela. Entre elas é possível citar:

1. a questão da ética merece atenção especial por parte do pesquisador, trata-se de garantir a privacidade dos participantes da pesquisa;
2. o acaso não é um bom critério para formar membros de um grupo focal, sendo preciso averiguar se o participante tem algo a dizer e se sente confortável para fazê-lo no grupo, é preciso levar em consideração a potencialidade de cada membro para contribuir na discussão do tema;
3. a elaboração de um roteiro a ser seguido pelo pesquisador é outro aspecto a ser pensado. A diretividade assegura o foco do tema, mas deve ser usada com cautela, pois, se muito rígida, pode inibir o surgimento de ideias inovadoras e divergentes que enriqueceriam a discussão. O roteiro é importante, porém não deve ser confundido com um questionário. A flexibilidade ajuda a melhorar a integração do pesquisador com os sujeitos participantes;
4. o tamanho do grupo é outro aspecto a ser analisado. Apesar de se convencionar que esse número varia de quatro a dez pessoas, isso dependerá do nível de envolvimento com o assunto de cada participante. Caso o tema estudado desperte interesse do grupo, as pessoas terão mais o que falar e, neste caso, o tamanho do grupo não deve ser grande, para que todos participem com suas opiniões e se obtenha maior profundidade da temática, pois grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias, o aprofundamento do tema;
5. o papel do pesquisador, na condução do grupo focal, é de extrema relevância para o sucesso da pesquisa. Ele deverá procurar alcançar uma grande variedade de tópicos relevantes sobre o tema estudado e promover uma discussão

produtiva. Para isso, precisa dominar o assunto estudado, limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua;

6. a explicitação de algumas regras para o funcionamento do grupo focal, nos momentos iniciais das sessões, pode colaborar para a autonomia do grupo, entre elas: só uma pessoa fala por vez; evitam-se discussões paralelas para que todos participem; ninguém pode dominar a discussão; todos têm o direito de dizer o que pensam;
7. por último, uma questão que merece ser planejada é a análise dos resultados. As categorias devem ser codificadas, e isso pode ser realizado com base em categorias previamente elaboradas ou de modo indutivo a partir das respostas produzidas no grupo, elas ainda deverão ser organizadas em núcleos temáticos.

Gondim (2002) ainda expõe que a técnica do grupo focal traz à tona aspectos que não seriam possíveis sem a interação grupal e que o processo de compartilhar e comparar, que o grupo possibilita, oferece ao pesquisador preciosas percepções e compreensões dos fatos narrados. Considera que os produtos gerados pelas discussões grupais são capazes de formular teorias, testar hipóteses e aprofundar um conhecimento sobre um assunto específico.

Gatti (2005) também alerta para a riqueza do que emerge “a quente” na interação grupal, que, em geral, extrapola em qualidade as ideias prévias, surpreende o pesquisador, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em estudo. A participação num grupo focal também pode propiciar um momento de desenvolvimento para os participantes, tanto nos aspectos comunicacionais como nos cognitivos e afetivos. Ainda de acordo com a autora, a técnica do grupo focal tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares; há uma reelaboração de questões que é específica do trabalho em grupo mediante as trocas, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre questões não percebidas em outras condições.

Dialogando com Kinalski *et al.* (2016), encontramos também algumas orientações e cuidados para o planejamento da utilização dessa técnica. Para os referidos autores, esses cuidados começam desde a primeira visita do pesquisador ao local da investigação, onde o pesquisador deverá apresentar a proposta de sua pesquisa e, em seguida, lançar o convite aos participantes, os quais deverão sentir-se mobilizados, ou não, a participar do trabalho. A sugestão é que o grupo focal seja realizado em entre três e quatro sessões, no máximo, com agendamento antecipado e acordado previamente com os sujeitos participantes, num período de dois a três meses. O pesquisador deverá ter o cuidado de preparar antecipadamente o

ambiente dos encontros, organizar um “lanche” para seus colaboradores, elaborar o “guia de tema”, que seria uma espécie de roteiro, focado nos objetivos da pesquisa. O guia de tema ou roteiro poderá ser pensado a partir da sessão anterior, quando esta já tiver sido realizada, ou seja, as questões abordadas na primeira sessão poderão servir de guia para as próximas, a depender do material produzido. Também se faz necessário estabelecer um espaço de tempo entre uma sessão e outra de aproximadamente quinze dias, para não perder o contato do grupo e sempre acordando, com todos os participantes, os dias dos encontros.

Conforme os autores mostram, a utilização dessa técnica exigirá do pesquisador um preparo adequado para sua utilização, não podendo, portanto, ser realizada por qualquer pessoa. Segundo Merton, Fiske e Kendall (1990 *apud* VEIGA; GONDIM, 2002), o moderador do grupo deverá preencher quatro requisitos básicos para o sucesso da realização do grupo focal, sendo eles: o moderador deverá ter uma compreensão geral do tema a ser debatido, o máximo possível de domínio no assunto, conseguir que o grupo ofereça informações específicas sobre a temática, promover interações que permitam explorar, em profundidade, os sentimentos dos participantes e, por último, levar em conta o contexto pessoal que os participantes usam para construir suas respostas. Em suas palavras, é preciso que o moderador, ou pesquisador, tenha habilidade técnica para saber conduzir um grupo.

Assim, o pesquisador, para conduzir de forma satisfatória o grupo, deverá intervir o mínimo possível no funcionamento do grupo, procurando sempre incentivar a participação de todos, principalmente, nos momentos de conflitos e/ou polarização da fala dos sujeitos. Sua sensibilidade para identificar e explorar as questões promissoras do debate também é um aspecto relevante ao qual o condutor do grupo deve se atentar; outra questão relevante é que ele deverá apresentar agilidade e flexibilidade quando se fizer necessário. Todos esses aspectos, atrelados à fundamentação teórica do pesquisador, ajudarão não só na seleção dos aspectos a serem observados, mas também na análise e interpretação dos dados (VEIGA; GONDIM, 2001).

Encontram-se, também em Gatti (2005), algumas sugestões e critérios para a formação e o perfil do moderador. Para a autora, ele precisa ser experiente, hábil, ter clareza de expressão e ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que se desenvolvem no grupo em função dos debates. Ainda, precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade e competência o grupo na direção dos objetivos da investigação, mantendo a produtividade da discussão e garantindo a participação de todos na exposição de suas ideias. A autora também lembra que o moderador de um grupo focal nunca deve expor

suas opiniões ou fazer críticas aos comentários dos participantes, mantendo-se assim na posição de condutor do processo, sem interferir de forma direta com suas ideias e respeitando o princípio da não diretividade. Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, construa aprendizagens, reelabore análises, abra perspectivas diante da problemática sobre a qual foi convidado a conversar coletivamente.

Kitzinger (1994 *apud* GATTI, 2005) considera que a interação entre os participantes do grupo focal seja a principal característica dessa metodologia, diferenciando-a da entrevista coletiva. Em sua compreensão, as entrevistas coletivas são altamente dirigidas e baseiam-se em perguntas e respostas, enquanto na técnica do grupo focal é essa interação que dá o diferencial e que, portanto, merece ser mais explorada no processo investigativo, porque o interesse não é somente “no que as pessoas pensam, mas em como pensam e por que pensam assim” (KITZINGER, 1994 *apud* GATTI, 2005, p. 39).

Mesmo reconhecendo a relevância do uso dessa técnica para a pesquisa qualitativa, Gondim (2002) apresenta algumas críticas e limites a ela, entre as quais é possível citar: o tamanho da amostra pode ser considerado algo negativo, pois a não representatividade tornaria inviável a generalização para a população investigada; a falta de preparo do moderador, pois cada grupo possui uma dinâmica particular que exige flexibilidade e sensibilidade por parte dele; a formação de opinião no grupo focal é fruto das interações sociais e, portanto, há uma interdependência nas respostas dos participantes, que não são exclusivas de uma pessoa, mas emergem em um contexto particular; outro aspecto a ser criticado nessa técnica diz respeito à objetividade.

No caso desta pesquisa, essas críticas não representaram impedimentos em optar pela técnica do grupo focal, ao contrário, encontraram-se nela potencialidades que conduziram a responder aos objetivos de pesquisa, a partir da riqueza e do tipo de material que seriam produzidos nas discussões entre os sujeitos, afinal, os estudos têm mostrado que os participantes evidenciam ganhos pessoais interessantes, com envolvimento nos debates. Todos esses aspectos da subjetividade humana só fortaleceriam a convicção de adotar essa técnica como a principal para esta pesquisa.

Dessa forma, a aproximação com os estudos da técnica do grupo focal direcionou a decisão de usá-la nesta pesquisa, compreendendo a implicação da pesquisadora no processo de investigação, o envolvimento e afinidade com os sujeitos, percebeu-se que a maneira de interpretar e olhar o fenômeno estudado conduzia a caminhos de uma postura mais sensível e contextualizada. Percebeu-se, ainda, que essa escolha representava apenas uma opção

metodológica a qual estará embasada e fundamentada nos pressupostos teóricos e filosóficos. Estes, sim, conduziram as buscas dos achados com a instrumentalização do grupo focal, da entrevista e da análise documental.

A seguir, será abordado, de forma mais precisa, como ocorreram esses processos de coleta dos dados, tendo a técnica do grupo focal como instrumento principal e a entrevista *on-line* como técnica complementar.

2.4 O retorno à escola e o encontro com os sujeitos da pesquisa

Com a abordagem da pesquisa qualitativa e os métodos da análise documental, do grupo focal e da entrevista virtual como opções metodológicas para a investigação, com lócus e sujeitos da pesquisa definidos e com a fundamentação teórica da questão em estudo, seguiu-se a investigação em busca do contato com a escola e seus atores. Assim, no mês de outubro de 2019, entrei em contato com a gestão da escola para agendar minha primeira visita. Vale ressaltar, neste momento, que a instituição em estudo já me era familiar, tendo em vista ter trabalhado nela aproximadamente cinco anos antes desta pesquisa, na ocasião assumindo a função de diretora entre os anos de 2008 e 2014. Também foi aqui que desenvolvi a dissertação de mestrado, ocasião em que pesquisei as perspectivas dos jovens egressos da referida escola e de onde origina-se a investigação para o doutorado, conforme foi exposto na introdução deste trabalho. Neste momento, porém, vim buscando compreender o “outro” lado do processo de ensino-aprendizagem, o professor. Se, na dissertação, os jovens alunos me inquietaram, agora, conhecer melhor a natureza do trabalho docente me remete a outras inquietações, buscando compreender, perceber, sentir a perspectiva do saber pessoal e profissional do professor, personagem tão relevante no processo educacional e paradoxalmente tão relegado na ideologia hegemônica.

A primeira visita realizada à escola para esta pesquisa ocorreu no dia 30 de outubro de 2019, quando procurei a direção e coordenação escolar para apresentar a proposta da investigação. Confesso que, neste momento, as emoções se afloraram e sentimentos afáveis evocavam-se na minha memória. Os espaços, o jardim da frente do prédio, até a recepção do porteiro, apesar de não o conhecer, traziam cores e cheiros agradáveis nas minhas lembranças. As lembranças de um passado recente se misturavam com a pesquisadora que ora havia me tornado. Cinco anos haviam se passado e muitas mudanças haviam ocorrido em mim e na escola, estávamos mais “velhas”, mais amadurecidas com os anos da experiência, talvez mais sofridas com os sabores que os ventos dos dias atuais nos forçavam a vivenciar, mas também

mais experientes e fortalecidas na busca constante de encontrar a “coragem de ser mais”, como nos ensinou Freire (2007). Assim, o retorno àquela comunidade, periferia de Fortaleza, àquela escola específica, observar o movimento alegre dos jovens nos espaços, rever alguns, poucos, rostos conhecidos, como de alguns colegas professores e funcionários, confesso que mexeu com meus sentimentos.

Após conversa com direção e coordenação escolar, as quais aceitaram prontamente a realização da pesquisa, vi alguns professores para apresentar a proposta do trabalho e fazer o convite para participarem da investigação. Foi com pesar que percebi que muitos professores haviam saído da escola; o quadro de docentes havia sido renovado em quase sua totalidade, tanto professores como funcionários, na sua maioria, eram desconhecidos para mim. Esse fato já reforça a expectativa de possibilidades de mudanças nos critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos. Tive que rever alguns aspectos dos critérios, já que os professores efetivos que buscava, agora, nem sempre eram os mais antigos na escola, muitos sendo novatos do último concurso, e conseqüentemente, não haviam trabalhado na instituição no período estudado.

A dinâmica e o ativismo da rotina escolar é algo comum na instituição em qualquer instância, seja pública ou privada, seja em escola de Educação Básica ou Educação Superior, sempre haverá o dinamismo nessa rotina no chão da escola, sempre haverá vida que pulsa! Professores correndo para entrar em sala, alunos entrando e saindo das salas e dos corredores, coordenação atendendo as demandas e necessidades das vidas ali carentes de atenção. Nesse dia, não consegui conversar com os docentes, pois estavam “todos” muito ocupados. No intervalo, consegui reencontrar e cumprimentar alguns conhecidos, com abraços afetuosos e conversas mais informais sobre futilidades da vida, mas ainda foi possível explicar um pouco o motivo que me trazia de volta ali depois de tantos anos.

No dia 06 de novembro de 2019, uma semana depois, retornei à escola; agora consegui conversar melhor com a coordenação, peguei algumas informações e documentos necessários para a pesquisa, como as Matrizes Curriculares dos cursos, o Projeto Político-Pedagógico da escola, os indicadores escolares internos e externos, o quantitativo de docentes, alunos e funcionários etc. Ainda desta vez não consegui conversar com os professores, tendo em vista a rotina deles. Nessa visita, eu e a coordenadora elaboramos um calendário para a realização dos encontros com os professores, procurando sempre respeitar seus horários de aula e encontrar um dia e horário comum a todos. Essa não foi uma tarefa fácil, porém, com a colaboração da coordenação, conseguimos definir as quartas-feiras de 8:00 a 9:00 da manhã como o melhor momento para a realização das sessões do nosso grupo focal. Nesse dia e horário, a coordenação conseguiu também concentrar o maior número possível de professores

pertencentes aos dois eixos curriculares, ou seja, o eixo da Base Comum Curricular e o da Educação Profissional, atendendo, assim, a uma necessidade da pesquisa que buscava envolver professores desses dois eixos.

Somente na terceira visita à escola, realizada no dia 08 de novembro de 2019, foi possível conversar com alguns professores presentes naquele dia, juntamente com a coordenadora escolar, que agora, conhecedora dos objetivos da pesquisa, foi apontando alguns possíveis participantes para a investigação, procurando seguir os critérios por mim estabelecidos. Assim, convidamos professores de áreas distintas e professores de cada curso técnico. Conforme colocado anteriormente, os professores efetivos mais antigos já não trabalhavam mais na escola; dessa forma, conversei com aqueles indicados pela coordenadora, pertencentes a contratos temporários e/ou efetivos, busquei seguir o critério de pelo menos um professor por área de conhecimento da base comum e um de cada curso técnico profissional, assim como aqueles com maior tempo de experiência na escola.

Na abordagem, explicava o objetivo da pesquisa e a proposta da metodologia, no caso específico, a técnica do grupo focal; resumi para os professores detalhes da investigação, seus objetivos e como iria desenvolver o trabalho. Entre os professores com quem conversei, sete mostraram-se interessados em participar. Aceitei prontamente a participação de todos os interessados, mesmo tendo delimitado um grupo de apenas seis membros. Compreendia que caso ocorresse alguma desistência ou mesmo algum imprevisto, teria como manter um grupo de número satisfatório para a pesquisa. Tentei escolher um por área, mas assim ficou delimitado o grupo dos sujeitos envolvidos: 02 (dois) professores da área de Ciências da Natureza (um de Biologia e um de Física); 01 (um) professor de Linguagens e Códigos (um de Espanhol); 01 (um) professor de Ciências Humanas (um de Geografia); 01 (um) professor do curso técnico de Enfermagem; 01 (um) professor do curso técnico de Redes de Computadores; 01 (um) do curso técnico de Guia de Turismo. Formava-se assim o grupo de sujeitos da pesquisa, que, conforme a abordagem qualitativa orienta, era múltiplo, diverso e paradoxalmente homogêneo, rico por suas diversidades de formações distintas, porém homogêneo pela cumplicidade do ofício da docência.

Para análise dos resultados desta pesquisa, todos os sujeitos envolvidos tiveram suas identidades preservadas, portanto, foram identificados com cognomes fictícios. Ressalta-se, ainda, que, a princípio, o grupo foi formado por sete professores, conforme exposto acima, porém, com o decorrer do percurso investigativo, dois sujeitos não puderam comparecer aos encontros, constituindo um grupo de cinco professores de acordo com o quadro a seguir.

Assim, constitui-se o grupo de professores para a pesquisa:

Quadro 12 – Formação e perfil dos professores selecionados para a pesquisa

Professor	Formação	Disciplina	Eixo curricular
Paulo	Bacharel em Agronomia	Biologia	Base Nacional Comum Curricular
Maria	Licenciatura em Letras Espanhol	Espanhol	Base Nacional Comum Curricular
Ruth	Licenciatura em Física	Física	Base Nacional Comum Curricular
Madalena	Bacharel em Turismo	Disciplinas diversas	Eixo Técnico
Marta	Bacharel em Enfermagem	Disciplinas diversas	Eixo Técnico

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o grupo de pesquisa formado, solicitei aos sujeitos seus telefones e contatos do WhatsApp para eventuais necessidades de agendamento dos encontros, e acertamos que estes aconteceriam quinzenalmente, conforme orientação da técnica do grupo focal. Nesse mesmo dia, defini com os sujeitos da pesquisa local, data e horário para realizar nosso primeiro encontro, e deixamos nossa primeira sessão agendada para o dia 13 de novembro de 2019, às oito horas da manhã, na sala de laboratório do curso técnico de Enfermagem. O período letivo não estava muito favorável aos nossos encontros, tendo em vista o volume de atividades que os professores estavam desenvolvendo naquele momento, período de avaliações bimestrais, elaboração e correção de provas, preenchimento de diários e reuniões constantes dos Conselhos de Classe. Mesmo assim, conseguimos manter nossa agenda e cumprir todos os encontros previstos, logicamente atendendo e alterando alguns encontros de acordo com as possibilidades e necessidades dos professores.

2.5 Um mergulho nas experiências cotidianas vividas pelos sujeitos: as sessões do grupo focal

No dia do encontro para a realização do primeiro grupo focal, tive o cuidado de chegar mais cedo à escola para organizar o ambiente e arrumei as cadeiras e mesas de forma favorável a uma discussão em círculo; dessa forma, disponibilizei as cadeiras em torno de uma mesa ao centro, que serviria para colocar gravadores, cadernos, enfim, apoiar professores e

pesquisadora caso precisassem. Também tive o cuidado de levar toalhas para pôr nas mesas e um lanche para partilhar com os sujeitos ao final do encontro. Confesso que estava ansiosa por esse momento! Gravadores testados antecipadamente, roteiro da sessão organizado e planejado, diário de campo em mãos e uma expectativa grande de como o grupo reagiria durante a sessão, se todos compareceriam ou não. Os professores foram chegando aos poucos à sala; dos sete convidados, apenas dois não puderam comparecer, o professor da área de Ciências Humanas e o professor de Informática. Compomos assim o grupo, nesse dia, com cinco participantes.

Procurei seguir as orientações metodológicas da técnica do grupo focal, porém trazendo algumas inovações para a condução dele, procurando respeitar e sentir o clima e o ambiente do grupo específico que ora estava se constituindo. O clima do grupo era harmonioso, cortês, à primeira vista todos amigos; porém, com o desenrolar dos encontros, percebi algumas diferenças, alguns “estranhamentos” entre eles. Trabalhavam na mesma escola pelo menos há cerca de cinco anos, convivendo com as mesmas dificuldades, os mesmos problemas, porém alguns demonstraram surpresa com as colocações de colegas durante as sessões, surpresas boas, pois não sabiam que aquele colega pensava daquela forma e expressavam alegria em descobrir a potencialidade do outro. Na verdade, essa foi uma, entre tantas outras, das aprendizagens e potencialidades que o grupo focal proporcionou aos sujeitos da pesquisa, a descoberta e aproximação do “outro”.

De acordo com Veiga e Gondim (2001), a duração de cada grupo de discussão oscila de uma hora e meia a duas horas, conforme o número de participantes e a polêmica da temática. Dessa forma, iniciamos nossa sessão seguindo essa diretriz e algumas etapas para a realização dela. Assim, procurei seguir as etapas seguintes: a) apresentação informal do pesquisador, dos objetivos da investigação, da técnica do grupo focal e, mais especificamente, da temática a ser discutida, expondo ainda a duração do encontro, respeitando seus compromissos e horários de trabalho; também nesse momento, ressaltar a relevância da privacidade dos sujeitos, garantindo o sigilo dos seus nomes; b) apresentação informal dos participantes do grupo, na qual cada professor fazia sua apresentação pessoal, o que ajudou a deixá-los mais à vontade no grupo; c) estabelecemos algumas regras e acordos com o grupo, como respeitar a fala do colega, um falando de cada vez e evitando conversas paralelas, cumprir os horários previstos para início e fim do encontro, e informei ainda que suas falas seriam gravadas; d) em seguida, esclareci a dinâmica que seria utilizada naquele dia: fiz uso de “fichas” com uma série de questões relativas ao tema dos saberes profissionais docentes (Apêndice A) e as coloquei sobre a mesa de forma que os professores não vissem as questões, que ficaram viradas para baixo; as fichas foram embaralhadas e cada professor pegava uma, aleatoriamente,

lia-a em voz alta para o grupo e todos comentavam a questão, até que todas as fichas fossem respondidas e todos tivessem participado; d) iniciei o debate, e as discussões ocorreram de forma satisfatória, as ideias e participação de todos foram fluindo de forma espontânea e natural.

Superando minhas expectativas, o primeiro encontro do grupo trouxe grandes contribuições para a investigação. Havia planejado um roteiro de questões, o qual foi exposto nas fichas para os professores discutirem de forma autônoma, garantindo pouca interferência minha na condução das discussões, pois eles próprios iam lendo as fichas e respondendo de acordo com suas vontades, sem seguir nenhuma ordem diretiva. O mais interessante é que todos queriam falar, todos demonstravam interesse no assunto, pois a temática implicava em suas experiências de vida pessoal e profissional, tudo era muito próximo de suas realidades, de suas subjetividades; o espaço parecia transbordar de subjetividades, um espaço onde eles sentiram-se “seguros” para expor suas ideias, seus anseios e seus pensamentos, onde o coletivo, gradativamente, assumia contornos de um corpo consolidado.

Um das grandes críticas de Bourdieu (1998) diz respeito ao conhecimento teórico originário de dentro dos laboratórios acadêmicos, conhecimentos de gabinete, baseados apenas nos procedimentos da prática empírica de pesquisa. O autor propõe um mergulho nas experiências humanas, no vivido das pessoas, no descobrimento de saberes nativos, percebendo nestes grande contribuição para a pesquisa científica. Em outras palavras, para Bourdieu (1998), os estudos baseados na experiência do sujeito e de sua interpretação do mundo onde vive possibilitam o enriquecimento do conhecimento sobre os processos históricos e sociais da realidade. Estávamos, assim, mergulhados e imersos nas experiências de vida daqueles sujeitos, buscando compreender, através de suas falas, seus saberes inauditos. Confirmava-se ali a assertiva de tantos estudiosos que trazíamos para o debate naquele momento, afinal, *todo conhecimento sobre o social vem do mundo vivido*.

Para adentrar na perspectiva de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, antes de começar a responder às questões das fichas, solicitei aos participantes que, de forma breve, fizessem um resgate na memória de suas biografias, que cada um falasse um pouco sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, lembrando suas trajetórias de vida desde a infância, suas famílias, origens, atravessando sua história pessoal com sua formação escolar e profissional. A rigor, não existe uma sequência cronológica e lógica dos acontecimentos e ocorrências da vida de uma pessoa, suas vidas não são um projeto linear e progressivo. Andam por caminhos sinuosos, incertos, às vezes cíclicos, às vezes contínuos. Dessa forma, comungando com Bourdieu (1998) a ideia de que descrever uma biografia representa o último e mais sensível passo sociológico, encarei esse desafio como uma maneira de compreender o desenrolar

histórico daqueles sujeitos históricos e concretos em um espaço social definido. Buscava construir conhecimentos através das coisas banais do cotidiano vivido pelos sujeitos.

Brougère e Ullman (2012) alertam, também, para a necessidade e importância de aprender com a vida cotidiana, a qual desenvolve a capacidade de construir rotinas que permitem ultrapassar as dificuldades e desafios impostos pela realidade em que se vive. Afinal, segundo os autores, para compreender o itinerário de uma pessoa, deve-se levar em consideração muitos aspectos de sua vida pessoal. Assim, dentro dessa perspectiva de sensibilidade e de valorização da subjetividade, os professores abriram os livros de suas histórias de vida, confiaram alguns segredos, alguns sonhos, algumas passagens significativas de suas infâncias. Compreenderam, naquele momento, que, à medida que falavam de suas próprias histórias, desvelavam suas personalidades, suas subjetividades.

Esse momento do encontro foi crucial para consolidar o grupo. Ouvir a história de vida do “outro” é um exercício de aprendizagens, de empatia, de sensibilidade. Aqui, muitos conheceram detalhes significativos da vida do colega, sensibilizaram-se com a dor de alguns, alegraram-se com as vitórias de outros, emocionaram-se com o choro abafado do “professor-homem”, que havia aprendido que homem chora, contrariando nossa cultura machista. Efetivamente, perceberam que, ao reler suas histórias de vida, aprenderam muito ao longo delas, através de perdas e ganhos, de conquistas e fracassos. Morisse (2012) afirma que esse difícil trabalho de memória opera como um processo de transformação, análogo a uma ação de formação. Para a autora, ele modifica profundamente a relação do sujeito com sua profissão, com os outros e consigo mesmo.

A origem social dos sujeitos da pesquisa tornou-se um “holofote” poderoso na elucidação de suas trajetórias pessoais e profissionais e possibilitou a realização de uma pesquisa mais profunda e sensível, na qual foram levadas em conta a subjetividade individual contida nas histórias de vida de cada um, as quais foram capazes de trazer importantes contribuições para o entendimento da percepção que cada um possui sobre o assunto estudado. Dessa forma, comunga-se com Bourdieu (1998) quando afirma que o “*habitus* primário” é uma primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo, que sofrerá outras sedimentações ao longo da vida.

Logo após esses relatos, seguimos com a sessão e, conforme acordado com o grupo, cada professor retirava da mesa uma ficha com uma questão acerca dos saberes profissionais docentes, lia em voz alta e todos respondiam à questão. Às vezes havia uma interferência de um professor na fala do colega, e nesse momento eu não intervinha, deixei o grupo criar sua própria dinâmica e organização, o que fortaleceu sua autonomia. Foi assim que terminamos o

primeiro encontro, com a sensação prazerosa de querer continuar conversando. Fato este que ocorreu, pois, ao encerrar a gravação, já estávamos passando de uma hora e meia de sessão e continuamos conversando sobre a temática durante nosso “*coffee break*”, e, confirmando a tese de Morisse (2012), os sujeitos relataram que aquela experiência tinha sido tão intensa e transformadora que muito contribuiria para seus processos de formação. Com essa sensação agradável, encerramos nosso primeiro encontro! As questões trabalhadas nesse dia encontram-se no Apêndice A, ao final do trabalho.

Ainda nesse dia, deixamos agendado nosso próximo encontro para o dia 27 de novembro de 2019, com exatamente um espaço de quinze dias após o primeiro. Por questões de inviabilidade com as atividades dos professores, eles não puderam realizar o encontro no dia marcado, assim a coordenação da escola entrou em contato comigo para avisar sobre o cancelamento, e reagendamos o encontro para o dia 04 de dezembro de 2019, às 8 horas da manhã.

Assim, no dia e horário marcados, segui para a segunda sessão de grupo focal, trazendo para o encontro, além dos produtos para o lanche e detalhes para organização do ambiente, uma série de questões que haviam sido abordadas pelos professores durante o encontro anterior. Dessa vez, após ouvir a gravação do áudio do primeiro encontro, percebi alguns aspectos relevantes para responder aos objetivos e melhorar a investigação. A dinâmica pensada para esse dia foi diferente, trouxe questões abordadas pelos professores em forma de manchetes e noticiários de jornais acerca dos eventos atuais que estão ocorrendo na vida do professor de um modo geral. As manchetes (Anexo A) foram retiradas de vários meios de comunicação, como *Gazeta do Povo*, site da Uol Educação, do *Jornal de Notícias*, *Jornal El País*, entre outros, todos através da internet e acessados no dia 18 de novembro de 2019, ocasião em que organizei a dinâmica para o referido encontro.

Figura 4 – Ambiente organizado para realização do grupo focal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A princípio, as manchetes foram sendo lidas por mim uma de cada vez, e em seguida colocava o material impresso sobre a mesa para aqueles que quisessem ler a notícia pessoalmente; alguns pediram para ver a manchete e assim foi realizado. Após a leitura da manchete, cada professor ia colocando suas impressões acerca daquela notícia, seus sentimentos e pensamentos sobre o tema discutido. Procurei trazer manchetes que retratavam a vida cotidiana enfrentada pela profissão docente, não somente no Brasil, mas também fora do país. As manchetes retratavam questões de violência contra professores, dos abusos atuais, no Brasil, cometidos por órgãos oficiais contra o professor, dos episódios de agressões contra o professor nas escolas da Educação Básica, enfim, uma multiplicidade de questões que haviam sido suscitadas no primeiro encontro e que faziam parte da vida cotidiana dos sujeitos. Temas tão familiares, questões corriqueiras da profissão e ao mesmo tempo complexas, questões vividas, muitas vezes, de forma tão intensa por eles e que, paradoxalmente, passavam despercebidas no ativismo da docência, ativismo esse tão cruel que impede o professor de encontrar espaço para refletir e pensar suas experiências de vida prática.

Pensando em atender o tempo indicado como ideal para a realização da sessão, levei para esse encontro seis matérias, acreditando que seriam suficientes para a discussão em grupo, porém durante a reunião percebemos que não teríamos tempo para debater todas as manchetes. Dessa forma, fizemos a opção de trabalhar com apenas quatro, quantidade que demonstrou ser suficiente para a discussão e atender o tempo necessário. O respeito ao tempo de duração do

encontro é uma das orientações da metodologia do grupo focal, pois, de acordo com estas, se o encontro ultrapassar muito o tempo de uma hora e meia a duas horas, os participantes poderão sentir-se cansados e demonstrar desinteresse em participar das discussões, ocasionado, assim, prejuízos irreparáveis para a investigação. Nesse dia, o encontro teve uma duração de noventa e cinco minutos, ou seja, um pouco mais de uma hora e meia de debates.

O envolvimento dos participantes foi bastante intenso, o clima na sala estava tão favorável e harmonioso que conduziu à participação de todos, na verdade, todos queriam se colocar sobre as notícias reportadas, afinal, elas eram muito familiares e próprias de seu cotidiano. Dessa forma, a reunião, na maior parte do tempo, foi conduzida pelo próprio grupo, pois os sujeitos sentiam-se à vontade para conversar livremente sobre os temas abordados, demonstrando intimidade com eles e certo grau de prazer em expressar seus sentimentos e ideias sobre questões tão complexas do seu dia a dia. Com essa abertura nas discussões, o próprio grupo “conduziu” o encontro e as ideias fluíram facilmente, assim o tempo previsto passou muito rápido. Portanto, parafraseando Chizzotti (2003), entendi ali que não mais pesquisava sobre professores, mas sim “com” professores, com suas práticas sociais.

Buscava respeitar a fala dos sujeitos, ouvindo seus relatos e suas experiências de vida profissional durante toda a reunião. Percebi que durante o processo de confrontação das experiências e das reflexões dos sujeitos, a metodologia foi pouco a pouco se consolidando, garantindo a atenção às sutilezas e sensibilidades que os professores iam desenvolvendo na conduta daquela reunião. Bourdieu (1997) alerta para manter uma comunicação “não violenta” com os pesquisados. Em sua compreensão, geralmente, é o pesquisador que conduz de maneira unilateral os passos da metodologia, deixando para o pesquisado uma posição secundária. Nessa perspectiva, busquei dialogar com os sujeitos de forma não violenta, mas sim de forma sensível e atraente, de tal modo que a situação vivenciada, naquele momento, tivesse um sentido para eles.

Percebeu-se que alguns dos professores pesquisados, sobretudo os mais sensíveis, pareciam aproveitar a situação que a técnica do grupo focal proporcionou, como uma ocasião excepcional que lhes foi oferecida para testemunhar algo relevante, para se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada para a esfera pública. Uma ocasião também de se “explicar”, no sentido mais completo do termo, ou seja, de construir seu próprio ponto de vista sobre aqueles fatos, lembrando uma espécie de “alívio”, de felicidade de expressão. Algumas vezes, a pessoa pesquisada, ao falar de suas experiências, momento gratificante e doloroso ao mesmo tempo, sente-se aliviada por ter um espaço reservado para colocar para fora suas reflexões, seus sentimentos há muito reservados ou reprimidos (BOURDIEU, 1997).

Finalmente, encerramos o segundo encontro do grupo focal compartilhando com todos um momento de descontração, conversas informais nas quais, na maioria das vezes, eles continuavam estendendo algum assunto abordado durante a sessão. Era o momento do “*coffee break*”, lanche partilhado com sabores das conversas informais, com sorrisos e emoções compartilhadas; esses momentos, ao final de cada sessão, foram relevantes para aproximar mais o grupo, fortalecer suas ideias, continuar debatendo um tema que lhes chamou a atenção e até avaliar aquele dia.

Ao final do segundo encontro, os próprios professores sugeriram que o próximo encontro fosse, exatamente, uma semana depois, ou seja, dia 11 de dezembro de 2019, respeitando sempre o mesmo dia da semana, quarta-feira, para atender a disponibilidade de horários de todos. Era o início do mês de dezembro, professores cansados, sobrecarregados de atividades, e eles próprios perceberam que, se não fizéssemos logo o próximo e último encontro, depois seria difícil reunir todos no mesmo horário e dia; assim sendo, acatei prontamente a decisão do grupo e agendamos nosso encontro para a quarta-feira seguinte, conforme sugerido. Buscou-se, assim, preservar o cuidado e a decência no relacionamento honesto com aqueles que haviam aberto suas vidas, seus pensamentos e alguns segredos de suas experiências pessoais para nós. Apesar do pouco tempo de convívio com o grupo, este já demonstrava confiança e respeito entre pesquisadora e pesquisados.

A técnica do grupo focal estava atendendo aos objetivos da pesquisa, ou seja, estava despertando nos professores a vontade e o interesse em refletir sobre os saberes profissionais docentes desenvolvidos durante seus percursos profissionais, sobre como sentem a integração entre o percurso pessoal e o profissional, sobre a forma como foram construindo seus saberes ao longo de suas carreiras. Assim, durante as sessões realizadas com a técnica do grupo focal, o professor estava cruzando sua maneira de ser com a sua maneira de ensinar e desvendando na sua maneira de ensinar a sua maneira de ser, como lindamente falou Nóvoa (2013).

Onze de dezembro de 2019, 7 horas da manhã, cheguei à escola. O dia estava lindo, sol aberto, céu azul e um cheiro gostoso da brisa do mar perfumava a entrada da escola, a alegria e o movimento de alunos e professores adentrando no pátio também favoreciam um ambiente e espaço de vida pulsante! Dirigi-me à direção e coordenação como de práxis e, em seguida, uma funcionária me conduziu ao mesmo laboratório para realizar a reunião. Como de costume, organizei a sala antecipadamente, toalhas nas mesas, lanches para o final da sessão. Nesse dia, uma funcionária trouxe para a sala flores recolhidas naquela manhã do jardim da escola para embelezar e perfumar nosso encontro. Começávamos o dia bem!

Vale ressaltar que permanecemos com apenas cinco professores participando dos encontros, conforme exposto anteriormente. Para esse dia, trouxe algumas questões consideradas relevantes para os objetivos, elaborei seis questões de ordem mais específicas e subjetivas, as quais encontram-se ao final deste trabalho em material anexo (Apêndice A). Dessa vez, expliquei para os sujeitos que as questões seriam lidas uma de cada vez e, em seguida, cada participante iria se colocar e expressar suas ideias a respeito dela. Iniciamos com a questão “*Onde, quando e como você aprendeu a ser professor?*” para adentrar mais profundamente na trajetória de suas aprendizagens profissionais docentes.

Essa questão levou os participantes da pesquisa a fazerem, mais uma vez, uma retrospectiva de suas histórias de vida e a selecionarem os fatos que consideravam relevantes no seu processo de formação profissional. Trouxeram as lembranças do passado, de suas vivências familiares, das experiências da infância, em seus diferentes contextos culturais e sociais onde cresceram e aprenderam alguns dos seus saberes profissionais nas interações afetivas e amorosas com seus familiares. Alguns se emocionaram ao trazer as lembranças dos pais como grandes “mestres” e referências para seguir a carreira.

A pergunta levantada não fazia alusão às experiências pessoais dos sujeitos, mas sim às experiências de suas formações profissionais, porém eles se reportaram imediatamente às suas lembranças da infância e aos saberes adquiridos na convivência com seus familiares. Isto vinha confirmar as pesquisas e estudos realizados que compreendem que os saberes profissionais docentes também são originados das experiências de vida do professor. Confirmava-se também que profissional e pessoal não se separam, mas se integram nas aprendizagens cotidianas da vida comum.

Vivenciamos, naquele momento, a experiência de escuta dos “silentes”; em determinado ponto da reunião, o grupo “silenciou” em respeito à emoção do colega, que trouxe a figura paterna como seu exemplo de mestre e professor e, segundo ele, ali naquele momento, passou a reconhecer a forte referência que a figura do pai trazia para sua prática docente. Até então, não havia pensado sobre “onde, quando e como” havia aprendido a ser professor. Na verdade, alguns professores se emocionaram ao relatar momentos em tempos tão longínquos dali, retomaram as vivências com seus pais, que foram seus primeiros “mestres” na docência, conseguiram transmitir saberes e conhecimentos até então tão presentes em sua prática diária. Mais uma vez, percebia-se a riqueza que aquele momento produzia em todos os participantes, pesquisados e pesquisador.

Dessa forma, percebeu-se o quanto o grupo focal pode trazer benefícios aos participantes, como a oportunidade de compartilhar suas perspectivas, seus sonhos, em contato

com pessoas que nem sempre são de seu circuito mais próximo de relações, gerando algumas empatias, algumas aprendizagens. As observações têm apontado que os participantes evidenciam ganhos pessoais significantes, a partir da trama interpessoal em que se acham envolvidos, quando participam ativamente, quando estão significativamente empenhados no trato das questões trazidas e quando as interações fluem cooperativamente, mesmo com alguns contrapontos e conflitos. Também não se pode deixar de registrar que a confiança entre os membros daquele grupo favoreceu para a promoção de momentos como esse, fato que enriqueceu sobremaneira a consistência dos dados para a pesquisa.

Confirmava-se ali a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa, em cada história de vida. Pineua (1983 *apud* MOITA, 2013) lembra que o conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagens situadas em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio. Dessa forma, compreendia-se que a formação de cada professor ali presente cruzava as distintas pluralidades circunstanciais que atravessam sua vida e que essa construção de si próprio fazia parte, também, de seu processo de formação.

Afinal, ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens. Ter acesso ao modo como os sujeitos se formam é ter em conta a singularidade de suas histórias e sobretudo o modo como agem, pensam e interagem em seus contextos. Um percurso de vida é, assim, um percurso de formação. Este vai construindo a identidade de cada pessoa e, ao mesmo tempo em que ela se forma, também se transforma, em interação (MOITA, 2013). A pesquisa foi constituindo-se dentro da perspectiva hermenêutica, compreensiva, profundamente enraizada nos discursos dos sujeitos, portanto coerente com a problemática estudada.

A qualidade do material produzido era reflexo do grau de implicação de cada sujeito, dos seus desejos de exprimir suas memórias, suas experiências, suas aprendizagens ao longo de suas trajetórias. A participação de todos os envolvidos, pesquisados e pesquisadora, tornou-se uma oportunidade formativa, representou “o tempo de mergulhar no passado e sair, desse mergulho, outro” (NÓVOA, 1988, p. 124).

Com a pergunta realizada por mim, no início daquela manhã, pôde-se constatar uma influência muito forte de um tempo passado na vida profissional – o tempo da infância. Foi bastante significativo ouvir os educadores explicitarem as marcas das suas experiências de crianças nas suas relações educativas. Ao relembrares suas origens, essas falas conseguiram tornar menos opacas zonas obscuras dos seus percursos e das suas práticas. Constatou-se, também, a presença ativa na vida profissional dos valores originários da cultura familiar, seus

diálogos e conflitos que atravessaram suas experiências. Assim, consolidaram-se, através do estudo dessas ocorrências pessoais memorizadas pelos professores, dados de análises que permitiram maior compreensão do modo que constroem sua prática docente, seu fazer pedagógico e profissional, dignos de rigorosa investigação.

Finalizamos aquela manhã com mais de duas horas de gravação e, mesmo com tempo estourado, permanecíamos envolvidos nas questões trabalhadas, todos pareciam ter perdido a noção do tempo. O material produzido conseguiu atender aos objetivos da investigação e, assim, concluí o trabalho agradecendo a valorosa colaboração que aquele grupo de profissionais trouxe para a pesquisa científica, aprendizagens, trocas de experiências e riqueza de interações que, com certeza, fortaleceram as formações pessoais e profissionais; realmente, todos saíamos dali mais fortalecidos, mais solidários e mais sensíveis ao “outro”. Ficou acertado com o grupo que, logo que a pesquisa fosse concluída, eu retornaria à escola para expor para eles as análises, como forma de contribuição social para suas formações profissionais e pessoais, bem como para a comunidade escolar.

Apesar de a técnica do grupo focal ter sido utilizada como fonte principal da investigação e ter atendido, em parte, às expectativas da pesquisa, sentiu-se a necessidade de uma complementação por meio de uma entrevista com os sujeitos para atender a algumas especificidades dos objetivos propostos, ou seja, algumas questões acerca dos saberes profissionais docentes ainda precisavam ser debatidas. Vejamos como se deu esse processo.

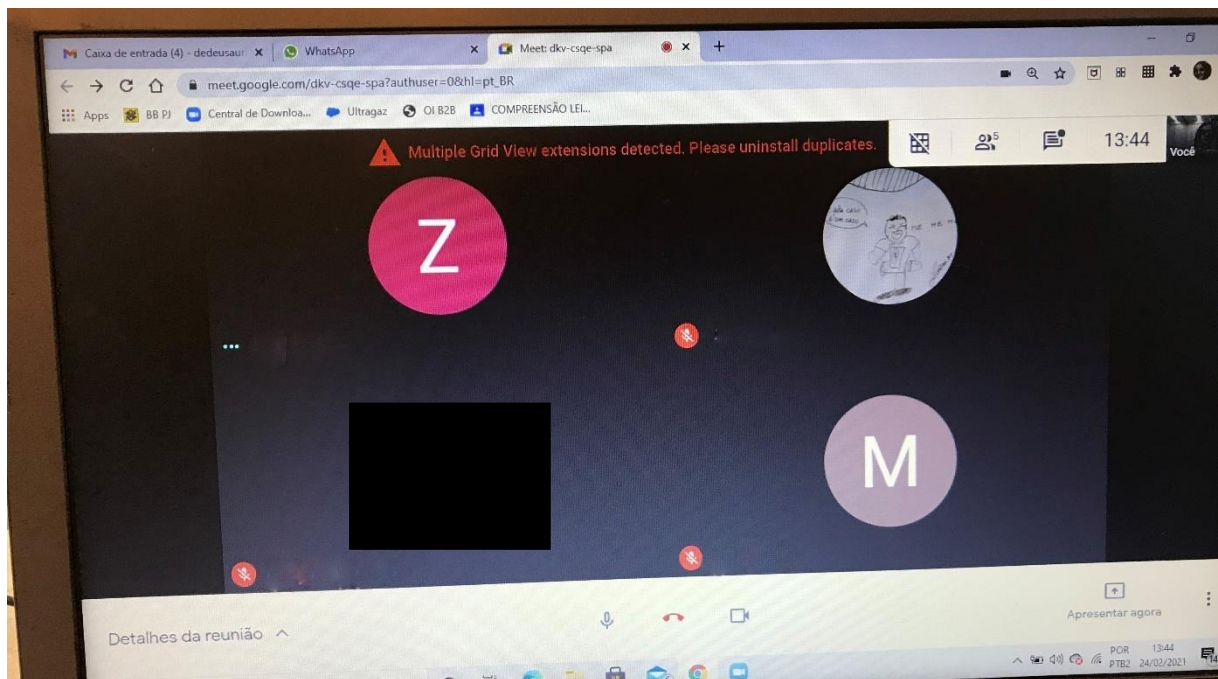
2.6 O percurso sinuoso da pesquisa: entrevista virtual como complementação da investigação

A rigor, todos sabem que não existe uma sequência linear, única no processo de desenvolvimento de uma investigação científica. Por maior rigorosidade que esta exija, compreende-se a complexidade em que ela se constitui, suas idas e vindas; seu percurso se faz no processo, no caminhar. Muitas vezes, esboça-se um percurso, mas, no percorrer do processo investigativo, ele precisa ser alterado, acrescentado. Assim, sentiu-se a necessidade de complementação no processo investigativo e buscou-se a entrevista como método suplementar para atender aos objetivos da pesquisa e acrescentar alguns dados necessários. O objetivo específico acerca da discussão da integração curricular entre os docentes da Escola Profissional cearense, questão bastante crucial para esta modalidade de ensino, necessitava ser mais explorado.

