UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TRAJETÓRIAS DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

LETÍCIA APARECIDA MARTINS

ORIENTADORA: ELISABETH BAROLLI

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Ensino e Práticas Culturais

CAMPINAS

2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TRAJETÓRIAS DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Autor: LETÍCIA APARECIDA MARTINS

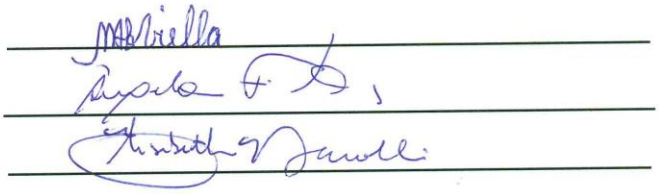
Orientador: ELISABETH BAROLLI

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Letícia Aparecida Martins e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13/12/2011

Assinatura Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

M366t Martins, Letícia Aparecida,1984-
Trajetórias de constituição da docência na educação profissional / Letícia Aparecida Martins. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Elisabeth Barolli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Docentes 2. Formação pedagógica. 3. Trajetória de vida. 4. Saberes docentes. 5. Educação profissional. I. Barolli, Elisabeth. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-191/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês Trajectories of constitution of teaching in professional education
Palavras-chave em inglês:
Teachers
Pedagogical formation
Life trajectory
Teacher knowledge
Professional education
Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora:
Elisabeth Barolli (Orientador)
Ângela Fátima Soligo
Maria dos Anjos Lopes Viella
Data da defesa: 13/12/2011
Programa de pós-graduação: Educação
e-mail: leticia@ifsc.edu.br

SUMÁRIO

Dedicatória vii
Agradecimentos viii
Resumo x
Abstract xi

INTRODUÇÃO 12
1.1 Da trajetória profissional às questões que orientam a investigação 12
1.2 Organização do trabalho: a estrutura da dissertação 17

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO DA INVESTIGAÇÃO 19
1. 1 A educação profissional no Brasil: origem e pressupostos 19
1. 2 A formação de professores para a educação profissional 31

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE 42
2.1 Profissionalidade Docente 42
2.2 Saberes Docentes 46

CAPÍTULO 3 – PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 52
3.1 Justificando a escolha do tema 52
3.2 A abordagem metodológica 53
3.3 Contexto da pesquisa 54
3.3.1 Caracterização dos sujeitos pesquisados 57
3.4 Coleta dos dados 58
3.4.1 Observação das aulas 58
3.4.2 Entrevistas semiestruturadas 59

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS 62
4.1 Da profissional nutricionista à professora de Nutrição: caminhos percorridos 62

4.1.1 História da professora Isabelle 62
4.1.2 História da professora Laura 69
4.1.3 História da professora Júlia 73
4.1.4 História da professora Elisa 77
4.1.5 História da professora Roberta 82

CAPÍTULO 5 – A CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES 88
5.1 Referências do trabalho docente 88
5.1.1 Características pessoais: saberes personalizados 89
5.1.2 Experiências de ex-professores: saberes da tradição pedagógica 92
5.1.3 Vivência prática como nutricionista: saberes da experiência 95
5.1.4 Cultura da escola: saberes curriculares 100
5.1.5 Conhecimentos adquiridos em cursos de formação na área da docência: saberes pedagógicos 104
5.1.6 Experiência da própria prática docente: saberes da experiência 107
5.2 Problematizações e desafios do trabalho docente 112

CONSIDERAÇÕES FINAIS 117

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 125

APÊNDICE 1 – Roteiro da entrevista semiestruturada 130
APÊNDICE 2 – Termo de autorização da entrevista para a pesquisa 131

***Dedico este trabalho**:*

*ao meu **marido**, **Fabrício**, meu grande companheiro, sempre ao meu lado me oferecendo suporte, apoio, e incentivando a concretização de projetos e sonhos pessoais e profissionais.*

*aos meus **pais**, **Luis** e **Santa**, e meu **irmão**, **Filipe**, pelo amor, carinho, e orações e por me ensinarem, pelos seus exemplos, valores grandiosos que carrego para a vida.*

AGRADECIMENTOS

À professora Beth Barolli, minha orientadora, pela competência e respeito com que me guiou nesta trajetória, por acreditar e confiar no meu trabalho e questionar minhas "verdades", que me fizeram crescer e amadurecer na pesquisa.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina, pela oportunidade de participar do programa MINTER, e pela condição do afastamento de seis meses para a dedicação integral ao mestrado.

À Pró-reitoria de Pesquisa, na pessoa da professora Maria Clara, pelo apoio e confiança, e pelo incentivo durante toda a trajetória do mestrado.

Aos professores da Faculdade de Educação da Unicamp, que participaram deste programa, pelos ensinamentos, reflexões e pela partilha de conhecimentos e experiências.

Ao coordenador do MINTER, professor Luis Aguilar pela constante atenção e pelo apoio dedicados neste tempo.

Aos professores da banca de Qualificação e Defesa Ângela, Guilherme e Maria dos Anjos, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições que trouxeram para o trabalho.

Aos colegas e amigos do mestrado, em especial, à Nelda, Meri e Alice pelos inúmeros momentos de incentivo e apoio compartilhados.

Às professoras entrevistadas, por aceitarem o convite de participar da pesquisa e pela disponibilidade e confiança em fornecer preciosas informações, material imprescindível para a realização deste trabalho.

Às colegas do IF-SC Deise, Ivanir, Josi, Meimy, por escutar meus desabafos, incentivar-me e oferecer apoio, com palavras amigas e de solidariedade.

Aos amigos e compadres Fran e Evandro pela amizade verdadeira, pela torcida carinhosa na concretização deste trabalho.

Aos meus pais e meu irmão, que sempre acreditaram em mim, e que vibram orgulhosos com minhas conquistas. Que mesmo não tão próximos sempre se fizeram presentes, com suas palavras e gestos de amor e otimismo.

Ao meu marido amado, pela paciência, compreendendo minhas ausências; pela força, estando ao meu lado em todos os momentos, escutando atentamente minhas reflexões, dividindo responsabilidades, angústias, tornando mais leve o meu fardo.

Enfim, àqueles que, de alguma forma, colaboraram para a concretização desta dissertação, meu sincero **obrigada**! Com todos vocês também divido as alegrias deste trabalho.

RESUMO

O tema desta dissertação insere-se no campo da formação de professores, tomando como problemática a compreensão sobre a constituição da docência no ensino profissional, neste caso, professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, IF-SC, que no seu percurso de formação não tiveram o enfoque na área da docência. Busca como objetivos compreender: a) as trajetórias pessoais e profissionais dos professores; b) os motivos que os levaram a escolher a docência na educação profissional; c) as referências mobilizadas no desenvolvimento do seu trabalho educativo; d) os desafios encontrados no exercício de suas práticas. Trata, portanto, da discussão do pressuposto de que a docência requer uma formação e competências específicas. O desenvolvimento do trabalho contemplou a contextualização histórica sobre a educação profissional no Brasil, destacando as bases propulsoras da concepção educativa que se delineou em diferentes períodos históricos, a breve apresentação da trajetória do IF-SC, os aspectos legais referentes à formação de professores na conjuntura da educação profissional. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, já que investiga a realidade do IF-SC, Campus Florianópolis-Continente, por intermédio dos depoimentos colhidos em entrevistas semiestruturadas com cinco professoras da área da Nutrição. A interpretação dos dados bem como o desenvolvimento da pesquisa permitem apontar como resultados a compreensão dos elementos que subsidiam o processo individual de construção das práticas de docentes, e, portanto, de saberes docentes.

Palavras-chave: trajetórias profissionais, profissionalidade docente, saberes docentes, formação pedagógica, educação profissional.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is part of the field of teacher formation, taking as problematic understanding of the formation of teaching in vocational education, in this case, the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, IF-SC, which on your formation course did not have the focus in the area of teaching. Search and objectives include: a) the trajectories of personal and professional teachers, b) the reasons that led them to choose teaching in professional education, c) references mobilized in the development of his educational work, d) the challenges encountered in the exercise of their practices. It, therefore, the discussion assumed that teaching requires a specific training and skills. The development work included the historical context of professional education in Brazil, highlighting the basics of driving educational concept that takes place in different historical periods, the brief presentation of the trajectory of IF-SC, the legal aspects related to teacher training at the juncture professional education. It is a qualitative research, featured as a case study, since it investigates the reality of the IF-SC, Campus Florianópolis-Continente, through the interviews conducted in semi-structured interviews with five teachers in the area of nutrition. The interpretation of the data and allow the development of research results point out how understanding the elements that support the process of building the individual practices of teachers, and therefore the teacher's knowledge.

Keywords: professionals trajectories, professionalism teaching, teacher knowledge, pedagogical formation, professional education.

INTRODUÇÃO

1.1 Da trajetória profissional às questões que orientam a investigação

Esta parte introdutória retrata, brevemente, aspectos que considero importantes da minha experiência universitária e do meu percurso profissional, e que de alguma forma configuram possíveis relações com a origem desta pesquisa. A questão da formação de professores é tema de questionamento e reflexão desde os tempos de graduação, quando optei em 2002, aos 17 anos, pelo curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina. O referido curso tinha como proposta curricular a formação - da primeira à sexta fase - na Licenciatura para as Séries Iniciais, e - da sétima à oitava fase - em uma das Habilitações ofertadas: Educação Especial, Educação Infantil, Orientação Educacional (que correspondeu a minha escolha) e Supervisão Escolar.

Por conseguinte, reafirmo que o tema formação de professores é objeto de estudo desde meu ingresso na graduação, já que nesse contexto comecei a pensar concretamente nas questões que envolvem o ensino-aprendizagem, e, portanto, a olhar para o professor e para o aluno como foco de estudo, discussão, investigação e aprendizado. Além disso, a ênfase da habilitação em Orientação Educacional é ancorada na discussão escola e mundo do trabalho, com base numa construção teórica bastante crítica. Dessa formação, pude estabelecer o vínculo da referida temática com a ambiência da educação profissional, onde hoje atuo.

No que diz respeito às experiências profissionais durante o curso de Pedagogia, ressalto a primeira oportunidade no ano de 2003, quando cursava a quarta fase. Nesse ano fui convidada para trabalhar na escola estadual onde frequentei o Ensino Fundamental, localizada no município de Garopaba/SC. Na referida instituição comecei a lecionar Geografia e Matemática, nas turmas de quinta, sexta e sétima série do Ensino Fundamental, como professora substituta. Tal experiência aconteceu durante

um semestre, representando uma vivência enriquecedora e ao mesmo tempo desafiadora. Enriquecedora, pela possibilidade de discutir no curso questões vivenciadas por mim no dia a dia da profissão como professora; e desafiadora, pois não tinha formação nas áreas específicas; portanto, precisei estudar muito para o planejamento e execução das aulas, e, ainda assim, não me sentia preparada e segura para o desempenho da profissão. Além disso, outro fator importante foi driblar a questão da idade, pois tinha 18 anos e nenhuma experiência em sala de aula, atrelado também ao fato de não ter o curso concluído. Momento em que pude sentir de fato o que representava o desafio de ensinar, de trabalhar com turmas heterogêneas, de não ter uma preparação sólida – no quesito conhecimento das áreas específicas –, e uma experiência prática que pudesse me dar maior segurança nas questões inúmeras que aparecem no conjunto da prática pedagógica.

