SABERES E FAZERES QUE SERVEM AO OFÍCIO DA DOCÊNCIA: VISÕES E REPRESENTAÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES

Jalmira Fiúza - CEFET/MG-Campus IV
Jussara Biagini - CEFET/MG

Resumo: Neste trabalho pretende-se analisar as visões e as representações de um grupo de professores do ensino profissional técnico de nível médio a respeito dos saberes e fazeres que servem ao oficio da docência. Toma-se como fonte de investigação os memoriais elaborados por esses professores, que foram construídos entre os períodos 2004 a 2006. Das diversas leituras interpretativas dos documentos em apreço emergem duas categorias interdependentes e complementares: 1 - considerar os professores atores competentes, sujeitos do conhecimento; 2 - repensar as relações entre teoria e prática, no sentido de conceber o ofício de professor como práxis.

Palavras-chave: Formação docente; trabalho docente; ofício de professor.

Para uma melhor compreensão do porquê do estudo aqui proposto, faz-se necessário definir a concepção de ensino e de profissão docente sob a qual a pesquisa se estrutura: entende-se ensino como uma prática social que incide na (re)produção de um conhecimento e na relação professor-aluno. Trata-se de um entendimento onde o termo ensino possui um significado mais abrangente, envolvendo interação social e, onde a ação de ensinar é indissociável do ato de aprender e, ambos são inerentes à vida de professor, que sucessivamente aprende, transforma-se, ensina e transforma. Esse ensinar imbricado com o aprender subentende a busca, a pesquisa, a disciplina intelectual e o rigor na construção do conhecimento, aliado a curiosidade e a criatividade (TRIVIÑOS, 2003).

Com relação à profissão professor a concepção tangencia os estudos desenvolvidos por Cavaco (1999) sobre *o que é ser professor*, onde a autora discute como evolui a pessoa que é o professor, ao longo do tempo e com a

profissão, na relação com outros intervenientes diretos do ato educativo, na relação com o saber, na relação consigo mesmo (p. 159). A atividade desse profissional é desenvolvida dentro de uma instituição social denominada escola. É no espaço escolar que o professor coloca em prática suas convicções, sua noção da realidade, sua competência pessoal e profissional, trocando experiências com outros profissionais (técnico-administrativos, pedagogos, diretores e outros professores). Na escola tem-se o compartilhamento de significados, de conhecimento e de ações entre as pessoas e, para tanto são desenvolvidos ora mecanismos de negociação, ora momentos de troca, o que propicia o diálogo a respeito do que é ensinar e aprender. A percepção desse processo contraditório de negociar e elaborar, em parceria, diretrizes que favorecem e/ou determinam a relação ensino-aprendizagem incide na compreensão de que não há nada naturalmente dado no sistema escolar, tudo é vinculado a intenções que precisam ser desmistificadas. Ressalta-se, no entanto que o processo de construção e reconstrução do conhecimento resulta de atividades reais, nas quais professores e alunos são interpelados psicológica e pedagogicamente ante a relação entre o saber e o fazer no interior da sala de aula.

Em certo sentido, ouvir o que o professor tem a dizer sobre os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que são mobilizadas para a realização do seu ofício, consiste em estabelecer uma conjugação entre teoria e prática, de forma a possibilitar a compreensão da *práxis* educativa desenvolvida na sala de aula. Essa *práxis* adquire significado para os alunos e professores, à medida que se considera a prática escolar tal como realmente é desenvolvida por esses sujeitos, buscando evidenciar a sua especificidade intrínseca e, tendo em vista as necessidades e as contingências da instituição de ensino enquanto organização.

Compreende-se que prática docente modela a dinâmica formativa na sala de aula, uma vez que essa prática não se constitui apenas no repertório instrumental-metodológico do "*como*" desenvolver a prática educativa, mas também explicita as condições do "*porque*" e "*para quem*" a dinâmica ensino-aprendizagem está estruturada. Por conseguinte é preciso considerar que

professor, juntamente com aluno, está especial e temporalmente situado no processo de escolarização, assinalado assim o aspecto criativo da profissão docente enquanto prática social. Esse aspecto do trabalho docente exige do professor adequações constantes em seu saber-fazer, em um processo consecutivo de construção de sua identidade profissional. E, utilizando-se da afirmação de Pimenta (1999),

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. (...) Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere á atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar o mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (p. 19).