Instrumento utilizado com frequência na pesquisa qualitativa, a entrevista possibilita a constituição de dados para a compreensão de perspectivas dos sujeitos sobre determinados aspectos da situação em debate no estudo em tela, aprofundando algumas questões específicas dos saberes desenvolvidos pelos professores de uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará. Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevistas distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), esses processos permitem retirar da entrevista informações e reflexões muito ricas e significativas para a pesquisa.

A entrevista foi realizada em fevereiro de 2021, período em que o planeta vinha sofrendo com a pandemia de COVID-19², a qual vem ocasionando doença contagiosa em toda a população mundial com um número significativo de vítimas fatais. O distanciamento social tem sido uma das orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) para controlar a disseminação do vírus. Diante dessa realidade, a entrevista foi realizada com os sujeitos através da ferramenta virtual *Google Meet* e gravada.

Figura 5 – Tela do computador na entrevista virtual no *Google Meet*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

² A COVID-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requerem atendimento hospitalar por apresentar dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (Disponível em: coronavirus.saude.gov.br).

A princípio, fez-se contato com os sujeitos para agendar o encontro virtual, que ficou acordado para o dia 24 de fevereiro de 2021 às 13:30h. Não foi fácil conciliar dia e horário com as atividades dos sujeitos pesquisados, que, segundo depoimentos deles mesmos, estavam vivenciando uma jornada de trabalho mais extensa, com reuniões virtuais, aulas remotas e conversas com alunos também remotas e sofrendo com as consequências de uma catástrofe aterrorizante que atingia suas vidas e famílias todos os dias. Conciliar trabalho remoto, compromissos pessoais e o medo constante do vírus foi fator relevante para todos aqueles que enfrentaram esses desafios. Infelizmente, uma professora não pôde participar do encontro virtual, porém se prontificou em colaborar com a pesquisa respondendo às questões³ elaboradas para a entrevista.

Após a realização da entrevista e transcrição dos áudios, alguns aspectos relevantes da investigação foram revelados e analisados como complementação dos dados encontrados na técnica do grupo focal, os quais serão discutidos ao longo do trabalho.

A seguir, será apresentado um recorte histórico da Educação Profissional no Brasil. Ressalta-se sua relevância para a pesquisa, tendo em vista que os estudos e pesquisas realizados na área da Educação Profissional possibilitarão compreender melhor o objetivo aqui proposto, ou seja, *compreender como os professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará estão desenvolvendo e integrando seus saberes no exercício da docência*. Portanto, no capítulo seguinte, buscar-se-á dialogar com essa história, no sentido de perceber as relações estabelecidas entre esses profissionais ao longo de suas experiências profissionais, perceber como os professores de um universo específico da Educação Profissional vêm desenvolvendo seus saberes, como eles integram esses saberes, como eles se desenvolvem pessoal e profissionalmente ao longo de suas trajetórias de vida.

³ As questões encontram-se no Apêndice B.

3 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

“A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação”
(DOMINICÉ, 1990, p. 167).

A história da Educação Profissional no Brasil é tema bastante recorrente nas produções e pesquisas educacionais, tendo em vista sua implicação na constituição da educação do país. As mudanças históricas que se processaram até os dias atuais são bastante significativas em termos de ampliação e expansão da Educação Profissional no país, mas também comprovam seu envolvimento com o modelo do sistema capitalista dependente. Neste capítulo, será discutido como o processo de constituição da sociedade brasileira se efetivou através da educação e como esta foi sendo pensada e estruturada para atender às necessidades econômicas de uma nação em formação cindida em classes, confirmando assim a histórica dicotomia de sua educação – na qual, desde o princípio de sua formação, havia a dualidade educacional, ou seja: para os filhos da classe social menos favorecida, a Educação Profissional e, para os filhos da classe mais abastada da sociedade, o ensino propedêutico. Será visto, dessa forma, como sociedade e educação caminharam de mãos dadas em prol de uma ideologia de sociedade e como os sujeitos pesquisados se desenvolvem dentro dessa realidade específica do Ensino Médio.

Este capítulo está estruturado em quatro partes ou subitens. No primeiro, será discutida a constituição histórica da Educação Profissional no Brasil dentro de seu contexto social, político e econômico, tratando-a como constituída e constituinte de um projeto social maior. O segundo subitem irá tratar da proposta curricular do Ensino Médio Integrado (EMI), o qual buscou romper com a dualidade estrutural que historicamente separou a educação propedêutica da educação profissional no país. Delimitando essa questão, no terceiro subitem, será discutida a proposta curricular do Ensino Médio Integrado da Escola Profissional do Ceará, assim como o contexto histórico e social em que os sujeitos desta pesquisa estão inseridos. Por último, o quarto subitem irá abordar, de forma sucinta, a formação do professor para a Educação Profissional e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.

3.1 Breve histórico da Educação Profissional no Brasil

Discorrer acerca da história da Educação Profissional no Brasil exigirá uma breve referência à história da educação no país, tendo em vista que a consciência da historicidade da sociedade é necessária para a compreensão da atualidade. Conforme afirma Saviani (2011), é preciso compreender que a percepção do presente se enraíza no passado para poder se projetar no futuro. Assim, para compreender o caráter atual da educação brasileira, é preciso recuar no tempo e conhecer as circunstâncias que a determinaram. Desse modo, é necessário se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia de doutrina neoliberal dos dias atuais.

Frigotto (2007) sinaliza que um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma, e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes e grupos sociais desiguais.

No pensamento de autores que se debruçaram sobre o estudo da composição e formação da sociedade brasileira – como Caio Prado Junior (1974), Gilberto Freyre (1974), Florestan Fernandes (1981), Sergio Buarque de Holanda (1963), Francisco de Oliveira (2003), entre outros –, perpassa a ideia de que essa sociedade foi formada, desde o início de sua colonização, com o intuito de estabelecer interesses econômicos e comerciais para atender aos interesses da Coroa, quando não de traficantes e aventureiros. Portanto, os primeiros visitantes aqui chegaram com o intuito de “explorar”, e não de “povoar” o novo continente.

Caio Prado Junior (1974), preocupado em compreender o processo de formação da sociedade brasileira através de uma abordagem econômica, lembra que, ao buscar a essência da formação do país, será percebido que foi constituído para fornecer gêneros à Europa e que é com esse objetivo que se organizaram a sociedade, a educação e a economia brasileiras.

É a partir dessa compreensão que alguns estudiosos vão discutir a educação brasileira, a qual, na época da Monarquia, não recebeu sua devida importância, somente começando a entrar em pauta nos debates políticos na República, principalmente a partir da década de 1930. Essa passagem, da Monarquia para a República, deu-se de forma pacífica, sem revolução popular, portanto sem grandes alterações nas estruturas políticas, sociais e econômicas para a sociedade. Gilberto Freyre (1974) reforça essa ideia em sua obra *Ordem e Progresso* quando afirma que o grupo que conduzia o país na época da Monarquia era o mesmo da República, ou seja, na prática, a estrutura da sociedade brasileira não mudou nem em “ordem”, nem em lógica.

Ainda segundo o autor, nessa época não havia um planejamento para o futuro do país, um referencial de educação que satisfizesse os interesses da sua população, constituída por uma aristocracia, indígenas, negros excluídos e marginalizados e mestiços. Assim, o Brasil vai se constituindo sem um referencial próprio e utilizando-se do mimetismo histórico que tanto o marcou, copiando experiências internacionais da Europa e dos Estados Unidos da América em todas as suas instâncias.

A história da educação no Brasil, que começa a ser pensada de forma mais sistemática a partir do século XIX, por conta do processo de industrialização, é atravessada mais por privilégios e menos por direitos civis concedidos pelo Estado. As primeiras medidas de proteção adotadas ao trabalhador e ao jovem aprendiz foram de iniciativas religiosas, maçônicas e sociedade civil para contribuírem com os mais pobres. Já nessa época, a escola primária incluía atividades de arte e ofício para os pobres (carpinteiro, pedreiro, ferreiro etc.), enquanto o ensino secundário formava jovens para “luzir na corte” (oratória, visão humanística). E, como reforça Sergio Buarque de Holanda (1963), nascia uma sociedade baseada nas relações de “cordialidades”, uma mistura de favores, privilégios pessoais e negação dos direitos civis, prevalecendo os interesses particulares na gestão da coisa pública.

Já Saviani (2011), ao discutir a história das ideias pedagógicas no Brasil, reforça o descaso do Estado para com as questões educacionais quando afirma que, durante a Primeira República até meados de 1930, a educação do país era tratada pelo Ministério da Fazenda, sem um projeto maior que a fundamentasse e dissociada das reformas econômicas e políticas do país. Foi somente a partir da década de 1930 que o Ministério da Educação e Saúde foi criado.

Do mesmo modo, a política de Educação Profissional no país configurou-se nessa perspectiva histórica, em que várias reformas foram levadas a cabo à luz do sistema capitalista, favorecendo mais os interesses mercantis do que as necessidades da sociedade que se formava. Assim constituía-se a história do desenvolvimento da educação no Brasil: “gigante com pés de barro”, como tão bem caracterizou Florestan Fernandes (2003). É dentro dessa compreensão que a história da Educação Profissional e sua respectiva legislação serão expostas e discutidas, sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento social, político e econômico do país.

A relação entre a Educação Básica e a Educação Profissional no nosso país sempre esteve marcada historicamente pela dualidade. Assim, até o século XIX não há indícios e registros oficiais de iniciativas sistemáticas no campo da Educação Profissional e, conseqüentemente, para a formação docente nessa área. Segundo Ramos (2011), o que existia até então era uma educação propedêutica elitizada, voltada para a formação da classe dirigente.

Segundo a autora, os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da Educação Profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas pelo príncipe regente, futuro Dom João VI. Ao longo do século XIX, algumas instituições voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, foram criadas. Assim, dão-se os primeiros passos da origem da Educação Profissional no país, dentro de uma perspectiva assistencialista e com o objetivo de amparar os menos favorecidos. Nasce aqui o embrião da complexa relação dual que marca até hoje a história da educação no país, representada pela escola dos ricos e escola dos pobres.

O século XX trouxe mudanças substanciais que marcaram os rumos da Educação Profissional, pois, com o processo de industrialização, exigiu-se uma maior qualificação da mão de obra. Nesse momento, houve um esforço público de melhor organizar e estruturar a Educação Profissional, desfocando a preocupação nitidamente assistencialista para a preparação de operários para o exercício profissional nas indústrias. Mais escolas são criadas e destinadas aos filhos dos pobres e das camadas sociais menos favorecidas, entre elas as escolas de aprendizes e artífices em 1909 (RAMOS, 2011).

É nesse período, marcado pelo embate político entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao capital estrangeiro, que a formação dos trabalhadores é tratada como uma necessidade de expansão industrial, porém à parte da política educacional. Até então, as atenções do governo federal eram voltadas para o ensino propedêutico, de caráter enciclopédico e elitista, enquanto a Educação Profissional foi basicamente ignorada.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei nº 4024/1961, que teve seus debates iniciados ainda em 1946 e concluídos somente em 1961, trouxe à tona as medidas voltadas para a instituição da equivalência entre os cursos propedêuticos e os de formação profissional, tendo em vista que a formação da classe trabalhadora brasileira, do ponto de vista técnico e ideológico, era um aspecto estratégico para o desenvolvimento do Brasil, o qual, já nessa época, recebia subsídios do capital estrangeiro para implantar, expandir e consolidar a Educação Profissional no país (RAMOS, 2011).

Com a consolidação do processo de industrialização, o Estado assume parte da qualificação da mão de obra e cria as Escolas Técnicas Federais através do Decreto nº 47.038, de 16 de novembro de 1959, deixando nas mãos dos empresários e do capital estrangeiro uma parte maior dessa responsabilidade. É nesse momento que também é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Comercial (Senai e Senac) que hoje vem a constituir o

Sistema S. Dentro desse modelo de escola, que formação profissional foi pensada para seus professores? Que saberes eles precisaram desenvolver para exercer o ofício da docência numa escola técnica profissional? Os estudos têm revelado que muito pouco tem se planejado e pensado para a formação desse profissional ao longo da história da constituição da educação profissional no país.

Formar professores que exerçam a docência na Educação Profissional, especificamente no nível técnico e médio, tem sido desafio constante para aqueles que enfrentam essa área. Machado (2014) nos alerta para essa demanda histórica devido às especificidades dessa modalidade de ensino, haja vista a inexistência de políticas de formação docente com caráter estrutural, unitário, integral; na maioria das vezes, a formação de professor para atuar na Educação Profissional tem sido marcada por soluções emergenciais, superficiais.

A forma como vem se desenvolvendo a educação brasileira permite uma leitura clara para perceber que o projeto desenvolvido pela classe burguesa não necessitaria da universalização da Educação Básica de efetiva qualidade, unitária, laica, pública e que, portanto, bastava-lhe reproduzir, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma Educação Profissional e tecnológica restrita, que adestra as mãos e aguça os olhos, para formar o cidadão produtivo, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado (FRIGOTTO, 2007).

Dois autores contemporâneos, Florestan Fernandes (1975; 1981) e Francisco de Oliveira (2003), discutem, de forma mais incisiva, a especificidade da constituição da sociedade brasileira, reforçam a questão da dualidade marcante na história do país e evidenciam que é no amálgama do atrasado, do tradicional e do arcaico com o moderno e o desenvolvido que se materializa a forma específica brasileira de sociedade capitalista dependente e sua inserção subalterna na divisão internacional do trabalho.

Com o Golpe Militar (1964), sob a égide do economicismo e do pragmatismo, o projeto desenhado para a educação sofreu reformas significativas no sentido de retrocesso na história das conquistas educacionais. Reiterando a vocação brasileira de cópia e mimetismo, adotou-se a ideologia do capital humano, na qual a pedagogia libertadora de Paulo Freire foi sufocada e substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (Mobral), a serviço do mercado e do sistema político opressor, professores foram perseguidos, a formação docente ficou totalmente comprometida, bem como todo o processo de formação e qualificação educacional e profissional.

Nesse momento, segundo Saviani (2011), os empresários brasileiros passam a elaborar e nortear as diretrizes educacionais e estabelecer parcerias com os EUA, assinando vários acordos educacionais. Acordos MEC-USAID (com a Agência dos Estados Unidos para

o Desenvolvimento Internacional) deram início, nas escolas do país, à chamada Pedagogia Tecnista, tornando-a oficial através da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou o ensino profissionalizante compulsório no Ensino Médio, o antigo 2º grau profissionalizante. Nesse período, de 20 anos, o país assiste atônito às maiores atrocidades e abusos com a sociedade civil, que incluíam questões ideológicas, políticas, sociais e educacionais, ampliando o fosso entre ricos e pobres, entre educação propedêutica para as elites e educação técnica desqualificada para os pobres.

O processo de transição, após 20 anos de ditadura militar, é marcado por árduas conquistas e reformas políticas sob a ditadura, agora, do capital. O Brasil já se encontrava, nesse momento, num contexto histórico marcado pela ideologia neoliberal e da globalização. A travessia da ditadura para a democratização efetivou-se perversamente, pela profunda regressão das relações sociais e da mercantilização que se instalara na educação do país (FRIGOTTO, 2007).

A década de 1980 foi marcada por sentimentos ambíguos e por lutas em prol da democratização do país. A Constituição de 1988 foi promulgada, e um projeto de uma nova LDB foi apresentado contendo as principais reivindicações dos educadores progressistas, entre elas a referente ao Ensino Médio e à Educação Profissional. Segundo Ramos (2011), o horizonte traçado por esse projeto era de escola unitária e politécnica, superando a histórica dualidade que marca a educação brasileira. Aqui, por meio de alguns educadores mais progressistas, a proposta de uma educação profissional de caráter emancipatório tem suas ideias difundidas entre aqueles que buscavam uma educação pública de qualidade.

Ainda segundo a autora, em 1996, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso enviou à Câmara dos Deputados um projeto de lei que reformaria a Educação Profissional, principalmente quanto a sua vinculação com o Ensino Médio. O referido projeto reforçava a ideia de que a formação profissional deveria atender às necessidades do mercado; o cerne da questão seria separar a educação regular da profissional, organizando o ensino profissional técnico de forma independente do Ensino Médio, sendo oferecido de forma concomitante ou sequencial a este, negando totalmente a proposta de uma educação integral.

No mesmo ano, o projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro foi aprovado no Congresso Nacional com a Lei nº 9394/96, que, com seu caráter flexível, permitiu que o Poder Executivo realizasse a reforma educacional por meio do Decreto nº 2208/97. Mais uma vez, o país assiste passivo ao desmando do capital estrangeiro nas questões educacionais. Ramos assim se reporta a esse momento:

O Banco Mundial considerava que, em um país onde o nível de escolaridade é tão baixo, aqueles que chegam a fazer o Ensino Médio têm expectativas e condições de prosseguirem os estudos ao invés de ingressarem imediatamente no mercado de trabalho. Os recursos deveriam ser revertidos para cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade. As Escolas Técnicas deixariam de oferecer Ensino Médio profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais a esses. (RAMOS, 2011, p. 60).

A “nova” LDB, dessa forma, incorporou a Educação Profissional como processo educacional específico, não vinculado às etapas de escolarização dos jovens. Na realidade, o texto aprovado foi de uma lei “minimalista”, que permitiu uma variedade de alterações na educação brasileira, entre as quais a criação do Decreto nº 2208/97. Neste, os níveis para a Educação Profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico. O nível técnico destinava-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de Ensino Médio, devendo ter organização curricular própria e independente deste, com matrícula separada e podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial. Com isso, instituiu-se a separação curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, contrariando a própria LDB, que conferia ao Ensino Médio a função precípua de desenvolver a pessoa humana por meio de preparação para o trabalho e o exercício da cidadania (SAVIANI, 2011).

Diante de tal proposta, como pensar a formação e o desenvolvimento dos profissionais da educação? Com a separação curricular entre ensino propedêutico e profissional, predomina a concepção de uma ação docente estanque, fragilizada e tecnicista. Haverá algum diálogo entre os distintos conhecimentos docentes para preparar o indivíduo para a cidadania ou o trabalho? Urge lembrar a omissão da LDB a propósito do tema, ficando a formação de professor da Educação Profissional carente de regulação nesse dispositivo legal (OLIVEIRA, 2014).

A política conservadora e neoliberal que marcou o período consolidou o marco legal e político para a retirada do Estado da Educação Profissional – deslocada do sistema educacional e transformada em objeto de parceria entre governo e sociedade civil, mais especificamente empresários e organismos internacionais. A privatização da Educação Profissional, por sua vez, não ocorreu prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais, o que foi ocasionado pela retirada do Estado combinada com as exigências crescentes de formação do mercado.

Ramos (2011) reforça essa perspectiva quando afirma que:

A Conferência de Educação para Todos realizada em março de 1990 em Jontien, Tailândia, constitui-se em um marco reordenador das políticas de Educação Básica nos países do terceiro mundo. Esta Conferência teve como co-patrocinador, além da UNESCO e do UNICEF, o Banco Mundial, dando origem à assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para todos. A conferência inaugurou a política patrocinada pelo Banco Mundial, de priorização sistemática do Ensino Fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado para com a educação, tendo como base o postulado de que a educação é dever de todos os segmentos da sociedade. (RAMOS, 2011, p. 68).

O Brasil, assim, faz a travessia para o século XXI com uma “venda nos olhos” para as questões sociais da população e aderindo à doutrina neoliberal com o ideário da descentralização, flexibilização, privatização e ajustes fiscais.

No âmbito da educação, impregnada pelo ideário neoliberal, o discurso é predominantemente atrasado e retórico tanto na ideologia do capital humano, conjuntura das décadas de 1960 a 1980, quanto nos pressupostos da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências e da empregabilidade nas décadas de 1980 e 1990.

A teoria do capital humano, empregada nessa realidade, difundia a falsa ideia da educação como forma garantida de integração, ascensão e mobilidade social. Assim, o governo brasileiro, influenciado pelas recomendações de agências internacionais, não assume o compromisso de minimizar as perversas consequências da globalização econômica e cria um discurso atribuindo aos próprios indivíduos a responsabilidade de disputar uma melhor posição no mercado de trabalho.

Fica assim perceptível que, ainda hoje, após tantas reformas na educação pública brasileira, esta ainda permanece comprometida com os discursos neoliberais. Ramon Oliveira (2003) destaca que uma das consequências mais dramáticas no campo social dessa abordagem da “capacidade individual” ou do “desempenho meritocrático” ocorre no âmbito educacional, pois joga toda a responsabilidade de ascender socialmente sobre o indivíduo, desconsiderando as questões de ordem social, política, cultural e econômica que circundam a grande maioria da população, as quais interferem diretamente no desempenho escolar e social.

É essa a lógica perversa que atravessa toda a educação pública de um modo geral e, especificamente, a Educação Profissional no país. Joga-se para o mercado a regulamentação dos direitos humanos, sem respeitar as realidades marcadas pela grande desigualdade social e pela forte exclusão de uma parcela significativa da sociedade. Finge-se desconhecer que o exercício de certos direitos é precedido pela existência de condições mínimas que permitam exercê-los. Sem a existência de tais direitos, falar em cidadania é ideologia barata. Falar em formação docente, em saberes docentes, é perda de tempo, ideologia subversiva.

Já na concepção da sociedade do conhecimento, com a expansão do desemprego estrutural, as noções de qualidade total, competências, conhecimento e habilidades indicam que não há lugar para todos, e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual (FRIGOTTO, 2007). A gravidade dessa situação é reforçada por Frigotto e Ciavatta (2006) quando afirmam que:

Essas noções têm um poder ideológico letal e apresentam a realidade de forma invertida, o nosso desenvolvimento está barrado porque temos um baixo nível de escolaridade e os trabalhadores não têm emprego porque não investiram em sua empregabilidade, ou seja, em sua formação básica para serem reconhecidos pelo mercado como cidadãos produtivos. (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2006, p. 56).

Constata-se, nesta breve retrospectiva histórica da Educação Profissional no Brasil, uma melhor compreensão dos dias atuais, dos interesses e conflitos que atravessam as políticas públicas voltadas para o ensino profissional no país, das políticas públicas voltadas para a formação docente, enfim, constatam-se os interesses atuais que “modelam” a educação de um modo geral no país. No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nos anos de 2003 a 2011, destacam-se debates, seminários, congressos e conferências acerca da concepção e dos rumos da Educação Profissional no país, perpassados por disputas políticas e ideológicas. A dualidade da educação permanece na pauta das discussões e inicia-se um projeto de retomar a integração da formação técnica profissional à Educação Básica.

Nesse sentido, após longas discussões, surge o Decreto nº 5154/04, que permite a integração do Ensino Médio à Educação Profissional visando a uma formação de concepção ampla, integral e humanística, de cultura geral e técnica, tornando assim revogado o antigo Decreto nº 2208/97 do governo de Fernando Henrique Cardoso, que separava o Ensino Médio da Educação Profissional. A edição desse decreto não implicou a necessidade de qualificação e preparação dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, ou seja, no currículo do EMI. Assim, seus profissionais foram “recrutados” para ingressar nessa modalidade de ensino sem uma formação integral, unitária, sem um curso específico legalmente qualificado para atuar nessa área da educação. A dualidade histórica, que tanto marcou a educação brasileira, prevaleceu também na formação de seus profissionais (MACHADO, 2014).

O século XXI chega com o Estado intervindo debilmente no que se refere aos direitos sociais e à garantia de uma educação de boa qualidade para toda a população. Os ventos que sopraram nas reformas educacionais em todo o país sob forma de leis, decretos e reformas foram superficiais ou distorcidos para satisfazer as necessidades do capitalismo, o que, na prática, quase não alterou a educação pública e, muito menos, a qualificação docente.

A análise do Decreto nº 5154/04 e de sua conseqüente proposta de Ensino Médio Integrado (EMI) será melhor abordada a seguir, porém já perpassa aqui uma inquietação pertinente: até que ponto a instituição desse decreto alterou de forma significativa essa tradição histórica da Educação Profissional no país? É preciso refletir sobre como a Educação Profissional vem dialogando com as reais e concretas necessidades dos seus professores, respondendo aos seus anseios, contribuindo para seu desenvolvimento profissional dentro dessa proposta curricular. Refletir como esses professores vêm desenvolvendo e integrando seus saberes docentes, como eles vêm driblando as diretrizes impostas por um currículo estanque e desarticulado, como eles vêm criando e produzindo saberes diversos dentro de um currículo padronizado.

A seguir, será analisada a constituição da proposta do Ensino Médio Integrado através dos estudos e pesquisas realizadas nos últimos anos no país.

3.2 A Proposta do Ensino Médio Integrado

Vários autores brasileiros se debruçaram sobre pesquisas e estudos acerca da proposta da Educação Profissional, entre eles Ciavatta (2005), Frigotto (2007), Oliveira (2003), Ramos (2009, 2011) e Saviani (2006, 2007, 2011). Entre eles, Saviani elaborou de forma consistente as relações entre Educação Básica e mundo do trabalho, na perspectiva da educação unitária ou politécnica. Para o autor:

[...] se no Ensino Fundamental a relação é implícita e indireta, no Ensino Médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. (SAVIANI, 2006, p. 14).

Para isso, seria necessário resgatar a Educação Básica de qualidade, pública, gratuita, laica, universal na concepção unitária e, portanto, não dualista, que consiga fazer a articulação entre cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição de cidadania, sendo esta assim entendida por “educação integral”. Integral no sentido de abranger todas as dimensões da experiência humana, de desenvolvimento intelectual, técnico, cultural e tecnológico.

Com a revogação do Decreto nº 2208/97, que estabelecia uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio, surgiram o Decreto nº 5154/04 e,

posteriormente, a Lei nº 11.741/2008, que introduziu nova redação no capítulo da Educação Profissional da LDB (Lei nº 9394/96). Ambos instituíram a modalidade do *Ensino Médio Integrado* (EMI), unindo em um mesmo currículo a formação geral do educando com a formação técnica profissional, possibilitando construções intelectuais elevadas, bem como a compreensão do processo histórico do conhecimento. Nessa perspectiva, a integração passa, necessariamente, pelo projeto político-pedagógico da escola, constituído por um único currículo e única matrícula. Essas eram algumas das ideias que, naquele momento histórico, perpassavam os princípios de uma formação integral para o Ensino Médio da escola pública brasileira.

Nessa concepção e abordagem, a proposta do EMI buscou romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no país. Almejava-se com isso eliminar a tensa oposição entre teoria e prática, conhecimento geral e conhecimento específico, escola de pobre e escola de rico, professor técnico e professor regular. Com isso, acreditava-se possibilitar uma elevação da qualidade dessa etapa final da Educação Básica.

Assim, ainda olhando para o passado recente da história brasileira, a partir de 2004 o MEC passou a apoiar os sistemas estaduais de ensino no sentido de implantação do EMI, possibilitando aos estados da federação e seus respectivos sistemas de educação organizar propostas de cursos técnicos de nível médio que assegurassem aos jovens uma formação integral, humanística, que privilegiasse o conhecimento propedêutico e técnico profissional, sem supremacia de um saber sobre o outro, proporcionando ao jovem melhores condições de cidadania, de trabalho e de inclusão social ao mundo do trabalho, mas não se restringindo a ele ou a qualquer dessas dimensões de forma isolada. Nesse momento político da história educacional, século XXI, governo mais comprometido com as questões sociais e buscando alternativas para amenizar as desigualdades existentes, alguns teóricos da área, como Frigotto, Saviani, Kuenzer, Ramos, Oliveira, entre outros, vêm trazer as propostas de um currículo integrado para o Ensino Médio do país.

De acordo com a Lei nº 11.741/2008, a articulação entre Educação Básica e Educação Profissional, garantida na LDB nº 9394/96, poderá ocorrer de três formas: integrada, concomitante e subsequente. Valentim (2007) expressa que a **integrada** é oferecida somente a quem tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo os cursos planejados de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, com matrícula única; a **concomitante** é oferecida somente para quem tenha concluído o Ensino

Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio e com matrículas distintas; e a **subsequente** é oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Assim, foi se instalando em todo o país a concepção de um Ensino Médio Integrado (EMI) com matrícula única e na mesma instituição escolar, bem como a concepção de uma formação humana integral, ou seja, a ideia que nascia com o “novo decreto” era de uma proposta de Educação Profissional “integrada”, assim, o currículo era composto por uma matriz curricular única, na qual os conteúdos das disciplinas do eixo técnico profissional se integram aos conteúdos das disciplinas de conhecimentos gerais e ambos se complementam e se integram numa perspectiva dialética, não havendo assim uma sobreposição de uma área sobre a outra.

Dessa forma, mais um dispositivo legal é posto de forma a trazer mudanças na educação do país sem, na realidade, alterar a vida cotidiana das pessoas envolvidas, especificamente dos seus professores, e sem mexer nas estruturas formativas de seus profissionais. De fato, as mudanças propostas pela implantação da Lei nº 11.741/2008 deveriam dizer respeito a mudanças na vida de pessoas concretas, ou seja, os docentes, gestores, alunos, que vivem em situações reais, as quais precisam ser compreendidas em si e em suas articulações com a totalidade da vida social e produtiva com suas múltiplas, complexas e contraditórias relações.

Vale ressaltar que, de acordo com essa proposta, o sentido e significado de *integração* abrangem duas concepções, ou seja, ela tanto compreende a integração curricular entre as duas modalidades de ensino – regular e profissional – como também compreende em sua filosofia pedagógica a formação ampla e integral do ser humano, portanto humanística, de cultura geral e técnica ao mesmo tempo, sem supremacia de uma sobre a outra.

A expressão *formação humana integral* é bastante utilizada cotidianamente de forma polissêmica, sem que se questione sua origem e seus significados epistemológicos. Cabe aqui fazer uma sucinta explanação sobre a questão, tendo em vista que constitui conceito compulsório na proposta do EMI em vigor. Observa-se que a ideia de formação humana integral abordada pela proposta do EMI vem carregada da intenção de superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de pensar e a ação de executar. Como formação humana, o que a proposta busca é garantir ao jovem o direito a uma formação completa para a leitura do mundo, supondo com ela a compreensão das relações sociais subjacentes (CIAVATTA, 2005).

A formação integral, entendida na perspectiva emancipatória, pressupõe uma compreensão mais abrangente da educação. Aqui o conhecimento não se restringe a simples transmissão do currículo oficial e, muito menos, à justaposição do ensino propedêutico com o

ensino profissional, como se a formação integral se restringisse apenas à junção de diversas disciplinas, ou mesmo, à interdisciplinaridade entre as distintas áreas do conhecimento. Muitas vezes é esta a compreensão que alguns têm em relação à formação integral e, conseqüentemente, à proposta do EMI. A integração do conhecimento “provém da ideia do uso democrático do conhecimento como um instrumento para a resolução inteligente de problemas” (BEANE, 2003, p. 96). Ou seja, os conhecimentos curriculares deverão estar integrados às questões sociais da vida cotidiana, das experiências e vivências democráticas, garantindo assim uma compreensão das relações sociais por parte dos sujeitos.

Para essa compreensão, faz-se necessário também recorrer a alguns pressupostos filosóficos descritos por Ramos (2011). Um deles diz respeito à compreensão de que homens e mulheres são seres histórico-sociais e, portanto, produtores de conhecimentos. Nessa perspectiva, a história da humanidade é a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos recursos da natureza pelo ser humano, mediado pelo trabalho. Por isso, o trabalho humano é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

Assim, a ideia da integração no EMI expressa uma concepção de formação humana baseada na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação geral do sujeito. Na realidade, o que é propagado com essa proposta é que a educação geral se torne parte inseparável da Educação Profissional em todas as áreas em que se dá a preparação do sujeito. Isso implica em focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a velha dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar sujeitos capazes de atuar como dirigentes e cidadãos autônomos (CIAVATTA, 2005).

Reforçando esse entendimento da Educação Profissional no país, Ciavatta (2005) vem abordando a proposta do Ensino Médio Integrado, a qual, na sua concepção, constitui oportunidade ímpar para a elevação da qualidade da educação no país e afirma:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

A proposta ainda preconiza um Ensino Médio que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho e que seja capaz de formar cidadãos autônomos, que possam “escolher”

seguir seus estudos ou, “se têm necessidade”, ingressar na vida profissional. Seria isso viável diante da sociedade excludente que constitui e é constituída pelos ideários neoliberais? Seria possível uma proposta que promovesse a realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração, numa sociedade baseada em valores e pressupostos que sejam o seu oposto? Como os currículos escolares estão sendo constituídos? E a formação dos professores, como vem atender a essa proposta curricular em nível de Ensino Médio? Essas são questões que não passam despercebidas por aqueles que vêm estudando a proposta do EMI no país.

Kuenzer (2009) alerta-nos que essa “nova concepção” só será possível em uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais. Isso ainda implica uma sociedade na qual todos os indivíduos possam exercer o “direito à diferença” sem que isso se constitua em desigualdade.

Oliveira (2009) também reforça essa compreensão quando afirma que a superação do caráter dualista e excludente da educação brasileira e, especificamente, do Ensino Médio só se fará possível fora dos limites da sociedade capitalista. Para o referido autor:

O caráter dual que predominou na história do Ensino Médio brasileiro decorre do projeto excludente que as classes economicamente dominantes conseguiram tornar vitorioso. [...] Contraditoriamente, mas na mesma lógica do processo de exclusão da classe que vive do trabalho, a história do Ensino Médio é a história da inclusão daqueles que puderam e podem, em virtude de uma condição de classe distinta, apropriar-se da produção material e não material. (OLIVEIRA, 2009, p. 55).

Assim, os referidos autores reforçam a concepção da formação integral do indivíduo, em que esta implica a leitura do mundo social onde o sujeito vive, bem como sua atuação de forma consciente como cidadão pertencente a uma comunidade, a um país e a um mundo. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005). Quão grande desafio enfrentamos, implantar uma proposta curricular de Ensino Médio Integrado, com todo o caráter emancipatório que ela traz, dentro de uma conjuntura social e política excludente e desigual.

Destarte, compreende-se que a dualidade estrutural e histórica da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações de produção e do sistema social vigente. Pretender resolver essa questão apenas na escola, através de uma nova concepção ou modalidade de ensino, ou é ingenuidade ou é má-fé.

Infelizmente, isso é o que vem ocorrendo na história do país: a dualidade permanece referendando a exclusão dos excluídos e a inclusão dos incluídos, justificados pelos resultados obtidos da realidade contemporânea, como a diminuição dos postos de trabalho, a concentração

da riqueza nas mãos de uma minoria, o desemprego em massa, o subemprego, a ampliação da legião de excluídos, a desvalorização dos diplomas escolares e dos seus profissionais, a precarização da formação docente etc.

Peterossi (1994) já nos dizia que a dicotomia que historicamente marcou a educação profissional e a educação propedêutica no Brasil trouxe também como consequência a dualidade nos cursos de formação para seus professores. Em outras palavras, refletiu no nível de formação e de exigências para a preparação e o perfil dos seus professores. Segundo esse autor, ao analisar a trajetória histórica da formação docente do ensino técnico, “[...] muito mais do que uma história de sua formação encontra-se uma trajetória de não-formação no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores” (PETEROSSO, 1994, p. 64). Infelizmente, essa realidade ainda persiste no cenário educacional brasileiro.

Interessante também é compreender o período histórico em que a proposta do EMI surgiu, o primeiro mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), governo que vinha buscando se posicionar diante das conjunturas sociais e políticas e, portanto, necessitava trazer uma proposta que buscasse favorecer as camadas populares menos favorecidas do país. Comunga-se com Frigotto (2007) quando afirma que essa proposta trouxe vários avanços para a Educação Profissional no país, porém também se reconhece que ela não foi suficiente para superar os problemas educacionais e sociais que a escola pública enfrentava, e, especificamente, não assumiu de fato as necessidades de seus profissionais.

Com o passar dos anos e a efetivação da proposta, o que se apresenta hoje na sociedade brasileira ainda é uma educação dualista, elitista e excludente. Definitivamente, a Educação Básica, pública, laica, unitária e tecnológica, tão bem apregoada por estudiosos no assunto, nunca se colocou para satisfazer as necessidades da classe trabalhadora, e sim como algo a satisfazer os interesses da ideologia neoliberal do mercado. Desde suas origens, as instituições voltadas para a Educação Profissional não contavam com políticas de formação e qualificação para seus docentes. Naquela época, início do século XX, seus professores eram “recrutados” diretamente das fábricas e oficinas para ensinar seus pupilos (PETEROSSO, 1994). Assim, não se conseguiu uma Educação Profissional para a maioria dos trabalhadores a fim de prepará-los para o trabalho complexo, que é o que agrega valor. Para isso, seria necessária uma formação docente diferente da que é posta atualmente.

Assume-se, com Frigotto (2007), a compreensão de que essa proposta pouco avançou no país tanto por falta de vontade política quanto por uma acomodação das instituições educacionais e da sociedade em geral. Dessa forma, é interessante refletir sobre as reais

contribuições que o Decreto nº 5154/04 e a Lei nº 11.741/2008 trouxeram para a Educação Básica e, mais especificamente, para a Educação Profissional. Nesse sentido, observa-se que essas políticas educacionais, sob o ideário neoliberal e um discurso aparentemente progressista, permanecem aprofundando a segmentação e o dualismo que tanto marcaram a história da educação no país.

Ao analisar a conjuntura econômica, política e social do Brasil nos últimos anos, pós-Decreto nº 5154/04, Frigotto (2007) questiona se este trouxe alterações significativas para a histórica tradição da educação brasileira. Segundo o autor, esse tipo de projeto de Educação Básica e de formação profissional se coloca como necessário diante de uma sociedade que moderniza o arcaico e na qual o atraso de alguns setores – como o analfabetismo, a precarização do trabalho formal, o desemprego em larga escala – não são impeditivos ao tipo de desenvolvimento que se ergueu pela desigualdade e dela se alimenta.

Entende-se que isso não implica a negação à proposta da educação unitária e politécnica, pois compreende-se que a integração do Ensino Médio à Educação Profissional obviamente não apaga os problemas estruturais já existentes na sociedade, bem como na Educação Básica. O balanço no campo da Educação Profissional na contemporaneidade, quase vinte anos após a edição do decreto em vigor, reitera tanto a precariedade de recursos quanto a permanência do histórico dualismo entre educação geral e específica, propedêutica e técnica e, portanto, a frágil relação entre Educação Básica e formação profissional. O que Frigotto (2007) propõe é o desenvolvimento de um projeto nacional popular e democrático de massa e das consequentes reformas estruturais, o que implicaria a constituição de uma educação escolar de formação técnico-profissional dos trabalhadores para o trabalho complexo, com base científica e tecnológica.

A complexidade do desafio posto para a Educação Profissional torna-se, assim, aspecto de grande relevância para as políticas públicas educacionais, fazendo a vinculação e integração entre ciência, tecnologia e trabalho. Porém, para tanto, fazem-se necessários mais estudos e pesquisas acerca das dimensões da docência para essa modalidade de ensino. Sabe-se que uma boa parcela de seus docentes, por ter formação superior nas áreas técnicas, não se identifica com o magistério ou mesmo desconhece os saberes necessários da docência, fato este que necessitará de uma atenção especial por parte daqueles que fazem essa modalidade de ensino (FARTES; SANTOS, 2011). A tarefa não é fácil, mas também não é impossível! Esta pesquisa buscará contribuir com a constituição de conhecimentos pedagógicos realizados no interior dessas escolas e desvelar como seus professores desenvolvem saberes necessários para a docência.

A seguir, será apresentado um pouco da história da implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará, trazendo algumas questões específicas da proposta curricular do Ensino Médio Integrado. Aqui, também se trará um pouco das falas de nossos sujeitos, suas experiências profissionais e suas percepções acerca do EMI.

3.3 O “caso” do Ceará e a proposta do Ensino Médio Integrado

Este é um subitem do capítulo que merece uma atenção especial, tendo em vista sua especificidade e importância para com a pesquisa a que se destina esta tese, afinal, será dentro desse contexto histórico e social que os sujeitos estarão inseridos e, conseqüentemente, desenvolvendo seus saberes profissionais. O recorte temporal da pesquisa contempla o período de 2008-2018, intervalo de tempo justificado por compreender uma década da oferta da modalidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Ceará. Aqui, será discutido um pouco da história que se constituiu nos últimos anos nesse nível de ensino, quando o governo decidiu implantar no estado a proposta do Ensino Médio Integrado, e como este tem sido vivenciado e desenvolvido por seus profissionais, especificamente os professores.

Após entrar em vigor o Decreto nº 5154/04, que traz para a educação brasileira a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional técnica de nível médio, conforme exposto anteriormente, o governo federal lança para todo o país, em 2007, um programa conhecido como Brasil Profissionalizado, visando fortalecer as redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica ofertando incentivos e apoio financeiro a todos os estados da federação que aderissem a ele. A implementação do programa refere-se a obras de infraestrutura, ao desenvolvimento de gestão, a práticas pedagógicas e à formação de professores.

Somente em 2008, quatro anos após a edição do referido decreto e um ano após o lançamento do Brasil Profissionalizado, é que o governo do estado do Ceará aderiu ao programa e instituiu, junto à Secretaria de Educação Básica do Estado (Seduc), a proposta do Ensino Médio Integrado em todo o estado, instaurando no referido ano as Escolas Estaduais de Educação Profissional através da Lei nº 14.273, de 19/12/2008, publicada no Diário Oficial do Estado em 23 de dezembro de 2008 (CEARÁ, 2013).

Inicialmente, ainda em 2008, o governo estadual implanta vinte e cinco (25) escolas em vinte (20) municípios cearenses; entre estes, a capital ofertava seis (06) escolas profissionais de nível médio. De acordo com os dados da própria Secretaria de Educação, nesse período foram ofertados quatro cursos técnicos de nível médio, entre eles: Informática, Guia de

Turismo, Segurança do Trabalho e Enfermagem. A escolha deles era de total responsabilidade da Secretaria e se dava em função de estudos e análises das características socioeconômicas das regiões e municípios contemplados com o projeto (CEARÁ, 2013).

Atualmente, de acordo com dados da própria Secretaria de Educação (Seduc), a rede das Escolas Estaduais de Educação Profissional ampliou-se de forma progressiva tanto na oferta do número de escolas quanto na oferta de cursos técnicos, num curto espaço de tempo. Hoje o estado encontra-se com 119 escolas em pleno funcionamento presentes em 95 municípios e atendendo uma faixa de 52.571 estudantes. Ribeiro *et al.* (2020) indica um aumento progressivo de 476% do número de escolas e de 1.300% dos cursos técnicos no período de 2008-2018. Com uma rede desse porte, faz-se necessário acompanhar a evolução e o desempenho para a materialização dessa proposta, bem como o que se tem pensado para a atuação de seus profissionais, especificamente, seus docentes.

No final da década de 1990 e início da década de 2000, o Ensino Médio brasileiro conheceu um processo “reformista” bastante turbulento, considerado por muitos como “contrarreformas” do Ensino Médio (ANPED⁴, 2021), tanto do ponto de vista estrutural como do ponto de vista conceitual. Infelizmente, as “reformas” não conseguiram melhorias para esse nível da Educação Básica e menos ainda para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Interesses antagônicos se intensificaram e, como em toda a história da educação brasileira, prevaleceram os ditames do capital.

Como é do conhecimento de todos, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado no Congresso Nacional em junho de 2014 através da Lei Federal nº 13.005. Também se faz necessário registrar que o PNE foi elaborado com grande participação do denominado “Movimento Todos pela Educação”, o qual tem o apoio de grandes empresas como Itaú, Gerdau, Fundação Bradesco, Suzano Papel e Celulose, Unibanco, entre outras, as quais vêm definindo “os direitos de aprendizagem” dos estudantes brasileiros através da implementação da Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2018.

O referido plano, assim, definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira no decênio 2014-2024 e estabeleceu 20 metas. Não cabe, neste momento, analisar as diretrizes nem as metas do plano, porém a de número 11 traz como objetivo triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, trazendo implicações para esse nível da Educação Básica.