Além dessa experiência, e depois de manifestar meu interesse em participar de projetos de pesquisa na Universidade, em 2004 fui contemplada com uma Bolsa de Iniciação Científica para desenvolver a pesquisa: “Orientação e escrita de teses e dissertações: estratégias de orientadores e coordenadores de programas de pós-graduação”, coordenada pelo professor Lucídio Bianchetti, projeto ao qual estive vinculada até o final da graduação, durante dois anos especificamente. Nessa experiência tive a oportunidade de desenvolver pela primeira vez uma pesquisa, o que significou um momento de muito crescimento, pois representou o primeiro contato com a investigação científica, suas nuanças, além de contar com o grande apoio e incentivo do professor-orientador para investir no mestrado.

Como experiência oriunda do próprio Curso de Pedagogia, destaco: 1) o desenvolvimento do projeto de pesquisa, resultante da etapa da monografia, cujo tema de investigação era a questão da afetividade na relação professor-aluno; 2) a experiência de estágio relacionada ao Ensino Fundamental, terceira série de uma escola pública municipal, e terceira série de uma escola particular, acompanhada de uma orientação minuciosa do professor da disciplina, representando uma real possibilidade de discussão e reflexão sobre o trabalho educativo, na observação destes espaços; 3) a experiência de estágio numa instituição particular de educação

profissional, quando da escolha pela habilitação em Orientação Educacional, acompanhando o trabalho desenvolvido pela pedagoga no assessoramento e acompanhamento das atividades docentes. Essa vivência representou uma oportunidade de contato real com as questões ligadas ao universo da educação profissional.

Após a conclusão da graduação, no ano de 2006, fui contratada como pedagoga no município de Garopaba/SC, onde atuei durante sete meses no planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das atividades pedagógicas nas escolas daquele município. A primeira experiência como profissional da Educação, trabalhando numa realidade bastante complexa, com problemáticas diversas, o que resultou em mais uma importante oportunidade para o meu amadurecimento e aprendizado.

Nesse mesmo ano, prestei concurso para o Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC) e fui aprovada em primeiro lugar, motivo de muita alegria e satisfação, pois, aos 21 anos, ingressava numa instituição federal, o que aconteceu logo após a conclusão da graduação, momento em que poucas eram minhas experiências profissionais e de curto prazo.

Na própria Instituição fui contemplada, após sorteio, para cursar Especialização em Gestão Pública, onde busquei aprofundar o estudo sobre o papel dos especialistas em Educação. O foco da pesquisa esteve centrado na minha própria prática e na do grupo do qual eu fazia parte, no caso, orientadores educacionais, supervisores escolares, assistentes sociais e psicóloga, questionando os desafios e as possibilidades de integração do trabalho pedagógico. Dessa experiência, destaco positivamente o contato com a pesquisa, e, portanto, a oportunidade de reflexão sobre o próprio trabalho desenvolvido.

Participei, ainda, de um grupo de trabalho que, diante dos altos índices de evasão e reprovação dos alunos, justificados pelos professores pela falta de base e dificuldades de aprendizagem dos estudantes, discutia a permanência e êxito destes no IF-SC. Além disso, minha atuação como pedagoga – Orientação Educacional – estava diretamente relacionada ao ambiente de sala de aula, à resolução de conflitos, às questões levantadas por alunos e professores no dia a dia do trabalho educativo.

Nesta recente carreira no Instituto Federal – completei, no mês de setembro de 2011, cinco anos –, muitas foram as reflexões e questionamentos que fiz sobre a concepção de educação disseminadas nos currículos escolares, e quanto às preocupações com o compromisso de um ensino público, gratuito e de qualidade que a Instituição apregoa. Em face dessa importante questão, estão ligados inúmeros fatores, e dentre eles passei a refletir com maior profundidade no tema que se refere à formação de professores, para esta realidade específica.

Nesse contexto, justifico a correlação entre o meu percurso formativo e a intenção de aprofundar a temática da formação de professores, uma vez que a imersão na área da Pedagogia me possibilitou um olhar atento para as questões do ensino. Assim, pautada na compreensão de que para ser docente é necessário vivenciar processos específicos de formação para o magistério, originou-se a ideia inicial de aprofundar a questão da formação de professores para o ensino profissional, com a pesquisa no mestrado.

Meu primeiro questionamento surge da percepção de que o ingresso do professor na instituição profissional dá-se mediante a aprovação em concurso público, o que revela a entrada de um grande número de profissionais que iniciam suas atividades em sala de aula sem ter estudado educação ou sem compreender com profundidade o papel do professor e o complexo processo de ensinar e aprender.

Logo, a inserção no IF-SC me permitiu olhar para uma realidade antes não conhecida, ou por mim problematizada. Questiono-me sobre a inserção de profissionais das diversas áreas que, em algum momento de suas vidas, iniciam suas atividades de ensino sem uma formação pedagógica.

No processo de seleção dos novos professores, são aplicados três tipos de prova: a objetiva, composta por um conjunto de questões que tratam da área específica do conhecimento, com ênfase menor nas questões pedagógicas; a de desempenho didático, que se limita a uma exposição oral de determinado assunto, numa simulação de aula à banca examinadora. Essa situação, a meu ver, demonstra fortemente a cultura da dimensão pedagógica da prática docente focada no desempenho didático, ou

seja, de restrição do pedagógico ao caráter instrumental da técnica, além de elucidar nenhuma exigência formal quanto à formação na área da docência; e a de títulos.

Historicamente, o Instituto Federal de Santa Catarina é composto por um quadro de servidores docentes extremamente qualificados nas suas áreas específicas do conhecimento, com titulações de mestrado e doutorado, e experiências profissionais bastante variadas. Ao mesmo tempo, percebe-se um dado considerável, muitos desses profissionais não sentem a necessidade de qualificação na área pedagógica, já que possuem qualificação reconhecida nas suas carreiras, critério satisfatório para exercer a profissão de professor.

A respeito dessa condição que está caracterizada a docência na educação profissional, bem como nas instituições de ensino superior, alertam as autoras Anastasiou e Pimenta (2008, p.37) que

> […]embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante que ingressam em sala de aula.

Portanto, a percepção de que o ato pedagógico resume-se à transmissão do conteúdo e verificação deste por intermédio das provas; a concepção tradicional da educação e de ensino bancário; as relações verticalizadas e autoritárias de poder que se estabelecem entre professores e alunos; bem como a forte tendência nas práticas docentes de que a formação profissional deve servir aos interesses do mercado são reveladoras da necessidade de investigação e reflexão, tendo em vista o quantitativo de estudos, Freire (1996), Kuenzer (2002), que problematizam estas questões.

Dentre os questionamentos que faço a respeito da formação de professores da educação profissional ao longo desse tempo, elegi como motivação inicial investigar as trajetórias de constituição da docência na educação profissional. Assim, esta pesquisa, com base na experiência de um pequeno grupo de professoras do IF-SC, procurou identificar os fatores que interagem na constituição da sua profissão docente. Parte daí meu interesse em compreender como esse profissional se insere no contexto da

educação profissional, como ele vai se construindo professor, que habilidades adquire no exercício dessa profissão, que desafios encontra no decorrer da sua prática.

Assim, considero primordial investigar a formação de professores tendo em vista a necessidade de avanços na área da pesquisa educacional, com foco na educação profissional.

1.2 Organização do trabalho: a estrutura da dissertação

Além da introdução, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, a saber:

O Capítulo I, **Contexto histórico da investigação**, trata, primeiramente, da recuperação histórica da educação profissional no Brasil, evidenciando as influências e perspectivas que foram delimitando o seu percurso e consolidação, resgatando, no segundo momento, os fundamentos legais da formação de professores para a educação profissional.

O Capítulo II, **Pressupostos teóricos sobre a profissão docente**, tem como objetivo justificar a centralidade do trabalho do professor, e, portanto, a necessária capacitação para tal função, abordando o conceito relativo à profissionalidade docente, com apoio nas ideias de Sacristán (1995), e ainda na discussão do referencial que trata Tardif (2000, 2010), Gauthier (2006) e Pimenta (2008, 2009), apresentando uma reflexão sobre os saberes docentes.

O Capítulo III, **Percursos metodológicos da pesquisa**, aponta o problema deste estudo, as questões de investigação, o contexto pesquisado, bem como os instrumentos de coleta de dados adotados para esta pesquisa;

O Capítulo IV, **Apresentação dos dados**, descreve a trajetória dos sujeitos entrevistados, mostrando o caminho percorrido por cada qual até a chegada na

docência, com destaque para a escolha da área profissional, para as experiências acadêmicas, as vivências no trabalho, os motivos da opção pela docência, as experiências docentes, e, ainda, as oportunidades de formação pedagógica.

O Capítulo V**, A constituição de saberes docentes,** refere-se à análise dos dados. Nele é apresentado um conjunto de categorias que se manifestam como referências para a prática pedagógica das professoras pesquisadas, seguido das problematizações identificadas por estes sujeitos, do ponto de vista dos desafios do trabalho docente.

Por último apresentam-se as **Considerações finais,** situando os resultados observados e refletidos a partir da análise dos dados, e do próprio desenvolvimento do trabalho, com o alcance de uma leitura mais acurada sobre a formação de professores para a realidade da educação profissional e os inúmeros desafios que a perpassam.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTO HISTÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

1. 1 A educação profissional no Brasil: origem e pressupostos

A Educação, entendida como prática social historicamente situada, sofre as influências do tempo e da sociedade em que está inserida. Partindo desse pressuposto, afirma-se que a história da educação profissional no Brasil se circunscreve na própria história da produção da vida humana, atrelada aos processos de trabalho produzidos no interior das sociedades.

Saviani (1986, p. 14 apud Turmina; Bianchetti, 2003, p. 50) salienta que

> Na verdade, todo o sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

Apesar de alguns trabalhos tratarem do marco da educação profissional a partir do decreto sancionado pelo presidente Nilo Peçanha, a sua história é mais antiga, conforme Cunha (2000) e Manfredi (2002).

Manfredi (2002), no livro *Educação profissional no Brasil,* recupera o contexto social dos povos indígenas existentes no país, alertando que a forma de organização do trabalho destes já caracterizava um processo de educação profissional "não formal", na medida em que interagiam e integravam aos conhecimentos das atividades vividas em comunidade. Esse período, que converge nos dois primeiros séculos de colonização portuguesa, marcou no Brasil o sistema escravocrata de produção e a organização do trabalho, para o qual era utilizada, predominantemente, a atividade escrava da população indígena e dos negros oriundos da África.

A esse respeito, Cunha (2000, p. 90) explicita que "as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura", de forma

que o trabalho manual, que exigia esforço físico, eram subjugados aos escravos. Tal fato denota alguns pressupostos da organização do trabalho, marcada pelo caráter excludente e discriminatório e pela relação diferenciada entre a atividade escrava e o trabalho exercido pelos homens livres.