Assim, a discussão relativa à identidade profissional é considerada na relação entre formas de viver o trabalho ("sentido de trabalho") e maneiras de conceber a vida profissional docente ("construção de profissionalidade"). Em *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa,* Nóvoa (1999) evoca a crise de identidade dos professores gerada pela imposição da separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. A questão posta é de que a autonomia relativa é terreno fértil para construção do processo identitário. O autor argumenta ainda que o saber dos professores, como qualquer outro saber de intervenção social, não existe antes de ser dito, nesse âmbito estrutura sua discussão:

> Os professores possuem um conhecimento vivido (prático), que cada um é capaz de transferir de uma situação para outra, mas que é dificilmente transmissível a

> outrem. Ora, na medida em que no campo educativo o saber não preexiste à palavra (dita ou escrita), os conhecimentos de que os professores são portadores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e cientifico (p. 36).

Sacristán (2000) afirma que o ensino não é uma mera interação entre professor e alunos, cujas particularidades podem se relacionar com as aprendizagens dos alunos para que se crie um modelo eficaz de atuação, como se essa relação fosse esvaziada de conteúdos que podem representar opções diversas ante a formação e (re)produção do conhecimento. Não pode limitar a analise do ensino a utilização ou cultura técnica específica ligada "ás práticas concretas que se criam na situação de ensino institucionalizado". Segundo esse teórico:

> O ensino cria certos usos específicos, uma interação pessoal entre professor e alunos, uma comunicação particular, alguns códigos de comportamentos profissionais peculiares, mas a singularidade de tudo isso deve ser vista em relação ao tipo de conteúdos culturais que se "amassam" nesse meio especifico que o ensino institucionalizado e aos valores envolvidos nessa cultura (p. 203).

Até agora, argumentou-se que os dados sobre as opções e falas dos professores a respeito dos saberes e fazeres que servem ao oficio da docência, constituem em fatores importantes para os estudos de investigação que tomam como objeto à perspectiva do currículo em ação. Defende-se que o trabalho docente funda-se, não somente, em determinado domínio instrumental-metodológico do "como" fazer esse trabalho, mas também em uma base de (re)criação de saberes que possibilitam ao referido profissional supor, julgar, decidir, modificar e adaptar suas ações tendo em vista o

ambiente (sala de aula) onde o seu trabalho é desenvolvido. Contudo, expressa-se também uma argumentação substantiva que se respalda nas análises das visões e das representações de um grupo de professores do ensino profissional técnico de nível médio a respeito dos saberes e fazeres que servem ao oficio da docência. Esse grupo de docentes é formado por professores que vivenciam uma situação particular em sua profissionalidade. Encontram-se em uma etapa de suas carreiras onde, por determinação da Resolução CD-004/89, a elaboração de um memorial descritivo é uma exigência para "o reconhecimento" da progressão funcional vertical daqueles que não obtiveram a "titulação pertinente" no caso, de Mestre ou Doutor.

A rigor, essa resolução do Conselho Diretor, órgão deliberativo da instituição na qual o grupo de professores pesquisado trabalha, sanciona as deliberações promulgadas através da Portaria Ministerial nº 475/87, de 26 de agosto de 1987 que, por sua vez "expede normas complementares para a execução do Decreto n° 94.664, de 23 de julho de 1987" o qual, em seu Capítulo IV, ao tratar da Progressão Funcional, determina:

> Art. 16. A progressão nas carreiras do Magistério poderá ocorrer, exclusivamente, por titulação e desempenho acadêmico, nos termos das normas regulamentares a serem expedidas pelo Ministro de Estado da Educação:
>
> (...)
>
> II - de uma para outra classe, exceto para a de Professor Titular.
>
> (....)
>
> 2º A progressão prevista no item II far-se-á sem interstício, por titulação ou mediante avaliação de desempenho acadêmico do docente que não obtiver a titulação necessária mas que esteja, no mínimo, há dois anos no nível 4 da respectiva classe ou com interstício de quatro anos de atividade em órgão público.