⁴ ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Em meio a tantos desencontros, controvérsias e conflitos, a reforma do Ensino Médio é sancionada em fevereiro de 2017 através da Lei nº 13.415/2017. Sem muita compreensão e com pouca discussão acerca dessa lei nas escolas de Educação Básica, onde nem professores nem estudantes foram ouvidos, ainda hoje essa reforma não foi implementada de fato. Situação semelhante ocorre com a implementação da BNCC do Ensino Médio, aprovada em dezembro de 2019, a qual também permanece apenas no papel. Todas essas “reformas” no Ensino Médio, geradas no meio dos interesses de grandes empresários, políticos e alguns educadores, ocasionam sentimento de insegurança e desconforto por parte de todos que compõem a Educação Básica no país. Professores e alunos não foram consultados, não participaram efetivamente de suas propostas pedagógicas e, pior, pouco entendem o imbróglio em que estão inseridos e que, por ironia, terão que “descascar” sozinhos.

Ainda integra essa contrarreforma, entre tantos outros, documento recentemente aprovado no Conselho Nacional de Educação, a Resolução de número 01, de 05 de janeiro de 2021, referente às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Essas diretrizes, vale lembrar, serão discutidas de forma mais específica no próximo subitem deste capítulo. Essas diretrizes vêm fortalecer os dispositivos legais e normativos que instituem hoje as “reformas” para o Ensino Médio. Presenciamos, hoje, um quadro extremamente grave no país com o avanço do ultraconservadorismo de costumes, com o negacionismo da ciência, com o descaso dos direitos sociais, ambientais e humanos e uma tecnocracia militarista⁵.

Em pesquisa recente, Ribeiro *et al.* (2020) alerta que o modelo de Ensino Médio Integrado do Ceará ainda não efetuou nenhuma alteração estrutural ou curricular em sua proposta. Ainda segundo os autores, na rede pública estadual cearense, apesar de 460 escolas aderirem ao *Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio*, nenhuma mudança real de perspectiva deve ocorrer nos dias atuais; as escolas têm até 2022 para entrar em conformidade com as novas diretrizes legais. Na prática, alterações legislativas da reforma do Ensino Médio, da BNCC e das DCNEPT, apesar de reforçarem um currículo fragmentado e uma percepção educacional distorcida, ainda não modificaram a rotina pedagógica das EEEP no estado do Ceará.

De acordo com a proposta oficial da Secretaria de Educação do estado, a Matriz Curricular, constitui-se de três áreas: *Formação Geral* (contém as disciplinas da Base Nacional

⁵ Essas forças militaristas têm um projeto em desenvolvimento, ou seja, atacar e enfraquecer os direitos sociais arduamente conquistados pela classe trabalhadora ao longo da história e, ao mesmo tempo, regular os interesses do capital (Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>).

Comum), *Formação Profissional* (contém as disciplinas específicas de cada curso técnico) e *Atividades Complementares* (contém as disciplinas da parte diversificada). As três áreas, segundo a proposta, devem dialogar entre si, respeitando, cada uma, suas especificidades e estabelecendo as conexões necessárias numa dinâmica de interdependência de maneira a garantir a integração curricular. Para atender às exigências de um “currículo integrado”, cuja integração limita-se à tentativa de dispor os componentes curriculares da formação geral com os componentes da formação profissional, a proposta da secretaria se contradiz com a realidade concreta vivenciada nesta modalidade de ensino.

A concepção do EMI adquire um sentido filosófico e epistemológico que não admite apenas a junção de disciplinas consideradas de formação geral ou de formação profissional do currículo. Antes, ele objetiva proporcionar a compreensão da complexidade social, das relações econômicas, sociais, culturais e históricas da realidade concreta, mediante um currículo que leve à apreensão de conceitos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar. Dessa forma, sua concepção ultrapassa o aspecto formal da suposta integração formativa, implicando também a integração entre trabalho, ciência e cultura no projeto pedagógico da escola que visa à *formação integral e integrada* dos estudantes (RAMOS, 2007) e, portanto, necessita de uma concepção de formação para seus professores distinta da que é posta na legislação brasileira e nos cursos de formação docente.

Reforçando essa ideia, Oliveira (2009) também vem expressar a relevância do EMI para a educação brasileira ao afirmar que:

Destacar a importância da articulação entre a formação geral e a formação profissional ainda se coloca como pedagógica e politicamente importante, uma vez que deve haver e vem existindo uma contínua e ininterrupta preocupação por parte daqueles que pesquisam na área de Trabalho e Educação e/ou Ensino Médio de reafirmar o quanto o processo de formação profissional não pode resumir-se apenas à apropriação de saberes práticos e úteis ao mercado de trabalho. Cada vez mais, a luta política por um Ensino Médio que objetive a formação ‘integral’ dos educandos impõe-se como necessária e consequente. (OLIVEIRA, 2009, p. 53).

Porém, os referidos autores compreendem que, apesar de a Lei nº 11.741/08 abrir a possibilidade da retomada do EMI, o modelo posto ainda não se configura como projeto de “formação integral” e de Ensino Médio unitário e politécnico conforme proposto na perspectiva marxista e gramsciana. Oliveira (2009), convida a reconhecer esse distanciamento entre o que está posto oficialmente como modelo de EMI e a formação integral de caráter unitário e politécnico, o qual proverá a emancipação da classe que vive do trabalho.

Dessa forma, percebe-se as contradições e os antagonismos presentes na implementação do EMI nas escolas. De acordo com Boanafina, Boanafina e Wermelinger (2017, p. 79), o Decreto 5154/04, referendado pela Lei 11.741/08, pode ser considerado híbrido, por representar o “resultado do embate entre as forças conservadoras, defensoras dos interesses do mercado, e as progressistas, comprometidas com as políticas socioeducacionais que privilegiam a formação integral do ser humano”.

Sobre essa polêmica da integração curricular, categoria tão cara e contraditória dentro das EPs do Ceará, Ramos (2008) assim se expressou:

[...] paradoxalmente, têm-se duas visões diferentes convivendo na política educacional, quais sejam, aquela subjacente ao Decreto n. 5.154/2004 que discutimos aqui; e aquela que está dentro das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação profissional, baseada em competências e habilidades, assim como nos princípios de adequação ao mercado de trabalho e de flexibilização do currículo à luz das dinâmicas socioprodutivas. (RAMOS, 2008, p. 23).

A proposta pedagógica do EMI das escolas estaduais do Ceará, em seus documentos oficiais amparados pelos dispositivos legais, traz na sua fundamentação teórica o modelo da educação politécnica ao propor um currículo capaz de integrar formação intelectual e profissional aos diversos aspectos da vida, ciência, cultura, tecnologia, trabalho e práticas sociais. Porém, não é essa a realidade encontrada na prática diária dessas escolas. Há um abismo enorme entre o que é anunciado e o que de fato é realizado dentro do EMI das escolas cearenses. Ribeiro *et al.* (2020, p. 1027) alertam que “a promessa é de formação plena, capaz de formar seres de práxis, situados historicamente, conscientes de seu papel social e capazes de buscarem sua própria emancipação”. Infelizmente, dez anos de implementação desse modelo foram suficientes para constatar que elas não atingiram esse propósito. Na prática, a complexidade é bem maior que o esperado.

Essa complexidade da efetivação da proposta da integração curricular no EMI das escolas do Ceará é refletida também nas falas dos sujeitos da pesquisa. Nesse lugar de fala, todos os professores entrevistados demonstraram insatisfação, incompreensão e incapacidade de implementar o currículo de Ensino Médio Integrado, o qual muitas vezes eles entendiam como uma simples justaposição entre as disciplinas, como se a integração curricular na perspectiva da formação integral se resumisse a “momentos de planejamentos” entre eles, ou, simplesmente, através do diálogo entre as disciplinas da formação geral com as da formação técnica. Essas questões são essenciais e imprescindíveis para um currículo de EMI, porém a formação integral, a qual se defende aqui, vai além disso.

Interessante ainda frisar que nem o mínimo de condições necessárias para efetivar a integração curricular, ou seja, o simples momento do planejamento, o tempo pedagógico para o professor pensar a integração curricular, a interdisciplinaridade entre as disciplinas, está sendo garantido aos seus docentes. Observe o que Madalena diz a esse respeito:

“Eu acho o seguinte, há muito tempo que se escuta essa conversa de integração entre esses dois currículos, mas ainda não existe, porque não existe o diálogo, a conversa, porque assim, se tem as duas matrizes lá, então vamos lá, só existe na primeira semana, quando começa as aulas, aí tem o encontro pedagógico, a gente senta um pouquinho ali, conversa, aí acabou; isso era pra ser contínuo, durante todo o ano, com esses encontros pra gente conversar...” (Madalena, professora e coordenadora do Curso Técnico de Turismo).

Um outro professor que pensa semelhante é Paulo, quando assim se expressa acerca da integração curricular. Seu pensamento traz resquícios de um currículo que “prepara” para o mercado:

“[...] Mas o currículo em si, a estrutura que é elaborada, o que vem pra gente, que é aplicada, na minha opinião ela não é integrada. E precisava fazer uma reformulação completa desses currículos, pra de fato o menino perceber né, que ele está sendo preparado, por todos nós né, tanto da base comum como da base técnica, tá sendo preparado tanto pro mercado de trabalho como pra faculdade, como pro empreendedorismo né, porque nós somos de fato uma escola, mas dá a entender, que somos duas escolas no mesmo prédio.” (Paulo, professor de Biologia).

A fala do professor, quando expressa sua percepção de “que somos duas escolas no mesmo prédio”, valida a denúncia do que vem ocorrendo nessas escolas e ratifica a compreensão dela. A concepção de uma formação integral capaz de integrar a formação geral às forças sociais e levar o jovem a compreender o impacto de suas ações dentro da realidade social complexa em nenhum momento é expressa pelos sujeitos, nem pelos professores da formação geral, nem pelos professores do eixo técnico. Não por falta de boa intenção, mas antes por falta mesmo de compreensão dessa dimensão da integração proposta em um currículo de EMI, questão que reforça a falta de preparo deles para atuar nessa modalidade de ensino.

Percebe-se, através das colocações dos professores entrevistados, uma total insatisfação diante dessa questão da integração dos conhecimentos, em suas compreensões existe uma “cobrança” por parte do órgão competente, no caso a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc), porém, eles sentem falta de uma formação continuada necessária para trabalhar dentro dessa proposta curricular tão complexa e específica. Os docentes têm a nítida compreensão do hiato existente entre o que está escrito no papel e nos documentos oficiais e o que de fato eles enfrentam no cotidiano pedagógico.

“Eu creio que tudo que está escrito no, no papel, tá lindo lá, mas a prática em si, de buscar uma integração, de conversar, de chamar o professor, não acontece isso. Se não houver um planejamento contínuo, reunião diária, alguma coisa assim, que converse, não funciona não, essa integração” (Madalena, professora e coordenadora do Curso Técnico de Turismo).

O sentimento de abandono e falta de compreensão do sentido da formação integral é revelado nitidamente em suas falas:

“A gente tem a Jornada Pedagógica que é no começo de cada ano, e a gente tenta acertar com esses professores os conteúdos, antecipando, retardando, postergando... e depois pronto, né?! [...]. Então quem tá levando esse projeto a frente, somos nós os professores, e ele foi esquecido, né, ele foi jogado, jogado pra ser implementado, está sendo e não sei até quando, né? [...] E vai ficar assim, do mesmo jeito, porque ninguém sabe, ninguém sabe nem como integrar. A palavra integração sabe, associar, mas o quê? Como? Através de quê? Então eu vejo muitas falhas né, e foi, tá sendo implementado, mas abandonado!” (Marta, professora e coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem).

Percebe-se, assim, que as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos investigados perpassam por diversas dimensões, desde as questões pedagógicas até as estruturais. Problemas como a necessidade de melhorar sua qualificação profissional, visando atender as especificidades do EMI, a falta de tempo para o planejamento pedagógico, a ausência de uma política pública de assessoramento para o professor por parte da própria Seduc, o distanciamento entre o que está nos documentos oficiais da proposta pedagógica e o que ocorre na prática diária da escola, a fragilidade dos cursos de licenciatura para a preparação dos docentes, representam alguns dos desafios enfrentados pelos professores. Essas e outras questões serão desenvolvidas ao longo deste trabalho, que se propõe analisar como os referidos professores desenvolvem e integram seus saberes profissionais.

A proposta pedagógica do EMI implantado nas escolas cearenses está muito longe de concretizar um projeto educativo de formação integral e, mais preocupante ainda, está muito distante da práxis docente, sujeito tão “marginalizado”, desprestigiado, e, paradoxalmente, tão “cobrado por bons resultados” pela sociedade de um modo geral. Hoje, mais que nunca, o professor encontra-se fragilizado, sem autonomia pedagógica e distante das grandes decisões do rumo da sua vida profissional. A pressão, dentro dessas escolas cearenses, por resultados satisfatórios de exames nacionais e internacionais, por inserção no mercado de trabalho formal ou informal, é muito forte, ocasionando mais “balbúrdia” na organização do trabalho pedagógico do professor, que, além de sentir-se pressionado para atender as exigências do mercado de trabalho e preparar para a continuidade dos estudos, tem que atingir resultados satisfatórios nos indicadores externos (ENEM, Spaece, SAEB, Id Médio, PISA).

A esse respeito, Freitas (2012, p. 389) chama a atenção que “quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes”, ocasionando ênfase na cognição em detrimento das outras dimensões da matriz formativa. Ainda de acordo com o autor, essa é a concepção educacional que vem disputando lugar nas diversas diretrizes curriculares nacionais, como na reforma do Ensino Médio, na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, nas metas e diretrizes do PNE, dentre outros. Observa-se essa ideia na vivência concreta de um dos sujeitos:

“[...] tu tens a aula que tu tiveres, se tiver uma avaliação externa, tu para tudo e vai dá aula pro Spaece, vai dar aula pro SAEB, porque o que vai dar resultado imediato, porque o que avalia a educação são essas avaliações externas. Então esquece tudo e vai fazer o que é prioridade, né? Então tá aqui com a sua programação, combinou a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, e esse monte de ‘ade’, e dá em nada né, porque se a Seduc quiser para tudo, e vai dar aula e vai trazer o aluno pra sala de aula porque o importante é 100% de participação no Spaece, ENEM e que o IDEB esteja lá em cima, pra o governador ir fazer propaganda às nossas custas né. Então assim, são várias falhas, que eu acho. Aqui a gente ainda consegue fazer um pouco né, assim, as disciplinas ‘*pop stars*’ elas ficam acima de tudo isso né, o português e a matemáticas, elas têm essa força, né? E a gente fica meio que atuando como coadjuvante né, fazendo o que a gente pode, então assim, integrar, de uma forma muito apagadinha né, porque são muitas coisas a serem debatidas, muitas...” (Maria, professora de Espanhol).

Percebe-se a riqueza de reflexões na fala de Maria, quantas questões poderiam ser exploradas desse trecho, quanto de desabafo e insatisfação com as políticas do EMI impostas aos docentes são revelados! Aqui, a professora em sua fala contradiz o argumento de Freitas (2012) quando este afirma que o docente “tende” a ensinar as disciplinas abordadas nos testes; para Maria, sua compreensão é que o docente sente-se “pressionado” a fazer esta ênfase às disciplinas “*pop stars*” (matemática e português), ele sente-se como “coadjuvante” no desafio de realizar essa integração “apagadinha”. Essas questões desvelam o nível de complexidade que esses profissionais enfrentam no processo de integração curricular dentro dessas escolas. Se a complexidade que a reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC trazem para a escola regular é grande, tal complexidade torna-se mais abissal no campo da educação profissional e do EMI. Aqui, ao mesmo tempo que compartilha exigências dos setores produtivos do mercado, o docente também se vê diante dos problemas e desafios da formação geral do currículo. Atender todas essas demandas tem ocasionado situações nada desprezíveis na atuação docente.

Vê-se ainda esse desafio na fala de Ruth, a professora de Física:

“E assim, todo esse processo, de avaliações externas, de avaliações de mercado, porque como nós estamos numa Escola Profissional, a gente também tem um índice a ser levado em consideração, que é o índice de empregabilidade pós o curso né. Recentemente a Seduc criou o Projeto, um site Conexão Trabalho, que é pra alunos egressos de Escolas Públicas Profissionais, terem acesso a vagas de emprego.” (Ruth, professora de Física).

Uma questão que também merece atenção é esclarecer as aspirações filosóficas e educacionais que moldaram o modelo de gestão que essas escolas adotam, tendo em vista que elas interferem de forma direta na proposta pedagógica dos docentes. A origem desse modelo, conforme afirma Magalhães (2008), vem da tecnologia empresarial de gestão desenvolvida pelo grupo Odebrecht e conhecida por Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), que adaptada à educação transforma-se em TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional). Na realidade, poucas alterações foram feitas de uma gestão para outra, haja vista, na compreensão do autor supracitado, que tanto a TESE quanto a TEO são mais uma tomada de consciência do que um manual de métodos e técnicas. Portanto, transferiram-se das empresas, dos valores e preceitos do mercado, os princípios da educação pública. Ribeiro *et al.* assim se expressam sobre o fato:

Interessante observar como o fato – tão marcante – de uma proposta empresarial servir de alicerce para um projeto educativo dessa envergadura passe, praticamente, despercebido. Insistimos, na contracorrente, em evidenciar o caráter marcadamente mercadológico assumido pela escola pública cearense ao adotar parâmetros empresariais. (RIBEIRO *et al.*, 2020, p. 1027).

Presencia-se uma forte influência do setor empresarial na filosofia da escola, na qual conceitos como eficiência, eficácia, competência, formação contínua, descentralização e cultura dos resultados predominam no currículo como elementos sujeitos às regras do mercado, estabelecendo, a todo custo, uma concepção de que a cidadania é alcançada pela regulação do mercado. Com base na teoria do capital humano, afirma-se a desigualdade social não como uma deformação, mas como decorrência natural de um sistema que se mantém pela comprovação da competência dos indivíduos, ou seja, quem tiver competências pode se estabelecer e ter sucesso. Percebe-se com essa abordagem como a filosofia e a linguagem utilizadas estão carregadas das teorias do capital humano, dos valores neoliberais, da premiação e punição dos sujeitos, bem como do reforço da busca da qualidade total. Valores e interesses condizentes com a lógica do capital neoliberal, de formação voltada para atender às exigências do mercado e satisfazer as necessidades da sociedade vigente.

Tendo como suporte teórico para o embasamento de sua prática um amálgama de concepções diversas e concomitantemente opostas – pois, ao mesmo tempo que prega a formação integral do ser humano, de emancipação do indivíduo, também contempla o discurso

neoliberal da adequação do sujeito ao sistema social vigente –, a escola profissional é colocada perante uma contradição: a perda de sua legitimidade que decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais e as possibilidades da sua concretização. Nessa compreensão, o que está ocorrendo nas escolas técnicas de nível médio no estado do Ceará não condiz com a proposta de Ensino Médio Integrado; o que vem ocorrendo, na grande maioria das vezes, é uma sobreposição de uma área sobre a outra, ocasionando uma confusão pedagógica na prática docente. Professores não se sentem preparados para atuar nesse modelo curricular, nem os da formação geral nem os do eixo técnico, as disciplinas não se integram, não dialogam com as questões sociais da realidade concreta.

Dessa forma, diante da análise desta pesquisa, reafirma-se que a implementação desse modelo de escola profissional no Ceará veio atender mais às exigências do mundo produtivo do mercado que a formação integral do indivíduo e a uma educação emancipatória, capaz de formar o ser consciente de sua ação no mundo concreto. Esse modelo em nada se assemelha à proposta de educação integral, laica, única e omnilateral defendida pelos clássicos do marxismo, apesar de se apropriar de algumas de suas categorias.

Esse recorte histórico da constituição das escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará busca situar o lócus desta investigação. Conhecer, analisar e compreender esse espaço pedagógico é aspecto relevante para a formação docente dos professores da Educação Básica do estado e, conseqüentemente, ajudará a compreender melhor como esses professores vêm desenvolvendo e integrando seus distintos saberes profissionais.

O próximo subitem deste capítulo irá trazer as questões pertinentes aos estudos acerca da formação do professor para a Educação Profissional, bem como breve análise das atuais DCNEPT.

3.4 A formação do professor para a Educação Profissional e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica: retrocessos e contradições

Neste momento, é importante discutir as implicações das DCNEPT, aprovadas recentemente pelo Conselho Nacional de Educação, as quais irão impactar na proposta pedagógica e, conseqüentemente, na formação dos professores da Educação Profissional e na ação docente nas escolas profissionais do Ceará.

Em manifestação pública recentemente editada pela ANPED⁶, estudiosos da área da Educação Profissional vêm fazer uma nota de repúdio às novas DCNEPT aprovadas em janeiro de 2021. Segundo análise da ANPED, as diretrizes carecem de consistência teórica, pois seu texto prioriza uma indefinição, ou, ainda, um amálgama, de conceitos e concepções educacionais distintos e antagônicos, utilizando-se de expressões do referencial crítico juntamente com expressões e conceitos do pensamento neoliberal com o intuito de confundir a interpretação do leitor pouco atento. Esse amálgama de conceitos antagônicos utilizados no documento estabelece uma ambiguidade na interpretação das diretrizes, visando ocultar as verdadeiras contradições implícitas em seu conteúdo.

Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, modalidade estudada nesta pesquisa, as diretrizes priorizam a forma **concomitante** de Educação Profissional, o que simboliza grande ameaça à proposta do EMI como perspectiva formativa integral do sujeito, ou seja, não existe compatibilidade entre as diretrizes e o Ensino Médio Integrado, o que reforça, ainda mais, a histórica dualidade educacional que tanto marca a história da educação brasileira, conforme afirmado anteriormente.

As diretrizes também mantêm explicitamente a perspectiva do currículo centrado em competências para a empregabilidade, fragmentando a organização curricular e desconsiderando a filosofia da integração curricular proposta pelo Decreto nº 5154/04 e pela Lei nº 11.741/08. O currículo por competências, já tão amplamente criticado pelo seu estreito relacionamento com os interesses do neoliberalismo, marginaliza os conhecimentos científicos quando afirma que:

O modelo educacional voltado para o desenvolvimento de competências para a laborabilidade sugere que a qualificação profissional de um indivíduo está posta menos no seu conjunto de conhecimentos e habilidades, e mais acentuadamente em sua capacidade de mobilizar e articular conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e emoções necessários para agir, intervir e decidir em situações previstas ou previsíveis. (BRASIL, 2010, p. 23).

Destarte, compreende-se que a forma como a Educação Profissional no país vem sendo pensada e implementada permanece com um viés tradicional baseado apenas na preparação para a execução de tarefas simples, onde o trabalho não é considerado a partir de suas dimensões ontológicas e históricas, distorcendo substancialmente a concepção da formação integral do sujeito, proposta vigente da Lei nº 11.741/08. Nesta perspectiva, os

⁶ Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>.

conhecimentos científicos não são necessários para o exercício de uma profissão. Percebe-se, assim, uma profunda contradição entre os dispositivos legais que regem essa modalidade de ensino.

Ainda de acordo com nota da ANPED, outro aspecto preocupante para a Educação Profissional preconizado pelas DCNEPT é a autorização da atuação dos seus profissionais com "notório saber"⁷ no eixo técnico profissional. Com essa diretriz, o texto pressupõe um professor de formação fragilizada, que sequer precisa de um nível superior, aspecto este que compromete radicalmente a profissão docente e fortalece a ideia da precarização da formação do professor, especificamente, para esse eixo da Educação Profissional de nível médio.

Dessa forma, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica defendem a constituição de dois perfis distintos de professores para as escolas profissionais de nível médio: os professores da BNCC, com formação superior e "preparados" para formar o estudante para os conhecimentos gerais; e os professores do eixo técnico, com "notório saber", sem exigência de uma formação superior, para formar os estudantes para trabalhar no mercado, sem compreender as complexas relações estruturantes desse trabalho. Afinal, para trabalhar nesse modelo societário não é necessário compreender, pensar, analisar, transformar as questões postas pelo mundo do trabalho, basta, simplesmente, executar as normas estabelecidas, assim, o professor com o "notório saber" exercerá o ofício da docência para atender a esse modelo de forma satisfatória e adequada às novas diretrizes curriculares. Essa questão da formação docente para a Educação Profissional é algo preocupante e que merece atenção especial por parte de todos que trabalham com a educação pública e, especificamente, com a Educação Profissional.

É válido dizer que os profissionais que trabalham nessas escolas não receberam formação adequada para trabalharem nessa modalidade nem têm formação continuada específica para tal. O que se percebe é uma dualidade existencial e histórica tanto na proposta pedagógica, com currículo da formação geral e do conhecimento profissional separados e justapostos, quanto na formação dos seus professores, com professores licenciados, bacharéis e técnicos com "notório saber", convivendo de forma "paralela" dentro de uma concepção educacional que tem como aspecto central a integração dos conhecimentos, a integração das ações pedagógicas com a tecnologia, com o mundo do trabalho.

⁷ "Notório saber" refere-se a um título utilizado para qualificar uma pessoa que não possui uma formação formal em determinada área, mas possui um nível de conhecimento considerado equivalente (Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br>).

Estudos recentes (FARTES; SANTOS, 2011; FRIGOTTO, 2014; KUENZER, 2011; MACHADO, 2011, 2014; OLIVEIRA, 2015) têm trazido para o debate a formação dos professores para a Educação Profissional, especialmente após sua expansão em todo o território nacional, tanto na rede federal de ensino quanto na estadual. De acordo com Kuenzer (2011), com a expansão dessa modalidade de ensino, estabelecida inclusive em meta do PNE, a formação dos professores da Educação Profissional não foi tratada de forma sistemática por parte das autoridades competentes, problema que se agrava com a controvérsia acerca da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica.

Historicamente, a formação do professor para trabalhar na Educação Profissional foi tratada de forma complementar, fragmentada, reducionista e emergencial. A dicotomia que marcou a Educação Profissional e a educação geral no Brasil trouxe também como seqüela a dualidade nos cursos de formação e nas exigências para a formação e o perfil dos seus professores. Habitualmente vista como acessório à escolarização básica, a Educação Profissional permanece recrutando seus professores com formação específica e experiência prática, comprometendo o ofício da docência a um aspecto secundário (MACHADO, 2011). Comungando seu pensamento com o de Machado (2011, 2014), Oliveira (2011) também reforça a distinção entre o percurso de formação dos professores das disciplinas técnicas e os professores das disciplinas da BNCC, um de formação técnica e o outro acadêmico, sendo o primeiro considerado de menor valor. A formação do professor do eixo técnico pode ser organizada em cursos regulares ou emergenciais, caracterizada como especial, prevalecendo cursos aligeirados, complementares e com grau menor de exigências.

Dessa forma, compreende-se que essa percepção reducionista consolidou uma concepção que perdura até hoje, ou seja, a noção de que, para ser professor das disciplinas técnicas, não são necessários os saberes pedagógicos, a formação pedagógica, o que fragiliza bastante a profissionalização do magistério. Nesse sentido, para ser professor das disciplinas técnicas, não é necessário que ele tenha uma formação mais sólida, com nível superior, que seja capaz de questionar as complexas relações entre o mundo do trabalho, a ciência e a tecnologia. Assim, como se fazia nos primórdios da Educação Profissional no país, basta, simplesmente, ensinar a executar algumas tarefas. Apesar dos estudos, pesquisas e progressos conquistados nessa área específica da educação, parece que se retrocedeu na história com as “novas diretrizes” para a Educação Profissional.

De fato, é possível observar que essas diretrizes vêm somar-se a todas as demais que estão em vigor, neste momento, no país no que diz respeito à educação. São diretrizes que

reforçam um projeto de educação e de sociedade baseado nos princípios neoliberais. A própria Base Nacional Comum da formação docente, Resolução 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, traz, em seu bojo, a padronização curricular, anula a diversidade e a pluralidade, centraliza as competências e fragiliza a formação do professor e profissionalização do magistério. Essa é uma questão em pauta na atualidade educacional brasileira que merece toda a atenção, porém não caberá aqui análise mais profunda e detalhada, tendo em vista a especificidade da modalidade estudada.

Apesar das ambiguidades contidas na LDB (Lei nº 9394/96), seu Artigo 62 garante que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996). A Educação Profissional Técnica de nível médio faz parte da Educação Básica, então o que justifica que os professores dessa modalidade de ensino exerçam a docência pelo “autodidatismo”?

Diante do exposto, compreende-se que a docência, seja no ensino regular, seja na Educação Profissional, precisa ser reconhecida em sua complexidade, considerando os distintos saberes necessários para a formação do professor. Se se percebe a complexidade da fragilidade da formação docente na educação regular, orientada por dispositivos inconsistentes e frágeis, esta torna-se mais profunda na Educação Profissional Técnica de nível médio. Nesse sentido, é relevante aproximar-se do que pensam, sabem, “como fazem” a docência os sujeitos que trabalham em instituições de Educação Profissional.

Pelas falas dos sujeitos aqui pesquisados, verifica-se que, na prática, o trabalho da docência na Educação Profissional é marcado pela ausência de cursos qualificados para essa área da educação. A necessidade de uma formação continuada é algo que prevalece em seus discursos, tanto dos professores do ensino regular quanto dos técnicos. Porém, o que se percebe no discurso dos professores técnicos é uma defasagem de conhecimentos pedagógicos. Eles expressam a ausência desse conhecimento em suas formações, diferentemente dos professores com formação em licenciatura. Estes também revelaram a necessidade de formação contínua, mas mais no sentido de consolidar seus saberes, de aprofundar seus conhecimentos no magistério. Vejamos um depoimento nesse sentido:

“Tá faltando ter orientação da SEDUC, tá faltando orientação dos gestores atualmente, e nós pobres coitados somos os últimos né, como seremos capacitados?! Então assim, eu vejo que a escola não provê isso né, não provê! Provê quando convém, e não está ligado ao profissional, está ligado a um projeto. E aí a base são os gestores, eles precisam ser capacitados primeiro, precisam ver o que é que está na moda, as metodologias ativas, as formas pedagógicas, e a área específica, enfermagem, no meu

caso eu busco porque a coordenação não vai ofertar um curso específico pra minha área. Como pra informática, como pra Física, Biologia, e aí a gente busca só, a coordenação, a gestão poderiam buscar cursos para o grupo de professores, pra trabalhar o quê? A formação pedagógica, a didática, a metodologia que está sendo implementada junto a cada professor, então não tem! É totalmente ausente, tudo é ausente, né. E a gente? Guerreiros, somos guerreiros! E vamos aí!!” (Marta, professora e coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem).

Marta, professora do eixo técnico com bacharelado em Enfermagem, também aponta aspectos do trabalho precário da docência na área e a ausência de oferta de cursos ligados ao ofício do magistério. Ela sente a necessidade da formação pedagógica, dos conhecimentos da didática, das metodologias do ensino para melhorar sua prática profissional. A fonte de seus saberes científicos encontra-se na sua formação específica e na prática profissional no mercado de trabalho. Como justificar para essa “guerreira” que as diretrizes aprovadas recentemente não contemplam uma formação docente para a Educação Profissional de forma unitária e integral?

Outro depoimento nesse sentido vem de Madalena, professora do eixo técnico do curso de Turismo. Assim, ela se expressa:

“[...] se vocês acham que não existe formação adequada na base comum, imagine na técnica! Que a gente entra sem nenhuma orientação, tem alguns colegas da gente, que entraram sem nenhuma aula de licenciatura, uns já fizeram e a maioria não. E jogam a gente dentro da sala de aula sem orientação de nada, de nada! Esqueceram a gente né...” (Madalena, professora e coordenadora do Curso Técnico de Turismo).

Assim, reconhece-se a especificidade da área técnica como detentora de um saber específico, mesmo fragmentado e instrumental, mas não se reconhece a especificidade do saber pedagógico, da necessidade da formação na licenciatura para o ofício da docência. Nega-se aos sujeitos da ação docente na Educação Profissional a formação adequada para a docência; a licenciatura é condição *sine qua non* para o trabalho docente. “Jogar” o profissional dentro da sala de aula sem formação adequada para o magistério é total desrespeito com o profissional, é descaso com a educação.

Dessa forma, percebe-se que existe distinção entre essas duas categorias de professores dentro das escolas profissionais, com formações distintas, discursos distintos e saberes distintos, porém ambas amparadas legalmente por diretrizes de um mesmo projeto de sociedade e de educação. Se o estudo dos saberes profissionais docentes dos professores da educação geral ainda é tarefa que merece atenção e cuidados, muito mais incipientes encontram-se as reflexões em relação à docência na Educação Profissional. Haverá alguma diferença entre o discurso do professor do eixo técnico e o do professor da educação geral? Eles conseguem integrar seus saberes na modalidade do EMI? O que nossos sujeitos, professores de uma escola

de EMI, bacharéis ou licenciados, aprenderam e desenvolveram dentro desse modelo de currículo?

Para compreender melhor essas questões, a seguir, trataremos da fundamentação teórica do campo de estudos dos saberes profissionais docentes e buscaremos discutir as pesquisas e estudos acerca desse tema, trazendo para este diálogo autores especialistas na área, suas pesquisas e suas contribuições para o ofício da docência.

4 SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES

“A pessoa que somos é também a que viremos a ser” (NÓVOA, 2013, p. 51).

Este capítulo irá tratar da epistemologia dos saberes profissionais docentes e está dividido em duas partes. Na primeira, intitulada *A evolução no campo dos estudos dos saberes profissionais docentes*, será discutida a história dos estudos dos saberes profissionais docentes, sua origem, sua evolução histórica ao longo dos últimos anos, para compreender e refletir a forma como surgiram, em que circunstâncias eles foram pensados, quais conceitos passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área. Ou seja, trazer para a pesquisa a Epistemologia dos saberes profissionais docentes, buscando os estudos que foram e que ainda estão sendo produzidos ao longo das últimas décadas.

Com o pensamento do querido Eça de Queiroz, *Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir: saber*, intitulou-se a segunda parte, trazendo para a discussão os distintos e diversos conceitos e tipologias dos saberes docentes, analisando seus consensos e dissensos diante de um tema tão complexo e contemporâneo como esse e dialogando com autores que estudam essas classificações e tipologias. Para isso, serão trazidos para o diálogo autores que abraçam a prática do professor reflexivo, da epistemologia da prática, assim como alguns autores que refutam tais ideias. Assim, será feito um diálogo com Schon (1992), Gauthier *et al.* (2013), Nóvoa (2013), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Pimenta (1997, 2008), Borges (2001), Duarte (2003, 2013), Veiga (2009), entre outros.

4.1 A evolução no campo dos estudos dos saberes profissionais docentes

Foi acreditando na relevância do trabalho e da formação docente que me senti instigada e motivada a estudar e investigar seus saberes profissionais, buscando na sensibilidade de suas vidas pessoais e profissionais a riqueza de possibilidades que eles contêm.

Antes de iniciar os estudos acerca dos saberes profissionais docentes, será feita aqui uma contraposição, o mais breve possível, entre as definições dos conceitos de “conhecimento” e “saber”. Afinal, “a etimologia continua sendo um precioso recurso quando a dúvida se apodera dos espíritos” (ROBIN, 2012, p. 209). Normalmente, esses termos são utilizados pelos teóricos sem distinção de significados. Assim, reconhecendo que nem os filósofos possuem uma posição clara sobre a diferenciação de significados deles, neste trabalho, também não serão feitas

distinções ao usar esses termos; serão usadas ambas as denominações sem uma rígida distinção entre elas, as quais, muitas vezes, serão usadas como sinônimos. Mesmo tendo essa compreensão, serão descritas algumas perspectivas sobre eles feitas por alguns estudiosos.

Para Vieira Pinto (1979), o saber constitui-se numa fase do desenvolvimento do conhecimento, onde apesar de já existir a autoconsciência do saber, é o momento do seu desenvolvimento em que “o homem apenas sabe que sabe, mas não sabe ainda como chegou a saber” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 26). Segundo o autor, no nível do saber, o ser humano organiza o conhecimento em formas preliminares, surgidas para atender às necessidades imediatas, porém ainda não alcança o plano da organização metódica, elaborada.

Encontra-se também, em Fiorentini (1998), a mesma compreensão quando este vem afirmar que o termo “conhecimento” aproxima-se da produção científica sistematizada e acumulada historicamente, com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia científica. Já o “saber”, por outro lado, em sua percepção, representaria uma maneira de “conhecer/saber” mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso, não possuindo normas rígidas formais de validação. O educador e filósofo Antônio Joaquim Severino (*apud* FIORENTINI, 1998, p. 312), também estabelece a contraposição entre eles da seguinte forma: “É sábio aquele que sabe usar o conhecimento para integrar à própria realidade. [...] a arrogância epistêmica do cientista é o antônimo da sabedoria porque não tem senso de relatividade, senso da contingência, senso da delimitação”.

É esse saber, dinâmico, criativo, sensível às contingências, que o professor utiliza em seu processo de trabalho ao defrontar-se com os problemas da sala de aula, os quais são bastante complexos. Nesse momento, o professor lança mão dos saberes que possui, de uma maneira original, criativa, elaborando sua própria intervenção na sala de aula. Mas esse processo de elaboração é ainda empírico, falta-lhe uma organização intencional que constrói o conhecimento sistematizado, desenvolvido com base metódica (AZZI, 2008).

Essa perspectiva ilustra também o pensamento de Heller (1987), quando partilha sua compreensão sobre o saber tendo como referência Marx.

Quando Marx escreve que os homens ‘não o sabem, mas o fazem’ não quer dizer que atuam sem saber ‘o que’ fazem, mas que não possuem um saber adequado, genérico, para si (científico, filosófico) sobre o que fazem, ou em outras palavras, que atuam com o saber cotidiano. (HELLER, 1987, p. 319).

Em seus estudos, Tardif (2000) já tem uma compreensão mais abrangente e ampla da noção do conceito de saber. Para ele, o saber engloba os conhecimentos, as atitudes, as habilidades e as competências desenvolvidas pelo indivíduo para desempenhar suas tarefas.

Parafrazeando Gauthier *et al.* (2013), fez-se essa distinção apenas para trazer um pouco de cor aos traços essenciais de tais termos, tendo em vista que estarão permanentemente sendo trabalhados e discutidos nesta pesquisa os saberes e os conhecimentos dos professores, sejam estes oriundos de um senso comum, cotidiano, sejam científicos, filosóficos. Reafirma-se aqui a intenção de usar ambas as expressões sem grandes distinções, afinal esse não é o objetivo. Assim, serão usadas frequentemente as expressões saber e conhecimento como similares, mesmo compreendendo a dimensão ontológica de cada uma.

Encontra-se em Gauthier *et al.* (2013) a definição de saber a partir de três concepções diferentes. Em sua análise, cada uma dessas concepções refere-se a um lugar particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Veja como o autor expressa essas concepções resumidamente.

A concepção que identifica a “subjetividade” como origem do saber fundamenta-se na racionalidade. Utilizando-se do pensamento de Descartes, Gauthier *et al.* chamam de saber todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional. Nesse sentido, o saber se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia igualmente dos outros tipos de certeza, que são, por exemplo, a fé ou as ideias preconcebidas. Ele não procede de uma crença nem de uma falsa concepção, mas da constatação e da demonstração lógica. Nesse sentido, Gauthier *et al.* afirmam que o saber é o fruto do diálogo interior marcado pela racionalidade; em outras palavras, é uma certeza subjetiva racional.

A segunda concepção dos autores é a que associa o saber ao juízo. De acordo com essa concepção, o saber é um juízo verdadeiro. Opondo-se à primeira concepção, o saber não é fruto de uma intuição nem de uma representação subjetiva, mas a consequência de uma atividade intelectual, ou seja, o juízo a respeito de fatos, com exceção para os juízos de valor. Aqui, o saber é o próprio juízo verdadeiro, é o conhecimento objetivo, enquanto atividade intelectual advinda da realidade objetiva. Nesse caso, o saber é visto sob o molde positivista onde os valores e vivências são excluídos.

Por último, traz-se a concepção que considera a argumentação como o lugar do saber. Nessa concepção, o saber pode ser definido como a atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação. Essa validação, normalmente, é feita através da lógica, da dialética ou da retórica. Ainda segundo Gauthier *et al.* (2013), ultrapassa-se o terreno da subjetividade para alcançar o da intersubjetividade. Por conseguinte, o saber não se limita ao conhecimento lógico (subjetividade racional) ou empírico (juízo de fato). Ele encontra-se também no discurso normativo, tendo em vista que sua validade pode ser argumentada.

Embora se percebam as diferenças entre as três concepções apontadas, expostas de forma sumária, elas se assemelham num ponto específico: o fato de a natureza do saber estar sempre ligada a exigências de racionalidade: o sujeito racional, o juízo racional e a argumentação racional. Gauthier *et al.* ainda veem nessas “exigências de racionalidade” um caminho interessante para as pesquisas e estudos acerca dos saberes docentes, tendo em vista que, quando se fala de saber, utilizam-se os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que seguem às exigências da racionalidade (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Assistiu-se, nas últimas décadas, ao surgimento de uma rica e diversificada literatura internacional e nacional bastante fértil no campo dos estudos sobre os saberes profissionais docentes, em especial, os conhecimentos desenvolvidos e utilizados pelos professores em seus processos de vida, de trabalho e de formação. Essas preocupações são bem antigas, se for considerado que, desde o final do século XIX, muitos estudiosos buscaram desenvolver pesquisas para tornar o ensino mais eficiente. Porém, estes, a princípio, estariam mais concentrados em enfoques psicológicos e psicopedagógicos, nas questões do processo de aprendizagem, dos métodos e programas de ensino. É para o aluno que se voltam os pesquisadores da educação, ao passo que o professor é visto como uma variável secundária que influencia a aprendizagem através de seus comportamentos. Esse tipo de pesquisa é conhecido como “*processo-produto*”. As pesquisas junto aos professores e seus saberes são raras e se limitam à observação de seus comportamentos (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Afinal, para ensinar, o profissional não precisava de muitos saberes; o conhecimento da matéria por si só bastaria para manter a relação do professor com o aluno satisfatória, ter um discurso forte e manter a ordem em sala de aula. Isso ilustra o que Fiorentini (1998) revela ao constatar que, até poucos anos atrás, a formação do professor tinha como foco quase exclusivo o conhecimento da matéria a ser ensinada. Segundo o autor, as questões de ordem pedagógica ou relativas às práticas dos professores eram pouco valorizadas. Dessa maneira, os saberes docentes não eram investigados e raramente problematizados pela academia e pelos programas de formação docente.

Não é segredo para ninguém que uma das condições essenciais a toda profissão diz respeito à formalização dos vários tipos de saberes necessários para exercer as atividades que lhe são impostas. Assim, as distintas profissões – medicina, arquitetura, engenharia, direito, entre tantas outras – vão se desenvolvendo com um conjunto de “saberes” próprios do seu ofício e, com o passar dos anos, vão se aperfeiçoando de acordo com as necessidades históricas e sociais de sua realidade. Afinal, toda geração adulta propõe àquelas que a seguem um corpo de saberes, de atitudes, de maneiras de fazer seu ofício, próprio a sua cultura e sociedade.

Gauthier *et al.* (2013), em seus estudos no campo da sociologia das profissões, atribuem um valor relevante a esses saberes na busca ou manutenção do “*status*” de uma profissão. Citando Bourdoncle, os autores expressam que “não pode haver profissão sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática” (BOURDONCLE *apud* GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 66). Ainda segundo esses estudos, existiria uma diferença de grau entre as profissões e as ocupações não profissionalizadas. Esse grau vai crescendo das profissões marginais, passando pelas profissões que aspiram a profissionalização, depois pelas semiprofissões, das quais faz parte a categoria de professores, em seguida pelas novas profissões, até as profissões tradicionalmente estabelecidas.

Para os sociólogos das profissões, é possível identificar três enfoques teóricos distintos sobre os estudos contemporâneos das profissões. No primeiro, o “*enfoque do processo*”, estariam os defensores que afirmam que existem algumas etapas a serem vencidas para que uma ocupação atinja o *status* de profissão, as quais seriam: 1) a obtenção de uma ocupação exercida em tempo integral; 2) a adoção de uma denominação social que se torna exclusiva; 3) a formação de uma associação profissional de âmbito nacional; 4) a criação de uma escola de formação; 5) a formação de um código de ética; 6) o desenvolvimento de estratégias políticas visando à obtenção de um apoio legal (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 67).

O segundo, “*enfoque estrutural-funcionalista*”, tem como pressuposto identificar as distintas características das profissões, diferenciando estas das ocupações não profissionalizadas. Seriam seis as características das profissões: o conhecimento sistemático e geral, considerado como o mais importante; a autonomia, onde os profissionais de determinada profissão só seriam avaliados por seus pares; o altruísmo; a autoridade; a cultura ocupacional distinta (associações profissionais, escolas de formação); e, por último, o reconhecimento do público e do aparelho legislativo (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 68).

Por último, o “*enfoque do poder*” constitui a concepção em vigor desde o fim da década de 1970. Ritzer e Walczar, citados por Gauthier *et al.* (2013), definem esse enfoque como sendo “a capacidade de que ocupa uma ocupação (pela ação de seus líderes) de obter e de conservar um conjunto de direitos e privilégios (e de obrigações) face a grupos sociais que não os concederiam de outro modo” (RITZER; WALCZAR *apud* GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 68). Surge daí a habilidade ou a capacidade que possuem algumas profissões de obter e conservar privilégios. Comunga-se com Gauthier *et al.* quando estes afirmam que esse poder vem das elites instituídas, pois, no final das contas, são elas que atribuem valores e *status* às ocupações na vida laboral.