Além da utilização da atividade escrava para as atividades artesanais, nesse período também as crianças e jovens abandonados tornam-se alvos do trabalho como artífices. Nesse contexto, a educação artesanal é desenvolvida por meio da experiência adquirida na atividade produtiva pelo aprendiz, com a observação e repetição das tarefas de um mestre de ofício, em sua oficina. Cunha (2000) diz o seguinte a respeito do "recrutamento" dos trabalhadores no referido período histórico:

> Desde os tempos coloniais, quando um empreendimento manufatureiro de grande porte, como os arsenais de marinha, por exemplo, exigia um contingente de trabalhadores não disponíveis, o Estado coagia homens livres a se transformarem em artífices. Não fazia isso, decerto, com quaisquer homens livres, mas com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência. Como na formação das guarnições militares e navais, prendiam-se os miseráveis. Procedimentos semelhantes eram adotados para com os menores destinados à aprendizagem de ofícios: os órfãos, os abandonados, os desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices, até que, depois de um certo número de anos, escolhessem livremente onde, como e para quem trabalhar (CUNHA, 2000, p. 91).

Pode-se afirmar, portanto, que a formação profissional no Brasil foi destinada, na sua origem, às classes menos favorecidas, pois enquanto os filhos dos colonizadores recebiam uma educação de caráter humanístico, os escravos exerciam ofícios elementares, aprendidos na própria prática. Muitos são os relatos, inclusive, indicando o ensino dos ofícios para os órfãos, menores e miseráveis. Isso configura as propostas de educação no trabalho, marcadas, fundamentalmente, pelo caráter assistencialista. Por outro lado, as diferenças entre o trabalho manual e intelectual tornam-se cada vez mais aparentes, sedimentando as divergências sociais e as propostas de educação geral e educação artesanal. O desprezo pelo ensino de ofícios vem acompanhado dessa divisão social do trabalho, mentalidade esta que perdurou ao longo dos anos.

Segundo Manfredi (2002), no ano de 1808, período em que ocorre a transferência do reino português para o Brasil, são fundadas as primeiras instituições públicas de ensino superior, com o objetivo de formar pessoas para exercer funções no exército e na administração do Estado. Além disso, destaca a autora (2002, p. 75) a intenção do governo na promoção da educação profissional, configurada numa proposta diferente da referência adotada nas instituições de ensino superior:

> Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (MANFREDI, 2002, p.75).

Assim, são implementadas iniciativas de educação profissional destinadas a amparar órfãos e ministrar ensino de artes e ofícios. Tais ações relativas à educação profissional, segundo Manfredi (2002), partiram das associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), das esferas estatais (de presidentes, de assembleias provinciais, de províncias legislativas) e da combinação de ambas, ou seja, da junção de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado. A educação profissional passa então a ser ministrada em academias militares, em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios.

É importante contextualizar que os liceus de artes e ofícios, conforme Cunha (2000), foram criados e mantidos pelas mais importantes sociedades particulares que funcionavam por meio de doações dos sócios, além do auxílio governamental. Tal ligação dos sócios com a burocracia estatal permitia a essas sociedades se beneficiarem de dotações governamentais, as quais assumiam importante papel na manutenção das escolas de ofícios. Os liceus trazem uma nova filosofia e uma nova forma de encarar o ensino técnico-profissional, deixando de tratá-lo de maneira meramente assistencialista e elementar. Como já esperado, os escravos eram impedidos de frequentar os liceus.

Entre os anos de 1840 e 1856 são fundadas as casas de educandos artífices por governos provinciais que adotaram o modelo de aprendizagem dos ofícios vigentes no âmbito militar, reproduzindo os preceitos de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens

em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas e recebiam instrução primária, aprendendo também alguns ofícios como: tipografia, tornearia, carpintaria, sapataria, alfaiataria, entre outros. Tais casas, diferentemente dos liceus de arte e ofício, eram mantidas integralmente pelo Estado, e sua clientela era constituída de órfãos e desvalidos (Manfredi, 2002).

Durante o império, as práticas educativas relativas à formação profissional promovidas pelo Estado assim como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, pois segundo Cunha (2000, p.91),

> […] enquanto as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis, as iniciativas de particulares eram destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres.

No período da chamada Primeira República, que compreende a Proclamação da República até os anos 1930, o sistema educacional escolar e a educação profissional ganham nova configuração. De acordo com Manfredi (2002), as poucas instituições de ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cedem lugar a redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais e federal. Nesse contexto, o "publico-alvo" não se restringia apenas aos pobres, mas àqueles que iriam transformar-se em trabalhadores assalariados.

Assim, é recorrente a consideração de que a educação profissional no Brasil ganha maior evidência com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, fundador das Escolas de Aprendizes Artífices nos estados da Federação. Manfredi (2002, p. 82) destaca que "a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num único sistema foi tomada em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, como resposta a desafios de ordem econômica e política". O presidente, ao assumir o governo, emitiu o Decreto nº 7.566, criando 19 escolas, uma em cada unidade da Federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul, dando início à rede federal, que culminou mais tarde nas Escolas Técnicas, depois nos CEFETs[1] e, recentemente, algumas dessas instituições foram transformadas em institutos federais.

[1] Centro Federal de Educação Científica e Tecnológica.

A finalidade educacional, conforme destaca Cunha (2000), era a formação de operários, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais relacionados às necessidades das indústrias locais. Além disso, segundo o próprio autor (2000), a justificativa pela criação das escolas estava pautada na necessidade de progresso e emancipação econômica e política do país, além do imperativo, descrito no próprio decreto, de habilitar as classes desfavorecidas com a aquisição de hábitos de trabalho, afastando-os assim do vício, do crime e da ociosidade. Dessa forma, o ensino profissional era visto como possibilidade de resposta e contorno às questões sociais, por isso o seu caráter moral. Sobre as características desse ensino, comenta Cunha (2000, p. 96):

> Os ofícios que eram ensinados em todas elas [escolas] eram os de marcenaria, alfaiataria e sapataria, mais artesanais do que propriamente manufatureiros, o que mostra a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril.
> Poucas eram as escolas de aprendizes artífices que tinham instalações para o ensino de ofícios propriamente industriais, de emprego generalizado. No entanto, em São Paulo, as condições de crescimento da produção industrial, aliadas à emulação do Liceu de Artes e Ofícios, levaram a um maior esforço de adaptação das oficinas às exigências da produção fabril. Assim, desde os primeiros anos de existência, a escola de aprendizes artífices paulista era uma das poucas que ofereciam ensino de tornearia, de mecânica e de eletricidade. Como as demais, ela mantinha oficinas voltadas para o artesanato, a exemplo da carpintaria e das artes decorativas, mas era das poucas que não ensinavam os ofícios de sapateiro e de alfaiate, existentes na grande maioria de suas congêneres.

Nesse cenário, manifesta a observação de que o fundamento da educação profissional mantém-se amparado na velha concepção da aprendizagem profissional delegada aos “desvalidos” da fortuna. Entretanto, embora continuassem sendo destinadas aos pobres, algumas mudanças começam a ser percebidas na concepção da educação profissional, na medida em que as escolas passaram a ser vistas como formadoras de técnicos para o desempenho do trabalho nas indústrias.

Na iniciativa privada faz-se importante destacar o sistema construído pelos salesianos. Trata-se dos liceus de artes e ofícios organizados e mantidos pelos padres salesianos. Nesses liceus “os aprendizes, que deviam ter concluído a escola primária,

freqüentavam cursos de cinco ou seis anos de duração, nos quais se ministrava alguma educação geral, com predominância da religiosa" (MANFREDI, 2002, p. 89). As áreas oferecidas em relação à educação profissional estavam ligadas à tipografia, marcenaria, encadernação, alfaiataria, sapataria, marmoraria, fundição. Entretanto, no período de 1910 essas escolas profissionais começam a entrar em decadência, e um dos motivos para esse fracasso era justificado pela longa duração do curso, a qual incentivava a evasão.

> A obra salesiana pretendia formar trabalhadores, visando neutralizar a influência dos ideais anarquistas e comunistas; contudo, acabou adaptando-se às características da formação sociocultural brasileira, que, já naquela época, vinha privilegiando o ensino secundário propedêutico para as elites e para os setores das classes médias urbanas (MANFREDI, 2002, p.90).

A autora (2002) argumenta que o período que corresponde às duas primeiras décadas do século XX despontaram projetos de educação profissional com perspectivas diferentes dos projetos estatais e eclesiásticos, como demonstrado até o momento. Entre os anos de 1902 e 1920 predominaram no movimento operário-sindical brasileiro as propostas educativas dos grupos anarco-sindicalistas. Nesse contexto, a educação ganha papel de destaque, pois era considerada meio de conscientização, de formação de "novas mentalidades" e "ideais revolucionários". No tocante à educação profissional, especificamente, a organização fabril e o trabalho com uma tecnologia menos sofisticada não exigiam grande domínio técnico, sendo corriqueira na educação a prática de aprender na própria fábrica com os companheiros de trabalho. De acordo com Manfredi (2002, p. 94), temos como reflexões:

> A primeira república se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às idéias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. As concepções emergentes, somadas àquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX.
> A concepção de Educação Profissional para o trabalho assalariado e para o emprego […] vai se tornando hegemônica, pois a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos e

> espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da "organização científica (capitalista) de trabalho.

A partir de 1930, com o movimento da industrialização no país, emerge a necessidade de uma nova proposta de educação, já que a indústria nascente traz consigo a urgência de formação profissional, passando a aprendizagem do ofício para a do domínio das técnicas e adaptação do trabalhador às máquinas.

A política educacional desse período centrou-se na reformulação do ensino regular, beneficiando, segundo a autora (2002), a articulação de propostas que vieram a favorecer os interesses dos setores empresariais privados e das nascentes estatais, em detrimento dos interesses de grupos populares. Por sua vez, as leis orgânicas[2] do ensino industrial, redefiniram os currículos, e o sistema escolar ganhou um novo desenho, por meio dos decretos n^{os}: 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que institui o Senai[3], e 8.621 e 8.622, de 19 de janeiro de 1946, que criaram o Senac[4]. Tais agências de educação profissional foram construídas segundo a ótica e necessidade dos setores empresariais. Através do Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, dá-se uma nova configuração ao caráter do ensino industrial, o qual representou a unificação da organização do ensino profissional em todo o país, definindo suas bases pedagógicas e as normas gerais de funcionamento das escolas (Manfredi, 2002).

Nesse sentido, o surgimento do Senac e do Senai se dá em um contexto marcado pelo crescimento das atividades comerciais, causando consequentemente uma redefinição da política educacional. Por esse motivo, formar profissionais qualificados que atendessem à necessidade urgente do mercado em expansão era o ponto nodal da educação profissionalizante patrocinada pelas empresas.

Conforme Franco (2008), essa formação teve inspiração e orientação político-pedagógica nas necessidades da indústria. Por isso, a base estruturadora dessa

[2] As Leis Orgânicas do Ensino constituem o conjunto de decretos-lei aprovados com a reforma educacional de Gustavo Capanema, então ministro da Educação, durante o Estado Novo. Tiveram como objetivos reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil naquela época.
[3] Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
[4] Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

proposta de educação profissional é fundamentada na especificidade técnica, no caráter hegemônico e na ausência de um projeto educacional que articulasse a cultura da escola com a cultura do trabalho, prevalecendo na educação profissional e tecnológica pressupostos de preparação para o mercado de trabalho.