A Portaria Ministerial nº 475/87 vem complementar aspectos do supracitado decreto como, por exemplo, a não especificação de como necessariamente seria a avaliação de desempenho acadêmico do docente que não obteve a titulação necessária:

> Art. 13. No caso do docente que não houver obtido a titulação correspondente à classe superior, a progressão funcional prevista no inciso II do Art. 16 do Anexo ao Decreto n° 94.664, de 1987, dar-se-á do último nível da classe ocupada pelo docente para o nível 1 da classe subseqüente, mediante avaliação do seu desempenho acadêmico e observados os interstícios fixados no § 2° do mesmo artigo.
> Parágrafo único. A avaliação de que trata este artigo será regulamentada pelo Conselho Superior da IFE, observadas as seguintes disposições:
> a) a avaliação será autorizada à vista de justificativa, apresentada pelo docente e julgada cabível, quanto à não obtenção da titulação pertinente;
> b) a avaliação far-se-á por comissão especial, constituída de docentes de classe superior à do avaliado, pertencentes ou não à IFE, ou ainda de especialistas de reconhecido valor, e terá por base *memorial descritivo* das atividades, fatores e elementos a que se refere o § 1° do art. 11 desta Portaria, e a defesa de seu conteúdo, importância e embasamento teórico;
> (grifo original na legislação e itálico nosso).

Esse Memorial Descritivo deve apresentar reflexões do professor sobre suas experiências de trabalho e/ou de estudo na área de conhecimento de sua atuação, de forma a elucidar motivações e razões que subsidiem a justificativa apresentada quanto à não obtenção da titulação pertinente. O

texto elaborado expressa esquemas de pensamento e de ações desse profissional tendo como dispositivo a organização administrativa, pedagógica e curricular das instituições de ensino onde atuou. Um Memorial não é, portanto, uma simples descrição de fatos de uma biografia pessoal ou de uma história profissional, esse documento expõe aspectos da prática docente e da relação desta com o desenvolvimento profissional do professor. A alusão da importância de tomar o memorial como documento investigativo insere-se o ponto máximo de conceber aspectos pessoais do professor irrevogavelmente associados a sua prática, a esse respeito Goodson (1993) empreende um modo interessante de compreender o conhecimento prático subjetivo do professor vinculado à dimensão pessoal, "é como se o professor fosse sua própria prática" (p. 97).

É importante ressaltar que os professores investigados desenvolvem o ofício da docência em um estabelecimento de ensino que define como meta institucional, dentre outras, sua mudança para o patamar correspondente aos das Universidades Públicas, conforme exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2010 e ratificado no Relatório de Gestão do ano de 2005.

> Todas as ações administrativas desenvolvidas durante o ano de 2005 objetivaram a consolidação dos Objetivos Institucionais propostos no PDI:
>
> • Aprimorar-se e expandir-se como Instituição Federal de Ensino Superior - IFES pública e gratuita, com oferta verticalizada de ensino, contemplando de forma indissociada o ensino, a pesquisa e a extensão nos níveis da Educação Profissional Técnica de nível médio, da graduação e da pós-graduação - stricto e lato sensu, à luz de sua função social.
>
> • Manter-se na condição de IFES consolidada, com as características que lhe têm sido próprias, assegurando o seu atual grau de autonomia institucional e ampliando-o progressivamente para o patamar correspondente ao das

> Universidades Públicas, tendo em vista a expansão e o aprimoramento da sua função social.
>
> • Buscar a sua transformação institucional plena para uma categoria superior à *que ocupa*[1] no âmbito das IFES, de forma a ampliar a sua contribuição a um projeto de desenvolvimento nacional comprometido com a inclusão social e o desenvolvimento sustentável para a superação das condições de desigualdade e dominação econômica e cultural (p. 13).

O alcance de tal propósito vem sendo traduzido através de decisões como o estabelecimento do critério de titulação mínima de mestre para participação em concurso público para ingresso na carreira de magistério de 2ºgrau (nível médio) e pela agilidade na liberação parcial e/ou total das atividades profissionais para o servidor efetivo que ingressar na pós-graduação *Stricto Sensu.*

> Há que se destacar a recomposição, através de concurso público, de nosso quadro de servidores. Pode-se constatar a melhoria da qualificação docente, com mais do que a duplicação do número de doutores e ampliação do número de mestres, o que nos coloca no mesmo patamar das grandes instituições federais de educação brasileiras (p. 9).

> As ações envidadas para a ampliação e consolidação do ensino superior *na Instituição*[2] já indicam produtos positivos e demonstram o compromisso da Direção Geral com o cumprimento das metas propostas em seu PDI. Os índices de eficácia permanecem inalterados e pode-se

[1] O termo original foi substituído pela expressão em itálico para preservar o nome da Instituição.
[2] Idem à nota nº 1.

> observar um aumento do número de docentes e de docentes titulados, o que espelha o esforço institucional no sentido da reposição de seu quadro de professores efetivos e da capacitação do corpo docente (p 23).