Mesmo percebendo as diferenças existentes entre eles, os três enfoques da profissionalização dão a mesma relevância à questão do saber. Assim, estudos constatam que as profissões instituídas historicamente souberam desenvolver o que Gauthier *et al.* chamam de um “*corpus*” de conhecimentos especializados, bem demarcados, científicos e padronizados, transmitidos de geração a geração através de formações educacionais. Contudo, essa mesma realidade não aconteceu de forma satisfatória com a arte do ensino. Tardiamente, o ensino começa a refletir sobre seus saberes, que passam a maior parte de sua história confinados em segredos entre seus pares dentro das salas de aula, algumas vezes improvisados, aleatórios e empíricos. Afinal, na arte do ensino, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes apesar de ser uma atividade universal e milenar, cujas origens remontam à Grécia antiga.

Foi somente em 1970 que importantes esforços foram realizados, tanto na Europa quanto na América, com o objetivo de descrever a prática docente através de pesquisas realizadas diretamente nas salas de aula. O desenvolvimento dos estudos sobre os saberes dos professores surge num contexto de reestruturação produtiva do capitalismo e do neoliberalismo econômico. É o momento da eclosão da crise do modelo do Estado do bem-estar social nos países do norte com a ascensão da “nova direita” e seu axioma do livre mercado, do discurso da autonomia, da competição, da privatização e da abertura da educação à lógica do mercado, do enfraquecimento das estruturas que sustentavam os direitos sociais (ALVES, 2007).

Segundo Alves (2007), nos países anglo-saxônicos, os estudos sobre os saberes dos docentes ganharam impulso a partir dos anos 1980, com o movimento de profissionalização do magistério. Esse movimento trazia como algumas de suas características a busca de elevação da formação profissional do professor ao nível superior e a procura por transformar a estrutura do ensino e da carreira, valorizando a profissão com a melhoria do *status* e do salário dos professores. O movimento foi organizado e impulsionado por um grupo de decanos das universidades americanas, autoridades do setor público, empresarial e sindical.

Para o referido autor, o contexto em que os estudos dos saberes docentes e o movimento de profissionalização do magistério vão se consolidando coincide com a constituição histórica do neoliberalismo. O perfil do novo trabalhador precisaria ser repensado para atender às necessidades da sociedade; características como maior capacidade de abstração, de trabalhar em equipe, de flexibilidade profissional, de um trabalhador mais reflexivo vão se estendendo com força no campo educacional. Daí a prática reflexiva e a autonomia docente tornaram-se fundamentais na formação dos professores, que então foram transformando-se em trabalhadores mais flexíveis, criativos e reflexivos (ALVES, 2007, p. 275).

Vale ressaltar que o quadro econômico, político e social dos EUA, na época, não se apresentava favorável às exigências do mercado. De acordo com estudos de Borges (2001), o país atravessava uma crise financeira, com desemprego, violência e uma queda assustadora nos resultados educacionais comprovados por estudos e relatórios oficiais. O mercado exigia uma saída dessa crise, e o país convocou a educação e, conseqüentemente, os professores para rever as questões educacionais; se os índices da educação não iam bem, a economia do país também declinava. Essa era a compreensão em que predominava a lógica do mercado, não a da educação.

Nesse momento, mais precisamente no ano de 1983, é divulgado o polêmico e provocador relatório da *National Commission on Excellence in Education* (NCEE), o qual trazia os baixos índices educacionais das escolas estadunidenses, ocasionando grandes insatisfações na população e no governo. Para eles, não havia dúvidas de que a perda da supremacia econômica mundial dos americanos para o Japão constituía uma ameaça direta à liderança política internacional dos Estados Unidos. Tudo isso era somado à crise interna de violência, desemprego, pobreza e conflitos raciais, os quais foram vistos como conseqüências da baixa qualidade educacional e, portanto, da má formação dos professores (GAUTHIER *et al.*, 2013).

É dentro desse contexto que os formadores de professores e estudiosos da educação aceitam as críticas e buscam fazer os ajustes necessários, ou seja, melhorar a formação dos futuros professores e profissionalizar mais o magistério. Este deveria ser fundamentado cientificamente como as demais profissões. Estudiosos, inclusive de outras áreas do conhecimento, aderem às pesquisas, e os estudos acerca dos conhecimentos dos professores começam a ser estudados e analisados com maior rigor científico para solucionar os problemas do baixo desempenho das crianças e jovens estadunidenses e conseqüentemente, da supremacia econômica do país.

Observe um pequeno trecho do *Holmes Group*⁸ sobre a necessidade de se criar um conjunto de saberes específicos para o ensino, o qual formaria unidade de pensamento para seus profissionais: “Todos eles terão recebido uma educação comum que fará com que falem a mesma linguagem profissional, com que dominem um certo conjunto de habilidades e conservem valores profissionais que os unam ao invés de dividi-los” (HOLMES GROUP *apud* GAUTHIER, 2013, p. 60).

Se coube ao professor a responsabilidade de melhorar os índices educacionais do país, seria necessário identificar um repertório de conhecimentos específicos ao ofício docente,

⁸ *Holmes Group*: Grupo constituído por representantes das faculdades e colégios de uma centena de universidades de pesquisa.

ou seja, um conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho de forma satisfatória. As pesquisas e trabalhos acerca do tema se expandem de forma exponencial e vão consolidar o que ficou conhecido como “*Knowledge Base*” (Conhecimento de Base), o qual serviu de referência para as reformas educativas estadunidenses. Não se podem negar os benefícios que esses estudos trouxeram para o desenvolvimento do processo de ensino e, especificamente, para a qualidade da formação docente, que a posse de um saber específico, elaborado, constitui uma das dimensões essenciais para o exercício de uma profissão, porém, tampouco se pode negar que a complexidade do ensino vai muito mais além da delimitação de um repertório de saberes.

Continua-se a leitura de Gauthier, ao afirmar que as pesquisas do tipo “*processo-produto*” deixaram de ocupar o centro dos estudos conceituais por não se prestarem aos fenômenos mais sutis e qualitativos do processo de ensino, sofrendo, inclusive, inúmeras críticas dos pesquisadores da época. Dessa forma, as pesquisas do ensino vão buscar apoio na Psicologia Cognitiva e examinar as formas pelas quais os professores processam o conhecimento, tendo a profissão médica como modelo de referência. Acreditavam que “[...] Entre todas as profissões, o ensino é aquela que deveria estar assentada sobre um sólido número de conhecimentos [...]” (HOLMES GROUP *apud* GAUTHIER, 2013, p. 71), dessa forma, bastaria um repertório de conhecimentos exclusivos, originais e científicos para garantir a profissionalização do magistério e, conseqüentemente, o sucesso da educação.

Considera-se também, com Alves (2007), que esses estudos incorporam perspectivas e abordagens variadas que, segundo o autor, podem ser divididas em: “pesquisas sobre o comportamento do professor; pesquisas sobre a cognição do professor; pesquisas sobre o pensamento do professor; pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas; e, por fim, pesquisas que se orientam pela sociologia do trabalho e das profissões” (ALVES, 2007, p. 266). Será feito a seguir um breve comentário a respeito dessas distintas abordagens teóricas tendo em vista melhor compreender a constituição dos saberes docentes.

Alves (2007) aponta que as pesquisas sobre o comportamento do professor são aquelas da tradição behaviorista ou comportamentalista no ensino. Nelas estão localizadas as pesquisas do tipo “*processo-produto*”, conforme mencionado anteriormente. Elas são caracterizadas por buscar identificar o impacto da ação docente (o processo do ensino) sobre a aprendizagem do aluno (o produto), cujo objetivo é compreender o comportamento do professor eficiente. Esse tipo de pesquisa sofre críticas severas por não levar em consideração as questões subjetivas das interações entre professor e aluno. Nessa perspectiva, o conhecimento é visto

como algo externo ao professor, reduzindo-se apenas aos conteúdos, métodos e procedimentos do ensino.

Opondo-se a essa perspectiva, tem-se as pesquisas sobre a cognição do professor, as quais fazem críticas à abordagem “*processo-produto*”. Também são oriundas da Psicologia, porém diferenciam-se daquelas por centrar sua análise nos processos cognitivos do professor. Elas procuram superar as críticas da abordagem comportamentalista, fazendo uma minuciosa análise do processo cognitivo nas ações práticas do professor em seu ambiente de trabalho, ou seja, observam mais de perto o fazer docente em sala de aula. Sendo assim, buscam compreender como os professores percebem e coordenam suas ações, como aprendem e fazem uso de informações.

Conhecidas pela expressão inglesa “*Teachers’ thinking*” as pesquisas do pensamento dos professores representam um desdobramento da Psicologia cognitiva, porém com contribuições de diferentes correntes das Ciências Sociais, especificamente a Etnometodologia. Na compreensão de Alves (2007), esse tipo de pesquisa compreende os estudos que se interessam pelas narrativas, pesquisas do tipo psicossocial, psicanalítica, sociocrítica e socioconstrutivista, tendo como referência maior e principal o pensamento do professor.

Para Borges (2003), essa perspectiva representa um verdadeiro paradigma das pesquisas sobre os professores, pois ela se preocupa com aquilo que o professor pensa, conhece e percebe a respeito de seu trabalho, preocupa-se com a maneira como o professor resolve questões e conflitos relacionados com seu fazer cotidiano escolar. Ainda segundo Borges, essas pesquisas abandonaram o âmbito “descritivo” dos conhecimentos do professor e se consolidaram nas ações práticas da docência.

Já as pesquisas de cunho compreensivo, interpretativo e interacionista foram constituídas a partir da abordagem da Fenomenologia, da Etnografia e do Interacionismo. Essas pesquisas procuram investigar pensamentos, ações e interações dos sujeitos, no caso específico os professores, mas o fazem a partir do contexto histórico e social em que eles estão inseridos. Esse enfoque não se reduz à cognição ou à razão, mas se debruça sobre a compreensão do professor como pessoa, um sujeito que age, interage e intervém nas situações concretas e cotidianas com base em seus valores, seus sentimentos, suas emoções e suas crenças. Busca conhecer os conhecimentos e saberes desenvolvidos pelos professores através de suas histórias de vida pessoal e profissional, no processo de socialização do sujeito, em espaços como a família, a escola básica, a universidade (ALVES, 2007).

Por fim, as pesquisas que se orientam pelas contribuições da Sociologia do Trabalho e das profissões são também consideradas de grande relevância e possibilitam um maior aprofundamento das perspectivas anteriores. Na esteira de Alves (2007), essas pesquisas não representam uma nova corrente teórica, mas de uma subdivisão da Sociologia e da Sociologia do Trabalho que se articula com a Etnografia, o Interacionismo e a Fenomenologia, as quais advogam que o saber profissional é aprendido pela experiência no trabalho e pela socialização ao longo da carreira laboral. Essas pesquisas ainda trouxeram como contribuição para os estudos dos saberes profissionais docentes a crítica severa ao modelo estrutural-funcionalista fundado em conhecimentos científicos e altamente especializados.

Aqui, no Brasil, é somente no início da década de 1990 que, por meio do texto pioneiro de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e das obras já conhecidas do português Antônio Nóvoa (1991, 1992), os estudos acerca dos saberes profissionais docentes chegam (ALVES, 2007). Esses estudos traziam como ênfase de suas pesquisas a valorização da experiência profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático, bem como, ainda, a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, utiliza uma pluralidade de saberes oriundos de fontes diversas. Dessa forma, fazia-se necessário e urgente o desenvolvimento da profissionalização do ensino.

O contexto social, político e econômico em que o país se encontrava era bastante contraditório e complexo. Acabava de sair de um regime de ditadura militar e atravessava a década de 1980 com um forte teor político e ideológico de liberdade. O discurso pedagógico pulsava a dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. Os saberes docentes, tácitos ou implícitos, pouco foram valorizados e raramente investigados pela pesquisa acadêmica científica e pelos programas de formação de professores (ALVES, 2007).

Destarte, Nunes (2001) também alerta que na década de 1990, embora ainda de forma um tanto tímida, inicia-se o desenvolvimento das pesquisas que buscam resgatar o papel do professor, com estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, de histórias de vida, preocupada com os saberes e conhecimentos dos docentes, em oposição aos estudos anteriores, que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. É nesse momento, também, que os programas de formação de professores passam a rever sua abordagem teórico-metodológica, valorizando o desenvolvimento pessoal e profissional para a formação docente, indo além da formação meramente acadêmica. Essa virada nas pesquisas científicas passou a ter o professor como foco central, considerando o quanto a vida pessoal interfere na profissional.

Considera-se também, com Fiorentini *et al.* (1998), que de uma valorização quase exclusiva do conhecimento científico, acadêmico, que o professor tinha sobre sua disciplina, característica da década de 1960, passa-se, na década de 1970, à valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, ficando em segundo plano os conteúdos. Os anos 1980, conforme exposto acima, trazem um discurso educacional marcado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática educacional. Os autores ainda consideram que, com a valorização de estudos e pesquisas sobre os saberes docentes, nos anos 1990, faz-se relevante repensar a formação e a identidade da profissão do professor.

Aqui, foi trazido para a discussão um pouco da história dos estudos acerca dos saberes profissionais docentes na intenção de ampliar os conhecimentos da constituição destes. A seguir, o estudo seguirá, trazendo para o debate os estudos das distintas e diversas classificações e tipologias dos saberes docentes, continuando a refletir e dialogar com os autores convidados para este estudo.

4.2 “Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir: *saber*”

Eça de Queiroz traz uma expressão tão simples e, paradoxalmente, tão complexa, ao afirmar que, afinal, para ensinar basta simplesmente “saber”! Quanta irreverência, quanta sabedoria e sensibilidade para expressar e resumir o ofício da docência. Mas quais são esses saberes? Quem os definiria? Onde e como adquiri-los? Essas são as questões sobre as quais muitos irão se debruçar aqui no Brasil a partir dos anos 1990; estudiosos vão buscar nas referências teóricas internacionais, desenvolvidas em outros países, as fundamentações para compreensão do campo, trazendo esse debate para dentro das universidades e dos cursos de formação docente. As diferentes tipologias e classificações que surgem diante do tema dão uma ideia da diversidade de enfoques e do ecletismo presentes em algumas pesquisas, que surgem como reflexo da complexidade do campo em questão.

Percebe-se, assim, o desafio enfrentado por aqueles que se propõem a realizar análises para tratar com a diversidade conceitual e metodológica do campo dos estudos dos saberes profissionais docentes. Borges (2001) aponta que esse desafio pode ser visto, por um lado, como aspecto de maturidade do campo, porém, também pode ser visto como um aspecto de nebulosidade, inviabilizando uma melhor conceptualização do campo estudado. Na realidade, essas diferenças tornam o estudo dos saberes docentes um campo fértil e desafiador a ser enfrentado por todos que lidam com a questão do ensino. São matrizes diversas, tipificações distintas, que em nossa compreensão não impedem a valorização dos estudos, os

quais parecem ter como consenso entre eles a supremacia da prática cotidiana docente como lugar de construção e desenvolvimento de saberes.

Sob diversos ângulos, esses estudos ajudam a pensar a constituição dos saberes profissionais docentes através de uma lente distinta daquela centrada no saber elaborado cientificamente, no conhecimento prescritivo, construídos nos laboratórios da ciência e longe do lócus do fazer docente. Ajudaram a perceber e enxergar os limites da formação prévia e dos conhecimentos teóricos, a força da experiência no desenvolvimento da formação profissional e, finalmente, a relevância do estudo para a qualificação profissional do magistério e, conseqüentemente, a melhoria da educação.

Os estudos, assim, focalizam os saberes tácitos dos professores, ou seja, há a valorização da experiência profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático, a supremacia da prática em detrimento da teoria, das competências em detrimento dos conteúdos escolares. A assimilação dessa corrente de estudos não vem ocorrendo sem críticas, sem contestações no âmbito acadêmico; dessa forma, percebe-se que a abordagem do campo dos saberes docentes está longe de ser algo simples e não problemático, alguns abraçaram essas ideias sem grandes reflexões, e outros, de forma mais acintosa, repudiaram tais pensamentos acerca do saber docente.

O objetivo desta parte do capítulo será trazer para a discussão os distintos e diversos conceitos e tipologias dos saberes docentes, analisando suas contradições diante de um tema tão complexo e contemporâneo como este. Para isso, serão trazidos para o diálogo autores que divergem em suas concepções e outros que comungam as mesmas ideias. Assim, será estabelecido um diálogo com Schon (1992), Gauthier (2013), Nóvoa (2013), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Pimenta (1997, 2008), Borges (2001), Duarte (2003, 2013), Veiga (2009), entre outros.

Segundo Ludke (2001), foi a partir da obra de Donald Schon (1983) sobre a formação dos profissionais práticos, o *Reflective practitioner*, de 1983, que desencadeou uma onda de propagação da ideia do “*Professor reflexivo*”. Embora, no primeiro momento, Schon não tenha trabalhado com o professor, suas ideias corresponderam às expectativas dos estudiosos e dos formadores de futuros professores americanos, os quais enfrentavam o desafio de profissionalizar a docência e de elevar os índices educacionais da época. Somente em 1992, devido a seu sucesso em larga escala no meio educacional, Schon lançou uma obra mais específica para o campo.

É importante enfatizar que os trabalhos de Schon não se referem especificamente à formação de professores, mas à formação de profissionais de áreas diversas, como engenharia,

arquitetura, desenho, medicina etc., portanto, profissões com características distintas da docência. Na compreensão do autor, essas profissões possuem um tipo particular de aprender-fazendo, mediado pelo diálogo entre “tutor” e estudante. Nesse diálogo, a atitude de dizer e fazer do tutor se combina com a atitude de “escutar” e “imitar” do estudante e, assim, surge uma reflexão na ação para ambos os sujeitos, o que implica aprender a prática de um prático, praticando.

Assim, o autor se reporta a esse processo:

O tutor deve aprender formas de mostrar e de dizer que se ajustem às características peculiares do aluno que tem diante de si, aprender a interpretar quais são as suas dificuldades a partir dos esforços que leva a cabo durante a execução da tarefa, e a descobrir e comprovar o que retira de suas próprias intervenções como tutor. O estudante deve aprender a escutar de um modo operativo, a imitar reflexivamente, a refletir sobre seu próprio conhecimento na ação, e a interpretar os significados do tutor. (SCHON, 1992, p. 114).

Schon (1992) afirma que os profissionais se baseiam no modelo de racionalidade técnica, modelo esse em que a prática profissional se deriva da pura aplicação da teoria das ciências acadêmicas, quando, de fato, a prática dos profissionais é um conhecimento distinto das teorias e baseia-se na ação, na prática reflexiva. Percebe-se, assim, que o autor propõe uma Epistemologia baseada na reflexão na ação se contrapondo à racionalidade técnica. Para ele, os cursos de formação profissional universitários estão ligados estritamente à aplicação do conhecimento científico, por considerarem que somente com a aplicação de técnicas ocorrerá a aprendizagem. Segundo o autor, a superação da racionalidade técnica requer outra base epistemológica, e esta precisará da reflexão sobre a prática, pois ao refletir sobre a ação serão obtidas soluções adequadas para os problemas cotidianos da profissão, e não apenas a aplicação de teorias e técnicas prescritivas, estabelecidas fora do contexto.

Essas são as ideias que vão recheiar os programas dos cursos de formação docente, as teorias educacionais e o perfil do futuro educador na década de 1990, com novos conceitos e terminologias utilizadas com grande frequência nos centros acadêmicos, como o conceito de “professor reflexivo”, “epistemologia da prática”, “professor-pesquisador”, entre outros, os quais permanecem sendo discutidos e analisados por diferentes abordagens e perspectivas.

Segundo Alves (2007), Schon representa o autor mais proeminente nas discussões sobre a prática-reflexiva, pois legitimou tendências e fomentou os estudos nessa linha, impulsionando essa perspectiva teórica a qual tomou direções diversas e até hoje segue caminhos diferentes. Apesar de Schon ter denunciado os limites da racionalidade técnica, que, por si só, não dá conta dos problemas do ensino, como base para a preparação profissional e ter

alertado para a valorização da prática reflexiva, não se pode deixar de perceber algumas considerações a respeito de suas ideias, e muitos são os que fazem críticas severas aos seus estudos, apesar de reconhecerem sua contribuição para as pesquisas dos saberes profissionais docentes.

Gauthier *et al.* (2013) coloca-se contrário à posição de Schon por entender que este parece ignorar totalmente a importância da parte do conjunto de conhecimentos oriundo da formação inicial e de base no qual o profissional vai buscar elementos teóricos para guiar sua prática. Em sua compreensão, o profissional não recorre apenas aos saberes experienciais para exercer seu ofício, mas traz consigo toda uma bagagem de saberes provenientes de sua formação profissional, bagagem certamente incompleta, mas de grande relevância para sua profissão. Os autores reconhecem que existe técnica no ato do ensino, porém isso não reduz a atividade docente a somente essa dimensão técnica.

Zeichner e Liston (1996 *apud* CAMPOS; PESSOA, 1998), apesar de reconhecerem a importância dos estudos de Schon, pois, além de fazer crítica à racionalidade técnica, propôs a reflexão como parte do trabalho docente, apontam também algumas críticas quando alertam para a relação dialógica que a atividade reflexiva exige e que é tratada por Schon como um processo solitário, quando o professor mantém comunicação apenas com sua situação e não procura os demais professores. Os autores também percebem que a reflexividade proposta por Schon fica muito focada na ação em si, deixando de considerar a dimensão contextual em que ela está inserida. Outro aspecto interessante que merece atenção e é apontado pelos autores diz respeito à formação “tutorizada” ou “ensino tutorado”, onde cabe ao professor apreciar o que o aluno compreende e ao aluno observar e imitar o professor. Na realidade, Schon nunca trabalhou com o pensamento do professor, nem conhece a realidade da escola pública, seus sujeitos de pesquisa foram outros profissionais, como arquitetos, advogados, engenheiros (CAMPOS; PESSOA, 1998).

Outro autor que vem fazendo considerações acerca dessa perspectiva é Newton Duarte (2003). Para ele, alguns estudiosos, considerados referência nos estudos da formação docente, com o discurso do professor reflexivo e da epistemologia da prática, desvalorizam o conhecimento científico e teórico e defendem a valorização exacerbada da prática, ou seja, do conhecimento tácito. Em suas palavras, o autor, destinando crítica a Tardif, expressa que:

Concordo que devemos fazer constantemente a crítica aos fundamentos de nosso próprio trabalho como professores universitários. Porém, o argumento de Tardif visa justamente a solapar a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico, visa a mostrar que esse tipo de conhecimento não vale nada do ponto de vista da ação profissional. (DUARTE, 2003, p. 606).

Para Duarte (2003), Philippe Perrenoud e Schon mantêm esse mesmo pensamento, e, além de difundirem a valorização do conhecimento tácito, dão continuidade ao ideário escolanovista, ou seja, às “pedagogias ativas”. Defendem também que o professor se transforme em “formador/tutor”. Assim, o professor com o perfil de “formador” dá prioridade às competências em detrimento dos conhecimentos escolares, é um facilitador do processo de ensino, reforçando uma forte conexão entre a pedagogia do aprender a aprender e a formação do professor reflexivo (DUARTE, 2003, p. 607).

Com forte influência no Brasil, esses autores, na compreensão de Duarte (2003), vêm contribuindo para a disseminação de uma formação docente fragilizada e aligeirada nos cursos de formação docente. Para o referido autor, com a disseminação das ideias do professor reflexivo, da pedagogia das competências, da epistemologia da prática, esses autores estrangeiros têm favorecido um mau preparo do profissional do magistério, que termina seus cursos de forma aligeirada, esvaziado dos conhecimentos científicos, com conhecimentos e saberes superficiais, comprometendo de forma intencional e maliciosa sua atuação na concretude da ação pedagógica. Ao enfrentarem os desafios diários e reais na convivência e no encontro com sua profissão, muitos docentes encontram sérias dificuldades de atuação. Longe dos conhecimentos que poderiam fortalecer e embasar suas decisões e, muitas vezes, sem uma consciência crítica e política de sua atuação no mundo e na sociedade, esses profissionais vão arriscando-se a fazer educação país afora.

Comungando com o pensamento de autores como Pimenta (2002), Libâneo (2002), Duarte (2003) e Alves (2007), percebe-se a relevância da dimensão teórica na formação dos professores. A teoria da epistemologia da prática, com certeza, fortaleceu o entendimento de teorias conceituais e epistemológicas de pesquisa sobre os saberes docentes, trazendo a reflexão sobre o que pensam, o que fazem, no que acreditam, como se relacionam no ambiente de trabalho, conhecendo suas histórias de vida e repensando os aspectos significativos para sua constituição profissional. O problema é que o professor, ao agir em seu trabalho, necessitará estar munido de conhecimentos diversos, sejam estes tácitos, científicos, acadêmicos, emocionais, experienciais, portanto munido de uma formação sólida e consistente.

A complexidade da questão é grande e paradoxal. O novo século exige uma formação mais consolidada de conhecimentos, humanizada e reflexiva. É preciso burlar a ordem vigente e encontrar brechas para construir outros olhares e possibilidades para o professor. Sua tarefa é árdua, complexa, envolve emoções, sentimentos, portanto ele desempenha um papel imprescindível para a formação de uma humanidade mais saudável e feliz. Na verdade, compreende-se que muito do que foi construído no campo dos estudos dos

saberes docentes foi apropriado também pelo discurso neoliberal e dentro de espaços de contradições e conflitos. Os distintos conceitos e abordagens dos saberes docentes, de autores diversos, possibilitou a melhor compreensão do desenvolvimento profissional docente. Reafirma-se a importância da não dissociação da formação inicial, da formação contínua e das condições concretas e objetivas de trabalho nas discussões relativas ao trabalho e à profissionalização do magistério no Brasil.

Nesse sentido, Pimenta (2008) desafia os cursos de formação docente a melhorarem os saberes do professor, não sobrepondo um ao outro, nem dando ênfase mais a um que a outro, mas, sim, fazendo uma integração entre os diversos saberes necessários à docência. Em sua compreensão, a sociedade contemporânea considera o professor como simples técnico reproduzidor ou facilitador de conhecimentos preestabelecidos dos currículos das universidades. A autora assim se reporta ao tratar do tema:

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais recente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. (PIMENTA, 2008, p. 16).

A autora vem apontando para uma necessidade urgente de mudança de paradigma na formação do professor, que hoje se depara com uma complexidade de questões culturais, éticas, religiosas, homoafetivas, raciais etc. que precisam ser enfrentadas, mediadas, refletidas no dia a dia do seu trabalho. Portanto, mais do que nunca, esse profissional necessitará de conhecimentos contextualizados, concretos e reais, necessitará consolidar os saberes teóricos, científicos e acadêmicos com os saberes da experiência, com os saberes da sensibilidade, do afeto, da ética. Dessa forma, sabe-se que um saber não pode se sobrepor ao outro, mas, sim, integrar-se de forma crítica e consciente em um processo constante de humanização dos alunos. Para isso, não basta apenas os conhecimentos da ciência, tão recorrentes e valorizados nos cursos de formação docente; é preciso um olhar mais atento às necessidades da realidade concreta.

Dessa maneira, reafirma-se o pensamento neste trabalho com os autores em questão, tendo em vista acreditarmos que os professores precisam desenvolver saberes distintos e diversos para a profissão docente, o que requer preparação científica, técnica, social e emocional. Em outras palavras, a formação do professor na sociedade contemporânea

globalizada, tecnológica, de conexões *on-line* vinte e quatro horas por dia, de uma grande proximidade de diferentes etnias, raças e crenças, exigirá desse profissional um arsenal gigantesco e diverso de conhecimentos e saberes para operá-los, revê-los, reconstruí-los com sabedoria. Não para atender às demandas do mercado, mas tão lucidamente para tornar os indivíduos participantes conscientes do processo de humanização da civilização. Compreende-se, assim, a relevância e a responsabilidade que tal profissão é chamada a assumir, neste entendimento, para levar adiante o processo civilizatório da humanidade.

Diante da complexidade que o campo dos saberes docentes vem desenvolvendo, é relevante no momento trazer para o estudo as distintas classificações e/ou tipificações que autores de abordagens diversas têm construído ao longo desses anos de pesquisas, as quais, apesar de apresentarem denominações diferentes, carregam em si sentidos semelhantes. Farias, Sales e Braga *et al.* (2014) apontam os autores e suas respectivas classificações dos saberes docentes – Tardif (2002): saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da experiência; Gauthier (1998): saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das Ciências da Educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais, saberes da ação pedagógica; e Pimenta (2008): saberes do conhecimento, saberes pedagógicos, saberes da experiência. Veja a seguir, de forma sucinta, como esses autores trabalham essas diversas abordagens de saberes.

Tardif (2002) classifica os saberes docentes, conforme exposto acima, em quatro categorias distintas: saber profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber da experiência. O *saber profissional* é aquele adquirido ao longo da vida acadêmica do professor, que provém da formação inicial e contínua. Em sua compreensão, refere-se ao “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) [...]” (TARDIF, 2002, p. 36). Estes incluem todos os conhecimentos específicos da profissão, ou seja, da ciência da educação, da ideologia pedagógica, da didática etc. Somente esses conhecimentos habilitam os profissionais diplomados a atuarem na profissão docente. Para atuarem em determinada área do ensino, faz-se necessário que os professores se formem em áreas específicas das ciências, como: biologia, física, química, matemática, geografia etc. A esses conhecimentos necessários, o autor vem classificar de *saberes disciplinares*, e em suas palavras compreende que estes “[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos [...]” (TARDIF, 2002, p. 38). Originam-se da tradição cultural e dos grupos sociais produtores dos conhecimentos, portanto da formação acadêmica, seja inicial ou

continuada. Seu domínio é de extrema relevância para a profissão da docência, tendo em vista a necessidade do domínio da ciência para o profissional que irá trabalhar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Sua ausência ou fragmentação na formação profissional do professor comprometerá sobremaneira a função da docência.

O terceiro saber apresentado pelo autor refere-se ao *saber curricular*. Representa concretamente os saberes necessários para a convivência dos professores com seus pares, com os gestores da escola, com os alunos, com as aprendizagens construídas na ação cotidiana do professor na instituição escolar. São os discursos, objetivos, conteúdos e métodos prescritos pelo estabelecimento de ensino. Também são considerados de grande relevância para o exercício do magistério.

Ainda segundo Tardif, os *saberes da experiência* são aqueles desenvolvidos pelos professores no cotidiano da prática de sua profissão, que nascem da vivência e por ela são validados, sendo também chamados de saberes experienciais ou práticos. Em suma, o professor ideal é o profissional que deve ter o domínio de sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência diária com alunos, demais colegas de trabalho etc. (TARDIF, 2002, p. 39).

Situam-se em Gauthier *et al.* (2013) influências teóricas de Tardif, ao confirmarem uma concepção de ensino segundo a qual vários saberes são mobilizados pelo professor ao atuar em seu ofício. Veja, abaixo, como os autores classificam os saberes necessários à profissão docente.

Saber Disciplinar refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo. Esse saber não é produzido pelo professor, mas, para ensinar, o professor “extrai” o saber produzido pelo cientista. Comungando com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier *et al.* definem esse saber também como correspondente às diversas áreas do conhecimento, corresponde aos saberes que se encontram à disposição da sociedade e que se encontram integrados à universidade sob a forma de disciplinas. Algumas pesquisas vêm mostrando, cada vez mais, que o tipo de conhecimento que o professor possui a respeito de sua matéria tem forte influência no ensino e na aprendizagem do aluno.

Para Gauthier *et al.*, uma disciplina nunca é ensinada tal qual se apresenta, ela passa por transformações até se tornar um programa de ensino. O *Saber curricular* diz respeito aos programas curriculares que a escola e especialistas do Estado elaboram a partir do conhecimento científico. Normalmente, as instituições oficiais selecionam e organizam

determinados conhecimentos produzidos pela ciência e os transformam num “*corpus*” que será ensinado nos programas escolares. Estes também não são produzidos pelo professor, mas por especialistas ou funcionários do Estado.

O terceiro saber indicado por Gauthier *et al.* é o *Saber das Ciências da Educação*, que se refere ao conjunto de saberes profissionais originados da educação de um modo geral. São os conhecimentos profissionais adquiridos durante a formação ou durante o ofício do professor que, embora não lidem diretamente com o ato de ensinar, ajudam-no a conhecer a respeito de outras questões referentes à educação de um modo geral. Por exemplo, noções relativas ao sistema escolar, conhecer e compreender a complexidade de um sindicato, ter noções sobre o desenvolvimento da história de sua profissão num contexto político e social, compreender a diversidade cultural etc. Segundo os autores, esses conhecimentos servem de pano de fundo para a atuação do professor e permeiam a maneira de o professor existir profissionalmente.

Não é segredo para ninguém que o sistema de ensino se estrutura institucionalmente a partir do século XVII. A partir de então, a forma de ensinar transforma-se e se cristaliza para as gerações futuras, sendo perpetuada até os dias atuais. O mestre passa a dar aula em uma sala com quantidade específica de alunos ao mesmo tempo, ensino simultâneo, em um tempo determinado, alunos enfileirados, exposição oral do professor, alunos na mesma faixa etária etc. Essa maneira de dar aula se consolidou naquilo que Gauthier *et al.* chamam de “tradição pedagógica”. Portanto, para os autores, o *Saber da tradição pedagógica* refere-se a esse conhecimento que todo professor adquire ao longo de sua existência, seria uma espécie de concepção prévia do magistério. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial e validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

Outro saber docente classificado por Gauthier *et al.* é o *Saber da experiência*, o qual é adquirido através da vivência pessoal e profissional do professor ao longo de sua vida. De fato, aprender por meio das próprias experiências significa viver um momento particular, pessoal e, acima de tudo, privado. Assim, os autores se referem a esse saber:

Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao ambiente da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. [...] O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 31).

Para os autores, a partir do momento que esse saber, o da experiência, torna-se público e é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula, surge o *Saber da ação pedagógica*. Assim, os julgamentos dos professores podem ser comprovados, testados, comparados, a fim de estabelecer regras de ação que serão aprendidas e conhecidas por outros professores. Na compreensão de Gauthier *et al.*, esse saber é de grande relevância para a formação docente, pois não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for explicitado. Desse modo, a formação inicial, recebida na universidade, refletirá melhor a prática exercida no meio escolar, e o saber do professor, difundido no seio da universidade, encontrará aí um reconhecimento de sua pertinência. Para o autor, esse saber, apesar de ser o menos desenvolvido e valorizado, revela-se, paradoxalmente, o mais necessário à formação docente.

Finalmente, para Pimenta (2008), os *saberes do conhecimento* são os conhecimentos específicos e essenciais das áreas, são as disciplinas de estudos (física, química, biologia, matemática, artes etc.) de que cada professor necessita para exercer sua profissão, e sem eles dificilmente os professores poderiam trabalhar. Os saberes desenvolvidos através das ciências da educação são os chamados *saberes pedagógicos*, que normalmente estão relacionados aos aspectos da educação (processo de ensino, didática, avaliação, metodologia, relação professor-aluno etc.). Na grande maioria dos cursos de formação docente, esses saberes são trabalhados de forma desarticulada e estanque. Por último, o *saber da experiência*, que, segundo Pimenta, tem sido o de menor relevância na academia. Para a autora, os saberes da experiência são os desenvolvidos durante toda a vida escolar, pessoal e profissional do professor, adquiridos através da experiência socialmente acumulada ao longo de sua carreira.

Embora existam diferentes tipologias e formas de abordar os saberes docentes, considera-se relevante, nesta investigação, insistir na afirmação de que tanto o desenvolvimento profissional como o pessoal terão peso para o estudo. Enfatiza-se, ainda, que esses saberes devem ser tratados em igualdade e que eles são constituídos a partir do contexto histórico e social vivenciado.

Essa segunda parte deste capítulo foi iniciada trazendo a expressão de Eça de Queiroz, de que “para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir: *saber*”. Talvez hoje Eça estenderia essa “formalidadezinha” a “saberes” diversos, temporais, heterogêneos, contextuais. Expressaria, talvez, que para ensinar não é possível dissecar esses saberes com regras e técnicas únicas, iguais, testadas em laboratórios científicos; que estão relacionados com a pessoa individual do professor, com sua experiência pessoal e profissional, com sua história de vida; que eles são, constantemente, atravessados por emoções e sentimentos e inseridos num

“cotidiano” histórico. E, como afirmou Jennifer Nias (1991 *apud* NÓVOA, 2013, p. 9), “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

A seguir serão apresentados os achados da pesquisa, anunciando as aprendizagens e os saberes cotidianos dos professores, descrevendo os distintos saberes docentes desenvolvidos e integrados por eles nas escolas profissionais do Estado, trazendo para isso suas falas, na busca incessante de “ouvi-las” para melhor compreender sua ação, sua prática pedagógica no dia a dia escolar. Será, ainda, identificada a relação entre os saberes científicos e os da experiência na ação pedagógica dos sujeitos, refletindo acerca das relações estabelecidas entre eles no desenvolvimento e na integração dos seus saberes profissionais, e, por último, será feita uma reflexão sobre como a ação pedagógica é fortemente influenciada pelas experiências pessoais e pelo percurso profissional docente.

5 SAINDO DAS SOMBRAS: AS APRENDIZAGENS E OS SABERES COTIDIANOS DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CEARÁ

Maria, disse João, agora só nos resta seguir a trilha marcada com as migalhas de pão. Só que os passarinhos comeram todas as migalhas deixadas no caminho. (Irmãos Grimm).

Assim como as crianças da história *João e Maria* necessitam demarcar seus percursos para saberem encontrar o caminho de volta para casa, os professores vão demarcando e construindo suas trajetórias de vida para atingirem os caminhos que os levem à profissão da docência. Muitas migalhas foram jogadas na história de vida dos professores; muitos deles, ao tentar encontrar um caminho, perderam-se, outros desencantaram-se e desistiram de procurar as migalhas, afinal, nas vicissitudes da vida, os passarinhos nem sempre comem os pedaços de pão. Nessa analogia da literatura infantil com o desenvolvimento da profissão docente no Brasil, o que representam os pedaços de pão jogados pelo caminho? Quem são os passarinhos? Que saberes são necessários para que os professores encontrem o caminho certo da docência? Se é que existe um.

Como toda analogia possibilita desvelar a realidade, a literatura infantil poderá revelar ainda outro aspecto da sociedade atual: a “floresta” em que as crianças foram abandonadas poderia ser comparada com a realidade social caótica, tenebrosa, incerta, de valores fragilizados, de um pragmatismo neoliberal e de um ceticismo pós-moderno. Aqui, especificamente, refere-se à realidade social brasileira, deslocada do caminho da emancipação humana, longe da valorização dos direitos humanos e da consciência de sustentabilidade planetária. Vivemos momentos de contingências, literalmente, “nossa floresta” encontra-se ameaçada e desgovernada. Estamos perdidos dentro dessa “floresta” chamada Brasil! Como é complexo, hoje, falar em educação, formação docente, diante do descaso com que as autoridades políticas e educacionais brasileiras se deparam, especificamente, nesse setor da sociedade. Afinal, diante dessa realidade, para que investir na formação do professor e estudar o campo dos saberes docentes se a sociedade contemporânea já dispõe das informações necessárias, de tecnologias eficientes e ágeis para o processo educacional do indivíduo do século XXI? Com suas formações aligeiradas, Educação à Distância, “uberização” docente?

Não se pode deixar passar despercebidas tais constatações que são vividas hoje no país; compreender essa realidade, fazendo uma leitura crítica dela, como forma de denunciar o que está posto, não reforçando o determinismo, mas sempre em busca de sua superação, afinal, assim tem sido a luta daqueles que acreditam numa educação emancipatória. A história da

educação brasileira nada mais é que essa luta constante de buscar caminhos para melhorar sua qualidade, com alguns progressos e muitos retrocessos, algumas vezes vivendo de “migalhas”, como os cortes orçamentários gritantes atuais, afetando as condições de ensino dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos e a qualidade da educação. Encontra-se também na fala dos sujeitos da pesquisa, praticamente todos os entrevistados, essa percepção do momento atual pelo qual passa a educação brasileira. Assim o professor Paulo expressa seus sentimentos:

“Então, infelizmente, esse governo, ele está usando mais de um Marketing, ainda resquício da campanha eleitoral, da questão da ideologia, de quebrar a educação... [...] e aí querem colocar a educação como responsável por tudo de ruim, né? Destruindo tudo que foi construído ao longo do tempo... então assim, é um retrocesso.” (Paulo, professor de Biologia).

Os sentimentos observados nas falas dos sujeitos foram de indignação, de dor, de abandono por parte das autoridades que deveriam, teoricamente, orientá-los, representá-los, valorizá-los. Suas vozes foram uníssonas com relação ao descaso do atual governo⁹, sentem-se “controlados dentro da sala de aula”, “vigiados”, “incomodados e não à vontade dentro do seu próprio espaço de trabalho”. Entre tantos depoimentos, traz-se a voz da professora Madalena.

“... de certa forma o professor ele já é meio que vigiado né, porque tudo que ele faz diferente, quando você menos espera, você virou um meme, sua aula foi gravada, sua foto foi tirada, o seu quadro, o que você escreveu, de uma forma, é, linear, tá ali feito um recorte e tá ali a imagem feita né, ...” (Maria, professora de Espanhol).

É refletindo sobre essas complexidades e diversidades de alternativas para exercer a profissão docente que serão discutidas neste momento as questões acerca dos diversos saberes necessários para o professor desenvolver sua profissão diante de um cenário tão adverso, trazendo para a discussão os achados da investigação, as falas e percepções dos sujeitos, seus relatos e experiências de vida, os quais vão sendo costurados ao longo do capítulo juntamente com as ideias dos estudos no campo dos saberes profissionais docentes e com os autores selecionados para colaborar com esta pesquisa. A função docente, especialmente nos dias atuais, exige que o professor esteja dotado de conhecimentos e saberes mais amplos, flexíveis, sensíveis, que lhe possibilitem atuar de forma satisfatória em situações inusitadas, desafiadoras,

⁹ Entrevista realizada no segundo semestre de 2019, durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, período bastante conturbado para a educação brasileira; mudanças constantes do ministro da Educação, criação de ouvidorias para denunciar os professores, controle e censura na prática docente, com severos ataques à categoria de professores no país.

pois a realidade concreta da vida cotidiana é dinâmica e sinuosa, e o docente necessitará de mais conhecimento e sensibilidade profissionais.

O propósito aqui é expor, analisar e discutir as ideias dos sujeitos envolvidos na pesquisa à luz da Epistemologia da Ciência, mas também à luz das “sombras” dos saberes implícitos na vida cotidiana dos sujeitos. *Compreender como os professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará estão desenvolvendo e integrando seus saberes no exercício da docência* tem sido objetivo desta pesquisa. Perceber suas “certezas”, suas dúvidas, seus anseios, suas histórias de vida através de suas falas, para a partir daí compreender melhor e analisar sua prática docente. Assim, reafirmam-se como objetivos específicos da pesquisa *identificar os saberes profissionais docentes desenvolvidos nas escolas profissionais do Ceará a partir da fala dos sujeitos pesquisados; analisar a relação entre os saberes científicos e os da experiência na ação pedagógica dos docentes; discutir acerca da integração curricular entre os docentes da escola profissional cearense, e, por último, refletir sobre como a ação pedagógica é influenciada pelas experiências pessoais e pelo percurso profissional docente.*

Este capítulo está subdividido em duas partes. Na primeira, intitulada *Dando voz ao professor: as histórias de vida dos sujeitos da pesquisa*, será feita a apresentação sucinta dos sujeitos trazendo pequenos relatos de suas histórias de vida pessoal e profissional, dando voz aos professores e ressignificando o valor das aprendizagens cotidianas na formação docente. Vale ressaltar que, por questão de ética profissional, os sujeitos terão suas identidades preservadas, portanto, serão adotados nomes fictícios, sendo apresentados como Paulo (Professor efetivo de Biologia), Maria (Professora temporária de Espanhol), Ruth (Professora efetiva de Física), Madalena (Professora e Coordenadora do Curso Técnico de Turismo), Marta (Professora e Coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem). Os nomes foram retirados dos livros da Sagrada Escritura, a Bíblia, por uma identificação com eles.

Na segunda parte, serão abordadas as aprendizagens cotidianas dos sujeitos as quais não constituem uma prática estimada nos centros acadêmicos nem tampouco nas pesquisas científicas. Na verdade, elas não são reconhecidas como saberes, mas também não são totalmente negadas como tais. Assim, nesta parte do capítulo, intitulada *As aprendizagens cotidianas dos professores: cruzando nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar*, serão analisados os saberes e as relações desenvolvidas pelos professores, refletindo sobre como a ação pedagógica é fortemente influenciada pelas experiências pessoais e pelo percurso profissional docente. Também será analisada a relação entre os saberes científicos e os saberes da experiência na realidade concreta do fazer docente, corroborando a ideia de que a

competência docente exige, sem dúvida, formação sólida no domínio dos conhecimentos atrelados aos conhecimentos da prática social, e, como tal, uma não pode prevalecer sobre a outra.