Sobre tal aspecto, Cunha (2000, p.100) tece algumas considerações:

> A "lei" orgânica do ensino industrial trouxe como principal inovação o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio. O ensino primário passou a ter, então, conteúdo exclusivamente geral.
> O deslocamento do ensino profissional para o grau médio teve a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos portadores de *ethos pedagógico* mais compatível com o prosseguimento dos estudos. As escolas de aprendizes artífices recrutavam os alunos provavelmente menos preparados e dispostos a prosseguir a escolarização, devido à sua origem social/cultural. Depois dessa medida, mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário urbano, seu potencial de aprendizagem seria, muito provavelmente, superior ao dos "desvalidos" da situação anterior. Isso só foi possível, no entanto, após o crescimento da rede de escolas primárias mantidas, principalmente, pelos estados e municípios.

Assim sendo, vai assumindo nitidez a distinção cada vez maior entre o ensino da formação geral e o ensino profissionalizante, já que destinadas a finalidades e públicos diferentes. O conjunto das leis orgânicas é assentado na ideia dualista da educação, de forma que o ensino ficou dividido em duas partes, organizado segundo a diferenciação e distinção das classes sociais, resistindo na estrutura escolar durante décadas.

Percebe-se, ao tratar do histórico da educação profissional no Brasil, que tal dualidade estrutural existente desde o período do Brasil colônia, sendo evidenciada nesta dupla finalidade: a educação para as elites e a educação para os trabalhadores. Autores como Kuenzer (2002) e Frigotto (1999) afirmam que a dualidade estrutural da educação é intensificada com a emergência do modelo taylorista/fordista de produção.

> Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes (FRIGOTTO, 1999, p.34).

Conforme mencionado na citação de Saviani (1986) no início deste capítulo, a vinculação entre os processos de trabalho e as diretrizes assumidas pela escola

sempre estiveram muito presentes e interligadas. Com o advento de trabalhadores especializados são importados à escola “valores” do sistema econômico. Assim, o paradigma taylorista/fordista, amparado nas ideias de Frederick Taylor e Henry Ford, traz para as indústrias as noções de tempo, controle e delimitação de atividades. São introduzidas as linhas de montagem, as quais dão ritmo ao trabalho e caracterizam as funções individuais e parciais do processo de produção, processo este hierarquizado, disciplinador e fragmentado. Na rotina desse trabalho extremamente especializado, acentuava-se a distância entre o trabalho manual e o intelectual, entre o fazer e o pensar. Tal estratégia, por sua vez, era a forma de os capitalistas deterem todo o conhecimento da produção, de maneira a garantir o controle sobre os trabalhadores.

Para tanto, a educação, especialmente a profissional, influenciada por esse paradigma, orienta suas concepções com base na fragmentação do conhecimento. Assim sendo, é disseminada uma educação voltada basicamente para o modelo tecnicista, tendo como fundamento o treinamento e adestramento às normas estabelecidas e requeridas pelos empresários. Ancorada nesse modelo de produção, a educação profissionalizante tem como pressuposto o papel de transferir aos trabalhadores capacidades técnicas, de uma parcela do trabalho, configurando-se no aprimoramento do fazer, cuja aprendizagem se dava pela experiência, repetição e pela demonstração.

Com o advento do taylorismo/fordismo e os pressupostos de racionalidade, eficiência e produtividade, prevalecem por intermédio da educação propostas de formação sintonizadas aos processos de organização do trabalho. Os processos pedagógicos caracterizam os novos métodos de trabalho “pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho das tarefas” (KUENZER, 2002, p. 79). Essa incorporação visa estabelecer o preparo e a formação de trabalhadores adequados às novas relações estabelecidas no mundo do trabalho, com o intuito de garantir a eficiência, a disciplina e a produtividade. Tal concepção fundamenta a teoria educacional denominada por Saviani (1984) de “pedagogia tecnicista”.

Segundo o autor (1984), a lógica tecnicista imprimiu demandas nas relações de trabalho elucidando a adaptação do trabalhador ao processo de trabalho. Assim sendo, "o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos" (SAVIANI, 1984, p. 14).

A educação é então planejada de forma racional, de maneira que os processos e objetivos passam a ser "mecanizados". Com isso, temos a:

> [...] proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 1984, p. 16).

Para o autor (1984, p. 16), "na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária". Kuenzer (2002, p. 83) complementando as contribuições de Saviani afirma em relação à configuração assumida pela educação que:

> Esta pedagogia [tecnicista] originou as propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo que propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em decorrência, a seleção e organização dos conteúdos sempre ocorreu a partir de uma concepção positivista de ciência, fundamentada em uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada.

A partir de tais concepções do trabalho pedagógico, temos como heranças a origem de propostas curriculares e a organização de conteúdos rígidos, repetidos ao longo dos anos, requerendo a habilidade da memorização e disciplinamento por parte do aluno, ou seja, tratando-se de uma pedagogia que requeria "a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados" (KUENZER, 2002, p. 84).

Entretanto, com o predomínio do modelo flexível, sustentado nas ideias do modelo toyotista, entra em cena a demanda por trabalhadores "completos", conscientes do saber-fazer, entendendo o trabalho como um todo e não mais pensado de forma fragmentada. As regras do mercado de trabalho são ditadas nessa conjuntura, cabendo

à escola preencher tais solicitações. Sobre isso Turmina e Bianchetti (2003, p. 54) afirmam que

> [...] predomina a indicação a respeito da necessidade de requalificar o trabalhador para atender a esta nova exigência. Demanda-se que tenha capacidade de análise, síntese, respostas rápidas, comunicação, rapidez, interpretação, criatividade, capacidade de trabalhar em grupo, criticidade, entre outros requisitos para se colocar no mercado.

As máquinas assumem, nessa lógica, função preponderante, substituindo os postos de trabalho. Imprime a tecnologia novas características ao mundo do trabalho, criando inúmeras necessidades. Atribui-se ao avanço tecnológico a responsabilidade pelo surgimento do excessivo desemprego.

Empregabilidade e flexibilidade parecem ser as palavras-chave no movimento da disponibilidade e aceitação por parte dos trabalhadores. São cobradas das pessoas novas formas de conhecimentos, capacidade para lidar com mudanças e múltiplas funções. Exigências destinadas à escola, e, portanto, à educação profissional nesse contexto das demandas requeridas na formação do novo trabalhador.

"Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão de qualidade, para a produtividade e competitividade" (FRIGOTTO, 1998, p.45). Segundo o autor (1998) o papel das práticas educativas, no tocante à formação técnico-profissional, qualificação e requalificação, enraíza-se na idéia de produção de mentalidades alienadas, e, portanto, nem um pouco contestadoras de seus direitos, marcados pela submissão.

Assim, as mudanças e novas necessidades de educação para o trabalho, emergem com os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional. As transformações vivenciadas pela Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, o Decreto Federal 2208/97, impôs a desvinculação do ensino médio da educação profissional, que até então era desenvolvido de forma integrada. Além disso, a reforma da educação profissional em sua concepção teórica tem como referência a Pedagogia de

Competência[5], reflexo do novo perfil de trabalhador que requer a economia globalizada, demandando das instituições de educação profissional um novo fazer pedagógico. Sobre esse aspecto, argumenta Ramos (2002, p. 404):

> Modificada a estrutura do ensino técnico, avançou-se para o processo de reforma curricular, introduzindo-se a noção de competência como referência primordial. Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.

Para Fidalgo e Fidalgo (2007, p. 58) "a lógica de competências adota como referencial principal o indivíduo". Por sua vez, as implicações dessa lógica incidem na organização do trabalho, provocando mudanças nas formas de tratamento dos trabalhadores, pois "está intrinsecamente associada ao processo de individualização das relações de trabalho" (FIDALGO; FIDALGO, 2007, p. 18). Nesse contexto, a noção de empregabilidade deve ser vista como um importante elemento que fortalece o discurso da "individualização", já que culpabiliza e responsabiliza o trabalhador pelo seu fracasso nas relações com o mercado de trabalho.

Para as exigências laborais são apregoadas não apenas o saber-fazer, como no paradigma taylorista/fordista, mas o saber intelectual e o saber-ser constituem o aparato das novas exigências requeridas no paradigma da acumulação flexível. Isso significa dizer que "as competências demandadas dos trabalhadores se refletem em conhecimentos, capacidades e comportamentos vinculados ao seu potencial, associados a atributos pessoais". (FIDALGO; FIDALGO, 2007, p. 24).

Frente aos requisitos alardeados por esse paradigma a educação assume um papel fundamental na formação dos trabalhadores, já que reproduz o discurso das competências na organização de seus projetos, estando atreladas tais noções às competências demandadas pelo mercado de trabalho, de forma que o discurso das

[5] Pode-se dizer que a Pedagogia de Competências é pautada na noção das competências requeridas nos processos de trabalhos, ou seja, na visão do mercado de trabalho como principal regulador do exercício profissional. Portanto, fundamentada na transferência dos referenciais, requeridos pelos processos produtivos, para a organização curricular, com a reprodução dos conteúdos reais do trabalho na formação profissional, a partir das demandas relacionadas ao perfil profissional. (Ramos, 2002).

competências é utilizado como norteador dos currículos escolares e das propostas pedagógicas. No processo de certificação

> […] a competência profissional é definida como um processo de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho de atividades ou funções típicas segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho. (SANTOS; FIDALGO, 2007, p. 93).

Discorrem os autores (2007) ser as competências uma lógica com forte viés economicista, que apesar de vir travestida do discurso da recomposição da unidade do trabalho, da superação da fragmentação, e de uma forma mais humanizada, já que pensa o trabalhador como um todo, não mais de forma parcelarizada, sua principal condição são as relações de trabalho cada vez mais precarizadas.

Destarte, argumenta Kuenzer (2002) que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, especialmente nos últimos vinte anos, configuraram o cenário da educação profissional. A transição do paradigma taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho para os novos paradigmas, fundado em características como a flexibilização, configura-se, como uma nova concepção de educação profissional, implicando, consequentemente, em novas demandas para a formação de professores. Esse quadro legal e institucional, que reduz a educação a uma parte apenas do que deve ser a formação humana, voltando-se a formação e prática docente aos valores do mercado, representa um desafio às propostas de formação dos professores da educação profissional e tecnológica.

1. 2 A formação de professores para a educação profissional

A reflexão iniciada neste estudo com a apresentação do histórico da educação profissional denota que seus pressupostos estiveram marcados e orientados pela concepção de que educar significa preparar e/ou “condicionar” o aluno-trabalhador para o mercado de trabalho, quando sua atenção e seu propósito deveriam estar fundamentados, predominantemente, no desenvolvimento das potencialidades destes indivíduos, considerando suas necessidades e interesses, e, portanto, na construção de

uma proposta de educação crítica e emancipatória, que leve em consideração as questões da formação humana, discutindo e questionando as relações de dominação e exploração presentes na sociedade, como destacam os trabalhos de Kuenzer (2002, 2008), Frigotto (1998, 1999) e Machado (2008a, 2008b).