Por conseguinte, observa-se uma tendência latente em demarcar e hierarquizar espaços de valorização entre conteúdos, pensamentos e ações de professores com titulações de mestres e doutores e professores sem essas titulações. O trato direto e linear da lógica de "ofício" da docência definida a partir do diploma de mestre e/ou doutor e não do trabalho profissional docente, gera certo desconforto entre os professores que não possuem esse diploma. Esses profissionais precisam reencontrar novos valores diante da relação entre o saber docente e a atividade de ensinar, buscando inferir suas ações de competência ao longo do processo de ensino.

A linha investigativa adotada assenta-se na perspectiva de reconhecimento das opções e falas dos docentes sobre os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que esses professores mobilizam a fim de realizar o ofício da docência. Tomam-se como fonte de investigação os referidos memoriais, construídos no período compreendido entre 2004 e 2006. As descrições e análises dos dados coletados são conduzidas sob a perspectiva de respeito aos pontos de vista e pela identificação das categorias de pensamentos e de lógica desses educadores no tocante às formas de perceber e representar os saberes e fazeres que movimentam a profissionalização do ensino, ou seja o oficio de professor.

Trazer à tona análises apuradas desses memoriais que evidenciam modos como os professores pesquisados exploram os seus universos particular e profissional, apresenta a perspectiva de tomar o desenvolvimento da profissão docente como processo vivido e expresso. Tornar-se professor e considerar-se como tal encerra a representação do saber ensinar, remetendo à dimensão temporal das experiências prática dessa profissão.

Baseando-se no material pesquisado, particulariza-se a situação em que se encontra o grupo investigado, no tocante ao enfretamento de uma

visão funcionalizada que confere um *status* específico aos professores portadores da titulação de mestre/doutor. É importante expressar que todo saber implica a relação trabalho, formação e formas identitárias no campo profissional. Na medida em que a produção de novos saberes tende a compor a divisão entre teoria e prática, isso é divisão entre formação e saberes profissionais, manifesta uma "racionalização" baseada por um lado, na monopolização dos saberes e das atividades de docência e, por outro, na tradução unilateral da prática docente como competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos (TARDIF, 2002).

O estudo ora apresentado elabora-se no enfrentamento do risco metodológico de aplicar quadros explicativos às falas dos professores, o que tende conduzir a certa cegueira nas análises dos dados apreendidos (HUBERMAN, 1992). Com efeito, busca-se apurar a *relação-chave* entre as representações e ações desses sujeitos. Isso faz com que se observe semelhança de situações e/ou elementos comuns por parte dos docentes investigados que são influenciados pela profissão escolhida e pelo ambiente no qual desenvolvem sua prática profissional. Presumi-se que as escritas dos docentes pesquisados sejam afetadas pelo propósito de obter a progressão funcional. Com efeito, toma-se o relato pessoal e profissional desses professores admitindo suas proposições e/ou percepções. Nesses termos, percebem-se continuidades e rupturas no ciclo pessoal e de práticas profissionais. Sob tais circunstâncias, os dados são descritos e analisados a partir das proposições dos sujeitos sobre os fatos e não dos fatos em si.

Diante dos elementos apreendidos e das diversas leituras interpretativas dos memoriais em apreço emergem duas categorias interdependentes e complementares que subsidiam os entendimentos do contexto pesquisado:

1 - considerar os professores atores competentes, sujeitos do conhecimento, de forma a recolocar como um pólo da formação profissional o próprio trabalho da docência;

2 - repensar as relações entre teoria e prática, no sentido de conceber o ofício de professor como práxis, à medida que esse sujeito utiliza e produz saberes de seu trabalho.

Essas categorias de análise compõem a base para o desenvolvimento deste trabalho.

Professores atores competentes, sujeitos do conhecimento:

Reconhecer os professores como atores competentes, sujeitos do conhecimento pressupõe, estrategicamente, reconhecer que os saberes específicos que possuem sobre o seu oficio, e que sua profissionalidade estrutura-se e é estruturada por sua visão de mundo e de si mesmos. As concepções práticas da formação e os saberes profissionais tornam-se ingredientes-chave para o exercício e para a dinâmica formativa da docência. A seguir, as inferências retiradas dos memoriais ilustram essa linha de raciocínio:

> Por meio da formação profissional no curso de Estudos Sociais e do trabalho como professor substituto (...) de uma escola estadual, conduzi minhas aulas articulando o que aprendi na licenciatura, bem como as experiências como professor (...) do ensino fundamental. Graças ao bom trabalho realizado, comecei com o pé direito na carreira do magistério.
>
> Ao prestar exame de vestibular para o curso de Letras, já sabia o que queria: ser professora (...). A licenciatura proporcionou reflexões racionais e normativas sobre a prática educativas no sentido de conduzir esquemas de aulas mais ou menos coerentes de representação da sala de aula. Contudo, foi na prática no Colégio (...), que me tornei de fato professora, à medida que tive que corrigir provas (...), elaborar exercícios extras e aulas para turmas (...) do ensino fundamental, para o diurno e noturno.