5.1 As histórias de vida e o desenvolvimento docente dos sujeitos pesquisados

A formação de todo ser humano é sempre um processo singular que sintetiza um conjunto de elementos produzidos pela e na prática social. Assim, conhecer sua realidade, sua história de vida, seu percurso pessoal e profissional não se limita ao conhecimento do que ele foi ou é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir a ser. Dentro dessa perspectiva, Duarte (2013) trabalha com os conceitos de “individualidade em si” e “individualidade para si”. Segundo o autor, a individualidade em si refere-se à formação do indivíduo de forma espontânea nas relações sociais; ao conviver em sociedade, o ser humano vai desenvolvendo-se de forma natural, sem muita consciência das suas ações. Seria a formação na cotidianidade, na informalidade. Já a formação do sujeito na perspectiva da individualidade para si é quando a pessoa faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano, ou seja, desenvolve-se em interação com o meio num processo dialético e histórico. O indivíduo percebe que as relações sociais, as produções humanas são construções realizadas pelos seres humanos, históricas, temporais, passíveis de transformações.

Dessa forma, a formação humana é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa formação, na vida cotidiana, realiza-se de forma espontânea, quando não há uma relação consciente para o processo educativo ou de formação. Duarte (2013) alerta para a necessidade de superação da individualidade em si para a individualidade para si; para o autor, somente assim o ser humano desenvolverá plenamente sua individualidade de forma autônoma e consciente.

Tendo essa compreensão, percebe-se que a formação de todo ser humano, desde a sua mais tenra idade, inicia-se com o processo da individualidade em si. Por meio dele ingressa-se no convívio social, na vida cotidiana, nas relações humanas pessoais e profissionais. Infelizmente, para uma boa parte da humanidade, é muito rara a possibilidade de desenvolver-se de forma autônoma e consciente. Muitos permanecem na individualidade em si, vivendo de forma inconsciente, deixando que suas vidas sejam determinadas por fatores externos e totalmente “adaptados” à realidade concreta de suas vidas num processo, muitas vezes, alienante de satisfação das suas necessidades particulares e pessoais. O ser humano necessita

superar esse momento de sua formação para buscar conhecer sua realidade social e concreta, experimentando o mundo como sujeito.

Segundo o autor, não existe uma linha demarcatória rígida entre o indivíduo em si alienado e o indivíduo para si, e o mais coerente seria pensar essas perspectivas como tendências do vir a ser do ser humano. Nesse sentido, não existe uma formação pronta, acabada, definitivamente constituída; o indivíduo encontra-se em processo constante de desenvolvimento, de transformação e superação da condição da individualidade em si para a individualidade para si.

Heller (1987) também vem alertar para essa questão mostrando o desenvolvimento da individualidade em si e para si como aspectos integrantes de um mesmo processo histórico. A autora alerta que um não supera o outro; o que ocorre, muitas vezes de forma equivocada, é a priorização de um ou de outro, conforme o nível de organização da sociedade em que o indivíduo se encontra. Assim, a autora se expressa:

Não é possível separar rigidamente o homem particular do homem individual. A individualidade é desenvolvimento, é o *devenir do indivíduo*. Em cada época, o particular se converte (se desenvolve) em indivíduo de modo diverso. Mas, seja qual for o indivíduo ou o ideal do indivíduo de uma época determinada, sempre, e em toda ocasião, o indivíduo não está nunca acabado, está em contínuo *devenir*. Este *devenir* constitui um processo de elevação acima da particularidade, é o processo de síntese através do qual se realiza o indivíduo. (HELLER, 1997, p. 49).

Na contemporaneidade brasileira, quais são as possibilidades de formação da individualidade dos professores? Em que condições e realidades elas são formadas? Como os docentes desenvolveram suas individualidades, seus *devenires*? Afinal, quem são esses docentes, quais suas histórias de vida, como eles se formaram?

A seguir, será descrita a singularidade da história de vida de cada sujeito desta pesquisa e se tentará compreender, na sua unicidade e generalidade, os dramas de suas existências, e, como diria Bourdieu (1997), fazer um esforço para “superar os lugares comuns nos quais cada um de nós vive e diz de suas pequenas misérias como sendo seus grandes males” (BOURDIEU, 1997, p. 701).

Nóvoa (2013) vem alertar também acerca da necessidade de que, para melhor compreender a ação docente, faz-se de grande relevância a aproximação das pesquisas às abordagens biográficas. Para o autor, estas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de ação e de formação.

Dessa forma, o propósito aqui comunga com os autores estudados ao recomendar e respeitar a escuta da voz dos sujeitos, assegurar que essa voz seja ouvida em voz alta e articulada com sua prática e experiência de vida pessoal e profissional. Assim, considera-se que o professor, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos e saberes; é esse o caminho aqui percorrido, na tentativa de ressignificar seus processos de formação.

Os mestres desta pesquisa pertencem a um grupo de cinco (05) professores de uma escola pública de periferia da Grande Fortaleza. Suas histórias de vida são únicas e singulares e paradoxalmente têm aspectos em comum. A maioria tem sua escolaridade, ainda na infância, na escola pública e traz lembranças remotas dessa parte de sua formação, evocando lembranças de um tempo não tão longínquo. O grupo está dentro da faixa etária de 30 a 50 anos de idade. A formação acadêmica deles, conforme exposto no capítulo da Introdução, varia bastante, tendo em vista ter sido critério para a pesquisa a busca por professores de distintas formações, especificamente um de cada área do conhecimento e um de cada curso técnico ofertado pela unidade de ensino.

O grupo de professores, conforme exposto anteriormente (Quadro 12, página 62), é composto pelos seguintes componentes: Professor Paulo, Bacharel em Agronomia, leciona a disciplina da Base Nacional Comum de Biologia; professora Maria, com Licenciatura em Letras Espanhol, trabalha a disciplina da Base Nacional Comum de Espanhol; professora Ruth possui Licenciatura em Física e leciona a disciplina da Base Nacional Comum de Física; professora Madalena, Bacharel em Turismo, leciona e coordena as disciplinas da parte técnica do Curso de Guia de Turismo; e, por último, professora Marta possui Bacharelado em Enfermagem, leciona e coordena as disciplinas do Curso Técnico de Enfermagem.

O primeiro sujeito, professor Paulo, vem trazendo um pouco de sua história de vida relatando a relevância de sua formação ainda na infância, evocando lembranças remotas, familiares. Sua formação básica, Ensino Fundamental e Médio, foi toda na escola pública. Estudou no antigo Liceu do Ceará e na Escola Técnica Federal do Ceará. Em seguida, formou-se em Agronomia pela Universidade Federal do Ceará. Somente depois de concursado como professor da Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc), Paulo procurou fazer um curso de “preparação” para lecionar e fez o antigo “Esquema I” na Universidade Estadual do Ceará, com qualificação na área de Biologia. Antigamente, essa formação complementar para professores era muito comum. Simultaneamente ao ingresso no quadro docente da Seduc, ele também começou a cursar o mestrado em Zootecnia pela Universidade Federal do Ceará, onde futuramente também concluiu seu doutorado.

Desde muito cedo, ainda na infância, Paulo sentia-se à vontade para ensinar seus amigos e parentes mais próximos. Sem consciência do que fazia, acreditando apenas no seu “instinto”, ajudava os colegas que sentiam mais dificuldades em aprender os conteúdos escolares, e, na verdade, Paulo sempre teve facilidade para compreender esses conteúdos. Filho de pais humildes do meio rural, aprendeu as primeiras lições em casa com os pais. Em seu relato, emocionado, trouxe para o grupo focal a figura paterna como seu primeiro professor, o qual mesmo sem escolaridade incentivava o filho aos estudos e exigia dele as lições escolares. Para Paulo, foi aí que iniciaram seus primeiros contatos com a profissão docente, foi aí que começou sua formação inicial.

“...é, minha experiência assim, de dizer assim, como professor né, começou na minha infância né, com os meus pais; o meu pai ele foi ele nunca foi à escola e ele foi alfabetizado pelo pai dele, e aí, com meu avô né! [...] E na minha infância meu pai foi meu professor... (Pausa no relato, pela emoção do depoimento) ...e ele me fortaleceu muito, por exemplo, a noite né, chegava em casa, inocente assim, sem tá muito ligado ainda a nada da educação e ele ficava cobrando assim, alguns conteúdos da matemática, que ele dominava e tal, e aí eu fui aprendendo com ele; a mesma coisa a minha mãe, ainda na infância, chegava da escola e ela ficava cobrando...” (Paulo, professor de Biologia).

Tardif (2000) afirma teoricamente a constatação empírica de Paulo ao constatar que os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo, aprendidos durante sua vida pessoal e profissional. Segundo o autor, esses conhecimentos irão acompanhá-los por toda sua vida e ficam arraigados em suas memórias e personalidades. Os jovens professores passam pelos cursos de formação acadêmica sem modificar algumas de suas crenças e valores adquiridos ainda na infância. O autor enfatiza que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudá-los, ou seja, quando os professores ingressam na carreira docente são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus desafios profissionais.

Sem muita compreensão do que os estudiosos do assunto vêm afirmando, Paulo constatou que suas experiências de vida, sejam no convívio familiar, sejam nas escolas por onde passou, são fonte primeira de seu saber ensinar. Em várias falas ele expressa essa vertente, afirmando suas aprendizagens docentes como parte de um processo histórico, temporal e singular. Tardif (2000) reforça o pensamento desse sujeito quando expressa que o saber profissional docente está na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade na qual o indivíduo está inserido, das instituições escolares por onde passou, dos diversos atores encontrados ao longo de suas vidas e das experiências

profissionais concretas. Em outras palavras, de um certo modo, os professores aprendem seu ofício antes mesmo de iniciá-lo.

Algumas observações em destaque sobre a formação inicial de Paulo podem ajudar a compreender o fenômeno: é totalmente técnica, Bacharel em Agronomia, sem nenhuma preparação para a docência nem conhecimentos na área pedagógica; ainda assim, inicia a carreira docente, antes mesmo de concluir a faculdade, de forma aleatória, improvisada, buscando colocar em prática um pouco do que acreditava que sabia fazer, afinal, segundo ele, “quando criança ensinava os amigos e parentes com muita facilidade”. Sem os conhecimentos pedagógicos, essenciais na formação docente, Paulo vai “tentando”, “testando” a docência, no início, errando muito mais que acertando.

Gauthier *et al.* (2013) reforçam a necessidade da aquisição por parte do professor de um repertório de conhecimentos que lhe possibilitaria enfrentar o caráter contingente da ação docente, das dificuldades vividas em sala de aula. Para os autores, não se sabe por que o ensino seria a única profissão de tamanha complexidade que nenhuma formalização da prática que a constitui seria realizável. Eles entendem que os conhecimentos acadêmicos devem fornecer ao professor instrumentos intelectuais para assisti-los em sua ação pedagógica. Longe da visão cientificista radical, que reduz o professor a um técnico, os autores apostam na relevância dos conhecimentos teóricos como caminho para melhor direcionar as suas observações, afinar suas percepções mentais e guiar suas decisões na ação cotidiana pedagógica.

“...A minha formação inicial, ela é totalmente técnica, praticamente nada ligada a docência, mas a minha primeira experiência em sala de aula, que foi antes de terminar a faculdade foi numa escola, ensinando matemática pra turmas de sétimo e oitavo ano. E eu trabalhei só 3 meses, mas nesses 3 meses eu aprendi muita coisa. Porque eu cheguei batendo de frente com os meninos e os meninos batendo de frente comigo, né, então a gente não se entendia. E aos poucos a gente foi interagindo, interagindo, interagindo e ao final do ano nós éramos grandes amigos, né, o professor e os alunos. No começo éramos inimigos mortais... eu botei sete alunos pra fora de sala, no primeiro dia de aula.” (Paulo, professor de Biologia).

Duarte (2003) alerta que esses professores chegam às escolas fragilizados e esvaziados dos conhecimentos e encontram sérios problemas de atuação. Longe dos conhecimentos pedagógicos que poderiam fortalecer e embasar suas decisões, como bem referendou Paulo em sua primeira experiência na docência de “colocar sete alunos para fora de sala no primeiro dia de aula”, vão testando suas decisões, suas posturas, sem uma consciência crítica de sua atuação profissional.

Ciente de suas limitações para exercer a profissão, Paulo vai em busca de qualificação profissional e faz um curso de habilitação para licenciatura em Biologia. Esse tipo

de formação continuada era bastante comum entre os professores da rede pública de ensino. O curso de dois anos, conhecido como “Esquema I”, ofertado pela Universidade Estadual do Ceará, trouxe para o professor alguns conceitos essenciais para sua profissão. Segundo ele, as disciplinas trabalhadas lhe ajudaram a compreender um pouco os processos pedagógicos; questões relevantes como a da didática do ensino, da avaliação da aprendizagem, da própria psicologia da criança e da adolescência foram algumas das apontadas por Paulo como de grande relevância para sua compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

“E a formação que eu fiz na UECE, e as disciplinas relacionadas à psicologia da adolescência, percebi muita coisa né, deu pra ter, vamos dizer assim, saber como é que o adolescente pensa. Foi quando eu tive contato com algumas teorias, e depois tchau né! Não entrei mais em contato com elas, mas algumas me marcaram, né, por exemplo, a questão, Piaget, Vigotsky e Paulo Freire, algumas coisas que eu vi na época e me marcaram né, e que eu procuro usar hoje em sala de aula.” (Paulo, professor de Biologia).

Pimenta (2008) também reconhece a importância dos conhecimentos pedagógicos para a atuação docente, uma vez que podem aumentar a capacidade do professor de enfrentar a realidade concreta e complexa da sala de aula. Para a autora, os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que esta impõe. Para nosso sujeito, as teorias educacionais, bem como seus autores, foram relevantes para sua atividade profissional, as quais ainda hoje servem como instrumentos nas tomadas de decisão, no enfrentamento cotidiano das relações e desafios da docência.

“Então a formação que eu tive lá foi abrindo né, não que tenha uma teoria específica né, pra trabalhar a biologia, mas da área da didática de uma forma geral, a gente consegue ir pegando uma pouquinho aqui, um pouquinho ali, uma ideia de um, uma ideia de outro e vai, é, é, sincronizando... a estória, por exemplo, de Paulo Freire, de educar pelas coisas que você tem ao seu redor, né, aí como é que eu vou alfabetizar um agricultor né, então eu vou pegar as ferramentas de trabalho dele, vou adaptar aquela condição. Então eu procuro né, dentro da realidade, do jovem lá, do aluno, trabalhar alguma coisa que possa ser realidade pra ele e que aquilo dali possa ajudar nessa questão da aprendizagem...” (Paulo, professor de Biologia).

Destarte, Paulo consegue melhorar sua formação profissional com especializações, mestrado e doutorado, tornando-se capaz de compreender e analisar criticamente a realidade em que vive, as relações do cotidiano escolar, as diversidades sociais e, conseqüentemente, fortalecendo a qualidade da educação pública do seu estado. Na verdade, Paulo trouxe também grandes contribuições para esta pesquisa, e muito de sua fala será analisado ao longo deste trabalho. Aqui, relata-se um pouco de sua história de vida para melhor conhecê-lo.

Nossa segunda professora, Maria, teve sua escolarização inicial em escola pública, tanto no Ensino Fundamental como no Médio. Ainda cursando o Ensino Médio, precisou ingressar no mercado de trabalho e, assim, foi para o comércio de Fortaleza, mais especificamente no setor de cobranças de uma distribuidora de lubrificantes, Sobral&Palácio, para agregar recursos ao sustento da família. Maria, assim, ao concluir o Ensino Médio, não conseguiu dar continuidade aos seus estudos; mesmo tendo apreço por eles, permanece no mercado de trabalho por longos anos. Somente dez anos depois de concluir o Ensino Médio, ela volta aos estudos e consegue ingressar na Universidade Estadual do Ceará para iniciar o curso de Letras Espanhol. Maria consegue conciliar os estudos com o trabalho.

Em seu relato, Maria revela que a primeira experiência como professora, ainda na faculdade, foi frustrante. Mesmo sem sentir-se “vocacionada” para a docência, como seu curso é de Licenciatura, ela precisava exercitar a prática da sala de aula. Assim, viu-se com a tarefa de preparar e dar uma aula para os colegas e a professora da referida disciplina. Segundo Maria, a professora foi bastante grosseira com ela, com palavras rígidas e duras, que na ocasião a fizeram chorar. Naquele dia, a jovem professora prometeu a si mesma que provaria para todos que seria uma excelente professora.

Com uma jornada de trabalho extenuante, a jovem não desistiu da formação; na verdade, seu sonho era ser “tradutora de idiomas”, nunca pensou em ser professora. Tanto que, ao concluir a faculdade de Letras Espanhol, fez um curso de especialização para ser tradutora de idiomas e, paralelamente, começou a lecionar num curso de idiomas da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi nessa ocasião que se encantou com a docência, superando seu trauma ainda da formação inicial na faculdade, bem como as limitações e dificuldades encontradas lá.

“Eu acho que quando a gente se forma, que a gente pisa pela primeira vez no chão da sala de aula, a gente percebe que a teoria da faculdade é muito diferente, é muito fácil lá né, é tudo muito bonito, é tudo muito idealizado né, mas quando você chega na sala de aula, que você vai percebendo né, de certa forma, o aluno, ele vai sendo o teu termômetro, pra que você possa perceber em que você pode se melhorar, né...”
(Maria, professora de Espanhol).

Um dos grandes desafios enfrentados hoje na formação inicial dos professores ainda consiste na desvinculação entre a teoria e a prática, ou seja, os conteúdos acadêmicos e científicos, tão valorizados e hegemonicamente difundidos nos cursos de formação docente, permanecem distantes da realidade concreta da escola e do professor. Essa tem sido uma temática recorrente entre os estudiosos da educação. Maria percebe essa desvinculação entre o

que a faculdade ensina e o que é enfrentado na sala de aula, “a teoria da faculdade é muito diferente, é muito fácil lá”, porém, ao defrontar-se com a situação real e com alunos reais, ela percebe que precisará desenvolver saberes diversos, contextualizados, sintonizar-se com os alunos, tê-los como “termômetros” do seu fazer pedagógico.

Que conhecimento maravilhoso aprendemos com Maria! Ela nos ensina que é na relação dialética e dialógica com o aluno que se mede a temperatura do fazer pedagógico, para perceber-se como profissional e, a partir dessa “temperatura”, melhorar a ação docente. Maria aciona seus diversos saberes para assumir a docência: cognitivos, emocionais, experienciais, pedagógicos, sensíveis, entre outros.

Infelizmente, a prática mais recorrente nos cursos de formação docente tem sido a de valorizar apenas os saberes científicos e pedagógicos. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para melhorar a prática do professor em sala de aula, pois não fazem essa contextualização com a realidade (PIMENTA, 2008). E, como diria Maria, não usam o aluno como termômetro para medir a temperatura da realidade escolar. Os conhecimentos pedagógicos e científicos são necessários e essenciais, mas não para serem “aplicados” na situação real; eles deverão se articular e consolidar com os demais saberes adquiridos pelo professor ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Essa tem sido a compreensão de vários autores estudiosos do campo dos saberes profissionais docentes, os quais foram trazidos para o diálogo com os sujeitos da investigação. Maria percebe que sua formação inicial foi precária e superficial e que muito aprendeu no cotidiano da práxis pedagógica ou em cursos subsequentes. Seu curso na graduação ficou apenas na teoria explicativa sobre a questão ou na superficialidade teórica, sem fazer uma reflexão crítica e distante da realidade concreta da vida profissional.

“Eu passei o ano de 2015 me preparando para o concurso de professor do Estado, e foi uma experiência muito rica principalmente nas aulas de Didática né, porque a disciplina que eu fiz na UECE, a de Didática né, eu achei muito falha assim, né, você vê muitos teóricos mas de forma muito superficial, não foi proveitosa...” (Maria, professora de Espanhol).

Veiga (2010) chama a atenção para a precariedade de alguns cursos de formação docente ao constatar que a formação de professores, no Brasil, resume-se à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago de professores por meio de treinamentos, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até transformá-lo em informação técnico-instrumental de um “o que fazer” acrítico e alienado (VEIGA, 2010, p. 17). Na realidade, atualmente, essa tem sido a concepção predominante dos cursos de formação de

professores no país. Formações fragilizadas e esvaziadas de sentido para os jovens professores, onde o compromisso do professor, muitas vezes, não vai além de simples reprodução dos conhecimentos já existentes.

Comunga-se com Veiga (2010) ao perceber que a formação docente é uma ação contínua, permanente e que não se encerra em cursos prescritos, estruturados longe da realidade social concreta. A autora ainda chama a atenção para a relevância da prática docente, assim como Maria fez, ao afirmar que esta é o ponto de partida e de chegada do processo de formação e reivindicando uma relação estreita entre a formação inicial e a contínua.

Maria, atualmente, leciona a disciplina de Espanhol na EEEP “Paulo Freire”, abandonou o comércio pela docência e está fazendo mais uma graduação, em Letras Português. Compreende a necessidade de melhorar sua atividade profissional e vem buscando trabalhar sua formação continuada.

A seguir traz-se o terceiro pesquisado, professora Ruth. Desde pequena, mora no bairro da Barra do Ceará, localidade em que a escola pesquisada está inserida. A comunidade de alunos, alguns professores e funcionários é bastante familiar para Ruth, portanto, conhece de perto a realidade social dos seus alunos. Estudou a Educação Básica toda nas escolas públicas da comunidade, sempre atenta e interessada na área de Ciências Exatas. Muito cedo, conseguiu entrar na antiga Escola Técnica Federal do Ceará, no curso de Informática Industrial. Nessa ocasião Ruth ainda estava cursando o terceiro ano do Ensino Médio e conseguiu conciliar os dois cursos ao mesmo tempo, ou seja, fez o terceiro ano do Ensino Médio regular e o primeiro ano do curso técnico.

Após concluir o curso técnico, Ruth seguiu sua trajetória, ingressando no mundo do trabalho como técnica de um laboratório de informática. Somente alguns anos depois voltou aos estudos e ingressou na faculdade, no curso de Licenciatura em Física pela Universidade Federal do Ceará. Sempre muito motivada para a área das exatas e “apaixonada” por cálculos, assim que terminou a graduação, foi selecionada para o Mestrado em Engenharia, também pela Universidade Federal do Ceará. Em 2009, participou de outra seleção pública, agora o concurso da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) para vaga de professor de Física. Ruth, mais uma vez, obteve êxito em seu propósito e assumiu o cargo de docência em uma escola estadual no município de Caucaia. Em 2011 candidatou-se a uma vaga na EEEP “Paulo Freire” para lecionar Física, conseguiu sua classificação e permanece na escola desde então.

Questionada sobre sua percepção acerca da sua formação inicial, a professora confessa que não considera a graduação sua formação inicial, ela vai mais no seu passado e estende esta até sua formação técnica, ou seja, Ruth não considerou que sua formação inicial

como docente teve início no curso de Licenciatura em Física, mas ainda na escola técnica quando nem pensava em ser professora.

“...a minha formação inicial, eu não considero a graduação em Física, eu considero desde quando eu comecei lá na Escola Técnica, né, porque era um curso técnico na área de exatas, que era Informática Industrial, como eu sempre gostei muito de cálculo, então me ajudou muito quando eu comecei na Física, e continuou me ajudando no meu mestrado que foi na área de Engenharia né, e agora essa aprendizagem trago também pra sala de aula...” (Ruth, professora de Física).

A compreensão de que a aprendizagem da docência na formação inicial de professores não acontece em momentos isolados nos centros acadêmicos vem se consolidando nas pesquisas atuais. Dessa forma, advoga-se com Nóvoa (2013), Pimenta (2009, 2010), Gauthier (2013), Tardif (2000, 2003), entre outros, a ideia de que a formação profissional docente é um processo contínuo, histórico e contextual e, portanto, não se encerra apenas nos modelos dominantes da cultura universitária. Ruth vai buscar nas aprendizagens e nas experiências da escola secundária saberes para sua profissão docente.

Também para ela os conhecimentos pedagógicos abordados na faculdade foram superficiais, escassos e falhos, o que dificultou bastante sua atuação em sala de aula. O início de sua experiência profissional na docência não foi nada fácil, ela sentiu muitas dificuldades para entender os processos de ensino-aprendizagem, de relacionar-se com os alunos e manter um ambiente saudável. Sua fala, ao lembrar esse período de sua vida, foi bastante enfática e muito resistente à compreensão das questões pedagógicas que a profissão lhe exigia.

Trabalhar num laboratório de informática, com certeza, era algo mais simples para Ruth, menos cansativo, menos trabalhoso. Nas primeiras semanas de aula pensou em desistir da profissão ao deparar-se com a realidade de uma sala de aula com jovens do Ensino Médio. Os conhecimentos adquiridos na faculdade não conseguiram lhe instrumentalizar e capacitar para enfrentar tamanho desafio.

“E quando eu cheguei na sala de aula, era uma coisa totalmente diferente, né, eu me assustei, confesso que nas duas primeiras semanas eu tive vontade de sair do ensino, por causa disso; mas aí com o tempo eu fui me acostumando, fui me adaptando, né, fui tentando fazer o link, né, do que eu fui, como foi a minha formação do ensino médio, fundamental, com os dias de hoje. E assim, eu aprendi muito, esses anos como professora, com os alunos, aprendi, muito, muito mesmo! E assim, essa minha formação desde a Escola Técnica, me ajudou com eles, não na questão da didática em si, porque a gente realmente não teve; eu não tive isso, principalmente na graduação, apesar de ter feito Licenciatura em Física na UFC, a gente não tinha praticamente, nós tivemos o quê, acho que duas cadeiras de psicologia e uma de didática, né, mas muito simplório...” (Ruth, professora de Física).

Como explicar para Ruth que os conteúdos trabalhados nas disciplinas dos cursos de Licenciatura não poderiam ser “simplórios”? Como lhe explicar que os cursos de formação inicial deveriam lhe possibilitar a compreensão, a análise e a organização do seu trabalho? Na verdade, Ruth precisava saber que sua formação tem um papel fundamental e vital para a questão do ensino.

Com o passar dos anos e com o acúmulo da experiência, a jovem docente vai se encontrando com a profissão, aprendendo com os alunos e colegas os saberes necessários para o desenvolvimento do ofício. Atualmente, permanece como professora de Física na escola pesquisada e se sente feliz com o que faz.

Foi com o pensamento de Paulo Freire que a quarta personagem deste trabalho se identificou ainda na infância com a docência, “quando a gente ensina, a gente aprende”. Com o cognome de Madalena, ela faz sua apresentação pessoal evocando lembranças de familiares e amigos do Sertão no interior do Ceará, em Quixadá. Filha de famílias influentes da pequena e pacata Quixadá, conviveu sua infância e juventude dividida entre a zona rural e urbana. Seus avós paternos eram os proprietários do Cartório da cidade, e os maternos, grandes produtores de algodão em fazenda na área rural. Assim, cresceu entre os “livros pretos, máquinas de datilografia” e “os cavalos, as plantações do algodão e os banhos de açude”.

Seu pai era geógrafo e professor da prefeitura da cidade, também tinha uma tia por parte de pai que era formada em Veterinária e pedagoga, lecionava para as crianças da zona urbana. Reconhece a influência que estes trouxeram para sua formação docente, pois desde pequena brincava de ser professora e, apesar de ter problemas para se expressar – Madalena sofria de desordem de fluência da fala, disfemia, popularmente conhecida como “gagueira” –, passava horas ensinando o que aprendia para os filhos dos trabalhadores da fazenda do seu avô.

Filha de família abastada, Madalena não precisou trabalhar para sustentar-se, logo que concluiu o Ensino Médio ingressou na Universidade de Fortaleza (Unifor) para cursar Bacharelado em Turismo. Ao concluir a faculdade, não conseguiu trabalho em sua área; nessa época, segundo nossa entrevistada, o mercado de trabalho para o setor do turismo ainda não era muito explorado no estado, estava começando a dar seus primeiros passos. Surgiu a oportunidade de dar aulas em escola pública do estado como “Orientadora de Aprendizagem”, ensino pela TV, tecnologia muito utilizada na década de 1990 nas escolas públicas do Ceará. Quase duzentas mil crianças, de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental, da rede estadual e das escolas municipais de Fortaleza, foram submetidas ao ensino à distância, decisão tomada em 1993 pelo então governador Ciro Gomes (PSDB) (LOBATO, 1996).

A transformação do professor especialista em orientador generalista, de forma arbitrária e sem formação ou preparo adequado dos professores, gerou angústia e insegurança por parte dos profissionais da época. O sistema previa apenas um professor por turma, e sua função não era dar aula, mas apenas orientar os alunos na aprendizagem da matéria. Os conteúdos eram transmitidos pela TV em *flashes* de 10 a 15 minutos de duração (LOBATO, 1996). Sem formação nenhuma para a profissão, Madalena abraça a carreira e se identifica com ela, procura qualificação na área e faz o curso de habilitação para Licenciatura em História, Esquema I, na Universidade Estadual do Ceará, o mesmo curso que Paulo havia feito.

Depois de alguns anos, surgiu um “convite” para lecionar na Universidade Vale do Acaraú (UVA) em cursos sequenciais de Turismo, e a partir daí as portas se abrem para sua área e Madalena participa também de um “Programa Estadual de Qualificação” (PEC) ofertado pela UECE, Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e Setur (Secretaria de Estado do Turismo). Atualmente, esse programa transformou-se no Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Esses programas têm como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores (MEC, 2018).

Com vasta experiência nos cursos de formação técnica profissional e os ventos favoráveis para o setor do turismo, Madalena se qualificou mais e resolveu fazer o Mestrado em Políticas Públicas na Universidade Federal do Ceará, no período de 2006 a 2008. Sua carreira, após o mestrado, deu um salto qualitativo significativo; como ela mesma diz, “deu boom” na sua vida profissional. Assim, em 2005 foi convidada para fazer parte da equipe que iria criar a Secretaria Municipal do Turismo de Fortaleza, ocupando o cargo de gerente de pesquisa. Em 2008 recebeu convite do MEC para coordenar projeto piloto em Fortaleza sobre a prevenção da exploração sexual do turismo. Na ocasião, viajou bastante para fazer palestras e oficinas sobre o tema, inclusive para o exterior do país.

Logo em seguida, em 2009, surgiu seleção para vaga de professor e coordenador do Centec (Centro de Ensino Técnico do Ceará) e ela conseguiu a vaga, assumindo na EEEP “Paulo Freire” as atividades de Coordenadora do Curso Técnico de Guia de Turismo e de professora das referidas disciplinas técnicas. A personagem permanece nessas atividades de 2009 até os dias atuais e sente-se muito feliz no que faz e onde faz.

A última professora veio da área da saúde, Bacharel em Enfermagem pela Faculdade Metropolitana de Fortaleza (Unifametro). Sua formação básica foi em escolas da rede particular. Nascida na cidade de Senador Pompeu, onde viveu até sua adolescência, Marta veio para a capital fazer o Ensino Médio. Ao concluir este, ingressou imediatamente na

faculdade de Enfermagem, onde, segundo a mesma, não tinha interesse em seguir a profissão na área da Assistência como os demais colegas de turma; na verdade, desde o segundo semestre da faculdade percebeu sua inclinação para assumir a docência, preferencialmente na universidade.

Procurando dar um direcionamento diferente em sua formação, Marta começou a trabalhar como monitora de Bioestatística durante um (01) ano e iniciou sua primeira experiência “como possível professora”, “utilizando o pincel e o quadro”, lecionando como monitora na própria faculdade. Aqui, ela se encontrou profissionalmente e percebeu que não retornaria mais para a área da Assistência, sua paixão convictamente voltava-se para o magistério.

Em 2012, ingressou numa especialização em Enfermagem Cardiovascular na Universidade Estadual do Ceará, onde foi conduzida e motivada pelas professoras da especialização a fortalecer sua formação e fazer uma pós-graduação *stricto sensu*. Em 2014 participou de seleção para vaga de coordenador e professor para o Centec e, obtendo resultado satisfatório, ingressou na empresa e começou a lecionar na EEEP “Paulo Freire”. Somente em 2017, Marta ingressou no mestrado da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) com o objetivo de fazer também um doutorado e tornar-se professora universitária.

Enquanto seu sonho não se realiza, Marta vai tornando da docência sua profissão primeira, mas mesmo com os cursos de especialização e mestrado ela ainda sente deficiência em sua formação e tem procurado por cursos específicos para docência, pois sente falta dos conhecimentos pedagógicos, didáticos e reconhece que necessita aperfeiçoá-los. Durante as rodas de conversas no grupo focal, por diversas vezes, ela se queixa da falta de um curso nesse sentido.

“Algumas universidades, até uns cinco ou dez anos atrás, ofereciam para os Bacharéis um curso de dois anos pra ele ter o seu diploma de Licenciatura, então Licenciatura em matemática, antes ele era um administrador, e tinha essas instituições aqui, né, Universidades, no caso a Estadual, aqui do Ceará, que oferecia esse curso de dois anos né, como uma formação complementar, pedagógica também, né, pra esse profissional que é Bacharel. Acabou né, pelo menos aqui em Fortaleza, essa Instituição não oferece mais, né, esse curso atrelado ao Bacharel, né, como eu sou Bacharel, tinha muito interesse, logo que me formei, e eu vi a dificuldade de passar em concurso, e ainda hoje eu tenho isso em mente... [...] e eu tinha muito interesse em fazer essa Licenciatura né, de dois anos, atrelando algumas disciplinas da minha grade curricular, pra ter esse diploma, e realmente ter disciplinas de Didática, enfim, pra trazer lá um viés de Licenciatura, acabou, não tem mais! [...] Então realmente, o professor após se formar, ele necessita de, de um crescimento na sua formação...” (Marta, professora e coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem).

A fala de Marta não se diferencia muito da fala dos demais colegas de profissão, mesmo aqueles que fizeram a graduação na Licenciatura também revelaram limitações em seus conhecimentos na área da docência, alegando que as disciplinas trabalhadas foram superficiais e aligeiradas. Porém, esse é um dos grandes desafios para as escolas técnicas profissionais: a formação dos professores, pois boa parte deles tem formação nas áreas técnicas e tecnológicas, bacharéis, e muitas vezes não trazem em sua bagagem curricular os aportes necessários à reflexão pedagógica, ou, em outros casos, não se identificam com o ofício da docência.

“[...] E como eu já falei, na grade curricular da Enfermagem, a gente não tem nenhuma disciplina voltada para Licenciatura. Chegando no Ensino, de fato e de direito, como eu estou hoje, desde 2014, é... eu enfrentei dificuldades, né, com a atuação de professora, aí eu busquei a Especialização, busquei é... cursos, de informática, pra me adaptar, né, como minha formação continuada, pra me adaptar ao meu trabalho, só então, busquei também o Mestrado, e nele sim, eu posso dizer, como ele é mestrado acadêmico de Enfermagem, tive disciplinas de metodologia do ensino, e foi então quando eu percebi as tecnologias, as metodologias ativas, pra tá utilizando hoje, né, como formação continuada na minha função de professora.” (Marta, professora e coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem).

A formação docente, historicamente alicerçada no domínio do conhecimento disciplinar específico, precisa ampliar essa legitimidade pela base dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam a profissão de professor. É preciso maior sensibilidade e investimentos para consolidar o conhecimento pedagógico como um saber fundamental aos novos paradigmas do magistério (CUNHA, 2008, p. 475).

Mesmo com experiência em escolas da Educação Básica e convivendo diariamente com professores do Ensino Médio, essa constatação revelou-se, para mim, algo inusitado e inesperado. Chamou-me a atenção o fato de os referidos professores pesquisados sentirem essa deficiência e, mais ainda, sentirem a necessidade de ampliação dos seus conhecimentos para a docência. Para eles não bastava o saber disciplinar, afinal este havia sido bem trabalhado em suas graduações, era preciso algo mais, algo específico do ensino, questões básicas da docência como didática, avaliação, metodologias de ensino, psicologia da infância e da adolescência, entre tantos outros conhecimentos de que o professor necessita para enfrentar os desafios de seu ofício. Faz-se urgente repensar a formação docente tendo em vista os desafios e as exigências que a profissão requer.

Destarte, compreende-se que se faz necessário repensar a formação docente para melhorar os processos de ensino-aprendizagem da educação geral, porém, urgente e mais complexa ainda se torna a dimensão pedagógica dentro da realidade da educação profissional. Ainda que importantes contribuições dos estudiosos da área venham se tornando mais

frequentes, permanecem necessários estudos e pesquisas que tratem as limitações e os desafios da docência na educação técnica profissional. É necessário adentrar nesse campo, conhecer essa realidade, ouvir seus sujeitos e atores no cotidiano pedagógico do ensino.

Retoma-se, aqui, a expressão de Beckett (*apud* ARROYO, 2013, p. 53), “*Que importa quem fala, disse alguém, que importa quem fala*”. Importa sim quem fala, talvez mais do que o que fala; os sujeitos têm importância nessa construção e desenvolvimento de conhecimentos, e não se importar com eles será uma forma de negar suas histórias, suas produções de saberes, suas autorias enquanto sujeitos do processo de ensino.

5.2 As aprendizagens e os saberes docentes: cruzando a maneira de ensinar com sua maneira de ser

“Então eu percebia as situações, né, bem contrastantes que a gente vivencia nessa jornada, e eu posso dizer assim, que, desde sempre eu aprendi a ser professor, e fui aprendendo a ser, e estou aprendendo a ser, é um processo que eu acho que vai pra vida toda, todo dia a gente tem que se reinventar...” (Paulo, professor de Biologia).

É com muita alegria e prazer que se traz para este trabalho a citação de um professor, sujeito da investigação, como reconhecimento de um saber produzido através de sua própria experiência de vida pessoal e profissional. Paulo “produz” saberes, conhecimentos, mesmo não sendo um pesquisador acadêmico, não estando entre as referências bibliográficas citadas aqui. Talvez isso alerte para discussões acerca das questões de poder, privilégios, “*status*” desenvolvidas no mundo acadêmico. A verdade é que, hoje, muitos professores sentem que as teorias educacionais conduzidas pelos acadêmicos são relevantes para sua atuação profissional, porém não são as únicas para instruir e melhorar suas práticas cotidianas; na maioria das vezes, o professor utiliza seus conhecimentos experienciais e cotidianos muito mais que os da ciência, cujo uso de linguagem especializada e rebuscada, que faz sentido apenas para os membros da academia, não consegue solucionar os desafios da sua profissão.

A citação de Paulo refere-se a uma pergunta que foi feita aos sujeitos em uma das sessões do grupo focal. Perguntado sobre “*onde, quando e como você aprendeu a ser professor?*”, Paulo faz essa fala com muita simplicidade, sem uma linguagem científica na área da educação, afinal sua formação é Bacharel em Agronomia. Esse sujeito expressa um conhecimento pedagógico profundo quando reconhece que a vivência da “jornada” da profissão docente enfrenta desafios e dissabores adversos os quais possibilitam as aprendizagens cotidianas constantes que *desde sempre aprendemos a ser e continuamos aprendendo a ser*

profissionais do ofício do magistério. Das certezas antigas, proclamadas pelas ciências, surge a consciência dos não saberes, das contingências da profissão e, conseqüentemente, a busca constante de novos saberes.

Dessa forma, Campos e Pessoa (1998) reforçam o pensamento de Paulo quando entendem que a formação docente e, conseqüentemente, a educação teriam como enfoque central o processo de desenvolvimento da pessoa, e não mais o produto desse desenvolvimento, tendo como objetivo o próprio processo de construção da experiência, caminhando sempre na direção da melhoria do processo permanente da experiência individual, e dessa forma se confundiriam com o próprio viver. Esse processo é entendido como análise reflexiva à luz da lógica e da razão envolvidas com a mesma intensidade da intuição, da emoção, enfim, dos sentidos e significados da vida concreta.

Encontra-se, também, em Nóvoa (2013) ecos dessa forma de pensar quando afirma que a profissão docente precisa de “se dizer” e de “se contar”: é uma maneira de compreender toda a sua complexidade humana e científica. E é assim que se assume esse saboroso desafio de “ouvir” as aprendizagens cotidianas desse profissional, buscando entender sua maneira de ser e sua maneira de ensinar, em outras palavras, entendendo que dentro do seu lado pessoal existe um lado docente e vice-versa. “É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2013, p. 10). São esses pensamentos que serão trazidos para o centro das discussões e que acompanharão esta produção e pesquisa acadêmica.

Destarte, tomam-se como objeto de estudo os saberes docentes desenvolvidos e integrados de um grupo de professores, durante suas trajetórias pessoais e profissionais, no contexto da escola em que trabalham. Acredita-se que o conhecimento do cotidiano de suas jornadas, seja no âmbito pessoal, seja no âmbito profissional, poderia trazer contribuições significativas para o estudo, que com suas memórias históricas, com suas vozes, será explicado como seus saberes foram sendo construídos e integrados ao longo de suas carreiras.

É do conhecimento de todos que o papel do professor tem se alterado ao longo da história da civilização, trazendo suas marcas e “espólios” desde os tempos mais remotos da Idade Antiga, da Idade Média, da tão poderosa Idade Moderna, até chegar à fluidez da pós-modernidade. Quantos papéis esse “ator” desenvolveu durante essa história, quantos saberes lhes foram “impostos”. Algumas vezes, ignorados, parecendo não terem existência própria enquanto determinante do processo educativo; outras vezes, ameaçados pela possibilidade de serem substituídos por máquinas; bem como, em outros momentos, esmagados sob o peso da

acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; hoje, reduzidas as suas competências técnicas e profissionais, os sujeitos vêm enfrentando momentos difíceis para exercerem seu ofício e continuam a produzir, no mais íntimo de si, sua maneira de ser professor. Nóvoa (2013) lembra que a identidade do indivíduo não é um dado adquirido, não é uma propriedade, nem um produto, mas sim um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção das diversas maneiras de ser e de estar na profissão, e, pode-se acrescentar, na “vida”.

Compreende-se, assim, que é necessário e fundamental que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual. Que compreendam que, ao exercer o ensino, estão desvelando quem são como pessoas, que percebam que suas opções enquanto professor recebem influências daquilo que são como pessoas. Ferrarotti (1988) afirma que todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia; em tempo, não se pode separar o eu pessoal do eu profissional. Pierre Dominicé (1990), citado por Nóvoa (2013), assim se expressa sobre o terreno no qual se constrói essa formação.

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda reflexão teórica. [...] A análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo. (DOMINICÉ *apud* NÓVOA, 2013, p. 24).

Assim, faz-se eco com aqueles que defendem enfaticamente que o professor precisa conhecer cada vez mais o terreno no qual se constrói, ou seja, sua história de vida, inserida na realidade histórica e social complexa, para, assim, entendê-la melhor e nela atuar através de seu ofício, saindo das sombras, como tão bem expressou Brougère (2012) para fazer suas aprendizagens cotidianas.

Longe de desvalorizar os conhecimentos teóricos ou refutar a ciência, que nos embasa genericamente, optou-se aqui, em comunhão com alguns autores, por prestigiar a formação e as aprendizagens dos professores sob a lente do cotidiano, das experiências vivenciadas, dos saberes desenvolvidos ao longo de suas histórias de vida. Lê-se em Brougère (2012), que reconhecer as aprendizagens do cotidiano como saberes pressupõe entender que o saber não existe em si pronto, acabado, devendo ser apenas transmitido ou “transferido” para outro, mas se encontra paradoxalmente ligado à atividade do sujeito, em diversos contextos, sempre particulares e situados. Portanto, buscar-se-á, através da fala dos sujeitos, simples

professores da Educação Básica, compreender como seus saberes, suas aprendizagens cotidianas, desenvolvem-se, deslocando o olhar para aquilo que muitos julgam sem interesse ou evidente.

Infelizmente, essa concepção não tem sido muito bem aceita no meio científico, onde o modelo canônico do ensino ainda prevalece com os saberes teóricos e comprovados cientificamente, transmissíveis de mente para mente e que se efetuam dentro de um espaço e contexto instituídos e delimitados. Relegadas a um segundo plano, as aprendizagens da vida cotidiana permanecem confinadas no invisível, no banal, mesmo quando contribuem para desenvolver numerosos e valiosos conhecimentos. Para Brougère, esses saberes do cotidiano permanecem desvalorizados porque não seriam suficientemente portadores de generalidades científicas, testadas e comprovadas. Porém, ele lembra que não há senão um modo de chegar ao geral, a saber, observando o particular, “não superficialmente e por atacado, mas minuciosamente e a varejo” (BROUGÉRE, 2012, p. 2).

Uma referência a essa aprendizagem cotidiana “minuciosa e a varejo” foi relatada através da fala do professor Paulo, quando, emocionado, evocou na lembrança o nascimento de seu filho autista, aprendizagem que lhe possibilitou desenvolver saberes distintos e que mudou sua forma de trabalhar em sala de aula com os alunos. Assim, Paulo se expressa:

“E aí eu tive um filho especial, autista, e foi bem interessante porque aí eu mudei o meu jeito de cobrar os alunos, porque até então eu achava que todos tinham que dar o mesmo resultado, e eu queria que todos dessem o mesmo resultado, mas a gente tem pessoas diferentes, e aí foi o meu filho que me mostrou isso né, pela resistência dele, pelo não querer dele pra fazer determinadas coisas, e que eu percebia que era dele, não era uma coisa assim de má vontade, né, então a gente tem que ter também em sala de aula um olhar diferente, e eu aprendi a ter esse olhar por conta dele, se eu não tivesse tido ele né, talvez ainda fosse outro professor, com certeza.” (Paulo, professor de Biologia).