Dessa forma, a análise histórica permite visualizar o contexto em que a educação profissional foi circunscrita, compreendendo seus determinantes econômicos, políticos e sociais, apontando para o imperativo da qualificação da formação docente, já que estando imersa num processo produtivo de alienação caracteriza-se por uma prática cada vez mais esvaziada no sentido da formação humana (Kuenzer, 2008). Por isso, entendendo que a concepção de educação profissional e os espaços de atuação, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, trazem novos desafios para a escola e, portanto, para o trabalho docente, é válido refletir sobre o desafio que representa exercer a docência no ensino profissional.

Tendo como panorama o estudo da origem e desenvolvimento da educação profissional, dadas as suas características e pressupostos, busca-se compreender as iniciativas em relação à formação de professores para esse contexto. Para isso, é preciso considerar que existiram ações específicas, recomendando alternativas de formação de professores para a educação profissional, as quais discorremos na sequência deste capítulo.

A discussão apresentada por Lucília Machado (2008a), no VIII Simpósio da série Educação Superior em Debate, abordou o tema da ***Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica***, retratando um levantamento histórico do ponto de vista da legislação[6].

No trabalho mencionado, a autora (2008a) indica cronologicamente como a formação de professores foi evidenciada em termos de legislação, começando esta explanação a partir da criação das Escolas de Artes e Ofícios, em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, que colocou em evidência a falta de professores especializados para essa área de atuação.

[6] As informações apresentadas na sequência são baseadas na citada produção da autora, a qual representa uma importante referência para a rede de educação profissional e tecnológica.

Nesse resgate da legislação que tratou da formação específica para o trabalho docente na educação profissional, a autora (2008a) situa sua preocupação inicial em relação aos mecanismos de capacitação, pontuando, criticamente, que todas as iniciativas carregaram o caráter de programa especial e/ou emergencial, e, portanto, temporário, com um período e carga horária determinada. Assim, cabe uma primeira consideração: a formação docente para a educação profissional esteve marcada desde a sua origem pela escassez de propostas, portanto, pela falta de concepções teóricas consistentes e políticas públicas concretas (Machado, 2008b).

Retomando os dados, tem-se a primeira iniciativa em 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, instalada com o objetivo de formar dois modelos de professores: os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores de trabalhos manuais para as escolas primárias. A instituição, por sua vez, apesar dos vinte anos de funcionamento, teve apenas 381[7] concluintes dos 5301 matriculados, fato apontado por Machado (2008a) como representativo da pouca importância em relação à formação de professores.

Outra evidência relevante é datada de 1942, com a aprovação da lei Orgânica do Ensino Industrial, a qual previa, no art. 53, a necessidade de formação de professores das disciplinas da cultura geral, técnica, ou pedagógica e de práticas educativas, devendo ser realizada em cursos apropriados (Machado, 2008a).

Discorre a autora (2008a) que no ano de 1946, a constituição da Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial (CBAI), representando o intercâmbio entre Brasil e Estados Unidos, foi responsável pelo primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do ensino profissional, introduzindo no Brasil, em 1951, um método de treinamento mediante a imersão na indústria, que serviu como um referencial didático. Esta comissão é extinta em 1963. Nota-se que a ênfase da formação é baseada no treinamento, e na aprendizagem da própria prática, consubstanciando o caráter pragmático dessa formação.

[7] Sendo que destes, 309 eram mulheres, e provavelmente, segundo Machado (2008a), professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias.

A partir de 1960 o magistério na área da educação profissional passa a ser regulamentado pelo MEC, e as normas estabelecidas em portarias ministeriais. Como primeira portaria tem-se a de número 141/61, que estabeleceu regras específicas sobre o registro de professores do ensino industrial (Machado, 2008a).

No ano de 1961 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, é determinado no art. 59 que os professores do ensino médio seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os professores do ensino técnico em Cursos Especiais de Educação Técnica. Conta Machado (2008a, p. 70) que "a idéia de tratamento diferenciado e de curso especial foi, portanto, não só reforçada como oficializada por essa LDB", na medida em que "até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente deve se dar em cursos especiais".

Seguindo o percurso da legislação, têm-se o registro de outro dado relevante que tratou da criação da portaria ministerial nº 174, no ano de 1965, deliberando sobre o Curso de Didática do ensino agrícola, destinado à formação pedagógica dos professores das disciplinas da cultura técnica e economia doméstica rural. Atenta a autora (2008a) para o fato de a legislação se diferenciar por áreas na educação profissional, sendo elas: agrícola, comercial e industrial.

Em 1965 acontece a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais, que tinha como foco a formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial.

Nos anos seguintes, surge o Parecer CFE nº 12/1967, para explicar que os Cursos Especiais de Educação Técnica, previstos no art. 59 da LDB 4.024, tinham como foco a formação de professores de disciplinas específicas. Em 1968, acontece a publicação da portaria ministerial nº 111/68 para esclarecer que os cursos especiais destinavam-se à formação docente para disciplinas específicas e que poderiam cursá-los tanto os portadores de diplomas de curso superior quanto os de nível técnico. Essa portaria determinou, também, que os cursos especiais tivessem, no mínimo, 720 horas/aulas e, no caso de formação de instrutor, 200 horas/aulas (Machado, 2008a).

No mesmo ano é aprovado o parecer nº 479, estabelecendo que na formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, era preciso obedecer a

um currículo mínimo e à duração fixada para a formação dos professores do ensino médio, na forma do Parecer nº 262/62, ou seja, o esquema 3 + 1, três anos de núcleo comum e um ano voltado para a especialização profissional (Machado, 2008a).

Ainda com referência ao ano de 1968, é instituída a Reforma Universitária pela Lei nº 5.540/68, a qual determina no seu art. 30 que a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas teria que se dar somente em cursos de nível superior. Essa exigência, entretanto, é flexibilizada já no ano seguinte pelo Decreto-lei nº 464/69, que instituiu normas complementares à referida Lei. No art. 16, o decreto determinou que, enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência, realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação. O decreto, porém, deu um prazo para os professores que estavam em exercício na data da publicação da lei nº 5.540, os quais deveriam regularizar sua situação em cinco anos (Machado, 2008a).

No ano de 1969 temos um importante marco: o decreto-lei nº 655 autoriza os órgãos técnicos do MEC a organizar em nível superior os cursos de formação de professores para o ensino técnico nas áreas: agrícola, comercial e industrial. Para essa formação o MEC criou a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional – CENAFOR.

Em 1970 a Portaria Ministerial nº 339/70 tratou da criação dos cursos emergenciais denominados Esquema I (destinado aos que tivessem diploma de ensino superior, sujeitos à complementação pedagógica) e Esquema II (destinado aos que tivessem diploma de técnico industrial de nível médio, sendo necessário o percurso nas disciplinas existentes no Esquema I. É importante ressaltar que essas iniciativas são bastante conhecidas, uma vez que muitos professores atuantes hoje das redes federais tiveram formação nestes cursos. Um ano depois o MEC baixou a portaria nº 432/71, fixando normas relativas aos cursos Esquema I e II.

Depois disso, a resolução nº 3/77 determinou que as instituições de ensino que tinham os cursos Esquemas I e II deveriam realizar, no prazo de três anos, as

adaptações necessárias, transformando-se em licenciaturas, e respeitando o que se tinha adotado como currículo mínimo. Entretanto, com a flexibilização no prazo, ficou impossibilitada a sua implantação.

Com dificuldades para ser efetivada, foi criada a resolução nº 7/82, a qual alterou os artigos 1º e 9º da resolução nº 3/77 tornando **opcional** a formação de professores do ensino de 2º grau por via dos Esquemas I e II ou por via da Licenciatura Plena. Destaca-se o termo opcional já que parece revelar a pouca importância com a questão da formação de professores no contexto da educação profissional.

Em 1991 surge o parecer CFE nº 31 sugerindo o reexame da referida legislação e o estudo da possibilidade de uma maior flexibilidade.

A análise do recorte da legislação[8], que estrutura a formação pedagógica na educação profissional, evidencia a existência de momentos específicos na história que se ocuparam com a formação de professores em exercício. Tais diretrizes foram constituindo-se como "programas especiais", os quais pressupunham um caráter emergencial e aligeirado.

> Entendo ser interessante promover a pesquisa histórica sobre esse período. Minha argumentação é a de que as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica. (MACHADO, 2008a, p. 76)

Além disso, destaca a autora (2008b) que apesar da legislação, manifestada nas leis, decretos, e portarias apontar "certa" preocupação com a formação de professores, esse interesse é "abandonado" a partir da década de 90, com a aprovação da LDB nº 9394 em 1996, a qual não menciona nenhuma especificidade sobre a formação de professores para a educação profissional.

Trata o parágrafo único do art. 61 desse documento:

> A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

[8] Vale lembrar que o recorte apresentado nesse capítulo é baseado na discussão da autora Machado, conforme justificado anteriormente, portanto, não diz respeito à totalidade das questões legais relacionadas ao tema da formação de professores para a educação profissional.

> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Demarca o presente artigo a falta de qualquer exigência específica para a formação do professor da educação profissional, não mencionando a obrigatoriedade da formação pedagógica como requisito básico para o ingresso na carreira do magistério.

Na avaliação de Machado (2008a, p.79) o caráter que trata a LDB 9394/96, bem como o Decreto nº 2.208/97[9], revelam o viés que se constituiu na formação de professores para a educação profissional, qual seja, a valorização "da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente".

Fala a autora (2008a) da concepção presente nos discursos sobre a docência na educação profissional, revelando-se a experiência prática tão ou mais importante para se tornar professor de determinada área, o que explica a "penetração da pedagogia condutivista na educação profissional, baseada no método demonstrativo" (MACHADO, 2008a, p.79). Pode-se inferir sobre essa questão do método demonstrativo a relação com a herança do tecnicismo, bastante comum e presente na prática pedagógica de professores da área profissional.

Ainda em relação à legislação, temos nesse cenário o surgimento da resolução CNE nº 2/97 que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica para os diplomados em cursos superiores. A referida resolução trata da formação do professor da educação profissional e tecnológica de nível técnico, representando uma regulamentação específica em função da lacuna apresentada na LDB. Impõe como desdobramentos a suspensão da oferta dos cursos regulamentados pela Portaria nº 432/71, os chamados "Esquemas", facultando às instituições de ensino superior que os

[9] Segundo a autora Machado (2008a) esse decreto também não se mostra muito preocupado com a questão da formação pedagógica, uma vez que no art. 9º orienta que as disciplinas do ensino técnico sejam ministradas por professores, instrutores e monitores, os quais seriam selecionados levando-se em consideração a sua experiência profissional.

ofertavam a substituição pelo Programa Especial. Com isso, prevê-se a manutenção da situação especial emergencial, fazendo-se presente na formação do professor da área técnica.

Essa resolução previa em seu texto uma avaliação do CNE no prazo de cinco anos, entretanto, a apreciação não foi cumprida e diversas consultas do poder judiciário foram realizadas sobre tal legislação. Entre algumas respostas está a do Parecer CNE/CEB de nº 37/02, o qual considerou a existência de lacunas na regulamentação da docência para a educação profissional, retratando ainda, a Resolução CNE/CP nº 2/97, a distância dessa proposta com as necessidades específicas do âmbito dessa área.

Há que considerar que essa recuperação histórica da legislação, que tratou da formação de professores para a educação profissional, especialmente esse último parecer, evidencia a constatação de que o estado atual é de fragilidade no sentido de uma legislação forte e propositiva, quando flexibiliza e reconhece a pouca especificidade para este nível e área de atuação.