> Levei para a sala de aula os conhecimentos adquiridos em diversos projetos elaborados anteriormente na minha carreira acadêmica. Meu desenvolvimento profissional como professor está embasado no trabalho que realizo em sala de aula, na elaboração de materiais didáticos adequados a formação profissional do aluno, no aprimoramento do ensino.

Diante das impressões dos professores pesquisados decorre a noção argumentativa de considerar o saber docente provido na relação saberes profissionais e tempo do trabalho na docência. É no reconhecimento da "existência do trabalho" que esses sujeitos expressam conhecimentos, habilidades, atitudes, formas de saber-fazer relativos ao programa de uma dada disciplina, ao planejamento da aula, ao esquema didático-pedagógico das atividades. A prática de ensino respalda-se em saberes adquiridos a partir da experiência profissional de forma a traduzir a aptidão profissional, o "saber-ensinar".

> Ao participar da implementação de um curso, demonstrei o meu empenho em vencer desafios e minha competência como docente, pois contribui, efetivamente, na elaboração de programas disciplinares e na confecção de materiais didáticos e técnicos para o referido curso.

> Ingressei na *Instituição*[3] no ano de 1995, nesse período consolidei minha carreira ativamente em ações voltadas para o ensino como elaborar e melhorar procedimentos didáticos para disciplinas práticas e teóricas do Curso Técnico. Participei em comissão avaliadora de disciplinas

[3] Na transcrição das falas dos sujeitos da pesquisa, quando o nome da Instituição foi citado ele foi substituído por uma expressão similar, em itálico, de maneira que permita o entendimento do texto.

> práticas, elaborei materiais didáticos adequados ao desenvolvimento de atividade práticas voltadas para a profissionalização técnica do aluno.
>
> (...) iniciei trabalhos em duas disciplinas que eram novas para o curso, não havia nenhuma tradição com as mesmas, tanto em programa quanto em material didático e elenco de aulas práticas-teóricas. Isto exigiu muita dedicação na criação e adaptação dos conteúdos, na elaboração de material didático e no desenvolvimento de atividades práticas-aplicativas.

Uma constatação importante refere-se a identificação progressiva com a profissão professor. Com efeito, Huberman (1992) trata o desenvolvimento da profissão professor como um processo e não como uma série de acontecimento. Para alguns sujeitos, esse processo pode parecer linear, mas para outros se evidenciam momentos de arranque e de descontinuidade. Num certo sentido, articular fase inicial da carreira e experiência de trabalho remete a confrontação com a complexidade do exercício da profissão. Perante o domínio progressivo do trabalho que está ligado a uma maior segurança e espontaneidade para lidar com a matéria ensinada, com a didática ou com preparação das aulas.

> Em (...) 1982, tive, com grande supressa, a satisfação de experimentar o magistério na rede estadual de ensino, como professor substituto. Lecionei nessa rede até meados de 1984, (...). Desempregado nesta época do ano e não conseguindo trabalho nessa rede de ensino, aceitei o primeiro emprego que apareceu: motorista (...). Em 1993 fui contrato para lecionar (...) em uma escola estadual nas três séries do 2º grau. (...) No ano seguinte, conseguir dois contratos para todo o ano, um de 1º grau e outro de 2º grau. (...), ingressei *nesta Instituição*, aqui, pude me