O olhar diferente que o sujeito aprendeu a desenvolver em sala de aula não foi produzido nos laboratórios científicos nem nos cursos de formação que Paulo frequentou, tampouco foi-lhe transmitido de outra mente para a dele; foi constituído e desenvolvido na sua vida simples e cotidiana de ser pai de uma criança com deficiência, afinal, tudo que se faz, aprende, faz parte da vida cotidiana, a pretexto de que, no final das contas, tudo se desdobra, de um modo ou de outro, no cotidiano. Advoga-se com Brougère que aprender é uma atividade da vida cotidiana, e não uma atividade que só poderia encontrar lugar rompendo com ela. Guy Debord, citado por Brougère, afirma que “nunca ficamos fora da vida cotidiana” (BROUGÉRE, 2012, p. 11).

É importante, neste momento, esclarecer o ponto de vista deste trabalho acerca da polêmica que hoje se formou sobre a questão da reflexividade do professor, da supervalorização da prática em detrimento do conhecimento científico, o qual pressupõe um grau maior de consciência e que se expressaria numa práxis criativa do sujeito. Não se faz aqui nenhuma apologia à Epistemologia da prática, nem algo parecido, anunciando que o saber advindo da vida cotidiana é o único aceitável e necessário para o desenvolvimento dos saberes profissionais docentes. Como foi visto anteriormente com Duarte (2013), a ação docente é um ato de objetivação do sujeito. Lembra-se, assim, que essa objetivação pode ocorrer em dois níveis: a *objetivação em si*, quando representa apenas adaptações ou interiorizações do mundo (são as coisas da vida cotidiana, linguagens, costumes, regras e normas estabelecidas); e a *objetivação para si*, quando contém algo novo, exige a criação consciente de um conhecimento.

Busca-se alcançar a objetivação para si como forma de atender às necessidades do “outro”, do coletivo, mas tendo como ponto de partida a objetivação em si, a vida cotidiana concreta. Como se utilizará com frequência as aprendizagens da vida cotidiana, ao vasculhar, no empírico, os elementos descritivos no trabalho do professor, serão procurados na particularidade do comportamento individual, ou seja, na objetivação em si, elementos que permitam o desenvolvimento da totalidade que nele se expressa. Acredita-se, assim, que será nessa particularidade, no cotidiano da ação docente, que se encontrará o saber pedagógico do professor. Duarte (2013) lembra que não é possível o desenvolvimento da individualidade para si sem a base da individualidade em si.

Azzi (2008) advoga que as objetivações em si são a base da vida e do cotidiano, porém, alerta que o cotidiano, ao mesmo tempo que desvela, é também capaz de encobrir muito da realidade. A autora também apresenta algumas características das objetivações em si e, conseqüentemente, da vida cotidiana. Acredita-se ser relevante trazer essas características para o debate a título de conhecimento, porém sem maior aprofundamento, tendo em vista o objetivo no momento.

Entre elas, a primeira característica é a *espontaneidade*, que se manifesta pela repetição, pela regularidade da vida cotidiana. É através da espontaneidade que acontece a assimilação das exigências sociais e do modismo, apresenta-se como um comportamento não refletido. A segunda característica do cotidiano é o *economicismo*, ou seja, as atividades do cotidiano são tantas que requerem uma economia de ações, com menor esforço de energia e de pensamento. No dia a dia, o indivíduo não pode parar para refletir sobre cada uma de suas ações, não se preocupa com o porquê delas, não questiona sua gênese. A terceira característica é o *pragmatismo*, demonstrando que as atividades cotidianas não se elevam ao plano da

consciência, da reflexão. A *probabilidade* é a quarta característica do pensamento e da vida cotidiana; nesta, a pessoa age probabilisticamente, tendo em vista que é quase impossível calcular com precisão as consequências possíveis de uma ação (AZZI, 2008).

A *imitação* representa a quinta característica da ação cotidiana. Esta, enquanto repetição consciente e intencional, desempenha uma função importante na aprendizagem humana. Vale ressaltar que ela se destaca das demais, porque, por meio dela, o ser humano apropria-se de comportamentos que possuem um conteúdo de valor social e ideológico. Outra característica é a *analogia*, na qual se produz algo similar ao conhecido, o qual desempenha um importante papel no desenvolvimento estrutural das objetivações em si. Finalmente, apresenta-se a última característica, que se manifesta na união da atividade psicológica com a passividade cognoscitiva e ética, a *ultrageralização*, considerada um juízo provisório (AZZI, 2008).

Todas essas características do cotidiano são necessárias para ser capaz de viver e conviver na cotidianidade, mas não se devem cristalizar nem se sobressair uma sobre a outra, mas permitir que sejam analisadas, compreendidas e ultrapassadas, evitando-se assim a alienação. Azzi (2008), ainda lembra que a vida cotidiana é a mediação entre o cotidiano e o não cotidiano, é a preparação para este, e, portanto, imprescindível na compreensão da atividade docente.

O saber cotidiano, preocupado apenas com sua “autoconservação”, com o “homem particular”, procura resolver, de forma simples e sem conflitos, sua própria vida, seus problemas de interesse particular. Essa é uma questão central que diferencia o particular do indivíduo; em outras palavras, embora o particular tenha consciência do eu, não possui autoconsciência, ou seja, a consciência do eu como membro de uma espécie, condição necessária para que o indivíduo aprenda a organizar e conduzir a vida em sociedade. Assim se teria a objetivação em si, seria alcançada a individualidade como síntese que caracteriza o indivíduo (AZZI, 2008).

Quantas aprendizagens são postas todos os dias da vida de uma pessoa? Quantos saberes foram, são e serão desenvolvidos na cotidianidade, no informal? Afinal, aprende-se primeiro na própria vida cotidiana para, em seguida, chegar-se a uma ação refletida, consciente. Pimenta (2002) também advoga desse pensamento quando afirma que não se pode menosprezar a prática concreta do professor, mas tomá-la como ponto de partida e de chegada, tendo como objetivo a produção de saberes pedagógicos com base na ação concreta, diária e cotidiana do ensino docente, saber este denominado por Gauthier (2013) de saber da ação pedagógica, conforme explicitado anteriormente.

Mas os sujeitos, apresentados aqui com cognomes fictícios, porém com vidas reais – como Paulo, Bacharel em Agronomia e professor de Biologia; Maria, Licenciada em Letras e professora de Espanhol; Ruth, Licenciada em Física e professora de Física; Madalena, Bacharel em Turismo, coordenadora e professora das disciplinas da parte técnica do Curso de Guia de Turismo; e por último, Marta, Bacharel em Enfermagem, coordenadora e professora das disciplinas do Curso Técnico de Enfermagem – possibilitaram compreender como eles vêm desenvolvendo e integrando os saberes docentes durante as jornadas de suas existências, em um contexto social específico, expressando nas particularidades de suas vidas, no empírico, os saberes da ação pedagógica.

Muitas críticas severas têm sido dirigidas aos professores, especialmente nos dias atuais aqui no Brasil, onde também são criticados aqueles que os formam, ou seja, as Faculdades de Educação de um modo geral. Questiona-se a qualidade das aulas dispensadas aos alunos, a competência dos professores e mesmo os conteúdos trabalhados em sala de aula como se todos estivessem atrelados a ideologias subversivas. As falas dos sujeitos retratam sentimentos ambíguos, confusos, atravessados por medo e insegurança ao exercerem sua profissão. Alguns se percebem vigiados, controlados pelos órgãos públicos, outros ainda não entenderam o papel emancipatório que a educação traz para o outro e para si.

Em uma das sessões no grupo focal, foram discutidas algumas manchetes sobre os desafios e práticas docentes decorrentes do cotidiano e expostos nas mídias e meios de comunicação social. Uma delas trazia a questão da autonomia do professor em sala de aula, referendada na *Gazeta do Povo* (Anexo A), que tratava da criação, pelo governo federal, de um canal¹⁰ para pais e alunos denunciarem os professores. Segundo a reportagem, o canal está sendo formatado entre os ministérios da Educação e dos Direitos Humanos e reforçará a ideia de que *a escola não pode ensinar nada que atente contra a moral, a religião e a ética da família*. Diante da matéria jornalística, os sujeitos foram uníssonos em suas falas, pareciam externar seus sentimentos mais íntimos e secretos. Percebeu-se uma forma de “desabafo” de seus medos; amparados, naquele momento, uns pelos outros, sentiram-se fortalecidos e algumas vezes emocionados em poder compartilhar seus medos e inseguranças diante da atual conjuntura enfrentada no país. Assim, expressa Madalena acerca de seus sentimentos nos dias atuais com a profissão docente:

¹⁰ O canal a que se refere o texto é uma espécie de “ouvidoria” disponibilizada através do *site* do MEC, tendo como principal objetivo “estreitar as relações entre o cidadão e o Estado”. Na ocasião em que o encontro do grupo focal foi realizado, essa “ouvidoria” e notícias de denúncias contra professores estavam muito presentes dentro das escolas públicas brasileiras (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>).

“Eu acho que é mais uma maneira de calar a boca do professor, porque esse canal de denúncia abre muito espaço para a coesão, é uma maneira de barrar o professor, fazer com que ele não se sinta à vontade dentro da sua sala de aula. [...] e as vezes a gente fica assim, um pouco temerosa em falar, com receio de que seja alguma coisa contra o governo, então eu estou, hoje, limitando mais minha fala em sala de aula.” (Madalena, professora e coordenadora do Curso Técnico de Turismo).

O professor necessita de uma autonomia didática, pois só assim será capaz de enfrentar as dificuldades postas no seu cotidiano. Com tantas dificuldades e problemas a serem enfrentados no ofício da docência, os professores ainda estão se deparando com a questão da heteronomia na sua profissão, pressionados pela forma de ensinar e pelos conteúdos a serem abordados pelas atuais políticas públicas do governo. Quão grandes desafios têm sido combatidos nesses tempos sombrios no país! Talvez porque este país tenha uma história permeada por autoritarismo, injustiças, violências, desrespeito aos direitos humanos e à natureza, alguns professores revelem certas dificuldades em lidar com seu papel enquanto autoridade legítima. Como abrir mão de seu papel social legítimo? Na ocasião, não podia expressar meus pensamentos, mas é necessário dialogar com os professores acerca desses sentimentos, dessas angústias, lembrar-lhes que a docência requer essa autoridade de direito e de fato, que esta é condição *sine qua non* no processo educativo. Reescrevem-se, assim, as palavras de Zeichner: “precisamos ter a decência e o cuidado no relacionamento honesto com aqueles que abrem suas vidas para os pesquisadores acadêmicos” (ZEICHNER, 1998, p. 211).

Veja outro depoimento nesse sentido:

“Mas, a sensação que eu tenho é que o professor é um inimigo da educação, a ser vencido né, o que me vem à cabeça é essa maneira, é assim, o professor é como se ele tivesse ali deseducando né, fazendo o aluno desaprender em tudo, deseducando. [...] Agora, a gente virou, é como se fossemos o grande calcanhar de Aquiles da educação é o professor né, as grandes perdas, os grandes problemas.” (Maria, professora de Espanhol).

Conforme exposto anteriormente, a literatura existente e produzida sobre os saberes docentes afirma que, hoje, encontra-se um conjunto de saberes e conhecimentos pedagógicos que possibilita ao professor ensinar melhor, os quais podem apoiar e dar um rumo ao professor para aperfeiçoar sua prática. De fato, os professores precisam se apropriar desses conhecimentos para exercer seu ofício com muito mais competência, autonomia e consciência de sua função social. Nesse sentido, Gauthier *et al.* (2013, p. 18) convidam a lembrar a sentença do oráculo de Delfos, “*conhece-te a ti mesmo*”, em relação ao empenho que se tem feito para tentar definir a natureza do ensino e o que é pertinente saber para ensinar.

Apesar dos importantes esforços realizados, ao longo dos últimos anos, os resultados na educação, de um modo geral, e, mais especificamente, no Brasil, não têm logrado resultados satisfatórios quanto se julgara alcançar com o avanço das pesquisas. Acredita-se que a tarefa do magistério torna-se muito mais complexa do que se imaginava e torna-se imprescindível refletir, dentro do espaço concreto da ação docente, a respeito desses saberes. Não se pode pensar o ensino apenas como uma tarefa de transmitir um determinado conteúdo; isso é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, é negar a reflexão desse ofício e dos saberes que lhe são necessários. Acredita-se, sim, que o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula expressa a síntese de vários saberes e conhecimentos adquiridos, em parte, nos cursos de formação profissional e nas suas experiências de vida.

Gauthier *et al.* (2013) trazem a reflexão de dois obstáculos que sempre se impuseram à pedagogia: o primeiro, o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes; o segundo, o das Ciências da Educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas do exercício do magistério.

O primeiro caso ocorre quando os professores agem sem uma formalização dos saberes necessários para a profissão, sem os conhecimentos teóricos das ciências da educação. É o caso do ensino baseado no senso comum, no qual predominam algumas premissas do pensamento comum que acreditam que para ensinar “basta conhecer o conteúdo”, ou “basta ter talento e bom senso”. Gauthier *et al.* (2013, p. 26) compreendem esses pensamentos como o momento em que o ensino se transforma num “ofício sem saberes”. Esse obstáculo anunciado pelo autor foi encontrado em algumas falas dos sujeitos de pesquisa, quando Madalena e Ruth expõem suas ideias acerca do que pensam sobre a atividade do ensino em suas realidades concretas de enfrentamento da profissão. Trazem-se trechos de seus pensamentos logo em seguida:

“Eu fiz a disciplina de Didática no curso de Licenciatura em 1999, mas eu acho que fazendo o curso ou não, você tem que saber passar o conteúdo, eu acho que não tem técnica que ensina como fazer, eu acho que é da pessoa, tem que ser no seu íntimo saber como você passar os conteúdos para os demais.” (Madalena, professora e coordenadora do Curso Técnico de Turismo).

Madalena acredita piamente que, para ensinar, não se precisa nem existe técnica que possa melhorar o ensino, que basta seguir sua intuição interior. Na verdade, a intuição é uma dimensão à parte do saber docente, pois se insere numa relação de negação do

conhecimento. Na esteira de Gauthier *et al.* (2013), a intuição já foi definida como sendo “uma imagem sem pensamento”, e segui-la sozinha seria ouvir apenas as mensagens de seu pensamento. Assim se cairia, sem dúvida alguma, num grande equívoco, pois se estaria indo de encontro à própria razão. Dentro dessa perspectiva do senso comum, expresso por Madalena e difundido entre tantos outros, os saberes docentes estariam ainda condenados aos segredos mais íntimos dentro de cada um; não seriam necessárias técnicas, nem ciência, para ensinar bastaria seguir sua voz interior.

A mais complexa das atividades profissionais teria o *status* de uma coisa simples e natural, de um ofício sem saber. Nóvoa (2008) também aponta como, historicamente, o trabalho do professor se definiu mais por “internalização” de seus saberes do que por “externalização” deles. Para ele, talvez esse seja um dos principais dilemas a ser enfrentado por seus profissionais. Outro aspecto relevante, segundo Nóvoa, é que os professores nunca viram seu saber específico devidamente reconhecido, mesmo que se reitere a importância de seu papel na sociedade. Prevalece a ideia de que lhes basta dominar bem um conteúdo de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação para ser um bom professor.

Ruth traz uma outra questão interessante, ainda baseada na ideia do senso comum, quando expõe sua convicção de que, para ensinar, o professor, em algumas situações, poderia lecionar uma determinada disciplina mesmo sem ter a formação acadêmica necessária. Caberia a ele se esforçar, estudar em casa, preparar-se para ensinar melhor o conteúdo do qual ele não foi formado. Moita (2013) afirma que para o senso comum prevalece a constatação de que a formação docente é normalmente concebida como algo que se “tem” ou que se “recebe”, sem se atender à sua complexidade.

“...mas assim, o que a colega falou em relação ao professor que não é da área, mas de certa forma ele está, por mais que o professor seja formado na História ou na Geografia, na minha percepção, se ele não tiver habilidade pra trabalhar Sociologia e/ou Filosofia, ele não aprendeu bem essas duas áreas. [...] eu trago essa responsabilidade pro professor, né, acho que a partir do momento que ele assume uma disciplina, ele também tem que assumir o compromisso de passar o conhecimento pro aluno, né? [...] ... mas eu posso me habilitar, em casa mesmo, estudar, pesquisar pra poder dar esse conhecimento. ... atrelar isso a ‘se o professor é formado na área ou não’ eu acho muito relativo...” (Ruth, professora de Física).

Essas posturas levam, indubitavelmente, à perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui nenhum “valor de troca” no mundo científico, ocasionando uma desvalorização do ofício e, conseqüentemente, um empecilho à profissionalização do magistério. A precariedade da formação docente tem acarretado, aliada a outros fatores

desestimulantes da profissão, sérios problemas para a educação. Interessante também, neste momento, trazer a fala de outro sujeito da pesquisa sobre essa questão da formação docente:

“Um dos problemas dessa questão da formação básica, tá na própria valorização da profissão, a questão do professor; tudo bem que foram feitas várias intervenções, políticas, implantações de Universidades descentralizadas, em determinados polos, pra que houvesse a formação do professor naquelas regiões que são mais carentes e tudo mais..., mas infelizmente ainda temos muitos professores dando aulas sem preparo para aquela disciplina, sem formação básica e isso traz a desvalorização da nossa profissão.” (Paulo, professor de Biologia).

Comunga-se com Paulo acerca da valorização da profissão docente no fortalecimento da formação inicial e continuada do professor. Não se pode aceitar a percepção de que a docência é uma atividade simples e que para tanto não precisaria de um profissional mais qualificado, preparado intelectualmente e capaz de agir de forma consciente e reflexiva em sua ação docente. O professor precisa estar preparado para entender a complexidade da realidade em que está inserido, suas contradições sociais, políticas, culturais. Contrapondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que consideram a docência uma atividade simples, sem muita ciência, tem-se procurado compreender, através de estudos e pesquisas elaborados na área, a complexidade e o desenvolvimento dos distintos saberes necessários para a melhoria da ação docente.

Apesar de encontrar essa compreensão do senso comum entre os sujeitos estudados, esse não foi o pensamento predominante do grupo. Na sua maioria, prevaleceu uma necessidade gritante de ampliar seus conhecimentos na área pedagógica, principalmente pelos professores com sua formação inicial em bacharelados. Vale ressaltar que esse aspecto, nesta pesquisa, foi uma surpresa; não se esperava encontrar essa “necessidade” entre professores do Ensino Médio e, muito menos, o reconhecimento e a valorização dos saberes da Ciência da Educação para sua ação diária. Percebe-se uma carência em suas formações, pois mesmo aqueles com Licenciatura demonstraram despreparo e uma vontade de aprender mais acerca das questões pedagógicas.

Tardif (2002), Gauthier *et al.* (2013) e Pimenta (2008) falam desse conhecimento pedagógico como algo imprescindível para o exercício da docência, o qual se evidencia como uma necessidade na qualidade da formação profissional para o magistério, bem como no aperfeiçoamento das condições concretas enfrentadas pelo professor em sala de aula. Veiga (2009) alerta que um dos pilares fundamentais para o magistério é a formação teórica de qualidade, o qual implica recuperar sua importância no espaço de análise da educação enquanto campo de estudo e *status* epistemológico.

Libâneo (2000) também traz esse pensamento quando afirma que a precariedade da formação docente, tanto na formação inicial quanto na continuada, tem ocasionado um grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão, como o domínio dos conteúdos a serem trabalhados, a constituição de uma sólida cultura geral, o domínio dos procedimentos da docência e dos conhecimentos pedagógicos. Acredita-se que essa não é uma realidade geral entre os professores brasileiros. Há professores, certamente, com bom nível de competências e habilidades profissionais, social e eticamente comprometidos com seu trabalho. Portanto, não se pode negar a precariedade da formação inicial e continuada de alguns, é necessário instrumentalizar os professores com conhecimentos científicos, com formações sólidas, para que sejam capazes de compreender e analisar a sociedade em que vivem, para que sejam capazes de analisar as situações cotidianas de suas salas de aula, enfim, para enfrentarem os problemas pedagógicos acerca da didática, das relações dialógicas em sala de aula, da avaliação, da metodologia inseridos em seus contextos históricos, sociais, políticos, culturais, afetivos.

Percebe-se, dessa forma, que os desafios impostos ao ofício do magistério para a Educação Básica são de grande relevância, desafios estes que se tornam mais gritantes quando analisamos uma escola de Ensino Médio Integrado. Entre os docentes pesquisados, apenas dois são formados em licenciatura, Ruth e Maria. Os outros três são bacharéis: Paulo, Madalena e Marta.

Observa-se que os depoimentos dos professores com licenciatura têm revelado a necessidade de uma formação continuada mais consistente, pois reconhecem a fragilidade de sua formação inicial. No entanto, para os docentes com Bacharelado ou mesmo com uma formação mais técnica, a falta de preparo para a docência torna-se um desafio maior a ser enfrentado. Estes precisam transpor didaticamente seus conhecimentos específicos de forma contextualizada e integrada sem ter uma formação pedagógica para tal.

Os sujeitos demonstraram domínio em suas áreas de formação inicial, bem como um investimento na formação continuada ao longo de suas carreiras. Todos, sem exceção, buscaram qualificação profissional, como foi exposto anteriormente ao narrar suas histórias de vida, com cursos de pós-graduação; entre eles há três com titulação de mestrado, um com titulação em doutorado e apenas um com pós-graduação *lato sensu*. Mesmo com uma formação sólida na profissão, eles relataram sua necessidade de conhecer mais as questões pedagógicas do ensino. Veja a seguir um trecho de suas falas nesse sentido.

“A gente precisa saber a questão de preparar uma aula, porque você domina o conteúdo, mas a forma de passar né, de passar de uma forma mais clara, mais objetiva, aí fica mais difícil, porque você não se sente preparado pra isso.” (Paulo, professor de Biologia).

A docência é uma arte que vai muito além de saber um determinado conteúdo; ela perpassa outros caminhos necessários para ser exercida. E um desses “caminhos” é o domínio do conhecimento da área da educação, é o conhecimento da pedagogia, da ciência que estuda a educação. Conforme foi visto anteriormente, os autores classificam os saberes docentes de forma diversa. Tardif (2002) denomina estes como saberes da formação profissional, os quais se constituem num conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (Faculdades de Ciência da Educação ou Escolas Normais). Nessa compreensão, o professor e o ensino constituem objetos de estudo para as ciências da educação. Basicamente, é sobretudo no decorrer de sua formação, inicial ou contínua, que os professores entram em contato com esses saberes, porém, infelizmente, de forma desarticulada e descontextualizada da realidade vivida pelo professor.

“A gente faz aquelas disciplinas de Teoria da Aprendizagem e a disciplina de Didática, que a gente vê assim de uma forma muito superficial, no meu curso eu vi um semestre de Didática né, assim, eu acho que a gente vê um pouco de Paulo Freire né, um pouco do Vygotsky né, mas depois tchau, não entrei mais em contato com elas.” (Maria, professora de Espanhol).

Maria tem Licenciatura em Letras Espanhol, frequentou um semestre da disciplina de Didática, conheceu alguns teóricos da educação, e mesmo assim sente-se despreparada para trabalhar as questões pedagógicas da educação em sala de aula. Porém, o que Maria não sabe é que sua formação foi pensada e elaborada dentro de uma abordagem conteudista, fragmentada e descontextualizada da realidade concreta e cotidiana da sua sala de aula. Não avisaram a Maria que as “teorias” sozinhas não ajudariam no enfrentamento da sua profissão, que os teóricos “prescreveram” métodos, técnicas, didáticas longe da sua realidade. Esqueceram de dizer a Maria que a pedagogia não pode ser confundida com um conjunto de técnicas e procedimentos para ensinar a dar aula, como frequentemente é identificada; estes são elementos do ensino imprescindíveis, mas não únicos no processo do ensino-aprendizagem. Outra fala nesse sentido é encontrada nos relatos de Marta, professora e coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem.

“[...] mas a gente precisa de uma estrutura né, pra iniciar a docência, a gente precisa de uma estrutura, então a falha mesmo aqui, não só aqui, mas em outros países, é essa estrutura para o professor, essa complementação pedagógica, ele precisa desse suporte

pra tomada de decisão...” (Marta, professora e coordenadora do Curso de Enfermagem).

Pimenta (2008) alerta que pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, inicial ou continuada, com um currículo formal, com conteúdos e atividades distanciados da realidade das escolas e, conseqüentemente, da prática do professor, pensados dentro de uma perspectiva burocrática e cartorial, pouco têm contribuído para formar uma nova identidade profissional docente, ou, parafraseando Marta, pouco têm contribuído para dar o “suporte pra tomada de decisão”. A autora compreende que esse tipo de formação descontextualizada não tem dado conta de ajudar o professor a solucionar os problemas complexos da educação. É interessante ressaltar a complexidade desse fenômeno, pois observa-se que diz respeito a um professor que não traz em sua bagagem os aportes necessários à reflexão pedagógica, aqui explicitamente referendada na fala de Marta. Segundo Machado (2014), dentro da realidade concreta das escolas profissionais, faz-se necessário um olhar mais atento para a formação dos professores que estão atuando nessa área de ensino, tanto para aqueles que não tiveram a docência como formação inicial como para os professores com licenciatura, pois ambos necessitam de uma formação mais adequada para o exercício da docência dentro de uma realidade específica da Educação Profissional.

Nesse sentido, Pimenta (2008) desafia os cursos de formação docente a melhorarem os saberes do professor, não sobrepondo um ao outro nem dando ênfase mais a um que a outro, mas, sim, fazendo uma integração entre os diversos saberes necessários à docência. Em sua compreensão, a sociedade contemporânea considera o professor como simples técnico reproduzidor ou facilitador de conhecimentos preestabelecidos dos currículos das universidades.

A autora vem apontando para uma necessidade urgente de mudança de paradigma na formação do professor, que hoje se depara com uma complexidade de questões culturais, éticas, religiosas, homoafetivas, raciais etc. que precisam ser enfrentadas, mediadas, refletidas no dia a dia do seu trabalho. Portanto, mais do que nunca, esse profissional necessitará de conhecimentos contextualizados, concretos e reais, necessitará consolidar os saberes teóricos, científicos e acadêmicos com os saberes da experiência, com os saberes da sensibilidade, do afeto, da ética. Dessa forma, sabe-se que um saber não pode se sobrepor ao outro, mas, sim, integrar-se de forma crítica e consciente em um processo constante de humanização dos alunos. Para isso, não bastam apenas os conhecimentos da ciência, tão recorrentes e valorizados nos cursos de formação docente; é preciso um olhar mais atento às necessidades da realidade concreta.

A literatura tem denunciado esse tipo de formação, historicamente predominante nos cursos de magistério. Os estudiosos da área vêm buscando apostar na superação dessa prática a partir da constituição de saberes pedagógicos, tendo em vista as necessidades concretas cotidianas do professor, ou seja, os saberes pedagógicos podem e devem colaborar com a prática docente se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca (PIMENTA, 2008). Para a referida autora, a Ciência da Educação trará grandes contribuições à formação docente se deixar que a teoria seja construída através da prática social da educação.

Compreende-se, assim, que a formação inicial, relevante e imprescindível para toda profissão, constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, percorrido durante toda a carreira, e que, em nossa percepção, não prepara para a entrada na profissão, apenas a habilita. Não basta saber algo a respeito de alguma coisa, como expressou um dos sujeitos, não basta ter acesso a um certificado, é preciso adentrar-se na complexidade da docência, que vai muito além do conhecimento tácito.

Encontra-se eco dessa fala ao ler em Veiga (2010) sobre a precarização da profissão docente nos últimos anos, a qual tem encontrado nos seus cursos de formação habilitações aligeiradas, por meio de treinamentos rápidos, alguns à distância, dosando em “pequenos frascos” a quantidade e a qualidade dos conteúdos a serem trabalhados, transmitindo as teorias da educação de forma acrítica, descontextualizada. Aqui, o compromisso do professor não vai muito além da reprodução dos conhecimentos adquiridos e, infelizmente, ele é frustrado quando não consegue resolver os desafios da profissão. Nesse momento, o professor percebe que esses conhecimentos estão muito longe de suas realidades e que, por isso, não irão recorrer a eles na atividade diária da profissão. Escuta-se, assim, um dos pesquisados sobre essa questão.

“Quando a gente sai da graduação, ou mesmo quando se faz uma especialização pra iniciar a docência, a gente acredita que já saiu pronto, né. A gente acredita que já saiu com todas as competências e habilidades, já tem o método tal... fulano de tal diz que é interessante fazer uma aula assim, e coisa e tal. Beleza! Mas a realidade é outra bem diferente do que foi trabalhado no curso” (Marta, professora e coordenadora do Curso de Enfermagem).

Esse seria o segundo obstáculo imposto à pedagogia e referendado por Gauthier *et al.* (2013), o qual diz respeito à racionalidade técnica proposta pelas Ciências da Educação ao produzirem conhecimentos estanques e descontextualizados e que não levam em conta a realidade concreta vivenciada pelo professor. Marta tem essa compreensão; ela entende que o “método tal” não vai ajudá-la nas suas tomadas de decisão porque sua “realidade é outra bem diferente do que foi trabalhado no curso”. Caldeira (1995) lembra que esses conhecimentos não

pertencem a Marta, não foram definidos nem selecionados por ela. Nessas condições, Marta torna-se mera transmissora ou executora de saberes produzidos por especialistas, estabelecendo com eles uma relação de alienação.

Nesse sentido, compreende-se que os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo tradicional, conteudista e aplicacionista do conhecimento, trazendo em sua formatação um padrão específico de ensino, o qual se organiza da seguinte maneira:

[...] os alunos passam um certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (WIDEEN *et al.*, 1998 *apud* TARDIF, 2002, p. 270).

Os cursos de formação docente predominantes, ou mesmo os cursos de rápida duração, oficinas, que na maioria das vezes desvalorizam a ciência enquanto norte para a prática, pois esta é vista como uma ciência fragmentada e especializada, apresentaram uma cisão entre os conhecimentos científicos e os saberes vivenciados dos professores, pois, salvo raríssimas exceções, partem de uma concepção segmentada do conhecimento. Herdeiros de uma pedagogia centrada na transmissão do saber elaborado, representaram e ainda representam um modelo clássico de formação docente, no qual a teoria elaborada e fragmentada, muitas vezes, foi confundida com a verdade única e absoluta devendo apenas ser transmitida e ou aplicada (LELIS, 2001).

Conforme foi abordado na segunda parte do capítulo 4, onde se trouxe para o debate a história da constituição dos estudos dos saberes profissionais docentes, recebem-se influências diretas de uma literatura internacional que aqui chegou no início dos anos 1990, na contramão do modelo clássico de formação, trazendo profundas mudanças à formação docente. Não se irá, neste momento, retratar novamente esse processo, apenas fazendo uma referência à questão, tendo em vista a compreensão dele. A nova literatura trazia reflexões interessantes para serem analisadas, seja acerca da importância das dimensões pessoais e profissionais para a formação docente (NÓVOA, 1992), seja pelo entendimento de que o saber docente provém de várias fontes e de que a prática cotidiana faz nascer o saber da experiência, o qual deveria ser mais valorizado nos cursos de formação (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; GAUTHIER *et al.*, 2013). A fecundidade dessa nova proposta de formação, segundo Lelis

(2001), está na forte crítica à razão instrumental e na valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários à docência.

Entre as importantes contribuições das pesquisas dos estudos dos saberes docentes, está o arcabouço de instrumentos teórico-metodológicos de investigação sobre os professores, os quais vêm buscando entender o que fazem, como pensam, o que sabem, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho e com seus pares, quais suas histórias de vida, e quais aspectos contribuem para sua formação profissional (ALVES, 2007). Uma consequência relevante para esses estudos e pesquisas foi o aumento, por parte dos estudiosos da área e dos professores como um todo, da compreensão da complexidade do processo de formação do professor e do seu trabalho. Cada vez ficou mais claro que o ensino não se resumiria a seguir a voz do conhecimento científico, que não bastaria dominar um conteúdo, como também não se resumiria ao conhecimento do senso comum ou seguir somente a voz da experiência.

Vale ressaltar que essas questões não foram pensadas no abstrato, nem tampouco isoladas em laboratórios específicos do ensino. A partir das condições concretas do exercício profissional docente, muitas críticas foram feitas à profissionalização docente bem como à racionalidade técnica, preponderante e hegemônica nos cursos de formação docente. Isso representou a compreensão de que a formação inicial e a contínua do professor precisavam avançar em vários aspectos. Parafraseando Nóvoa (2013), pode-se dizer que os estudos dos saberes docentes parecem “pisar em um terreno escorregadio, onde muito do que parece ser, não é” (NÓVOA, 2013, p. 7).

Diante dessa perspectiva, passou-se a estudar formação docente levando em consideração os diferentes aspectos de sua história pessoal e profissional, percebe-se uma mudança de foco nos estudos, que passam agora a reconhecer e valorizar os distintos saberes construídos e desenvolvidos pelo professor, o que anteriormente não era levado em consideração. Resgata-se a importância de considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática de vida cotidiana, sem, portanto, deixar de fazer essa construção à luz dos conhecimentos teóricos (NUNES, 2001). O fato de advogar que a teoria pode e deve ser produzida a partir das experiências profissionais do professor não significa a negação da relevância do conhecimento científico, pois, nessa compreensão, será ele que embasará a produção dos saberes profissionais docentes.

Todos os professores entrevistados revelaram a existência de saberes e conhecimentos profissionais que foram sendo construídos ao longo de suas carreiras, apesar das características, formações e trajetórias distintas. Esses saberes foram sendo desenvolvidos,

mesmo antes do ingresso na vida acadêmica, antes de sua formação inicial propriamente dita, e passaram a integrar a identidade de cada um deles. Percebe-se uma pluralidade de saberes que envolviam seus saberes da experiência, os quais originaram-se e desenvolveram-se através das suas vidas cotidianas. Um depoimento feito por Paulo, professor de Biologia, confirma essa compreensão teórica.

“[...] então eu fui aprendendo a ser professor com os meus professores na minha caminhada né, e sempre aproveitando, sem saber né, que eu ia ser professor, nunca imaginei que ia ser professor vamos dizer assim, minha visão era outra e quando eu terminei a faculdade, eu estava no último semestre da faculdade, aí surgiu uma vaga nesta época eu estava no estágio supervisionado né, e aí eu tinha um horário bem flexível, e aí eu fui trabalhar como professor, foi a minha primeira experiência em sala de aula, com uma turma de sétimo e oitavo ano, e lá eu fui, peguei uma turma bem assim de jovens, na época não tinha muita experiência” (Paulo, professor de Biologia).

Gallagher (1992 *apud* GAUTHIER *et al.*, 2013), assim, refere-se a essa aprendizagem da vida cotidiana, classificada pelos autores como “saber da experiência”, conforme estudado anteriormente.

[...] nossa experiência educacional, nosso passado, nossas tradições e nossos interesses práticos condicionam nossa situação, de modo que, qualquer que seja o contrato temporário ou o consenso do qual participamos, qualquer que seja o novo paradigma que inventamos, nunca será totalmente sem precedentes. (GALLAGHER, 1992 *apud* GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 291).

A nova perspectiva compreende que esse processo de formação docente não se restringe apenas ao presente, o que implica aceitar que as fontes de aquisição dos saberes dos professores vêm de suas experiências do passado e, portanto, dos conhecimentos adquiridos das suas vidas pessoais, familiares, assim como da sua trajetória escolar, todas elas vistas como fontes decisivas da formação profissional. E como tão bem expressou Gallagher (1992 *apud* GAUTHIER *et al.*, 2013), a experiência profissional, o passado de vida condicionam a situação atual, as escolhas, as decisões.

Encontram-se ecos desse pensamento em Barth (1993), que também compreende o saber docente como um saber “evolutivo”, pois este é sempre provisório, não tem fim e é produzido segundo uma ordem pessoal e segundo a experiência de cada um. Em sua compreensão, esse saber também não é linear, “não se constrói como um prédio onde se deve necessariamente começar pela base e acabar pelo teto, [...] ele existe no tempo, como uma paragem, como uma etapa, está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada” (BARTH, 1993, p. 65-66).

Tardif (2002) também confirma essa compreensão quando afirma que os saberes profissionais docentes são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Nesse sentido, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua formação escolar. Paulo foi aprendendo a ser professor com seus professores na sua própria caminhada. Essa caminhada de Paulo vem de anos de sua infância, de sua vida escolar da Educação Básica, da sua formação universitária, mas também de sua experiência profissional. E nossos sujeitos expressaram com frequência essa compreensão de forma muito clara e objetiva. Questionados sobre *quando, como e onde aprenderam a ser professores* eles trazem a compreensão de que sua profissão foi sendo consolidada através de sua prática cotidiana e diária, foi errando, acertando, testando no “chão da sala de aula” seu fazer pedagógico.

“Então assim, eu acredito que a gente aprende a ser professora no chão da sala de aula né, a Ruth falando e eu pensando né, ela tá falando exatamente o que eu penso, né, é o aluno que te dá esse retorno né, assim, você vai se trabalhando, tendo, você faz uma reciclagem, faz um treinamento, a gente vê uma nova didática, uma nova abordagem, aí traz pro aluno e numa determinada turma, aí não dá certo, aí você vai pra outra turma, aí você vai se trabalhando e se adaptando né...” (Maria, professora de Espanhol).

Insiste-se na compreensão de que a formação docente deve ser pensada como um processo e, como tal, não pode se encerrar em um curso. Isso é o que têm apontado as pesquisas sobre os saberes profissionais docentes. Grande parte de sua formação se dá na escola onde trabalha, nas condições concretas do seu fazer docente, na sala de aula, na relação ombreada e dialogada com seus pares, na relação com a gestão, portanto, estes se constituem espaços privilegiados de construção de saberes, de reflexão pedagógica, enfim, espaços imprescindíveis para sua formação profissional.

“E, em relação a didática em si, eu pego muito dos próprios colegas né, que às vezes você aborda de um jeito uma determinada turma, num tá conseguindo, aí o colega diz: ‘olha fiz assim, deu certo’. Não necessariamente da minha área, mas até um colega mesmo da Biologia, da Química, ‘Eu fiz assim, assim e assim, realmente aquela turma é muito difícil! Então, eu trabalhei desse jeito e deu certo’. Eu tento ver com os próprios colegas da Escola, e outros colegas da disciplina né, ‘Fulaninho oh eu tô trabalhando assim esse assunto, é realmente é muito difícil, mas eu fiz assim deu certo. Foi, assim e assim, tu usa esse daqui, tu faz experimento tal’. Com os próprios colegas, eu ganho muito nessa parte de abordagem de didática.” (Ruth, professora de Física).

Segundo Tardif (2002), um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática, ao contrário, ele utiliza muitas teorias, muitas concepções e técnicas distintas, e, como disse Ruth, “didáticas” distintas, conforme sua necessidade, mesmo que, à

luz das teorias pedagógicas, elas pareçam ser contraditórias. Ruth expõe suas diferentes formas de “abordagem de didática” adquiridas com seus colegas professores, inclusive, ressalta ela, não importa a área deles, ela aprende saberes de como ensinar com professores de formações diversas. São os “experimentos” que vão sendo construídos no dia a dia do fazer docente que ela “tenta ver com os próprios colegas da escola” a melhor maneira de ensinar e, dessa forma, vai desenvolvendo e integrando seus saberes profissionais juntamente com seus pares. Na verdade, Ruth não somente utiliza “as didáticas” dos seus colegas, ela também as transforma de acordo com sua realidade e necessidade. Gauthier *et al.* (2013, p. 296), assim, confirmam esse pensamento quando expressam que “os saberes, na atividade pedagógica, são não somente utilizados, mas também transformados pelo professor”.

Outro aspecto relevante colocado por Tardif (2002) é que o modo de integração dos saberes à prática profissional, na maioria das vezes, acontece através da socialização, ou seja, por mais que se considere que o professor age sozinho em sala de aula, as relações estabelecidas, ao longo de sua carreira, na escola, em espaços de convivência social, bem como as relações estabelecidas com seus colegas de profissão, com seus alunos, interferem nas suas tomadas de decisão e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos seus saberes profissionais. Os referidos autores classificam esses saberes como da experiência, conforme trabalhado anteriormente.

“Bom, eu acho, tem dia que eu acho que não aprendi ainda, tem dias que eu acho que estou mais ou menos...e às vezes eu vejo situações que eu ‘ah! eu estava fazendo errado! Então é assim que eu devo fazer, eu estava fazendo errado.’ Então acho que todo dia é um processo, os alunos tem me ajudado muito, assim, a minha experiência como professora. E aqui eu aprendi muito né, também pelo fato de ter sido o maior tempo né, mas eu aprendi muito! Aprendo muito com os meninos; mas eu, às vezes eu acho que não sei ser professora, às vezes acho que estou aprendendo e às vezes acontece um fato com outro professor, aí eu aprendo com o outro professor, às vezes a coordenação fala uma coisa aí eu ‘ah! deve ser assim.’, né, algo que acontece numa turma específica, eu aprendo. Então é um processo, assim, diário, esse, esse, a questão do tempo, é uma questão diária, não dá pra dizer... agora o onde, aqui!” (Ruth, professora de Física)

Esses saberes referem-se aos momentos únicos vividos por cada professor, é um fato pessoal, singular e, acima de tudo, privado. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências permanecem confinadas ao ambiente da sala de aula, em segredo. Seus julgamentos e as estratégias nas quais ele se baseia não são conhecidos nem testados publicamente, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta por truques e maneiras próprias de fazer que permanecem em sigilo (GAUTHIER *et al.*, 2013). Segundo os referidos autores, o que limita o saber experiencial é o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados cientificamente.

Assim, a experiência dos sujeitos, ou o saber proveniente de suas experiências de vida, segundo Gauthier *et al.* (2013), deve abandonar o seu caráter privado e passar para o domínio público para ser examinada, validada, criticada e analisada como um conhecimento legítimo. Em outras palavras, a complexidade da prática docente jamais poderá ser totalmente controlada pela ciência nem, tampouco, somente pelo saber experiencial. Não podemos negar a relevância para a formação docente dos saberes científicos, nem desprezar os saberes dos professores adquiridos através de suas experiências de vida pessoal, um não se sobrepõe ao outro. Os saberes cotidianos e experiências terão, ou não, uma consciência mais crítica dependendo da relação que o professor tenha com o conhecimento científico. Na verdade, foram esses saberes, implícitos na prática cotidiana dos sujeitos, construídos e integrados por eles ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, que despertaram meu interesse para esta pesquisa.

Alguns autores vêm apontando reflexões acerca da supervalorização, por parte de alguns teóricos, dos saberes da experiência em detrimento dos saberes da ciência. Nessa linha de pensamento, existe uma relação implícita entre o discurso neoliberal – o qual se apropriou de um conjunto de teorias pedagógicas – e os estudos sobre os saberes docentes e formação dos professores. Entre eles, podem-se citar Alves (2007), Arce (2001), Duarte (2003), Pimenta (2002), Libâneo (2002), Freitas (2002), os quais consideram que alguns enfoques, conceitos e termos existentes no âmbito dessa orientação teórica, como o conceito de professor-reflexivo, competências, pedagogia do “aprender a aprender”, epistemologia da prática são reflexos do ceticismo pós-moderno e do pragmatismo neoliberal.

Para Duarte (2003), alguns estudiosos, considerados referência nos estudos da formação docente com o discurso do professor reflexivo e da epistemologia da prática, desvalorizam o conhecimento científico e teórico e defendem a valorização exacerbada da prática, ou seja, do conhecimento tácito.

Outro autor que, segundo Duarte (2003), mantém esse mesmo pensamento é Philippe Perrenoud, o qual, além de difundir a valorização do conhecimento tácito, dá continuidade ao ideário escolanovista, ou seja, às “pedagogias ativas”, e defende também que o professor se transforme em “formador”. Assim, para Perrenoud, o professor com o perfil de “formador” dá prioridade às competências em detrimento dos conhecimentos escolares, é um facilitador do processo de ensino, reforçando uma forte conexão entre a pedagogia do aprender a aprender e a formação do professor reflexivo (DUARTE, 2003, p. 607).

Conforme abordado em capítulo anterior, Duarte (2013), vem fazendo a denúncia de que esses autores vêm contribuindo para uma fragilidade nos cursos de formação docente no

país. As ideias do professor reflexivo, da epistemologia da prática, da pedagogia das competências, são ideias que reforçam a ideologia neoliberal e favorecem a uma formação aligeirada e fragmentada do ofício da docência, pois desvalorizam os conhecimentos científicos em suas formações, deixando os professores despreparados para o enfrentamento da realidade da sala de aula.