Em resumo, podemos perceber no apanhado geral da trajetória da formação de professores o predomínio de concepções apoiadas no modelo normativo e prescritivo de metodologias do ensino, na ênfase dada à aprendizagem da técnica, além da caracterização fragmentada dos processos de formação.

Como reflexão desta equação aponta Machado (2008b, p.11) para a necessidade de "superar o histórico de fragmentação, improviso e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje", reconhecendo, que "a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente" (MACHADO, 2008b, p. 11).

Diante disso, a autora (2008b, p.10) justifica a necessidade de implementar licenciaturas para a educação profissional, como importante papel na profissionalização docente, possibilitando assim

> […] o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a

> profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc.

Na discussão da perspectiva e do teor da formação de professores para a educação profissional afirma Kuenzer (2008) que a análise do contexto do mundo do trabalho, bem como as implicações e interferências desse na educação profissional, aponta inúmeras exigências, entre elas, a preocupação com uma formação que possibilite pensar, contextualizar e problematizar esses processos. Assim, alerta a autora (2008, p.31) de que

> […] este professor deverá estar qualificado para não se subordinar à lógica da inclusão excludente, mas para enfrentá-la de forma politicamente correta e tecnicamente consistente, ampliando as possibilidades de democratização do acesso de qualidade, para além das restrições apresentadas pelo mercado.

Sinaliza Kuenzer (2008) para uma importante dimensão da formação docente na educação profissional, que é compreender o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão da totalidade das relações sociais e produtivas. Assim, destaca sobre a necessidade de ampliar e substanciar a formação desse professor também para as questões que interferem na configuração de suas práticas pedagógicas, argumentando:

> […] de pouco adianta qualificar tecnicamente o professor se ele não tiver uma ampla compreensão acerca da natureza do trabalho, tal como ele se dá no regime de acumulação flexível, para o que contribui decisivamente o conhecimento das categorias da pedagogia do trabalho". (KUENZER, 2008, p.34).

Assim, complementa a autora sobre o que seria e representaria essa pedagogia do trabalho na prática docente:

> […] a consideração do processo de trabalho, compreendido como relação social, como foco para a seleção e organização de conteúdos; a adoção das categorias do método da economia política com destaque para a relação entre parte e totalidade, entre teoria e prática e entre conhecimento geral e específico; e as trajetórias de vida e de trabalho dos alunos como ponto de partida (KUENZER, 2003, 2004 apud KUENZER, 2008, p. 33).

Ainda segundo a autora (2008), é imperativo (re)dimensionar o modelo da formação docente na educação profissional e tecnológica, não devendo, pois, estar articulada aos preceitos da capacitação por disciplina, como já se fez no passado,

reproduzindo a lógica da fragmentação, da dicotomização, mas pensando em um campo de conhecimento profissional. Historicamente, as questões de ordem pedagógica relativas à prática docente, além de pouco debatidas, foram sempre desvalorizadas, importando os saberes/conhecimentos de uma disciplina específica. Nesse aspecto, é preciso considerar as interfaces entre os conhecimentos científicos e o conhecimento escolar, entendendo que o conhecimento científico não se sobrepõe aos demais.

Como já sinalizado, a realidade das instituições de educação profissional da rede federal consolida o pressuposto da supervalorização do conhecimento técnico/especializado em detrimento do conhecimento pedagógico. Os profissionais que hoje atuam como docentes, são detentores de um campo de conhecimento específico, e não possuem, na sua maioria, uma formação pedagógica para a área de atuação, no que diz respeito às atribuições da profissão docente, que superem a visão de um ensino "transmissivo". Suas formações complementares estão ligadas, em grande parte, aos cursos de mestrado e doutorado nas suas áreas específicas, tornando-se professores sem estudar educação, o que reforça um antigo pressuposto de que se você conhece a ciência a ser ensinada, torna-se professor automaticamente.

Desse modo, desconhecem o seu papel enquanto professor da educação profissional, e/ou restringem sua missão/atuação na concepção de uma formação que se enquadra e se adequa aos ditames do mercado, sem perceber o significado do trabalho do professor no contexto das demandas sociais, sem compreender o compromisso social que carrega a escola pública, no sentido de construir com os alunos posicionamentos, com base no desenvolvimento do pensamento crítico, atendendo à diversidade cultural, e promovendo a educação democrática e inclusiva.

Sobre essa problemática, discorrem as autoras Anastasiou e Pimenta:

> […] os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc) adentram o campo da docência (…) como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que *o são*, desobrigando-se, pois, de contribuir para *torná-los*. Assim, sua passagem para a docência ocorre

> “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! (ANASTASIOU; PIMENTA, 2008, p. 104).

Essa realidade, em conformidade com as reflexões trazidas nos trabalhos de Kuenzer (2002, 2008) e Machado (2008a, 2008b), apresenta a preocupação e inquietação para se discutir a formação de professores no cenário da educação profissional, que no seu histórico de construção e consolidação teve como pressuposto o papel de treinar e capacitar a mão-de-obra requerida pelo mercado de trabalho, como constatado no início desse capítulo. Ao mesmo tempo, em que as medidas de formação de professores não se constituíram efetivas no cenário da educação profissional.

Assim, consideramos que a formação de professores para a educação profissional e tecnológica revela-se coberta de desafios e de perplexidade, face ao seu histórico de constituição. Como pudemos observar ao longo desse capítulo as relações impostas pelo processo produtivo recaem sobre a escola, e no caso da educação profissional essa relação parece manifestar-se ainda mais estreita. Nesse contexto, devemos pensar: que papel devem assumir as instituições de educação profissional na formação de professores frente a este quadro de deliberações do mundo do trabalho sobre a educação, e à condição dos profissionais professores que ingressam na atividade docente, sem uma formação pedagógica?

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

Conforme apontado na introdução e no primeiro capítulo deste trabalho, a revisão da análise da legislação relacionada ao tema da formação de professores bem como o levantamento da realidade da rede de educação profissional revelam, de certo modo, a desvalorização da profissão docente, no sentido da falta de políticas públicas e propostas consistentes nos processos de formação. Tal constatação movimentou a procura de referenciais que comprovassem e ancorassem justamente essa necessidade, qual seja a valorização e o reconhecimento de uma preparação específica para o exercício da profissão docente.

2.1 Profissionalidade Docente

O tema abordado neste capítulo gira em torno de um importante pressuposto deste estudo: **o trabalho do professor requer uma formação especializada**, o que representa dizer que, percebendo o professor como profissional, entende-se que sua formação, e, consequentemente, o desenvolvimento de sua ação exige a apropriação de saberes próprios, dada a singularidade e complexidade do processo de ensinar.

Tendo como pano de fundo essa argumentação, buscou-se trabalhar com o significado do termo profissionalidade[10] ancorado em Sacristán (1995), o qual apresenta a noção de profissionalidade no que se refere ao saber específico da profissão docente, ou ainda à instrumentalização própria do trabalho do professor. Nesse sentido, o autor (1995, p. 65) define profissionalidade docente como "[…] do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor".

[10] O termo profissionalidade representa uma derivação terminológica de profissão. Profissionalidade docente é uma expressão utilizada para designar profissionalização, profissionalismo, e mesmo profissão quando se refere ao conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém professor.

Todavia, essa definição merece um aprofundamento e/ou uma análise mais cuidadosa, na medida em que sustenta a característica da complexidade da profissão docente ao tratar do conjunto de comportamento, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores, associados aos contextos do exercício da docência e à subjetividade do professor, que é um sujeito histórico.

Além disso, corrobora o autor (1995, p. 65) que "a discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar", de modo que, para ele (1995), o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado e contextualizado em função do momento histórico em que se dão as relações sociais.

A compreensão da docência, como considera Tardif (2010), também deve ser olhada do ponto de vista da subjetividade dos professores, situando-os como sujeitos ativos, produtores de saberes específicos do seu trabalho. Tais considerações caracterizam a natureza complexa da profissão docente, apontando para a necessidade de compreendê-la a partir da análise da atividade concreta dos professores, em seus contextos de trabalho. Com isso, podemos afirmar que o ensino não se dá de maneira pura e isolada, já que sofre as influências dos determinantes sociais, pautados em ideários e concepções.

Ainda segundo Sacristán (1995), a profissionalidade na área da docência manifesta-se através de uma grande diversidade de funções que envolvem o ensino. Nessa lógica, trabalhamos com a noção de profissionalidade, que abrange os conhecimentos e as habilidades necessários ao exercício profissional dos professores, reiterando a prerrogativa de enxergar a docência como uma profissão que se define por um conjunto de especificidades e um saber próprio.

Convém rememorar que durante muito tempo perdurou a ideia de que a competência para a docência estava ligada ao domínio do saber científico de uma dada área do conhecimento; portanto, a visão de que possuir um bacharelado e exercer de forma competente a profissão constituía-se como requisito necessário para assumir e desempenhar o papel do professor, perpetuando uma antiga crença de que o domínio do conhecimento científico era suficiente e condição fundamental para o seu ensino.

Nesse caso, o conteúdo específico da área agregava um valor significativamente maior que qualquer conhecimento pedagógico.

Ancorado nessa premissa, bastava o professor ter o domínio do conhecimento e ser capaz de transmiti-lo ao aluno, passando a eles sua experiência. Essa falta de prestígio histórico do conhecimento educacional pode ser vista como decorrência da concepção reducionista do que constitui a atividade de ensinar, definida como a transmissão de conhecimentos prontos e organizados, conforme a tradição do ensino bancário.

Em oposição a essas ideias e com respaldo na afirmação de que a docência como qualquer profissão exige capacitação própria e específica, tem-se o surgimento de estudos refletindo acerca dos saberes e competências para o ensino, fortalecendo que tais saberes devem transcender e superar a dimensão técnica da ação pedagógica, apontando para a necessidade de pensar o professor dotado de uma ação reflexiva, que tem consciência do seu fazer pedagógico, uma vez que, segundo Pimenta (2009, p. 18) "professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas".

Na corrente desse pensamento, Gauthier (2006, p.20) problematizando a ideia de que para ensinar "basta conhecer o conteúdo", argumenta:

> Pensou-se, durante muito tempo, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. […] Nesta perspectiva, o saber necessário para ensinar se traduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria […] Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, […] é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários.

Cabe ressaltar que a grande contribuição dessas discussões reside no fato de superar a visão restrita atribuída durante muitos anos à especificidade do trabalho docente, reconhecendo a necessidade de se garantir a profissionalidade da docência. Entendendo pois, o ensino como uma atividade intencional, não neutra, com significativas influências para a formação dos alunos, reconhece-se a dimensão

complexa da ação educativa, devendo o professor adquirir a consciência reflexiva do seu trabalho.

Valendo-se do referencial de Ibiapina (2006, p.59), vemos a docência caracterizada como

> […] a atividade desenvolvida pelo professor, de forma interativa, autônoma e intencional, que necessita do exercício permanente da pesquisa, da reflexão e da crítica e tem a finalidade de mediar aprendizagens e educar para o exercício da cidadania por meio da construção e reconstrução de práticas de planejamento, gerenciamentos e avaliação do ensino.