> envolver integralmente (...), busquei suprir minha defasagem de conteúdo de pedagogia e de didática, principalmente no ensino Técnico. No sentido de tornar-me mais apto e competente em uma sala de aula, procurei ampliar meus conhecimentos conceitual, metodológico e a aplicabilidade dessa Ciência[4], de forma incondicional e constante.
>
> Foi justamente devido à vontade de lecionar que, ao terminar o Curso de Engenharia, ingressei no curso de licenciatura plena para a graduação de professores (...). (...) ao começar minhas atividades *nesta Instituição* com as disciplinas (...), senti um grande impacto com a diferença entre o trabalho técnico de manutenção industrial e o acadêmico. Tive bastante dificuldade de adaptação a essa atividade de ensinar, tendo que desenvolver metodologia de trabalho apropriada à função docente e adquirir confiança para realizar os trabalhos inerentes à sala de aula. Além disso, como recebi apenas os programas das disciplinas, tive que realizar estudos, pesquisas, montagens e testes para desenvolver os conteúdos teóricos e práticos a mim confiados. Em 1996, após ter adquirido boa experiência com o conteúdo da disciplina e a rotina das atividades docentes, houve uma profunda mudança (...), pois essa ganhou status de aula prática e passou a ser lecionada em Laboratório com o uso de computadores como ferramenta (...).

A escola é tomada como lugar de aprendizagem profissional. Nos memoriais analisados, expressam-se características determinantes de um

[4] Ciência na qual o professor era formado e que, por motivos éticos, teve a denominação omitia bem como todos os dados que possam levar à identificação dos sujeitos da pesquisa.

consenso quanto á boa qualidade do ensino oferecido, tanto do ponto vista técnico como do acadêmico. Há, portanto, uma concomitância entre realização bem-sucedida do trabalho docente, desenvolvimento profissional e oferta de um ensino de qualidade pela instituição. Percebe-se que o desempenho do trabalho docente implica na consolidação da competência profissional postulada por um *status* profissionalizante do ofício da docência.

> Desde que inicie o curso de Engenharia (...) tinha como meta atuar como professor de cursos técnicos e tecnológicos, uma vez que sempre tive aptidão para experimentações e descobertas científicas no campo da prática. (...) tomei posse *na Instituição*, após ter sido aprovado no 1º lugar, tendo concorrido com 42 na área técnica. Esse foi um ponto alto de minha carreira, pois estava ingressando numa escola, na qual o ensino técnico de qualidade é reconhecimento por diversos segmentos da sociedade. Tornei-me, ainda mais, um professor entusiasmado pela área técnica, levando-me a aprimorar meus conhecimentos e minha prática docente.
>
> (...) fui selecionado como professor substituto *da Instituição* para lecionar duas disciplinas técnicas. Nesse período, tive o prazer de constatar o reconhecimento da qualidade acadêmica e técnica do trabalho aqui desenvolvido, que somando à satisfação de transmitir meus conhecimentos profissionais, fortaleceu-me o anseio de me tornar membro efetivo *desta Instituição*. (...) fui aprovado em primeiro lugar no concurso público de provas e títulos para a cadeira técnica. Na ocasião percebi uma sensível melhoria na qualidade pedagógica de minhas aulas e avaliações.

> Eu tinha um velho sonho de torna-me professor de uma escola renomada, numa dessas "supressa" da vida, observei num mural da empresa onde trabalhava que *esta Instituição* estava selecionando docentes para compor o quadro efetivo. Não hesitei e fiz a inscrição no concurso. Realizei as provas, sendo empossado (...), quando então comecei efetivamente minha carreira docente. *Nesta Instituição* dediquei-me as atividades acadêmicas, elaborando apostilas, lista de exercícios. Considero que meu desempenho profissional em sala de aula depende e articula com o processo bem-sucedido do trabalho educativo desenvolvido pela Instituição.
>
> Após ser aprovado e classificado em 2º lugar no processo de seleção para professor efetivo *da Instituição*, tomei posse no cargo de docente de 1º e 2º graus, em regime de 40 horas. Para avançar nos degraus da escolaridade, pois antes de entrar *nessa Instituição* estava estagnado no exercício da docência, inscrevi-me no programa de Capacitação Docente do Ensino Técnico, a fim de tornar-me mais apto em sala de aula.

A organização escolar para além de um lugar de trabalho, consiste em considerar que essa organização não só produz aprendizagem para aluno, como também adquiri, conforme afirma Bolívar (2003), uma função qualificadora para os que aí trabalham, se conseguir otimizar o potencial formativo das situações de trabalho (p. 81). Subjaz, portanto, noção de aprendizagem do trabalho docente, uma vez que esse profissional põe suas competências pessoais profissionais de modo à resignificar o seu trabalho, desenvolvendo novos esquemas de práticas em função de expressar e articular a qualidade requerida ao ofício de ensinar, no âmbito da sala de aula como parte de um todo maior que é escola.