Gauthier *et al.* (2013) também fazem essa denúncia da supremacia dos saberes experienciais na perspectiva da epistemologia da prática anunciada por alguns teóricos, como Schon. Para aqueles, o saber pedagógico do professor não pode se basear apenas na sua experiência de vida, onde se recusa a racionalização do trabalho docente, ou seja, a posição dos referidos autores não adere à orientação da epistemologia da prática, do reflexivismo exacerbado. Ainda segundo os autores, muito ocupado em criticar o modelo da ciência aplicada, em detrimento da promoção de um novo modelo do agir profissional, Schon esquece que o saber teórico tem um papel que não se pode desprezar na prática de uma profissão, que existe “utilidade” em certos conhecimentos provenientes da epistemologia científica e que estes podem contribuir para melhorar e aperfeiçoar a reflexão, a ação pedagógica.

Nessa perspectiva, basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser uma atitude prejudicial ao ensino, na medida em que isso significa deixar a cada professor a responsabilidade de descobrir por si só as estratégias mais eficazes, testando suas técnicas, com o risco de trazer sérias consequências para sua profissão, visto que se reconhece e valoriza uma profissão, principalmente, pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação acadêmica. Negar o valor dessa formação, ou mesmo desprezá-la, é deixar o professor agir de forma aleatória, mantendo o ensino numa espécie de “cegueira conceitual” (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Convergindo o pensamento com autores como Pimenta (2002), Libâneo (2002), Duarte (2003), Gauthier *et al.* (2013), Fiorentini (1998), Barth (1993), entre outros, compreende-se a relevância da dimensão teórica na formação dos professores, assim como da sua dimensão prática e cotidiana. As contribuições dessas teorias, com certeza, fortaleceram o entendimento de teorias conceituais e epistemológicas de pesquisa sobre os saberes docentes, trazendo a reflexão sobre o que pensam, o que fazem, no que acreditam, como se relacionam no ambiente de trabalho, conhecendo suas histórias de vida e repensando os aspectos significativos para sua constituição profissional. A questão posta é que o professor, ao agir em seu trabalho, necessitará estar munido de conhecimentos diversos, sejam estes tácitos, científicos, acadêmicos, emocionais ou afetivos.

Percebe-se, assim, que os professores que se prendem somente nas suas ações práticas, sem uma reflexão mais rigorosa sobre elas, acomodam-se a essa única perspectiva e aceitam naturalmente, sem críticas, o cotidiano de suas realidades, seja no âmbito do trabalho, seja na conjuntura social mais complexa, sem vislumbrarem as inúmeras possibilidades de alternativas que o conhecimento científico atrelado a uma reflexão crítica poderia trazer para sua ação. Já os professores de formação mais sólida, que utilizam conhecimentos diversos da sua formação, com ação mais reflexiva, consciente e crítica, percebem alternativas mais assertivas para os desafios enfrentados. Estes, com ações mais reflexivas e conscientes de seu papel social, não ficam presos a uma só perspectiva de saber; com certeza, eles examinam, criteriosamente, as diversas alternativas que a eles se apresentam como viáveis.

Fiorentini (1998) confirma essa ideia quando afirma que as pesquisas sobre os saberes profissionais docentes e as experiências acumuladas ao longo desses últimos anos têm mostrado que a capacidade do professor de produzir, na reflexão sobre a prática, uma ação diferente daquela idealizada teoricamente, depende, sobretudo, de sua formação teórico-epistemológica. É justamente essa formação que permite ao professor refletir criticamente e perceber relações mais complexas da prática e da sua realidade. O autor ainda reforça que o referencial da prática, além de fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, éticos-políticos, culturais, afetivos e emocionais. Em suas palavras:

O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado, produzido. Mas, convém lembrar mais uma vez: só negamos algo se o conhecemos profundamente. (FIORENTINI, 1998, p. 319).

Barth (1993), outro autor que também defende a importância tanto da teoria quanto da prática na constituição dos saberes docentes, coloca que “o importante são os efeitos da pedagogia e não a teoria, mas, para os avaliar, precisamos ter teorias à nossa disposição, que *nada é tão prático como uma boa teoria*, porém, com a condição de que ela possa funcionar como ferramenta de análise para uma situação real” (BARTH, 1998, p. 28). Para o referido autor, um dos grandes desafios à formação de professores é saber equilibrar a teoria e a prática, é conhecer as teorias implícitas da prática dos professores e promover condições para que eles desenvolvam suas concepções, suas posturas e ações na prática educativa.

A complexidade da questão pedagógica é grande e paradoxal. O novo século exige uma formação mais consolidada de conhecimentos, humanizada e reflexiva. É preciso burlar a

ordem vigente e encontrar brechas para construir outros olhares e possibilidades para o professor. Sua tarefa é árdua, complexa, envolve emoções, sentimentos, portanto ele desempenha um papel imprescindível para a formação de uma humanidade mais saudável e feliz. Na verdade, compreende-se que muito do que foi construído no campo dos estudos dos saberes docentes foi apropriado também pelo discurso neoliberal e dentro de espaços de contradições e conflitos. Os distintos conceitos e abordagens dos saberes docentes, de autores diversos, possibilitou a melhor compreensão do desenvolvimento profissional docente. Reafirma-se a importância da não dissociação da formação inicial, da formação contínua e das condições concretas e objetivas de trabalho nas discussões relativas ao trabalho e à profissionalização do magistério no Brasil.

Libâneo (2000) também aponta para a importância do desenvolvimento dos saberes docentes, compreendendo a existência de conflitos de papéis sociais e profissionais distintos que os professores se veem obrigados a desempenhar numa realidade social complexa e contraditória. Para o autor, somente professores que se transformam em sujeitos cultos, pensantes e críticos serão capazes de compreender e analisar a sociedade em que vivem, as contradições sociais, a diversidade cultural, a história da humanidade, a política e agir eficazmente frente a situações concretas da vida, ou seja, transcrevendo suas palavras, o autor diz que:

Não se trata, obviamente, do retorno à cultura enciclopédica antiga. Ser culto, hoje, é dispor de ferramentas conceituais para lidar com as coisas, tomar decisões, resolver problemas pessoais e profissionais. Culta é aquela pessoa que tem gosto em ampliar seus esquemas mentais de compreensão da realidade, que tem uma atitude de curiosidade, que desconfia do que parece normal. (LIBÂNEO, 2000, p. 37).

Alguns autores trazem a definição desse saber como “saber da ação pedagógica” (GAUTHIER *et al.*, 2013) ou somente “saber pedagógico” (AZZI, 2008; PIMENTA, 2008), compreendendo-o como o saber que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho, o qual possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola, interagir com seus colegas de trabalho. Portanto, eles dependem do conhecimento tácito adquirido em sua formação profissional, e aqui o professor ativa seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, técnicas), para elaborar estratégias de intervenção. Nessa perspectiva, a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. Assim, as necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria (AZZI, 2008).

Na verdade, essa não é uma questão tão simples quanto parece, ela perpassa vários aspectos complexos. Os sujeitos desta pesquisa, professores da Educação Básica, da rede pública de ensino e, mais especificamente, do Ensino Médio Integrado, vêm sofrendo pressões cada vez mais sufocantes, pressões que vão além daquelas inscritas na própria matriz da profissão. Um aspecto apontado pelos sujeitos foi a questão da formação para a educação profissional, que foi colocada como uma dificuldade por parte de todos os professores, tanto os de formação em licenciaturas quanto os bacharéis.

Neste momento, faz-se necessário lembrar que o objetivo central desta pesquisa não é fazer paralelo ou reforçar a dualidade histórica que tanto marca essa modalidade de ensino, ou confrontar a educação propedêutica e a educação profissional, questionando o currículo e a integração entre as disciplinas. Essa questão foi abordada anteriormente com devido cuidado e atenção e na proporção merecida. Também não se vai entrar no mérito da questão de discutir a dualidade entre a formação dos distintos professores que convivem dentro dessa realidade curricular específica.

Porém, tendo como um dos objetivos específicos desta investigação fazer a discussão acerca da integração entre os saberes profissionais docentes desenvolvidos dentro da escola profissional cearense, cabem neste momento algumas reflexões relevantes sobre essa questão. Ressalta-se que o objetivo aqui é a compreensão de como esses professores desenvolvem e integram seus saberes no exercício da docência, sejam eles bacharéis, tecnólogos, técnicos ou licenciados. Compreende-se, assim, que todos exercem o ofício do magistério, desenvolvem distintos saberes e integram conhecimentos específicos diversos.

Diante dessas questões, pensar a docência em meio à diversificação de professores, constituída por graduados de áreas técnicas, sem formação para o magistério (bacharéis, tecnólogos, técnicos), e por licenciados para as disciplinas da educação geral sem uma formação específica que lhes habilite articular as relações da Educação Profissional, requer um esforço nada desprezível. Os desafios são relevantes para os professores da Educação Profissional Técnica de nível médio, os quais não foram nem estão sendo preparados para atuar nessa modalidade de ensino. Paulo, sujeito desta investigação, assim se expressa com relação à sua formação para a docência:

“[...] a nossa graduação não nos forma, não nos prepara para sermos professores. Vamos começar por aí, porque independente da modalidade né, nós não estamos preparados para a real realidade da sala de aula. [...] Aí quando se acrescenta o ensino profissionalizante aí é que a situação se complica mais! A matriz curricular deveria ser integrada, as disciplinas trabalhadas de forma integrada, e não deveria existir uma área que se sobreponha a outra, na realidade as duas devem caminhar juntas e integrar.

Assim como no caso, Enfermagem interage com as disciplinas de ciências da natureza. Assim como o curso de Guia de Turismo, interage com as disciplinas da área de ciências humanas e como o curso de Informática interage com as disciplinas de Física e Matemática, né, então assim, há uma necessidade de uma integração, de uma, de uma, vamos dizer assim, de um conhecimento prévio, que infelizmente nós não temos.”

Paulo foi se tornando professor no seu percurso profissional como todos os demais. Porém, quando se deparou com a realidade da Educação Profissional, não se sentiu preparado, não fez nenhuma qualificação para tal. Ruth, professora de Física, também nos revela essa mesma preocupação:

“Na Faculdade, por exemplo, eu fiz Física né, então a gente aprende a resolver questões; o melhor aluno é aquele que resolve as questões mais difíceis. Em nenhum momento nós somos preparados, nós nos preparamos com professores nos ensinando a lidar com outros alunos. Embora o curso tenha sido de licenciatura né, e não bacharelado. E na Escola Profissionalizante mais ainda, né, a dificuldade encontrada foi ainda maior. Quando eu ainda estava na faculdade eu achava que dar aula seria, aliás, ser professor né, seria entrar em sala dá aula e pronto. Mas quando você está numa escola dando aula, na verdade é bem diferente. Você tem que conhecer o seu aluno, você tem que conhecer o meio em que ele vive, você tem que saber como é a situação dele em casa tá, pra procurar entendê-lo. Então é bem difícil mesmo, principalmente né, na Escola Profissionalizante onde a gente também cursos específicos.”

Já Ruth, podemos dizer, percebe a complexidade de seu trabalho dentro dessa modalidade de ensino e “tentou” ampliar seus conhecimentos nas áreas específicas dos cursos ofertados em sua escola, porém compreende as dificuldades encontradas para ministrar suas aulas nessa realidade.

“Eu tive também que aprofundar em alguns assuntos específicos, por exemplo, os cursos lá na escola, de Informática requer se ter muito essa habilidade de cálculo e alguns passos bem específicos da Física mesmo, então eu tive que me aprofundar em alguns assuntos pra lidar diferente com essas turmas.” (Ruth, professora de Física).

Percebe-se que esses professores não tiveram, nem em sua formação inicial, nem continuada, uma base acadêmica formativa consistente que os levasse a desenvolver suas atividades na educação técnica profissional. Enquanto os professores da educação geral ressentem-se da falta de formação para a Educação Profissional, os professores do eixo técnico se ressentem da falta de preparo para o ofício da docência.

Madalena, professora e coordenadora do Curso Técnico de Turismo, assim se expressa sobre sua formação para atuar na escola profissional:

“Imagine nós da área técnica, a gente termina um Bacharelado em Turismo, não tem nada de Didática né, terminei em 1992, em 1999 foi minha primeira experiência em sala de aula, tive que aprender na prática mesmo, errando...” (Madalena, professora e coordenadora do Curso Técnico de Turismo).

Nesse sentido, é importante registrar o que pensam os sujeitos que trabalham diretamente em uma instituição de ensino técnico, pois tratam da questão da docência nessa modalidade de ensino, espaço que, ao mesmo tempo que compartilha os problemas gerais da formação docente, com toda sua complexidade, traz também suas especificidades nada desprezíveis em relação aos professores do eixo profissional. Os professores do eixo técnico ressaltam a fragilidade em sua formação para atuar no magistério. Marta, sujeito participante desta pesquisa, assim se expressa sobre essa questão:

“[...] realmente a gente da área técnica, a gente teve esse curso voltado aí pro Bacharel, então pelo currículo né, pelo diploma, se fosse Licenciatura poderia ser que a gente tivesse saído né com algum preparo, a gente tivesse terminado, finalizado essa graduação com um pouco de conhecimento, de formação mesmo voltado para a docência” (Marta, professora e coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem).

A fala da professora revela ser necessário possuir os conhecimentos pedagógicos para exercer sua profissão. Dessa forma, Marta relativiza as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, já discutidas em capítulo anterior, as quais preconizam a ideia de que, para ser professor da Educação Profissional, bastaria o conhecimento específico de sua área, desprezando para esse profissional a necessidade de um conhecimento mais elaborado, ou seja, uma formação que lhes capacite a compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, a compreender as teorias educacionais, as metodologias do ensino, a didática, entre tantos outros, de modo a ser capaz de produzir conhecimentos, saberes em educação e intervir de maneira competente nos processos pedagógicos específicos. A professora ainda reforça sua fala e insiste na necessidade de uma formação específica para essa modalidade de ensino:

“Escutando as falas dos professores que falaram e fizeram curso de Licenciatura e também mesmo fazendo esse curso de Licenciatura, quando se formaram eles tiveram essa sensação de também não ter muito conhecimento para o ensino, né, para o ensino mesmo, tô nem falando ainda do ensino técnico. Nós da área técnica, nossa formação foi Bacharelado, posso dizer que cerca de 80% do conteúdo a gente tem esse conhecimento do conteúdo em si, mas o que falta hoje? O que a gente precisaria hoje era de uma formação, né! [...] Que tal então a Secretaria de Educação ter esse curso, essa formação voltada para o ensino profissional” (Marta, professora e coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem).

Mesmo com o discurso dos professores licenciados reconhecendo a fragilidade de sua formação inicial para a docência, estes apresentaram um conhecimento sobre as questões da educação, da pedagogia, das metodologias do ensino diferenciado dos bacharéis. Eles reconhecem que suas formações iniciais deram algum suporte para a profissão, mas que aprenderam mesmo o ofício foi na prática diária da sala de aula.

Um aspecto observado nas falas dos sujeitos e que merece atenção foi o fato de que os professores licenciados, mesmo reconhecendo a necessidade de uma formação específica na área do ensino técnico, conseguem ministrar suas aulas de forma convencional, como se sua fragilidade ou mesmo falta de preparo para o ensino profissional não interferisse na qualidade de sua docência. Sua aula de Biologia, de Espanhol ou de Português acontece corriqueiramente e tranquilamente sem nenhum prejuízo para a formação do estudante, que se dispôs a estudar em uma escola técnica de nível médio. É como se esses conhecimentos específicos e necessários para a Educação Profissional não fossem relevantes para suas aulas; na verdade, esta é uma questão que merece melhor investigação. Os professores não dialogam essa integração de saberes específicos entre a educação geral e a educação técnica profissional. Esse é um aspecto que merece análise mais profunda; infelizmente, essa questão não será aqui abordada de forma mais intensa, apesar de receber atenção e ser mencionada.

“É como se fosse uma escola regular mesmo, como se fosse uma escola que dá o Português, a Matemática, Química, Física e pronto! Então até nisso, até nos papéis, nos documentos, nas diretrizes, nas reformulações da própria Secretaria de Educação, a gente não vê embutido ali esse detalhe, essa importância para o eixo técnico. Que ele existe, ele existe. Eu sou uma profissional, tô ganhando pra trabalhar” (Madalena, professora e coordenadora do Curso Técnico de Turismo).

Questionados, em uma entrevista virtual, sobre quais aprendizagens precisaram desenvolver nessa modalidade de ensino que não tinham sido exigidas antes em uma escola regular, os professores da BNCC, que trabalham as disciplinas regulares, não expressaram a necessidade nem demonstraram dificuldades com relação aos conhecimentos específicos de uma área técnica. Eles trabalham sua disciplina “normalmente”, como se estivessem numa escola regular. Na compreensão dos professores do ensino regular, suas disciplinas são trabalhadas de forma convencional, sem um diálogo mais profundo com as relações de produção e com o mundo do trabalho.

“Na matriz, pela matriz é basicamente a mesma, quando a gente olha para as disciplinas do Ensino Médio, basicamente seria uma escola regular se a gente olhar só pro Ensino Médio; porém quando a gente olha para o ensino profissionalizante e também para as disciplinas que são chamadas ‘base diversificada’, aí é onde vem as

diferenças né, então se eu olhar especificamente pra minha disciplina de Biologia, a única diferença que eu posso dizer, pra outro professor de Biologia da escola regular, é que eu consigo dar uma aula melhor do que a dele” (Paulo, professor de Biologia).

Ainda reforçando seu pensamento, Paulo complementa sua fala afirmando que:

“Então eu posso dizer que o que diferencia a escola regular da escola profissionalizante são as disciplinas da base diversificada, porque se eu for analisar apenas Biologia, a Biologia em termos de Matriz não tem diferença” (Paulo, professor de Biologia).

Na realidade, o que se observa na fala dos professores dessas escolas é uma compreensão distorcida da proposta da integração curricular. Para eles, a estrutura organizacional da escola, a forma de gestão, as disciplinas da parte diversificada do currículo e do eixo técnico são os aspectos que as tornam diferenciadas das demais escolas regulares. Porque, conforme a percepção de Paulo, se for analisar as disciplinas da Base Nacional Comum, elas são trabalhadas da mesma forma que uma escola regular. Esse é um desafio bastante complexo para as escolas cearenses, e seus professores realmente não foram preparados para enfrentar e compreender essa modalidade específica de ensino.

Maria, licenciada em Letras/Espanhol, compreende que seu trabalho, dentro de uma escola técnica profissional de ensino médio, é diferenciado de um trabalho realizado por outro professor de uma escola regular porque sua escola tem estrutura que lhe possibilita trabalhar sua aula com maior disciplina e atenção por parte dos alunos. Em nenhum momento da pesquisa, nem nas sessões do grupo focal, nem nas entrevistas *on-line*, os professores licenciados que fazem parte das disciplinas da Base Nacional Comum expressaram a necessidade de ampliar seus conhecimentos para a especificidade da Educação Técnica Profissional. Eles reconhecem que precisariam de uma formação específica para essa escola, mas, como não tiveram, trabalham suas disciplinas de forma regular, sem integração com os saberes do mundo do trabalho.

“Porque a escola tem artifícios pra fazer com que isso aconteça, tem lá uma disciplina que vai trabalhar Projeto de Vida, é, tem uma outra disciplina de Formação Cidadã, que na escola profissionalizante realmente funciona. O que eu posso dizer é que eu, na minha disciplina, eu tenho mais estrutura, a escola me dá mais estrutura pra que eu possa dar uma aula melhor, e que o aluno da escola profissionalizante ele acaba tendo uma aprendizagem maior do que o da regular por conta da estrutura curricular diferenciada” (Maria, professora de Espanhol).

Ela não propõe um diálogo com um curso técnico. Sua escola tem o curso de Turismo, o qual teria como abrir possibilidades de uma integração entre seus profissionais para

a formação das relações de produção dessa área específica do mundo do trabalho. Quando Maria foi preparada para atender a essa especificidade de sua ação docente? Para ela, o grande diferencial de uma escola regular é que aqui ela pode “dar aula melhor”, no sentido de que os alunos são mais atenciosos e a escola cobra mais disciplina, favorecendo ao professor a possibilidade de condições concretas de exercer seu ofício sem grandes prejuízos. Afinal, nas escolas públicas brasileiras, cada dia torna-se mais complexo um professor “conseguir dar aula”.

Para Kuenzer (2011), faz-se necessário um diálogo profícuo entre os professores da educação profissional e os professores da educação geral; em sua compreensão, esse diálogo tem sido bem incipiente. Historicamente, o campo da formação docente regular, ou propedêutico, não tem tido em suas pautas interesses de estudos e pesquisas na área da formação de professores para a educação profissional, e muitas vezes esta área surge como um “subcampo” daquela. Oliveira (2014) também reforça o pensamento de Kuenzer quando afirma que esse diálogo não poderá deixar de incluir os sujeitos em seu trabalho no chão da escola, nas suas condições reais de materialização, perspectivando as suas transformações e o seu desenvolvimento profissional. Ainda há muito que caminhar para a constituição de uma área curricular com epistemologia própria sobre a formação e a cultura profissional de professores da educação profissional, especificamente da técnica de nível médio.

Dessa forma, compreende-se que a formação de professores para a Educação Profissional, sejam eles oriundos dos cursos de Licenciatura, sejam oriundos dos cursos de Bacharelado, implica uma reflexão sobre questões epistemológicas, políticas e pedagógicas para sua qualificação profissional. Os estudos têm mostrado que, neste início de século, não se veem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente, tanto para os professores licenciados como para os de “notório saber”; ao contrário, o que se vê são políticas ambíguas, discursos distorcidos (MACHADO, 2014).

A referida autora ainda argumenta que, na proposta da Educação Profissional Técnica de nível médio, muitos professores se valem, erroneamente, da concepção tradicional de composição curricular por justaposição da propedêutica com a profissional. Dessa forma, compreende-se que pôr em prática uma escola de Ensino Médio Integrado demanda formação docente continuada, de modo a garantir a integração dos conhecimentos que ambos os segmentos trazem de suas formações.

Pensar a docência em meio a essa diversificação tem se constituído um desafio para aqueles que trabalham com essa proposta de ensino. Originários de áreas técnicas, sem formação para o magistério, e licenciados para as disciplinas da Educação Básica sem a

formação que lhes permita articular a realidade do mercado de trabalho, nossos professores vêm “tentando” e “testando” desenvolver os saberes profissionais necessários no enfrentamento desse conflito.

Questionados, em um dos encontros do grupo focal, sobre como avaliavam a proposta do currículo do Ensino Médio Integrado e se mudariam alguma coisa, os sujeitos de pesquisa se posicionaram satisfeitos com a proposta da educação profissional, demonstraram um certo “orgulho” em fazer parte dessa rede de ensino do Ceará, porém fizeram severas ressalvas à forma como essas escolas vêm trabalhando o currículo, a falta de preparo deles no enfrentamento dessa modalidade de ensino. Paulo apresenta, sucintamente, porém de forma bastante pertinente, como a proposta curricular dessas escolas vem sendo trabalhada.

“Eu acho que o nosso modelo de Escola, eu e Ruth, nós passamos pela Escola Técnica, que era uma Escola assim né, era uma Escola Técnica que era integrada ao Ensino Médio, só que lá as disciplinas do Ensino Médio, elas davam suporte às disciplinas do Ensino Profissionalizante; [...]. No nosso Sistema atual, a nossa Escola Profissionalizante, eu não vejo o currículo como sendo integrado, eu vejo um currículo paralelo; como se fossem dois currículos paralelos. Um currículo profissionalizante e um currículo do Ensino Médio. E esses currículos paralelos, às vezes conversam, as vezes não, nem sempre estão em diálogo. E às vezes a gente não sabe o que está acontecendo em um e o que está acontecendo no outro. Aí a gente internamente, a gente tenta fazer os nossos acordos, pra tentar, de fato, integrarizar.” (Paulo, professor de Biologia).

As dificuldades apontadas por Paulo revelam a falta de integração na proposta curricular das escolas profissionais, pelo menos na prática de sua experiência, pois na teoria a integração curricular estaria garantida na sua estrutura básica. Conforme abordado no Capítulo 3, a modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI) une em um mesmo currículo a formação geral do aluno, o ensino propedêutico, com a formação técnica profissional. Nessa perspectiva, a integração passa, necessariamente, pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, constituído por um único currículo e única matrícula. Apesar de trazer a promessa da integração, na prática, a escola profissional implantada no estado não conseguiu romper com a dicotomia curricular; reforçando as palavras de Paulo, a escola trabalha dois currículos “paralelos”, onde as disciplinas e, conseqüentemente, os professores não dialogam, dificultando assim o trabalho do professor. Paulo relata que internamente os professores tentam fazer os “acordos” deles para conseguir a integração curricular, porém ele não percebe essa integração entre eles no sentido da educação geral e educação profissional; o que marca sua escola é a existência de dois “currículos paralelos”, que “às vezes dialogam e às vezes não”.

Nessa ausência de diálogo entre a educação geral e a profissional reforça-se e percebe-se a falta de diálogo também entre seus saberes específicos. Cada um faz seu trabalho

de forma independente, cada currículo trabalha de forma paralela, “e às vezes o professor não sabe o que está acontecendo em um e o que está acontecendo no outro”. Ciavatta e Ramos (2012) nos alertam para essa questão quando afirmam que esses conhecimentos trabalhados de forma descontextualizada e paralela impedem a compreensão das relações sociais de produção, das relações pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem, por isso a defesa da integração desses saberes dentro de um currículo de EMI. O professor do eixo técnico não conseguirá desenvolver seu trabalho sem o diálogo com o professor da educação geral e vice-versa. Esse é um aspecto que vem sendo apontado por alguns pesquisadores dessa modalidade de ensino como aspecto crucial para a Educação Profissional.

Também se ressalta aqui a inconsistência vivenciada nessa modalidade de ensino, ou seja, o Ensino Médio Integrado, quando se observam os dispositivos legais aprovados recentemente pelos órgãos competentes, referendados também no Capítulo 3 deste trabalho. Na perspectiva de Mariano (2015), as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio fortalecem a separação entre a educação geral e a educação profissional, não incorporam os pressupostos filosóficos que embasam a formação integrada prevista na Lei nº 11.741/08 e no Decreto nº 5154/04, priorizando as formas subsequente e concomitante em detrimento da integrada, e, ainda em seus pressupostos, enfatizam a centralidade da Educação Profissional dentro de uma organização curricular centrada na pedagogia das competências, com um currículo fragmentado e descontextualizado.

Ciavatta (2005) coloca que a proposta de integração curricular almejada pela modalidade do Ensino Médio Integrado requer uma formação ampla e integral do ser humano, de cultura geral e técnica ao mesmo tempo, sem supremacia de uma sobre a outra, mas sim de integração entre essas duas dimensões da formação. Em sua compreensão, o que é propagado por essa proposta é que a educação propedêutica se torne inseparável da educação técnica profissional. Porém, a questão colocada pelo sujeito de pesquisa revela que, na prática cotidiana de sua experiência, essa integração não ocorre e, tão gritante quanto, é que também não ocorre uma formação para os profissionais dessa modalidade de ensino, levando-os, na maioria das vezes, a testar, internamente, suas metodologias de ensino.

“Então hoje, nós professores, estamos dentro desse projeto, como fantoches, né, não sabemos nem quem é que está manipulando. E a gente tenta acertar né, no meu caso eu sou da área da Enfermagem, então as áreas afins, a gente tem a Biologia, a gente tem as Ciências da Natureza, só que eu não acredito que seja só com áreas afins, a gente precisa das outras áreas, então a integração deveria ser com todas as disciplinas, o que de fato não acontece. [...] Teria que ter uma formação, semestralmente ou bimestralmente, pra chegar junto às escolas e preparar o professor, cobrar essa integração, mostrar como é que faz, mostrar se o jeito que a gente tá fazendo, se tá

dando certo. A gente acha que tá dando certo, mas essa formação não existe, nunca existiu! O Projeto foi jogado, foi implementado, está sendo implementado, e a gente que está dentro da instituição, assim como outras instituições, está tentando fazer essa integração, muitas vezes sem saber nem como fazer, achamos que estamos integrando...” (Marta, professora e coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem).

Os desafios postos para os professores contemporâneos são inúmeros e complexos, porém, para os pesquisados, estes vão além do que a profissão do magistério pode exigir. Os professores vão buscando uma formação ao longo de suas experiências, ao longo dos desafios postos pelas contingências da profissão, desafios que muitas vezes estão além de suas decisões, sem muita compreensão da complexidade desse modelo de escola; vão cobrando deles próprios uma melhor preparação para práticas mais assertivas. Na verdade, a complexidade dessa proposta curricular perpassa questões de poder, de política, não chega ao raio de atuação escolar, nem tampouco do professor. Esse assunto foi mais bem abordado no Capítulo 3 desta tese; no momento, esse tema não será aprofundado, tendo em vista não ser esse o objetivo para o momento. O que se percebe com essas colocações é que, mesmo diante de tamanho desafio, esses profissionais conseguiram se “reinventar”, criar, produzir saberes diversos para o ensino, independentemente de suas formações, fossem eles originários do eixo técnico, fossem das licenciaturas do magistério. Percebe-se que, mesmo com a imposição, por parte das instituições oficiais, dos processos de ensino, mesmo sem a autonomia pedagógica, os professores conseguem driblar suas amarras e produzir saberes, mobilizar, “muitas vezes sem saber nem como fazer”, a integração do currículo.

Não, Marta, vocês não são “fantoques” e todos sabem muito bem quem está “manipulando” as questões de poder na educação do país. Acredita-se que é possível conceber um sentido autônomo, crítico e reflexivo mesmo dentro de uma escola profissional, mesmo dentro de um currículo que se diz integrado, mesmo no interior de dilemas e paradoxos com os quais vocês se defrontam no atual contexto político, social e histórico. Argumenta-se, ainda, que a formação de vocês não se esgota na posse de credenciais acadêmicas, que são, sem sombra de dúvidas, fundamentais na condução da profissão docente, porém, essa formação se constitui, de fato, na dinâmica da reflexividade presente na experiência de suas práticas diárias.

Com o passar dos anos e alargamento das experiências, vocês aprenderam que os saberes “classificados” como científicos, teóricos, não se transferem às suas numerosas situações cotidianas e se revelam insuficientes para a resolução destas, e, assim, vocês se pegam ressignificando aqueles, construindo seus próprios saberes. Nesse percurso, compreendem que o simples ato do trabalho diário, cotidiano, confunde-se com a sua própria formação

profissional. Robin (2012, p. 209) chama esse segmento da aprendizagem experiencial de “regime noturno da formação”.

No convívio e diálogo com esses professores da Educação Básica, mais especificamente da escola pública e do Ensino Médio, foi possível constatar a coragem, a dignidade e a visão necessárias para fazer a diferença diariamente em suas salas de aula, para enfrentar as amarras de um currículo padronizado, uniforme, de uma BNCC engessada da qual eles nem foram convidados a participar, e criar alternativas de autonomia pedagógica. Destaca-se, aqui, a importância da resistência encontrada nessas escolas a qualquer expropriação da autonomia intelectual e profissional do professor. A BNCC está aprovada e carece de muitas reflexões e proposições, e estas não estão prescritas nos cursos de formação docente, mas estão sendo gestadas na própria prática cotidiana, na luta diária de suas ações, em quedas, atropelos, erros e acertos, de maneira coletiva, crítica e inteligente.

Comunga-se com Arroyo (2013), quando afirma que os professores da Educação Básica se defrontam hoje com duas tendências que se contrapõem. Se, por um lado, os professores se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudos, de planejamentos, lutam para serem menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, por outro lado, as “novas” diretrizes curriculares, a própria BNCC e a reforma do Ensino Médio, permanecem fiéis a sua tradicional rigidez, normatização e segmentação e atreladas à avaliação dos resultados.

Acredita-se que o professor da Educação Básica, especificamente, tem se mantido atento às disputas de poder dentro da área do currículo, como parte de sua ética profissional. Eles têm buscado dialogar com as experiências dos alunos, com suas culturas e realidades diversas, trazendo para o debate dentro da sala de aula o pensamento crítico e reflexivo do aluno. E assim vão costurando seus saberes docentes e ocupando espaços dentro do currículo oficial, e construindo seus saberes, o saber curricular.

“Então eu fui percebendo que nós como docentes, né, como professor, a gente não tem que ficar muito ligado nos conteúdos; mas sim nas..., em desenvolver o pensamento crítico do aluno. Então eu trabalho hoje em sala de aula, né, com essa percepção, e eu uso os meus conteúdos como ponte pra desenvolver estas habilidades. E aí eu não tô preocupado se eu tô dando muito ou se eu tô dando pouco conteúdo, mas se o aluno está refletindo de forma crítica aquele conteúdo que eu estou trabalhando. E a minha satisfação maior é quando eu dou um conteúdo pra o aluno ele consegue avançar sozinho...” (Paulo, professor de Biologia).

Giroux (1997) nos lembra a função do professor como intelectual transformador que não está preocupado somente com a promoção de realizações individuais ou com o progresso dos alunos nas carreiras, mas sim com a autorização dos alunos para que estes possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário. O conhecimento, nessa perspectiva, é subjetivo orientado à compreensão crítica da realidade e à emancipação humana, trazer o conteúdo para desvelar o real, e não para escondê-lo. Mesmo com todas as amarras do currículo oficial, nossos sujeitos revelaram essa compreensão do professor intelectual, de um trabalho que ultrapassa a mera transmissão dos conteúdos.

“[...] O conteúdo às vezes é o de menos né, ele quer entender, ele quer viver né? [...] De aprender a respeitar, isso que a gente pode fazer pelo aluno né, é que ele saia da sala de aula com a sensação de que o mundo lá fora é muito maior do que as disciplinas, né o conhecimento ele é agregado de uma forma completa. É um conjunto, um corpo, um esqueleto completo”. (Maria, professora de Espanhol).

Maria entende que a simples transmissão mecânica dos conteúdos, a disciplina descontextualizada, não fará diferença na vida concreta do seu aluno. Ela busca fazer com que o aluno seja capaz de interpretar o mundo fora dos muros da escola e das grades curriculares da sua disciplina. Dessa forma, ela rompe com a lógica da racionalidade técnica, do currículo uniforme. Maria entende que o “núcleo comum”, que é central do ordenamento curricular da Educação Básica, é pensado como contraposição à diversidade, às realidades dos contextos concretos da vida do aluno, das questões de raça, gênero, etnia, cultura, entende que “o mundo lá fora é muito maior do que as disciplinas”.

Outro aspecto, neste sentido, colocado pelos sujeitos da pesquisa diz respeito à ênfase dada aos sistemas de avaliações externas, nacionais e internacionais. Nas escolas pesquisadas, ênfases são dadas ao Spaece, ENEM, SAEB, PISA, conforme exposto anteriormente. Nunca como agora ¹¹se teve tantos programas de avaliação com extremo cuidado e controle sobre o que é ensinado em sala de aula, monitorando cada turma, cada cidade, cada estado, cada região. A diretriz é preparar o aluno para ter bons resultados nessas avaliações, dentro de um currículo universal e padronizado, avaliado com parâmetros iguais para todos. Transformaram o trabalho docente em “treinamentos” com o objetivo de desenvolver “competências” para atender ao mercado. Mas os sujeitos da pesquisa também se posicionaram diante dessa questão. Observe aqui os sentimentos de Ruth:

¹¹ Com a aprovação da BNCC do Ensino Médio em dezembro de 2020, consolida-se a padronização oficial de o que, como e para que ensinar. Professores são preparados para “executar” as diretrizes da BNCC, desde os conteúdos, a metodologia até a avaliação (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>).

“A SEDUC começou a cobrar as duas coisas da gente, né? O menino tinha que ser bom no Técnico e também tinha que dar resultados no ENEM, Spaece, SAEB, né. Ter números pra poder mostrar resultados no ENEM, IDEB. A gente precisa rever isso, preparar o aluno para a vida, né, não só para fazer provas...” (Ruth, professora de Física).

Profanar templos e quebrar grades sempre foram atitudes dignas de castigos e punições. A reação conservadora está aí, batendo à porta todos os dias, endurecendo diretrizes, controlando avaliações, selecionando e excluindo conteúdos, legitimando material didático, desautorizando e controlando os principais sujeitos desses rituais sagrados, os professores. Nunca como agora o professor foi tão perseguido, controlado e tolhido, principalmente o da Educação Básica, visto como incapaz de criar, produzir. As ameaças e disputas não recaem tanto sobre o currículo, mas sim sobre a docência, o trabalho, a liberdade criativa do professor. Apesar das críticas severas e da visão inferiorizada que o professor da Educação Básica vem enfrentando, acredita-se que ele está mais atento e consciente dessas forças antagônicas que invadem o seu campo de trabalho. Ter consciência desses embates é fundamental, fazer resistências é sobreviver em tempos de repressão.

Dessa forma, percebe-se que os professores não se conformam simplesmente com as ideologias predominantes do sistema, como sugere a crítica radical. Eles resistem, modificam as suas práticas escolares, constroem saberes. Em nenhum sentido, os professores trabalham de maneira uniforme nas escolas simplesmente como reflexo passivo da lógica do sistema ou mesmo da padronização de um currículo oficial. A sensibilidade de perceber o diverso, o plural, traz para sua experiência a lógica da criação, da produção. Isto é fato: professores não acatam passivamente as diretrizes, eles também as produzem, transformam e criam novos saberes. Este é um espaço legítimo da docência!

“[...] E tem alguns métodos, vamos dizer assim, que eu fui descobrindo né, que foi funcionando, que funciona pra um, mas não funciona pra todos. E que para aquele outro eu tenho de mudar o método.” (Paulo, professor de Biologia).

O professor desempenha papel vital na dinâmica da sala de aula e tem em suas mãos a possibilidade da criação, da mudança.

“Porque você trabalha com várias culturas, então eles têm todo esse embasamento; e a gente procura, na sala de aula, dinamizar isso [...]. E outra coisa, são uns meninos que querem o dia a dia deles, então você tem que trabalhar o que eles veem no dia a dia deles! Tem que puxar toda a teoria e contextualizar na realidade cotidiana deles. Puxar pra vida deles que aí eles caminham sozinhos...” (Madalena, professora e Coordenadora do Curso Técnico de Turismo).

Parafrazeando Apple (1997, p. 35), conceitos não permanecem estáveis por muito tempo. Eles têm asas, por assim dizer, e podem ser induzidos a deslocar-se de lugar para lugar, de tempo em tempo. Infelizmente, não é essa a percepção que predomina nos destinatários de um currículo padronizado e de uma BNCC imposta. Seus representantes acreditam, ou pelo menos dizem que acreditam, que se mudar o currículo das escolas, se mudar o currículo dos cursos de formação docente, os problemas da educação estarão solucionados. De forma acrítica, desconsideram a relação íntima e complexa entre a educação e as questões políticas, econômicas e sociais do país.

Para que os conceitos e as ideias criem “asas”, é preciso entender a escola e o currículo como veículos que conduzam os alunos a desenvolver todo seu potencial e aprender a “caminhar sozinhos”, como tão bem nos explicou Madalena. As “reformas” do Ensino Médio e a implementação da BNCC foram instituídas, impostas, sem participação da comunidade escolar, porém a ação docente, numa perspectiva emancipatória, continua atuando, os professores da Educação Básica continuam quebrando as grades dos territórios cercados.

O clima político e ideológico não parece favorável aos professores no momento. Porém, esse momento lhes oferece o desafio de unirem-se, de serem resistência, fazerem uma autocrítica e demonstrarem para a sociedade o papel fundamental que eles desempenham. É momento de analisar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para a desvalorização e o enfraquecimento do trabalho docente, reduzindo o professor ao mero trabalho técnico, cuja função resume-se a executar os programas curriculares. As novas diretrizes primam pela separação da concepção e da execução do currículo, pela desvalorização do trabalho crítico e intelectual do professor, pela padronização do conhecimento escolar, afetando sobremaneira sua autonomia.

Em nome de alcançar melhores índices na educação, o discurso oficial segue prometendo a igualdade e inclusão a todos por meio de um currículo estruturado, homogêneo, comum. Promessa otimista e tentadora, exceto pelo fato de que jamais será cumprida. É preciso seguir lembrando que essa promessa não será cumprida sem mexer nas questões estruturais e sociais do país, sem melhorar as condições reais da vida de milhares de crianças e jovens brasileiros, sem mexer na qualidade de trabalho dos professores, sem garantir as diversas culturas existentes dentro das escolas, sem formar os docentes com o olhar mais sensível e plural, sem mudar as estruturas pedagógicas das escolas públicas.

Os sujeitos aqui pesquisados ainda estão resistindo a essa ordem dominante, ainda estão buscando alternativas, mesmo dentro de um currículo fechado de Ensino Médio Integrado, com aspectos tão diversos e complexos.

“Então *o papel do professor é criar conflitos*. Se nós não criarmos conflitos, o aluno, né, o estudante, ele não vai ter esse processo de aprendizagem. Então eu acho que é essa coisa assim, *de criar situações diferentes daquilo que a gente foi formado né*, então a gente tem que ter essa habilidade, de tá sendo criativo pra de uma forma construtiva, pra que aquilo ali venha realmente, de fato, agregar aprendizagem pro aluno! E aí com alguns dá certo, com outros dá errado. E aí a gente também tem de ter a habilidade de perceber o que dá certo e o que dá errado, *porque se você engessar*, aí não tá ajudando. Se engessar ajuda poucos, não ajuda todos.” (Paulo, professor de Biologia).

Paulo entende que ensinar supõe provocar situações que levem o aluno a estabelecer o máximo possível de relações com o objeto em estudo, que desenvolvam o crescimento intelectual do aluno, *criando situações diferentes daquilo que ele (Paulo) foi formado*, ou seja, que suas aulas não se resumam a processos conteudistas, de memorização e simplesmente transmissão de conteúdos padronizados. Ele quer mais, ele quer agregar conhecimento e aprendizagem para o aluno, respeitando suas diferenças, *sem engessar, porque se engessar ajuda poucos, não ajuda todos!* Veiga (2009) divide seu pensamento com Paulo quando afirma que a finalidade do ensino é provocar a reflexão no aluno, é mais que transmitir conteúdos, supõe desafiar o aluno à autonomia de pensamento. Essa, sem dúvidas, é uma perspectiva crítica do ensino.

O lugar onde se desenvolve a formação é no trabalho, na prática da ação docente, nos convívios diários da escola. Presenciam-se ações educativas na “*contramão*” das políticas oficiais, num clima de transgressão. Os professores estão reagindo à rigidez e ao caráter impositivo dos ordenamentos curriculares, com mentes mais abertas e práticas mais reflexivas acerca da realidade. Estão resistindo à suposição errônea de que “*todos*” os alunos devem aprender a partir dos mesmos métodos, técnicas de ensino e modos de avaliação. Estão criando, reinventando seus saberes curriculares.

“[...] Então eu vou percebendo como é a ação do aluno, e eu percebo que alguns se adaptam bem, são bem tranquilos e outros já são mais estressados, e como a gente tem aqui uma *diversidade de comportamentos* grande aí a gente tem que utilizar métodos diferentes pra poder dar certo, *então não pode ser uma avaliação como se fosse única*, mas sim ela tem que ser adaptada. Então a gente tem que ter essa habilidade também, de saber como avaliar né, e eu não posso avaliar o aluno A igual eu avalio o aluno B porque cada um tem uma interação diferente.” (Marta, professora e Coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem).

Dessa maneira, reafirma-se o pensamento com os autores estudados para esta investigação, tendo em vista admitir que os docentes precisam desenvolver saberes distintos e diversos para o exercício da profissão, o que requer preparação científica, técnica, social e emocional. Essa formação, mais consolidada e consistente, baseada na integração de saberes

distintos, poderá contribuir para uma educação mais emancipatória, crítica e consciente e, dessa maneira, trazer a lucidez para o desenvolvimento de um processo civilizatório de humanidade mais justa, mais plural.

Afinal, o trabalho do docente também se faz na descoberta e busca de novos caminhos para solucionar desafios, desvelar contradições. Foi com esse pensamento que se iniciou este capítulo, trazendo a descobertas de “caminhos” que os personagens da literatura infantil de *João e Maria* apresentaram. Os sujeitos de pesquisa não se acomodaram com as migalhas que foram comidas pelos passarinhos, mas se dispuseram no enfrentamento cotidiano e contraditório de seu ofício, na falta de formação contínua proporcionada pelos órgãos competentes, na falta de integração curricular, na falta de compreensão pedagógica do ensino, e foram aprendendo com os colegas a fazer as suas próprias didáticas, aprendendo com os alunos em sala de aula a produzir esperanças, a desenvolver afetos, sentimentos. Todos esses conhecimentos surgiram a partir de suas histórias de vida pessoal e profissional, afinal, em nossa compreensão, é impossível o professor construir um conhecimento que não seja a partir de sua reflexão sobre a vida prática.