O trabalho docente, pela natureza da sua complexidade, exige a apropriação de conhecimentos específicos ligados ao processo educativo. Assim, a compreensão sobre as finalidades da Educação, os objetivos do curso em que atua, bem como a elaboração do plano de curso, a reflexão sobre as etapas do processo de ensino, a consciência da intencionalidade educativa da disciplina, a articulação do conteúdo com os temas da realidade social, a escolha das estratégias de ensino e o desenvolvimento das atividades em sala, os instrumentos de avaliação, a relação professor-aluno-conhecimento e a articulação teoria-prática são exemplos de questões de ordem pedagógica que interferem significativamente no compromisso e na efetivação da aprendizagem do aluno, o que representa a questão central, e não secundária, do trabalho do professor.

De acordo com Ponte (1999, p. 59), outro autor que recupera o pressuposto do saber específico da profissão docente, tem-se a seguinte opinião:

> Os professores não podem exercer o seu papel com competência e qualidade sem uma formação adequada para leccionar as disciplinas ou saberes de que estão incumbidos, sem um conjunto básico de conhecimentos e capacidades profissionais orientados para a sua prática lectiva. Não negando a importância das outras vertentes da formação, há que continuar a valorizar a formação didáctica, que apóia o ensino de saberes específicos.

Reconhecendo, como alerta o autor (1999, p. 71-72), que, para ensinar, é necessário um amplo conjunto de saberes e competências, é que corroboramos com as ideias que defendem a necessidade de se colocar no mesmo patamar a atenção à apropriação dos conhecimentos científicos, bem como a apropriação dos conhecimentos para o exercício da docência.

> Um professor é um profissional mutifacetado que tem de assumir competências em diversos domínios. Não basta possuir conhecimentos na sua área disciplinar, dominar duas ou três técnicas para os transmitir a uma classe e ter um bom relacionamento com os alunos. Um professor tem de ter conhecimentos na sua área de especialidade e conhecimentos e competências de índole educacional. Tem de ser capaz de conceber projetos e artefatos – nomeadamente, aulas e materiais de ensino. Tem de ser capaz de identificar e diagnosticar problemas – tanto problemas de aprendizagem de alunos e grupo de alunos, como problemas organizacionais e de inserção da escola na comunidade. A actividade do professor requer uma combinação de conhecimentos científicos e acadêmicos de base na sua especialidade com conhecimentos de ordem educacional. (PONTE, 1999, p. 71-72)

A centralidade do debate sobre a profissionalidade da docência reside na consideração de que tal profissionalidade exige uma formação e preparação específica, superando a concepção do trabalho do professor no pólo de um ensino transmissivo de matérias e conteúdos, e resgatando a dimensão pedagógica desse ofício.

2.2 Saberes Docentes

As discussões sobre a temática dos saberes docentes têm ocupado papel de destaque na produção sobre a formação de professores. O trabalho de Nunes (2001) indica que o tema nasce em âmbito internacional nos anos de 1980 e 1990, com as pesquisas de autores, como Shulman, Gauthier e Tardif. A partir daí, surge como uma nova área de pesquisa o estudo sobre a constituição do trabalho docente, tendo como forte característica a valorização dos diferentes aspectos da sua história individual e profissional, compreendendo-o como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir do confronto com a prática da profissão.

No Brasil, a introdução desse tema deu-se a partir da década de 1990, com pesquisas que destacaram o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Para Nunes (2001), os trabalhos no cenário brasileiro vêm sofrendo grande influência das obras de Tardif, especialmente. Neste capítulo serão abordadas algumas das reflexões apresentadas por esse autor, além das conceituações trazidas por Gauthier, chamando a atenção, ainda, para as contribuições da autora brasileira Selma Pimenta que também aborda a temática dos saberes docentes.

Como já sinalizado, esta pesquisa visa compreender o que constitui o saber docente, bem como os contextos e processos envolvidos na construção do ser professor. Para isso, buscou-se amparo em Tardif (2000; 2010), pois apresenta uma explicação dos elementos que interagem no processo de constituição desses saberes,[11] identificando a natureza das competências do professor e como estas são construídas ao longo de trajetórias pessoais e profissionais.

Para o autor (2010), pensar sobre o exercício da docência significa reconhecer que tal atividade requer a mobilização de vários tipos de saberes, estando entre eles:

a) saberes da formação profissional: também denominados de saberes pedagógicos, referem-se ao conjunto de saberes transportados pelas instituições de formação de professores, os quais reproduzem concepções sobre a prática educativa. Na visão do autor (2010, p. 37), essas doutrinas "são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas"

b) saberes disciplinares: saberes sociais selecionados pela universidade, que se referem aos diversos campos do conhecimento e são expressos na forma de disciplinas.

c) saberes curriculares: saberes que correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos anunciados nos programas escolares, que se traduzem em saberes selecionados como modelos da cultura erudita.

d) saberes experienciais: baseados no trabalho cotidiano da docência e no conhecimento de seu meio; esses saberes emergem da experiência e são legitimados nas práticas concretas de sala de aula.

Nessa mesma linha de conceituação, Gauthier (2006) apresenta sua compreensão sobre os "saberes necessários ao ensino", destacando entre eles:

a) saber disciplinar: saberes produzidos por pesquisadores e cientistas nas disciplinas científicas. Para o autor (2006, p. 29), o professor não os produz, "mas, para ensinar,

[11] O termo "saberes" é recorrente no estudo de Tardif (2000, 2010) e de Gauthier (2006) ao tratarem do conjunto de conhecimentos que integram a prática pedagógica dos professores.

extrai o saber produzido". O saber disciplinar refere-se, portanto, segundo Gauthier (2006, p.29), ao "conhecimento do conteúdo a ser transmitido".

b) saber curricular: saberes selecionados e organizados nos programas escolares, que servem de guia para o planejamento do trabalho do professor.

c) saber das ciências da Educação: saber profissional específico ligado às questões do ofício da docência, do próprio sistema escolar.

d) saber da tradição pedagógica: representações da docência, que serve de molde para guiar o comportamento do professor.

e) saber experiencial: saberes produzidos na própria experiência de sala de aula.

f) saber da ação pedagógica: resultado da discussão e reflexão do saber experiencial vivenciado em sala de aula.

Há que considerar nas definições apontadas sobre os saberes docentes que ambos os autores, Tardif (2000; 2010) e Gauthier (2006), tratam dos elementos que constituem os saberes dos professores, dimensionando-os. Observa-se que além das semelhanças existentes nas conceituações, tratam da caracterização de saberes de maneira fragmentada.

Por sua vez, Pimenta (2009), ao abordar a discussão sobre a identidade profissional do professor faz menção aos "saberes que configuram a docência". No seu estudo, pontua sobre a necessidade de ressignificar os processos de formação docente "a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise" (PIMENTA, 2009, p.17).

Nesse sentido, a autora resgata a importância de compreender o professor em sua própria formação, num processo de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, entende que seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

No seu estudo, a autora (2009) destaca a acuidade da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional de professor, identificando como saberes da docência: a) a **experiência**, os professores possuem saberes sobre o que é ser professor, considerando a sua trajetória escolar de quando era aluno; além disso, tem compreensões sobre o que é ser professor por meio da experiência

socialmente acumulada, ou seja, dos significados e representações sociais da profissão, bem como por intermédio do que é produzido na prática, num processo de reflexão e troca com os colegas de trabalho e com a literatura da área; b) o **conhecimento**, que abrange a revisão do trabalho do professor na transmissão da informação, dimensionando para o trabalho que consiste na análise, contextualização e questionamento do conhecimento no cenário das exigências contemporâneas; e c) os **saberes pedagógicos**, ao tratar da articulação entre os saberes das ciências da Educação, põe em evidência as necessidades pedagógicas assentadas na realidade, ou seja, "o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica" (PIMENTA, 2009, p. 28).

A autora (2009) enfatiza sobre a importância de superar a fragmentação entre os diferentes saberes, considerando a interação das três dimensões: conhecimento, experiência e saber pedagógico alertando para o fato de que a produção dos saberes pedagógicos se faz na ação: "os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os" (PIMENTA, 2009, p. 26).

Paralelo à compreensão do que constitui o saber do professor, Tardif (2000) elabora um raciocínio sobre tais saberes, afirmando que eles são **temporais**, ou seja, são adquiridos através do tempo.

> Em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar (Butt e Raymond, 1989; Carter e Doyle, 1996; Jordel, 1987, Raymond, no prelo a, no prelo b; Richardson, 1996). Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começar a trabalhar (Lortie, 1975). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo (TARDIF, 2000, p. 13).

Argumenta o autor (2000) que os saberes profissionais dos professores também são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional.

> Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita de exploração (Huberman, 1989; Huberman, *et al*., 1989) caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício. Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria (Feinman Nemser, 1983; Huberman *et al*., 1989; Ryan *et al*., 1980; Zeichner e Gore, 1990; Zeichner e Hoeft, 1996, apud TARDIF, 2000, p. 14).

Por último, justifica que os saberes profissionais são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, dito de outro modo, aprimora-se ao longo de um processo de vida profissional de extensa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e de socialização profissional (Tardif, 2000).

> Todas as autobiografias mencionam que experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas influem na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos professores e professoras (Raymond, Butt, Yamagishi, 1993, p. 149 apud TARDIF, 2010, p.73).

O autor (2000) ainda explicita que os saberes profissionais dos professores são **plurais** e **heterogêneos**, pois derivam de diversas fontes.

> Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 14).

Assim, corrobora o autor (2000) que o professor, em sala de aula, precisa mobilizar um conjunto de saberes e de habilidades, já que sua ação é orientada por diferentes objetivos, podendo estar ligados à motivação dos alunos, à aprendizagem da matéria ensinada, ao projeto educacional da escola etc.

Acrescenta Tardif (2000) que os saberes profissionais são **personalizados** e **situados**, partindo do pressuposto que o professor possui uma história de vida, uma

identidade, uma cultura, de forma que suas visões e ações carregam as evidências dos contextos nos quais se inserem. Assim os saberes profissionais

> […] são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2000, p. 15).

Como destacado anteriormente, as considerações sobre os saberes docentes, com atenção dedicada neste trabalho às obras de Tardif (2000; 2010) e Gauthier (2006), tem como característica a ênfase na epistemologia da prática. Se, por um lado, a contribuição dos autores reside no fato de recuperar a questão dos saberes que são dotados os professores; por outro, não podemos deixar de problematizar a necessária valorização do campo teórico na constituição da profissão do professor e da reflexão sistemática e construída no exercício desta, como alerta Pimenta (2009).

No centro dessas discussões, cabe questionar, afinal, esses debates sobre os saberes dos professores podem ser remetidos ao contexto da educação profissional? A docência possui características e finalidades comuns? O processo de constituição do professor se dá na prática?

CAPITULO 3 – PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 Justificando a escolha do tema

Investigar sobre a formação de professores, no contexto desta pesquisa, representa uma possibilidade de aproximação do trabalho docente, ao mesmo tempo em que reconheço meu interesse em aprofundar a temática da formação de professores na educação profissional e tecnológica, tão merecedora de pesquisas e investigações, já que se manifesta pouco presente nos estudos acadêmicos. Acompanhando os processos pedagógicos no IF-SC ressalto algumas evidências que reafirmam este estudo:

1. o ingresso em massa de profissionais das diversas áreas para trabalharem como docentes, nos últimos anos, em função do forte investimento em concursos públicos;
2. a ênfase curricular nos saberes técnicos em detrimento dos saberes humanísticos;
3. a ausência de uma formação específica, na trajetória desses profissionais, que discuta o ofício do professor;
4. o reconhecimento da complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem e com isso a necessidade por iniciativas de formação continuada;
5. o movimento das discussões e estudos do país pela emergência da formação pedagógica na educação profissional (MACHADO, 2008a, 2008b).