Repensar as relações entre teoria e prática, no sentido de conceber o ofício de professor como práxis:

A escola é uma organização social com propósito formativo explicito: desenvolver potencialidades cognitiva, física e afetiva dos alunos, por meio da transmissão e aquisição de conteúdos (conhecimento, habilidade, procedimentos, atitudes e valores), a fim de se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem (LIBÂNEO, 2003). Atrelado a esse propósito de socialização da escola manifesta-se não somente ao processo do tipo pedagógico, mas, sobretudo, apresenta, na visão de Sacristán (2000), a relação entre "os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo" (p. 14). Percebe-se que a prática formativa escolar não se limita à seleção entre os saberes e os elementos culturais disponíveis em dado momento da sociedade; também é tarefa da educação escolar tornar tais saberes e elementos culturais efetivamente transmissíveis e assimiláveis, o que reverte em uma atividade significativa de reorganização, de reestruturação ou, como afirma Forquin, de "transposição didática" (1993, p. 16) ou ainda, de "recontextualixação e descontextualização do conhecimento no interior da escola", conforme entende Bernstein (1996, p. 270).

Como profissional que produz conhecimento sobre o seu trabalho no interior da escola, subentende-se que o docente necessita, constantemente, de investimentos profundos em sua profissionalidade, de modo que possa melhorar e/ou consolidar sua prática de ensino, o acompanhamento individual e coletivo dos alunos, os procedimentos de avaliação da aprendizagem, a gestão na/da sala de aula, a aquisição-transmissão de valores, atitudes e normas de convivência social e coletiva. Logo, o desenvolvimento profissional do professor condiz com o eixo da formação continuada. Na ótica dos professores pesquisados, esse desenvolvimento profissional (formação continuada) insere-se em uma organização, em seus modos de agir e de ser. Os investimentos pessoais desses docentes em seu próprio processo de formação condizem com o trabalho reflexivo-crítico sobre práxis e com a

reconstrução de sua identidade pessoal resultando, assim nos saberes da experiência.

> Dentre minhas atribuições como docente, tenho desenvolvido desde 2005, alguns projetos internos voltados à melhoria e/ou consolidação da aprendizagem do aluno (...). Minha passagem pela Comissão Permanente de Vestibular consistiu em revisão e aprimoramento das técnicas de elaboração de provas, bem como propiciou reflexões críticas dos instrumentos de avaliação. Venho desenvolvendo a tarefa de organizar o acervo didático e bibliográfico (...) que estão sendo alocados para o laboratório (...). (...) fui convidada por uma colega para enfrentar o desafio de publicar um material destinado ao ensino (...) para o 3º ano Integrado do ensino Médio, sob a produção de renomada Gráfica na grande BH.
>
> Extremamente envolvido como profissional docente e com *a Instituição*, venho a algum tempo buscando ampliar meus conhecimentos conceituais e metodológico no campo da Ciência no qual está a disciplina lecionada. (...) tornei público *uma obra*[5]. A obra passou a ser utilizada por várias outras instituições de vários níveis. A conquista dessa publicação me permitiu participar da geração de projetos *nesta Instituição* e fora dela.
>
> Analisando minhas atividades de docente, posso concluir que contribui na formação dos alunos com exemplos reais de correspondência entre teoria e prática (ou mundo acadêmico e espaço real de trabalho). (...) trouxe para dentro de sala de aula, além do conhecimento tecnológico

[5] O nome da obra foi suprimido para preservar a identidade do entrevistado.

> exigido, o processo de trabalho do ambiente industrial. Tive envolvimento constante com o desenvolvimento de conteúdos de disciplinas, metodologia e materiais didáticos, visando sempre a melhoria do ensino das disciplinas a mim confiadas e a melhor adequação delas à exigência do mercado de trabalho. Busquei diminuir as deficiências de laboratório criando, testando e modificando atividades práticas que facilitassem o aprendizado dos alunos. Participei de projetos de especificação de equipamentos para laboratório. Procurei me aperfeiçoar profissional e academicamente fazendo cursos de graduação para professores e especialização em educação tecnológica.

Os termos aprendizagem e formação tornam-se dispositivos que se aliam ao exercício da profissão docente. Esse exercício profissional compreende a habilidade do professor que se atrela à capacidade de refletir criticamente sua própria prática na condição fundamental das razões de agir. As ações de desenvolvimento profissionalizante indicam esquemas de saberes e fazeres que consolidam dimensões de trabalhos bem-sucedidos.