Advoga-se, ainda, que essas aprendizagens desenvolvidas pelos sujeitos fazem parte das suas formações contínuas, as quais, com o passar dos anos, foram assumindo suas identidades particulares e subjetivas, permeadas de suas crenças, de valores éticos e morais, num processo individual e historicamente situado. Eles conseguiram aprender através das diferentes formas de conhecimentos, sejam estes originados das teorias, da ciência, ou das suas histórias de vida pessoal e profissional, de suas experiências concretas e vivenciadas no cotidiano. Trazem-se aqui as palavras do eterno Paulo Freire: “foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar, e assim, descobriram maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (FREIRE, 2011, p. 25). Talvez, se essa ideia de Freire fosse mais compreendida, seriam mais valorizadas as aprendizagens nas experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nos pátios escolares, nas vidas das pessoas; há uma natureza testemunhal nesses espaços, tão lamentavelmente relegados. É nesse campo ambíguo de palavras e de sentidos que se coloca a busca do entendimento e da compreensão dos saberes desenvolvidos e integrados pelos sujeitos.

Aprendeu-se nesta pesquisa, nas leituras dos autores estudados, nas falas dos sujeitos, na subjetividade pessoal de minha vida, que as aprendizagens cotidianas, longe de serem fáceis de fazer, deslocam o olhar sobre coisas simples, para depois fazer emergir sentidos ocultos, modificando a compreensão de si, do “outro” com o qual as pessoas se relacionam, e do mundo em que se evolui cotidianamente. Aprendeu-se que as aprendizagens acontecem na

própria vida, através das experiências, das lutas cotidianas. E, como diz Nóvoa (2013), elas se entrecruzam constantemente, *desvendando na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoderou-se de mim a convicção de que era no cantor que a canção se tornava relevante. Analisar a canção em termos de tema, ou de estrutura rítmica, ou de variação de compasso, torna-se, em minha opinião, irrelevante, se se esquecer a pessoa que nos transmite a canção. [...] Já é mal bastante esquecer-se o contexto social, mas, quando se trata de ignorar o contexto individual, castra-se a canção. À medida que conseguia conhecer os cantores, conseguia conhecer e compreender melhor as suas canções. (MORTON *apud* GOODSON, 2013, p. 67).

Abre-se este capítulo com o pensamento de um estudioso da canção popular, o irlandês Robin Morton, o qual apoderou-se da convicção de que, para compreender melhor a canção, faz-se necessário conhecer a pessoa que transmite a canção, ou seja, o cantor. Assim, faz-se uma analogia entre seu pensamento e o processo de ensino-aprendizagem, o qual, para minha convicção, será melhor compreendido e contextualizado se conhecer-se melhor a pessoa que transmite o processo, ou seja, o professor. Persiste-se na analogia com Morton: *já é mal bastante esquecer-se o contexto social, mas ignorar o contexto individual, castra-se o processo educativo!* Como esquecer a pessoa que canta, ignorar sua vida, sua história? Para Morton, é impossível compreender a canção ignorando o cantor. E, para esse contexto, é possível compreender a educação ignorando o professor?

Acredito que para compreender o ensino é preciso conhecer e compreender o “ensinante”. Muitas pesquisas científicas preocuparam-se com o processo, a avaliação, a didática, o ensino-aprendizagem, e ignoraram o aspecto pessoal do professor, sua história de vida, sua formação enquanto ser humano; algumas deram ênfase à análise do professor técnico, dos seus saberes pedagógicos e científicos e esqueceram de sua formação como ser humano e sujeito de uma vida social, política e cultural para, a partir desse conhecimento, compreender melhor o processo educativo.

No início deste trabalho, faço minha apresentação pessoal e profissional, analiso a relevância da junção entre o profissional e pessoal como forma *sine qua non* para compreender o processo de minha constituição como ser humano. Para isso, trago Freire (2007, 2011) como referência dessa percepção, vou tecendo-a como minha e, ao longo da pesquisa e da escrita, vou encontrando outros autores que confirmam essa mesma concepção, entre eles Nóvoa (2013), Brougère (2012), Heller (1987), Robin (2012), Bourdieu (1997). Autores que muito colaboraram para a compreensão desta pesquisa.

Destarte, foi a partir da experiência e do acompanhamento da prática pedagógica de professores do Ensino Médio da escola pública que me senti estimulada a estudar, através da pesquisa científica, a natureza do trabalho docente. A pesquisa tem como objetivo principal

compreender como os professores das escolas do EMI do Ceará desenvolvem e integram seus saberes no exercício da docência, portanto, apostei na busca da compreensão e do conhecimento dos sujeitos da pesquisa para, através desse conhecimento, compreender melhor os processos de desenvolvimento dos seus saberes profissionais.

Para tanto, ficaram definidos ainda como objetivos específicos da pesquisa *identificar os saberes profissionais docentes desenvolvidos nas escolas profissionais do Ceará a partir da fala dos sujeitos pesquisados; analisar a relação entre os saberes científicos e os da experiência na ação pedagógica dos docentes; discutir acerca da integração entre os saberes profissionais docentes desenvolvidos dentro da escola profissional; e, por último, refletir sobre como a ação pedagógica é influenciada pelas experiências pessoais e pelo percurso profissional docente*. Portanto, precisava conhecer melhor “o cantor” da canção, de modo a assegurar que sua voz fosse ouvida, literalmente.

Para este desafio, não poderia optar por uma metodologia impessoal, assim, encontrei na pesquisa qualitativa, metodologia de caráter mais sensível, o aporte teórico epistemológico necessário para embasar a investigação. Através dela, pude me localizar melhor no mundo dos meus sujeitos, utilizando ações e interpretações mais subjetivas e sensíveis para compreender a vida deles, com suas questões materiais e subjetivas. Com a valorização das percepções pessoais, procurava entender os sujeitos envolvidos e seus contextos sociais, culturais, emocionais, políticos. Aqui, não buscava a razão dos resultados, mas sim a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos professores.

É preciso esclarecer ainda que não foi necessário para a realização desta investigação criar artificialmente um problema para ser estudado, apenas lapidei meu olhar para a realidade vivenciada cotidianamente, fui ao encontro da situação no seu acontecer diário, na vivência da realidade concreta. Assim, esta pesquisa pretendeu reconstruir o processo de constituição da prática docente de um grupo de professores no contexto material e histórico em que se realiza, identificar e analisar os saberes explícitos e implícitos nessa prática, produzidos e/ou apropriados por eles ao longo de suas vidas pessoais e profissionais. Para isso, submeti suas práticas a uma descrição analítica na qual o referencial teórico e o empírico se alternam continuamente.

Não pretendo aqui fazer nenhum tipo de generalização dos achados da pesquisa, porém isso não impede que o conhecimento produzido neste estudo sirva para algumas reflexões. Dessa forma, sintetizo alguns pontos que me parecem mais significativos no momento.

Os professores das escolas de educação profissional do Ceará desenvolvem e integram diversos tipos de saberes profissionais, conforme exposto de forma mais detalhada no capítulo 6. Afinal, uma das condições necessárias a toda profissão diz respeito à formalização dos saberes essenciais à execução de suas tarefas, portanto, ao ensino também se faz fundamental o reconhecimento desses saberes, fato que possibilita aos professores exercerem seu ofício com muito mais competência.

Todos os sujeitos entrevistados revelaram a existência de saberes e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo de suas carreiras, apesar das características, formações e trajetórias distintas. Esses saberes foram sendo desenvolvidos mesmo antes do ingresso na vida acadêmica, antes de sua formação inicial propriamente dita, e passaram a integrar a identidade de cada um deles. Percebeu-se uma pluralidade de saberes que envolviam seus saberes da experiência, os quais originaram-se e desenvolveram-se através das suas vidas cotidianas.

Portanto, a pesquisa confirma a percepção segundo a qual vários saberes são desenvolvidos, mobilizados e integrados pelo professor no processo de ensino. Mesmo sem muita consciência ou sem saber identificá-los de forma científica, os sujeitos relataram o desenvolvimento de distintos saberes desenvolvidos ao longo de suas vidas pessoais e profissionais. Foi possível identificar seus saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais, das ciências da educação, todos oriundos de diversas fontes, da sua formação inicial ou continuada, dos “encontros”, das práticas sociais e dos diálogos cotidianos de suas vidas.

Uma outra questão identificada na investigação diz respeito à *relação estabelecida entre os saberes científicos e os da experiência na ação pedagógica dos professores investigados*. O estudo revela que os professores mantêm uma relação mais próxima com os saberes da experiência do que com os saberes científicos. Reconhecem a relevância deste, porém diante de situações diárias da docência buscam os saberes experienciais, aqueles desenvolvidos no cotidiano escolar, às vezes aprendidos com os próprios alunos ou com seus pares, para solucionar a situação.

Essa é uma questão bastante polêmica no campo dos estudos dos saberes profissionais docentes. Alguns defendem e reforçam o saber científico como único e verdadeiro para o exercício da profissão, reduzindo o professor a um técnico servil da racionalidade, esquecendo a realidade concreta do sujeito da ação. Outros, em oposição, trazem na ênfase do saber experiencial a solução para os problemas educacionais, ignorando os conhecimentos teóricos e científicos os quais guiarão a prática docente. A minha compreensão, diante dessa polêmica, leva-me a acreditar na importância desses saberes para a ação docente; um não se

sobrepõe ao outro, ambos são relevantes e essenciais para o desenvolvimento do ofício profissional da docência.

Portanto, compreendo que o professor necessita de conhecimentos contextualizados, concretos e reais, necessita consolidar os saberes teóricos, científicos e acadêmicos com os saberes da experiência, com os saberes da sensibilidade, do afeto, da ética. Dessa forma, seus distintos saberes não se excluem, mas integram-se de forma crítica e consciente em um processo constante de desenvolvimento da ação docente. Para isso, não bastam apenas os conhecimentos da ciência, tão recorrentes e valorizados nos cursos de formação docente; é preciso um olhar mais atento às necessidades da realidade concreta.

Em outras palavras, a complexidade da prática docente jamais poderá ser totalmente controlada pela ciência nem, tampouco, somente pelo saber experiencial. Não se pode negar a relevância para a formação docente dos saberes científicos, nem desprezar os saberes dos professores adquiridos através de suas experiências de vida pessoal. Os saberes cotidianos, experienciais, terão, ou não, uma consciência mais crítica, dependendo da relação que o professor tenha com o conhecimento científico. Na verdade, foram esses saberes, implícitos na prática cotidiana dos sujeitos, construídos e integrados por eles ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, que despertaram meu interesse para esta pesquisa.

O estudo também possibilitou a *discussão acerca da integração curricular entre os docentes da escola profissional cearense*, discutindo como esses profissionais oriundos de formações tão distintas dialogam seus conhecimentos específicos em uma escola profissional, que tem por princípio a questão da integração.

Conforme exposto anteriormente, este estudo constatou a ausência de políticas de formação para os docentes da Educação Técnica Profissional no sentido de maior articulação dessa modalidade de ensino com o campo da formação de educação geral. Boa parte de seus professores, por ter formação em áreas técnicas, não traz em sua bagagem curricular saberes e conhecimentos necessários à reflexão pedagógica, atividade para a qual não foram preparados. Paradoxalmente, os professores das disciplinas da Base Nacional Comum não trazem em sua bagagem curricular os conhecimentos técnicos relativos ao mundo da produção laboral. E, mais agravante, convivem dentro de uma mesma instituição de ensino sem serem preparados para essa complexidade, sem espaços de diálogos entre suas “bagagens curriculares”, reforçando na realidade materializada o abismo e a dualidade histórica que marcam essa modalidade de ensino, ou seja, não há uma integração entre os conhecimentos da área técnica com os conhecimentos da Base Nacional Comum.

Constatou-se, a partir das falas dos sujeitos docentes das escolas profissionais do Ceará, que seus saberes específicos de suas distintas formações iniciais têm permanecidos sem integralidade própria. Ao professor dessa escola, seja ele licenciado ou bacharel, não basta conhecer o conteúdo específico de sua área, ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas concretas. Para isso, deverá conhecer também as metodologias do ensino, o modo como ocorre a aprendizagem em cada fase do desenvolvimento humano, evidenciando a necessidade da articulação e integração de conhecimentos tácitos, científicos e pedagógicos, bem como a articulação com o mundo do trabalho, com as formas de produção e suas relações com o mundo do trabalho.

Reafirma-se a urgência da definição de uma política de formação inicial e continuada para professores da Educação Técnica Profissional. Acredita-se, assim, que os impasses e as potencialidades vivenciadas por esses profissionais possam contribuir para a reflexão de uma formação mais sólida e coerente com tal realidade. Não será tarefa simples pensar essa formação de forma isolada, fragmentada, conforme vem ocorrendo no país; ela precisa ser integral, epistemologicamente e ontologicamente. Dessa forma, a integração curricular que caracteriza a proposta do Ensino Médio Integrado deixa de existir dentro dessa modalidade de ensino.

A investigação também possibilitou a reflexão sobre como *a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso profissional docente*. Esse, sem dúvida alguma, foi um objetivo específico de grande relevância para a investigação, pois ajudou a refletir sobre o modo como os professores articulam o pessoal e o profissional, sobre a forma como esses aspectos foram evoluindo de forma integrada ao longo de suas carreiras. Como negar a influência e interferência do pessoal no profissional e vice-versa na ação docente?

Compreender como cada um se tornou o professor que é hoje, compreender que a ação pedagógica realizada hoje por cada um deles recebe interferências de suas características pessoais, de suas escolhas, de suas trajetórias profissionais, fizeram refletir sobre a relevância de suas identidades e de suas subjetividades e sobre o quanto é valorosa para a docência a apropriação dos seus saberes, a apropriação do conhecimento de si mesmos. Afinal, é impossível separar o eu pessoal do eu profissional. Ferrarotti (1988) alerta que é possível conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.

Finalmente, gostaria de me dirigir a todos os professores que por mim passaram, ensinando-me e inspirando-me a ser a pessoa que hoje sou, a todos os colegas da educação pública, com os quais convivi durante esses anos. Esta pesquisa não veio trazer novas descobertas acerca das práticas profissionais de vocês, não veio trazer conhecimento inusitado

do que ocorre dentro de suas escolas. Ela apenas ousa trazer algumas reflexões sobre suas ações pedagógicas no intuito de melhor compreender aquilo que me move: a *educação*.

Compreendo que algumas questões cadentes continuarão a provocar-me ao longo de minha trajetória pessoal e profissional, algumas mais epistemológicas, outras mais cotidianas e simples, porém todas marcadas pela empatia com o “outro”, pelo respeito à voz dos silentes, pela emancipação, solidariedade e compromisso com a transformação deliberada da vida humana. Aumenta, assim, em mim, a convicção e a consciência de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social e humana.

Percebi, na convivência diária e na realização desta pesquisa, que vocês aprenderam que os saberes “classificados” como científicos, teóricos, não se transferem “automaticamente” às suas numerosas situações cotidianas e que, sozinhos, revelam-se insuficientes para a resolução delas, e, assim, deparei-me com vocês ressignificando aqueles, criando, construindo seus próprios saberes. Nesse percurso, compreenderam que o simples ato do trabalho diário, cotidiano, confunde-se com a sua própria formação profissional. Robin (2012, p. 209) chama esses segmentos da aprendizagem experiencial de “regime noturno da formação”.

Dessa maneira, reafirmo o pensamento, juntamente com os autores trabalhados neste estudo, de que vocês precisam desenvolver saberes distintos e diversos para a profissão que escolheram, que isso irá requerer preparação científica, técnica, social, experiencial, emocional. Em outras palavras, a formação docente na sociedade contemporânea globalizada, tecnológica, de conexões *on-line* vinte e quatro horas por dia, exigirá de vocês um arsenal gigantesco e diverso de conhecimentos e saberes para melhor operá-los, revê-los, reconstruí-los com sabedoria. Estes conhecimentos não deverão estar a serviço de uma ideologia de mercado, mas sim, para tornar as pessoas mais lúcidas e conscientes de seu papel nesta sociedade. Compreendam, assim, a relevância e a responsabilidade que sua profissão é chamada a assumir nesses tempos, para levar adiante o processo civilizatório da humanidade.

Advogo, ainda, que as aprendizagens desenvolvidas por vocês fazem parte das suas formações contínuas, as quais, com o passar dos anos, foram assumindo suas identidades particulares e subjetivas, permeadas de suas crenças, de valores éticos e morais, num processo individual e historicamente situado. Vocês conseguiram aprender o ofício da docência através das diferentes formas de saberes, sejam estes originados das teorias, da ciência, ou das suas histórias de vida pessoal e profissional, de suas experiências concretas e vivenciadas no cotidiano.

Para concluir, ressalto, ainda, a relevância deste estudo como uma contribuição para a pesquisa científica, mais especificamente no que diz respeito aos professores da Educação

Básica de Ensino Médio Integrado, tendo em vista que poucos são os estudos sobre esses atores dentro da realidade cearense. Espera-se que esta pesquisa possa trazer alguma contribuição para sua formação e, conseqüentemente, para o exercício de sua profissão. Esta percepção ecoa também em suas falas quando, em uma entrevista, assim expressam seus pensamentos:

“Este projeto foi criado desde 2008, mas nada mais se fez, nada mais foi feito para melhorar nossa prática. Aí temos a sua pesquisa, pode ser que essas informações, essas respostas cheguem e tragam bons frutos.” (Marta, professora e coordenadora do Curso Técnico de Enfermagem).

Destarte, este é também o apelo do professor aqui pesquisado, que esta pesquisa, que suas respostas, suas falas “cheguem” a algum lugar, cheguem aos órgãos competentes e que estes escutem e desenvolvam “bons frutos” para sua realidade concreta.

Trago aqui as palavras do eterno Paulo Freire: “foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar, e assim, descobriram maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (FREIRE, 2011, p. 25). Talvez, queridos professores, essa ideia de Freire não tenha sido bem entendida por aqueles que fazem a educação no país, pois, caso contrário, os saberes experienciais, cotidianos, desenvolvidos nas praças, nos pátios escolares, no trabalho, nos encontros, talvez tivessem sido mais valorizados nos cursos de formação docente. Há uma natureza testemunhal nesses espaços, tão lamentavelmente relegados!

Agradeço a cada um de vocês, representados aqui nesta pesquisa por um pequeno grupo de colegas, Paulo, Ruth, Marta, Madalena, Maria, o mergulho nas experiências humanas de suas vidas, o compartilhamento de suas experiências mais remotas e significativas. Aprendi com vocês que nossa profissão precisa de “se dizer” e de “se contar” (NÓVOA, 2013, p. 10), para melhor compreendê-la em toda a sua complexidade humana e científica. Os episódios recordados e narrados por vocês mostraram-me, claramente, que o processo de ensino não se esgota nas dimensões técnicas e científicas, mas se revelam, também, no que há de mais pessoal e de mais profundo em cada um de vocês.

Lembrem-se, é no cantor que a canção se torna relevante!

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Antônio Idilvan de Lima. **A política de Educação Profissional do Estado do Ceará na perspectiva da responsabilidade social**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1970.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- ANPED. **Nota de repúdio às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 4 mar. 2021.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ARAÚJO, Eunides Carneiro. **Modelo de gestão em uma escola estadual de Educação Profissional do Ceará e sua influência no desempenho dos alunos em avaliações externas**. 2013. 174f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Ana Paula Lima. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: formação omnilateral ou unilateral?** 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARTH, B.-M. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003.

BENFATTI, Xênia Diógenes. **O currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BOANAFINA, A.; BOANAFINA, L.; WERMELINGER, M. A educação profissional técnica de nível médio em saúde na Rede Federal de Educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 73-93, jan./abr. 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília. **Os professores da Educação Básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais**. 2003. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. edição, São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Com contribuições de A. Accardo *et al.* Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2208/97**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5154/04**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

CALDEIRA, Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schon. *In*: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 39-51.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?: das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.

CAVALHEIRO, Rejane. **Teares Formativos: teceduras entre marcas de formação inicial e continuada de egressos do curso de Pedagogia/UFSM**. 2013. 261 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

CEARÁ. **Referenciais para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Informações**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/estatisticas/62-avaliacao-educacional/spaace/5171-informacoes>. Acesso em: 9 abr. 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 02, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 1-20.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, E. *et al.* **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 465-475.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conhecimentos curriculares e do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006. p. 57-74.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schon não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2014.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Oliveira. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 376-401, maio/ago. 2011.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: um ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERNANDES, Maria Jucineide da Costa. **Eficácia escolar**: estudo de caso na Educação Profissional do Ceará. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério de Saúde/Departamento dos Recursos Humanos, 1988. p. 17-34.

FIORENTINI, Dário *et al.* Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 307-335.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra).

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 esp., p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentações. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. (org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura do mercado no Ensino Médio Técnico. Brasília, DF: Inep, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

GRANGEIRO, Humberlândia Moreira Bezerra. **Os cursos técnicos de nível médio e as percepções de egressos de uma escola estadual de Educação Profissional do Ceará**. 2016. 105f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

HANNECKER, Lenir Antônio. **Compreensão de currículo na Educação Profissional**: possibilidades e tensões do Ensino Médio Integrado. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. 2. ed. Barcelona: Península, 1987.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1963.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico, 2010**. (Xº Recenseamento Geral do Brasil). Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.org.br>. Acesso em: 9 out. 2013.

KINALSKI, D. D. F. *et al.* Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 2, n. 70, p. 443-448, mar./abr. 2016.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

KUENZER, Acacia (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acacia. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.

LIBÂNEO, J. C. Produções de saberes na escola: suspeitas e apostas. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-45.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LIMA, Ana Léa Bastos. **Escolas Estaduais de Educação Profissional: a experiência de Ensino Médio Integrado no Ceará a partir de 2008**. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LINHARES, Naedja Pinheiro Rodrigues. **Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: uma reflexão sobre o modelo de gestão de tecnologia empresarial socioeducacional**. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

LOBATO, Elvira. No Ceará, TV substitui professor na aula. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 maio 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 2 abr. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez. 2015.

MACHADO, Lucília. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011.

MACHADO, Lucília. Demandas geradas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* (Org.). **Contextos da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v.2).

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz/Loqui, 2008.

MARIANO, Andrea Daniele Mirller. **As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: avanços, retrocessos ou permanências**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Ministério da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 13 mar. 2020.

MELO, Maria Alves de. **A proposta pedagógica das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

MENEZES, Roseany Carla Dantas de. **A prática pedagógica na perspectiva curricular do Ensino Médio Integrado: um estudo avaliativo**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

MORAIS, Raquel Pereira. **Ensino Médio Integrado no Ceará como proposta de formação para a classe trabalhadora: expressão contemporânea da dicotomia educativa**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MOREIRA, Damares de Oliveira. **Pedagogia das competências e escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará: formando para o mercado**. 2017. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MORISSE, Martine. Traços de aprendizagens na escrita do dossiê de VAE. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 107-130.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o novo espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 217-233.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica da razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A formação de professores para a educação profissional: revisitando estudos e pesquisas. In: FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* (org.). **Contextos da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 2).

OLIVEIRA, Ramon. **A (des)qualificação da Educação Profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Ramon. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2009.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Ambar, 2003.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 12, p. 5-19, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Formação de professores para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINAR, W. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

PINAR, W. **O que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

PINHEIRO, Dulcimara Portocarrero. **Os desafios da integração curricular na gestão pedagógica da Escola Estadual de Educação Profissional Elsa Maria Porto Costa Lima no curso técnico de hospedagem**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1974.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional: história e legislação**. Paraná: Instituto Federal Paraná Educação a Distância, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. *In: ENCONTRO PROEJA*, 3 set. 2008, [s. l.]. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09>. Acesso em: 18 jan. 2020.

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; SABINO, Thiago Chaves; SANTOS, José Deribaldo Gomes; MORAES, Betânea Moreira de. Educação Profissional no Ceará sob à crítica marxista: história, política e especificidades. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 18, n. 02, p. 1017-1039, abr./jun. 2020.

ROBIN, Jean-Yves. A carreira: adeus à formação, viva o acompanhamento! *In: BROUGERE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (org.). Aprender pela vida cotidiana*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SACRISTAN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Maria Socorro Farias dos. **Análise das ações de formação continuada para os gestores das escolas estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SARAMAGO, José. **A jangada de pedra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SILVA, Francisco Thiago. O nacional e o comum no Ensino Médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 155-172, jan./abr. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local com apostas à organização escolar. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê?** Brasília, DF: MEC, 2007. p. 103-121.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **A escola mudou: que mude a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2010. p. 13-34.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

APÊNDICE A – QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

1. O que é saber ensinar?
2. Quais as alegrias de ser professor? E as tristezas e dificuldades?
3. Para você, o que é ser um bom professor?
4. O que você sente quando escuta a palavra docente?
5. Como você avalia o currículo do EMI? Se pudesse mudar alguma coisa, o que mudaria?
6. Você tem alguma “inspiração” para exercer sua profissão? O que ou quem? Por quê?
7. Onde, quando e como você aprendeu a ser professor?
8. Quando você leciona baseia-se em que teorias? Quem são seus parceiros/autores prediletos?
9. Como a escola pode contribuir no desenvolvimento da profissão docente?

APÊNDICE B – QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

1. Se vocês fossem “orientar” um professor novato, que iria trabalhar nesta escola, que sugestões dariam a ele para desenvolver bem seu ofício?
2. Para ser professor nesta modalidade de ensino precisa de algum conhecimento diferenciado do aprendido na formação inicial? Se sim, descrever.
3. Que conhecimentos adquiriu nesta modalidade de escola como docente? Em que momentos?
4. Há aprendizagem que você precisou desenvolver aqui, nesta modalidade de ensino, que não tinha sido exigida antes, em escola regular?

ANEXO A – NOTÍCIAS PARA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

1. Caso vem sendo chamado de 'Breaking Bad da vida real' por semelhanças com a série de televisão americana

Por **Da Redação**

access_time 18 nov 2019, 18h48 - Publicado em 18 nov 2019, 18h28
more_horiz



Os professores de química Bradley Rowland e Terry Bateman: Rowland afirmou ser fã de 'Breaking Bad' (Clark County Sheriff's Office/Reprodução)

Dois professores de química do Arkansas, nos Estados Unidos, foram presos na sexta-feira 15 por fazer metanfetamina em um laboratório da universidade onde lecionam. O caso vem sendo chamado de “*Breaking Bad* da vida real”, em referência à série de televisão americana na qual o professor Walter White começa a fabricar e vender drogas após descobrir um câncer terminal.

Terry Bateman, de 45 anos, e **Bradley Rowland**, de 40 anos, da Universidade Estadual de Henderson, foram acusados usar os materiais do laboratório da faculdade para produzir a droga.

PUBLICIDADE

Os dois foram descobertos depois que um forte odor químico foi detectado no centro de ciências da universidade, segundo o jornal *The New York Times*. O local ficou fechado durante três semanas e foi reaberto no dia 29 de outubro, depois que a Agência de Proteção Ambiental determinou que a qualidade do ar estava dentro dos padrões.

Tina Hall, porta-voz da universidade, disse que testes de laboratório feitos para determinar a causa do odor encontraram traços de cloreto de benzila no local. A substância pode ser usada para produzir certos corantes e produtos farmacêuticos, mas também na confecção de metanfetamina. As investigações levaram aos dois professores.

Se forem considerados culpados, Bateman e Rowland podem pegar até 40 anos de prisão por produzir metanfetamina e mais 20 anos por usar os equipamentos da faculdade para fabricar e consumir drogas. Os dois professores estavam de licença desde 11 de outubro, quando o odor no campus começou a ser investigado.

Em uma entrevista de 2014 ao jornal da universidade, o *Oracle Online*, Rowland afirmou que era fã de *Breaking Bad* e foi chamado de “Heisenberg da Henderson”, em referência ao apelido que o personagem Walter White ganhou na série.

“É uma ótima série”, disse, exaltando o fato da produção ser “uma ótima ferramenta” para atrair o interesse das gerações mais jovens para a química.

2. "Damares Alves anuncia canal para denunciar professor em parceria com o MEC"

Por Estadão Conteúdo

Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/damares-alves-anuncia-canal-para-denunciar-professor-em-parceria-com-o-mec/>

Copyright © 2019, Gazeta do Povo. Todos os direitos reservados.



A ministra dos Direitos Humanos, Damares Alves, afirmou nesta terça-feira (19), em Belo Horizonte, que o governo federal vai criar um canal para que pais de alunos possam reclamar de professores que, durante as aulas, atentem “contra a moral, a religião e a ética da família”. A ministra esteve na capital mineira para participar de audiência pública na Assembleia Legislativa sobre suicídio e automutilação entre jovens. Ela disse que o dispositivo será anunciado ainda este ano, mas não deu detalhes sobre o funcionamento.

O canal está sendo formatado entre os ministérios da Educação e dos Direitos Humanos. “Vai ser anunciado em breve. O que queremos é somente o cumprimento da lei. O Brasil é signatário do Pacto de São José da Costa Rica. Lá está dizendo que a escola não pode ensinar nada que atente contra a moral, a religião e a ética da família.” Procurado, o MEC não se manifestou.

A ministra, como exemplo, citou o caso de um professor do 6º ano de uma escola do Distrito Federal que teria pedido aos alunos redação sobre sexo oral e anal. “A família precisa ser ouvida. O que queremos trabalhar no Brasil é uma parceria de escola e família. A família sendo consultada, mas não delegando suas responsabilidades.”

3. O melhor professor de 2019 é franciscano e tem um clube de ciência na parte mais remota do Quênia



À paisana, Peter Tabichi tem um porte tão atlético e imponente que até faz pensar que ele ganhou o ouro nos 100 metros dos Jogos Olímpicos. Mas ele é um monge franciscano que revolucionou o modo de ensinar matemática e física em uma aldeia remota do Quênia. Tabichi, de 36 anos, é o vencedor do Global Teacher Prize, o prêmio concedido anualmente desde 2014 pela Fundação Varkey, de Dubai, um total de um milhão de dólares (3,9 milhões de reais) que tem de ser usado para fins educacionais. “Quero dar o prêmio para a comunidade”, disse Tabichi com um sorriso que não abandonou nos três dias do Fórum Mundial de Habilidades & Educação, que este jornal cobriu a convite da fundação, proprietária de 55 escolas no Oriente Médio.

Peter, que doa aos pobres quase todo seu salário, ensina na Escola Secundária Keriko, um colégio em Pwani, uma aldeia tão miserável do vale do Rift que 95% de seus alunos são pobres, um terço não tem pai ou mãe e os problemas com drogas, gravidez na adolescência e suicídios estão na ordem do dia. Por isso surpreende tanto que seus alunos, com idades entre 11 a 16 anos – alguns caminham sete quilômetros por dia para ir à escola – tenham vencido a competição nacional de Ciência e que a equipe de Matemática esteja classificada para um torneio científico e de engenharia no Arizona (Estados Unidos). É reconhecido assim o mérito de uma escola sem recursos, com uma proporção de 58 alunos por turma, um único computador e uma conexão precária à Internet.

O religioso começou a ensinar em uma instituição privada, mas logo se conscientizou de que fazia mais falta em uma comunidade menor. A chave para o seu sucesso acadêmico está no clube de ciências que ele criou, no qual incentiva as crianças a experimentarem, apesar dos recursos limitados. “As novas gerações não terão baixas expectativas. A África vai produzir cientistas, engenheiros e empresários que serão famosos em todos os cantos do mundo, e as mulheres terão um enorme protagonismo”, prevê ele. Seus alunos projetaram um método para que os cegos possam fazer medições, e aproveitaram uma usina para gerar eletricidade.

Nos fins de semana, Tabichi, que se movimenta de moto em estradas não pavimentadas, ensina as famílias a cultivar suas terras semidesérticas de maneira mais eficiente e ecológica. E procura semear concórdia numa terra em que a tensão entre sete tribos terminou em um massacre em 2007. Por essa razão, ele também criou um clube de paz no qual debatem e fazem atividades juntos.

Este ano, 10.000 candidatos de 177 países se inscreveram para o Global Teacher Prize. Depois de uma primeira seleção, ficaram 50 semifinalistas e, na final, restaram 10 com perfis muito diferentes, mas sempre com um comprometimento muito grande com uma comunidade estudantil cercada de problemas. Tabichi é o primeiro homem que vence, antes dele foram quatro mulheres – elas são maioria no ensino –, e nas apostas entravamos nomes de dois latino-americanos (a brasileira Débora Garofalo e o argentino Martin Salvetti) porque o subcontinente ainda não foi premiado, apesar de ter muitos semifinalistas.

4. Aluna insulta e agride professora em escola na Maia



Os episódios de violência nas escolas continuam a suceder-se.

Uma aluna do 7.º ano da Escola Secundária de Castelo da Maia, de 14 anos, agrediu a professora de Educação Física, no final da aula, por não ter gostado de ser convocada para ajudar a arrumar o material.

Entre insultos e encontrões, um elemento da Direção da escola tentou acalmar a rapariga e também acabou por ser alvo das agressões. A GNR e o INEM foram chamados à escola, tendo a professora sido transportada ao hospital para avaliar ferimentos ligeiros.

A Fenprof pede ao Ministério da Educação que tome medidas para reforçar a autoridade dos professores e que contrate pessoal para apoiar os alunos, com ou sem necessidades educativas especiais. O Sindicato de Todos os Professores entregou um pré-aviso de greve para as próximas duas semanas para protestar contra a "violência e a impunidade nas escolas".

5. De cada 10 professores do fundamental, 4 não têm formação no que ensinam...

- Veja mais em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/06/24/de-cada-10-professores-do-fundamental-4-nao-tem-formacao-no-que-ensinam.htm?cmpid=copiaecola>



Cerca de quatro em cada dez professores que davam aula para os anos finais do ensino fundamental (entre o 6º e o 9º ano) no Brasil em 2018 não tinham formação adequada para o que ensinavam. Isso corresponde, por exemplo, à situação de um professor formado em matemática, mas que acaba dando aulas de física. O dado é do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, divulgado hoje. Segundo o levantamento, 37,8% dos docentes dos anos finais do ensino fundamental não tinham licenciatura ou complementação pedagógica na área da disciplina pela qual eram responsáveis. Veja também...

No ensino médio, esse índice ficou em 29,2% dos educadores. O indicador não foi considerado para os anos iniciais do ensino fundamental porque, nessa etapa, ainda não há uma divisão clara entre as disciplinas ensinadas para os alunos. O anuário é resultado de uma parceria entre o movimento Todos pela Educação e a editora Moderna e tem como base microdados do Censo e dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) Contínua, realizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), além de outros levantamentos....

Baixos salários e poucas promoções Para Thaiane Pereira, coordenadora de projetos no Todos pela Educação, a falta de formação específica dos professores é reflexo de vários fatores. "Uma das coisas é quem a gente atrai para a carreira de professor. A gente vê que, na média, o Brasil vem atraindo [para a docência] quem tem as médias mais baixas no Enem [Exame Nacional do Ensino Médio]", afirma. Segundo ela, o baixo salário, o conteúdo excessivamente teórico na formação inicial e a dificuldade em progredir na carreira dentro das redes de ensino são fatores que desestimulam os professores, que eventualmente acabam encontrando "outro caminho possível, que seja o de não dar aula.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, _____,

RG _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) na pesquisa referente ao projeto intitulado “Clarão que seduz? As aprendizagens e os saberes docentes nas escolas profissionais do Ceará”, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa será realizada pela pesquisadora Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos e orientada pela professora Dra. Bernadete de Souza Porto, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, através do telefone número 985316302 ou pelo seu e-mail aurilenededeus@hotmail.com.

Aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que, em linhas gerais é compreender como os professores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará desenvolvem e integram seus saberes profissionais no exercício da docência.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Ética de Pesquisa da Universidade Federal do Ceará.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevistas a serem gravadas a partir da assinatura desta autorização. O acesso e análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e por sua equipe.

Estou ciente também de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar a pesquisadora responsável ou sua equipe ou ainda o Comitê de Ética em

Pesquisa CEP/UFC, situado na Rua Professor Costa Mendes, 1608, Bloco Didático, 5º andar. Bairro Rodolfo Teófilo. Fortaleza, Ceará.

O (a) pesquisador (a) principal do estudo me ofereceu uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão de Ética em Pesquisa.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para mim e sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Fortaleza, ____/____/____

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

ANEXO C – MATRIZES CURRICULARES



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEP
EIXO TECNOLÓGICO: AMBIENTE E SAÚDE
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM
TURMAS INICIADAS EM 2018-2019-2020

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		
DISCIPLINAS		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	4	80	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	360
	Artes					1	20	1	20					40
	Língua Estrangeira: Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Língua Estrangeira: Espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Geografia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Matemática	4	80	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	360
	Biologia	2	40	3	60	2	40	3	60	3	60	2	40	300
	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	SUBTOTAL	23	460	24	480	22	440	23	460	20	400	19	380	2.620
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	3	60	2	40									100
	Introdução à Profissão, Legislação e Bioética	3	60											60
	Políticas de Saúde	2	40											40
	Promoção, Prevenção e Vigilância em Saúde	3	60											60
	Anatomia e Fisiologia Humana Básica	2	40											40
	Educação em Saúde e Práticas Integrativas			2	40									40
	Saúde e Segurança no Trabalho			2	40									40
	Gestão em Saúde e Redes de Atenção			2	40									40
	Saúde Coletiva			3	60									60
	Saúde da Criança e do Escolar					4	80							80
	Saúde da Mulher Adolescente, Adulta e Idosa					4	80							80
	Saúde do Homem Adolescente, Adulto e Idoso					2	40							40
	Saúde Mental					2	40							40
	Semiologia e Semiotécnica					3	60							60
	Preparação para Realização de Exames					1	20							20
	Controle de Infecção Hospitalar e Biossegurança							2	40					40
	Cuidados Clínicos							5	100					100
	Urgência e Emergência							5	100					100
	Fundamentos Básicos de Farmacologia							2	40					40
	Atenção Domiciliar e Cuidados Paliativos							1	20					20
	Assistência ao Paciente Cirúrgico									2	40			40
	Assistência ao Paciente Crítico									4	80			80
	Laboratório de Práticas de Enfermagem									2	40			40
Estágio Curricular I									10	200			200	
Estágio Curricular II											20	400	400	
SUBTOTAL	13	260	11	220	16	320	15	300	18	360	20	400	1.860	
PARTE DIVERSIFICADA	Horário de Estudo I	1	20	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	220
	Horário de Estudo II									1	20	1	20	40
	Projeto de Vida	3	60	3	60	1	20	1	20	1	20			180
	Oficina de Redação					1	20	1	20	1	20			60
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Projetos Interdisciplinares			1	20	1	20	1	20	1	20	2	40	120
	Mundo do Trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
	SUBTOTAL	9	180	10	200	7	140	7	140	7	140	6	120	920
TOTAL GERAL	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400	

Janeiro de 2020



COMPONENTES CURRICULARES/ANO		1º ANO		2º ANO				3º ANO				TOTAL		
		1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM			
DISCIPLINAS		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	5	100	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	380
	Artes	1	20	1	20									40
	Língua Estrangeira: Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Língua Estrangeira: Espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	3	60	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	260
	Geografia	3	60	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	260
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Matemática	4	80	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	360
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	SUBTOTAL		27	540	24	480	21	420	21	420	19	380	19	380
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	3	60	2	40									100
	Introdução ao Curso Técnico e Ética Profissional			2	40									40
	Fundamentos do Turismo e Hospitalidade			4	80									80
	Meio Ambiente e Patrimônio Natural			2	40									40
	História da Arte e Patrimônio Cultural					3	60							60
	Noções de Primeiros Socorros					2	40							40
	Legislação Aplicada ao Turismo					2	40							40
	Técnicas de Comunicação e Vendas					2	40							40
	Solução de Conflitos e Tomadas de Decisão					2	40							40
	Segmentação do Turismo e o Mercado					2	40							40
	História Turística do Ceará							3	60					60
	Geografia Turística do Ceará							3	60					60
	Equipamentos e Serviços Turísticos							2	40					40
	Empreendedorismo no Turismo							2	40					40
	Relações Sociais e Interpessoais no Guiamento							3	60					60
	Roteiros Turísticos									3	60			60
	Técnicas de Guiamento									3	60			60
	Animação Turística									2	40			40
Técnicas de Agenciamento									3	60			60	
Estágio Curricular											15	300	300	
SUBTOTAL		3	60	10	200	13	260	13	260	11	220	15	300	1.300
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Aplicada	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80			400
	Horário de Estudo I	2	40		0	2	40	2	40	2	40	2	40	200
	Horário de Estudo II									2	40	1	20	60
	Projeto de Vida	3	60	3	60	1	20	1	20	1	20			180
	Oficina de Redação					1	20	1	20	1	20			60
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Projetos Interdisciplinares I	1	20		0	1	20	1	20	2	40	2	40	140
	Projetos Interdisciplinares II									2	40			40
	Mundo do Trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
	Preparação e Avaliação da Prática de Estágio											5	100	100
SUBTOTAL		15	300	11	220	11	220	11	220	15	300	11	220	1.480
TOTAL GERAL		45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEP
EIXO TECNOLÓGICO: **TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER**
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM **GUIA DE TURISMO**
TURMAS INICIADAS EM 2018 (3º Ano)

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		1º ANO		2º ANO				3º ANO				TOTAL		
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM			2º SEM	
DISCIPLINAS		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	5	100	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	380
	Artes	1	20	1	20									40
	Língua Estrangeira: Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Língua Estrangeira: Espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	3	60	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	260
	Geografia	3	60	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	260
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Matemática	4	80	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	360
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	SUBTOTAL		27	540	24	480	21	420	21	420	19	380	19	380
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	3	60	2	40									100
	Introdução ao Curso Técnico e Ética Profissional			2	40									40
	Fundamentos do Turismo			4	80									80
	Cultura e Patrimônio					3	60							60
	Meio Ambiente e Patrimônio Natural					2	40							40
	Fundamentos da Hospitalidade					2	40							40
	Cultura Popular Tradicional					2	40							40
	Noções de Primeiros Socorros					2	40							40
	Legislação Aplicada ao Turismo					2	40							40
	Marketing Turístico							3	60					60
	Equipamentos e Serviços Turísticos							2	40					40
	Atrativos Turísticos							4	80					80
	Aspectos Sociais e Relacionais no Guiamento							3	60					60
	Roteiros Turísticos									3	60			60
	Técnicas de Guiamento									4	80			80
	Animação Turística									2	40			40
	Técnicas de Agenciamento									3	60			60
Estágio Curricular											15	300	300	
SUBTOTAL		3	60	8	160	13	260	12	240	12	240	15	300	1.260
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Aplicada	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80			400
	Horário de Estudo I	2	40	1	20	1	20	2	40	2	40	2	40	200
	Horário de Estudo II									2	40	1	20	60
	Projeto de Vida	3	60	3	60	1	20	1	20	1	20			180
	Oficina de Redação					1	20	1	20	1	20			60
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Projetos Interdisciplinares I	1	20	1	20	2	40	2	40	2	40	2	40	200
	Projetos Interdisciplinares II									1	20			20
	Mundo do Trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
	Preparação e Avaliação da Prática de Estágio											5	100	100
SUBTOTAL		15	300	13	260	11	220	12	240	14	280	11	220	1.520
TOTAL GERAL		45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400

Janeiro de 2020

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		
DISCIPLINAS		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	4	80	4	80	3	60	3	60	2	40	2	40	360
	Artes	1	20	1	20									40
	Língua Estrangeira: Inglês	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Língua Estrangeira: Espanhol	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Geografia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Filosofia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Sociologia	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Matemática	5	100	4	80	3	60	3	60	3	60	3	60	420
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	SUBTOTAL	25	500	24	480	21	420	21	420	20	400	20	400	2.620
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	5	100											100
	Lógica de Programação			5	100									100
	Arquitetura e Manutenção de Computadores			4	80									80
	HTML / CSS			3	60									60
	Gestão do Tempo			1	20									20
	Sistemas Operacionais					3	60							60
	P.O.O / JAVA					5	100							100
	Programação Web (Java Script / PHP/Mysql)					5	100							100
	Noções de Robótica					2	40							40
	Redes de Computadores							4	80					80
	Design							3	60					60
	Gerenciador de Conteúdo / Banco de Dados							4	80					80
	Programação Web II (PHP / MySQL)							3	60					60
	Laboratório Hardware									4	80			80
	Laboratório Software									5	100			100
	Laboratório WEB									5	100			100
	Profissão e Formação									1	20			20
Estágio Curricular											15	300	300	
SUBTOTAL	5	100	13	260	15	300	14	280	15	300	15	300	1.540	
PARTE DIVERSIFICADA	Horário de Estudo I	2	40	1	20	2	40	2	40	2	40	2	40	220
	Horário de Estudo II	2	40			1	20			1	20	1	20	100
	Projeto de Vida	3	60	3	60	1	20	1	20	1	20			180
	Oficina de Redação					1	20	1	20	1	20			60
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Inglês Técnico							3	60					60
	Projetos Interdisciplinares I	2	40			1	20	1	20	2	40	1	20	140
	Projetos Interdisciplinares II	1	20			1	20			2	40			80
	Mundo do Trabalho	2	40	1	20	1	20	1	20					100
	Preparação e Avaliação da Prática de Estágio											5	100	100
SUBTOTAL	15	300	8	160	9	180	10	200	10	200	10	200	1.240	
TOTA	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400	