No esboço de uma problemática do saber docente em que se tem um *status* particular para corpo de saberes (re)produzidos sob as bases cultura intelectual e científica, a perspectiva de conceber o professor como profissional do ensino é posta em "xeque". Explicita-se uma forte tendência de estabelecer um corte fulcral entre produtores de saber e executores desse saber. Essa separação traz no bojo uma distinção entre o professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento cientifico e o professor como profissional, como um dos sujeitos da educação, que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria ação.

Considerando as questões levantadas anteriormente apreende-se que, para o grupo de professores pesquisado, tomados por uma desvalorização em relação aos saberes que possuem e transmitem, cumprir a exigência de

elaborar um memorial descritivo para justificar a não obtenção da titulação de mestre/doutor e fazer jus à progressão funcional, incide um desconforto pessoal e profissional.

> Entristece-me muito ter que justificar "a não obtenção de titulação pertinente", para justificar a progressão funcional, não obstante de ser o fato um requisito obrigatório para fins de progressão funcional conforme determina a Deliberação da escola, pois entendo que a titulação tem como objetivo melhorar a qualidade dos professores para que o nosso produto final seja um aluno bem informado e apto a disputar uma vaga no competitivo mercado de trabalho, produto este que é fabricado dentro de sala de aula com aluas produtivas as quais, via de regra, não tem relacionamento direto com titulação, principalmente em se tratando de nosso alvo que é a formação de técnicos industriais de nível médio.
>
> É sabido que uma aula de qualidade para técnico industrial de nível médio não passa necessariamente por "obter titulação" e sim por transmissão de conhecimento e experiências do processo produtivo.
>
> Para se ministrar aulas com qualidade para um curso técnico sabe-se que não se precisa sequer um terço do que se aprende na graduação, quanto menos da pós-graduação. Para constatar este fato basta conversar com os nossos formandos ou recém-formados, que relatam, quase sempre, que as informações passadas pelos professores que tem experiência prática, de chão-de-fábrica, é que lhes trazem os melhores conhecimentos,

> estes que efetivamente eles usarão em suas vidas profissionais.

Na realização da difícil tarefa ensinar, é preciso compreender que o cerne da profissionalização, o saber construído na prática e pela experiência passa a ser base do saber docente. Diante de seus saberes o docente estabelece certezas sobre a prática de ensinar e dá importância à experiência construída ao longo da trajetória de trabalho no magistério. Ante a (re)condução do sentido de valor dos saberes e experiências como fundamentos da prática e da competência profissional, apura-se a partir dos memoriais consultados a articulação entre formação e saberes, entre teoria e pratica:

> Realizo meu trabalho com responsabilidade e comprometimento e ainda sobra fôlego para arriscar mais uma tentativa de cursar o mestrado, na conquista de novos conhecimentos que favoreça um trabalho mais consolidado na ciência.

> O fato de não possuir a titulação não desmerece o trabalho que venho desenvolvendo ao longo dos meus vintes anos de carreira como professora (...). Reconheço que tem sido de uma maneira meio experimental e com a necessidade de mais embasamento teórico (...). A possibilidade de um futuro ingresso no mestrado existe, mas talvez eu ainda precise estruturar melhor essa meta de fim que não fique atrelada simplesmente à titulação.

O que há de mais significativo neste trabalho assenta-se na consciência de manifestarem-se limites que são assinaladas no inicio da exposição. Contudo, destaca-se que as afirmações e dados aqui apresentados foram estruturados o mais objetivamente possível. As possibilidades dos

estudos estão respaldadas na atitude de se colocar centro nas investigações que se tomam como objeto: Trabalho docente - natureza, processo, condições e relações de trabalho, as visões e as representações de um grupo de professores do ensino profissional técnico de nível médio a respeito dos saberes e fazeres que servem ao ofício da docência, uma realidade rica e complexa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOLIVAR, Antônio. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui. *Formação e situações de trabalho.* Portugal: Porto, 2003. p. 81.

BRASIL. *Decreto n° 94.664*, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília. 1987.

BRASIL. Ministério a Educação. *Portaria Ministerial nº 475*, de 26 de agosto de 1987. Expede normas complementares para a execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Brasília. 1987.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1999. p. 159.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 206 p.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992. p. 55.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003. 319 p.

NÓVOA, Antônio (Org.) *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1999. 234 p.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. 250 p. (Saberes da docência).

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352 p.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 326 p.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.; OYARZABAL, Graziela M.; ORTH, Miguel; GUTIERREZ, Suzana (Org). *A formação do educador como pesquisador no Mercosul - Cone Sul.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. 143 p.