Para tanto, tem-se como **problema de pesquisa**: compreender **o processo de constituição da docência**, no âmbito da educação profissional, cuja ênfase se dá nos aspectos essencialmente técnicos e sem uma abordagem consistente na formação pedagógica; e, como profissionais, detentores primeiro de outra profissão, que assumem a docência na educação profissional se colocam/se inserem no ofício do magistério?

Assim, o objeto de análise está centrado nas profissionais nutricionistas que desempenham a função de professor, mas tal função não foi contemplada no seu percurso de formação. Por isso, o interesse em conhecer:

1. Quais são suas trajetórias pessoais e profissionais?
2. Por que optaram pela docência?
3. Que referências utilizam para desenvolver o seu trabalho?
4. Que desafios encontram na sua prática como docentes?

3.2 A abordagem metodológica

Para compreender o processo de constituição da docência das profissionais da área de Nutrição, adotou-se como método a pesquisa qualitativa, cuja abordagem é amplamente utilizada na área educacional, e, segundo Triviños (2010, p. 128-130), apoiado nas ideias de Bogdan, tem como importantes características: 1) o ambiente natural como fonte direta dos dados; 2) a descrição como qualidade fundante desse tipo de pesquisa; 3) a preocupação com o processo dos fenômenos; 4) a tendência da análise indutiva; e, ainda, 5) a compreensão dos significados como preocupação essencial nessa abordagem.

Por isso, a opção de realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, com o objetivo de compreender o que manifestam as professoras sobre sua própria constituição como docentes, identificando a importância dos processos de formação por que passaram, ou pela ausência deles.

Por sua vez, essa investigação apoia-se no estudo de caso, o qual representa a pesquisa de uma situação singular. As autoras Lüdke e André (1996, p.18-20) definem sete características para o estudo de caso: 1) visa à descoberta, fundamentada no pressuposto de que o conhecimento não é algo pronto, mas uma construção que se refaz constantemente; 2) considera o contexto em que eles se situam, na sua interpretação; 3) busca tratar a realidade de forma completa e profunda; 4) usa uma variedade de fontes de informações; 5) revela experiências e permite generalizações naturalísticas; 6) procura representar os diferentes e conflitantes pontos de vista

presentes numa situação social; 7) utiliza uma linguagem mais acessível que outros relatórios de pesquisa.

Para este estudo, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação de aulas e a realização de entrevistas semiestruturadas. Na concepção das autoras (1996, p. 26), a observação "possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado", e a entrevista caracteriza-se por ser um questionamento imediato, face a face, com o objetivo de captar uma determinada situação a partir dos discursos dos atores. "Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influências recíprocas entre quem pergunta e quem responde" (LÜDKE; ANDRÉ, p. 33).

3.3 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada numa instituição de educação profissional, conhecida como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, especificamente, no Campus Florianópolis-Continente. O critério de escolha dessa instituição foi a proximidade e a possibilidade de pesquisar algo no contexto de trabalho em que me encontro inserida. A área[12] escolhida para o estudo foi a de Nutrição, tendo como justificativa a realidade de um maior número de professores e, portanto, a possibilidade de maior adesão por parte deles.

É preciso salientar, entretanto, que o IF-SC é uma instituição pública, pertencente à rede federal de educação profissional e sua finalidade está explicitada no seu projeto político pedagógico:

> O IFSC tem como missão *desenvolver e difundir conhecimento científico e tecnológico formando indivíduos para o exercício da cidadania e da profissão.* Nas diretrizes do IF-SC, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao

[12] O Campus Florianópolis-Continente abrange no seu quadro de professores profissionais das áreas de: Administração, Turismo, Gastronomia, Nutrição, Hotelaria, Tecnologia de Alimentos, Engenharia de Alimentos, Relações Públicas, além de Licenciados em Geografia, História, Língua Portuguesa, Espanhol.

> permanente exercício da laboralidade que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, [2008], p. 23).

O Instituto Federal conta atualmente com 20 *Campi*[13] e seu objetivo está voltado para o desenvolvimento de formação profissional, considerando os níveis: formação inicial e continuada (ou qualificação profissional), ensino técnico integrado,[14] concomitante[15] ou subsequente[16] de nível médio, cursos superiores de tecnologia e pós-graduação.

O *Campus* Florianópolis-Continente, objeto desta investigação, teve sua origem em 2006, oriundo do Plano de Expansão I da Rede Federal. Instalado na parte continental de Florianópolis, este *Campus* trabalha com o eixo tecnológico de Hospitalidade e Lazer; portanto, a sua oferta, atualmente, está ligada a três grandes áreas: **Alimentos e Bebidas**: abrangendo os cursos Técnicos Subsequentes de Cozinha, Panificação e Confeitaria, Serviços de Restaurante e Bar; **Hospedagem**: que inclui o curso Técnico Subsequente de Hospedagem; **Eventos e Turismo**: abrange o curso Técnico Subsequente de Guia de Turismo.

Além desses cursos, também são ofertados os de Qualificação Profissional de Formação Inicial e Continuada nessas grandes áreas, que têm como principal característica o curto período de formação, motivo pelo qual possuem uma grande variedade de focos de certificação, alternando a cada semestre a oferta pretendida. O Campus Florianópolis-Continente tem ainda uma forte atuação nos cursos integrados à Educação de Jovens e Adultos em parceria com prefeituras e com outros *campi* do próprio IF-SC, tendo em vista que a instituição trabalha com a formação profissional específica e as escolas parceiras com a formação geral. Outra vertente do trabalho

[13] Destes *Campi*, temos: Florianópolis, São José, Jaraguá do Sul, Florianópolis-Continente, Araranguá, Joinville, Chapecó, São Miguel do Oeste, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Lages, Itajaí, Palhoça – Bilíngue, Xanxerê, Caçador, Urupema, Geraldo Werninghaus, Garopaba e São Carlos.

[14] A denominação ensino integrado refere-se à articulação entre a formação geral e a formação profissional, de forma a propiciar ao aluno a formação da área profissional com a formação do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

[15] Para os alunos que estão regularmente matriculados em instituições públicas cursando o Ensino Médio, é ofertada a modalidade subsequente, de forma que podem agregar à sua formação um curso da área profissional.

[16] A modalidade subsequente destina-se aos alunos que concluíram o Ensino Médio e desejam realizar um curso profissionalizante de nível médio.

desenvolvido nesse Campus refere-se ao Programa de Certificação Profissional, o CERTIFIC, o qual busca resgatar os profissionais das áreas citadas acima, a fim de reconhecer seus conhecimentos e saberes nas áreas específicas, e possibilitar-lhes a continuidade de estudos em um dos cursos da referida Instituição.

Atualmente, esse campus tem o registro de aproximadamente 702[17] alunos, sendo 302 matriculados em cursos técnicos subsequentes e 400 em cursos de Formação Inicial e Continuada, estando uma significativa parcela destes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A Instituição conta com 80 servidores,[18] sendo 50 docentes (35 mulheres e 15 homens) e 30 técnicos-administrativos (22 mulheres e 8 homens).

Quanto à caracterização do ensino profissional ministrado na Instituição, podemos pontuar:

- A organização curricular dos cursos, previstas nos seus respectivos Projetos Pedagógicos, é baseada no modelo por competências;
- Cada curso tem previsto em seus projetos a definição do conjunto de competências associadas ao itinerário profissional;
- As disciplinas são denominadas unidades curriculares e cada uma delas tem definidas a relação dos conhecimentos, das habilidades e atitudes articulados às competências gerais dos cursos;
- O semestre corresponde à trajetória de um módulo, o qual representa uma etapa do processo de formação, possuindo cada qual uma certificação parcial;
- Os cursos estão organizados em aulas teóricas e práticas, sendo que as aulas práticas ocupam boa parte da carga horária, ministradas nos laboratórios da Instituição, caracterizando-se por uma proposta de ensino que permite o contato direto com as condições reais de trabalho;
- Todos os cursos possuem uma Unidade Curricular denominada Projeto Integrador, nela são realizadas pesquisas relacionadas às áreas correlatas aos

[17] Dados fornecidos pela Secretaria do Departamento de Ensino do Campus Florianópolis-Continente no mês de maio de 2011.
[18] Dados fornecidos pelo Departamento de Gestão de Pessoas do Campus Florianópolis-Continente no mês de maio de 2011.

cursos, contando com a parceria entre professores da formação geral e formação técnica;

- Na trajetória dos cursos de Cozinha, Panificação e Confeitaria, e Serviços de Restaurante e Bar estão previstas algumas atividades pedagógicas, entre elas a Ambientação, que consiste no exercício das atividades-fins de cada área, o que supõe o agir em situações concretas de trabalho;
- A avaliação adotada segue o modelo de conceitos.
- O trabalho do docente está ancorado no eixo ensino, pesquisa e extensão.

3.3.1 Caracterização dos sujeitos pesquisados

Conforme indicado, as professoras selecionadas para esta pesquisa são todas da área de Nutrição e atuam nos cursos técnicos de Cozinha, Panificação e Confeitaria, e Serviços de Restaurante e Bar, além de uma breve participação no curso de Hospedagem, em parceria com a Unidade Curricular de Governança. Para tanto, fez-se a opção por trabalhar com as cinco professoras da área, procurando pesquisar as diferentes trajetórias.

A composição do grupo baseia-se em algumas características homogêneas: todas as participantes cursaram o bacharelado e o mestrado em Nutrição, na Universidade Federal de Santa Catarina. São professoras efetivas, com regime de trabalho de dedicação exclusiva; portanto, tem uma carga horária de trabalho de quarenta horas semanais distribuídas entre: atividades de ensino, participação em comissões, atendimento paralelo aos alunos, pesquisa, reuniões, planejamento.

As variações desse grupo de professores são relativas ao tempo de exercício na área da docência, e as experiências variam entre um e cinco anos na atuação como professoras, caracterizando, assim, uma vivência bastante recente. Por outro lado, todas as professoras têm forte atuação no campo profissional como nutricionistas, com experiências significativas e bastante diferenciadas tanto em relação ao tempo como ao tipo de trabalho que desempenharam. Além disso, a maioria delas afirma gostar muito da área que atuam, no caso a Nutrição.

3.4 Coleta de dados

A coleta de dados aconteceu em dois momentos complementares. Foi realizado o convite às professoras da área de Nutrição, explicitando os objetivos da pesquisa e os momentos de imersão empírica. Para tanto, foi definido num primeiro momento a observação do espaço de atuação docente, isto é, o acompanhamento do professor em sala de aula, e num segundo momento, a realização das entrevistas semiestruturadas.

Importante destacar a total disponibilidade e abertura das professoras para a realização do trabalho. Os momentos de observação, e de entrevista foram bastante tranquilos e transparentes, e as professoras se dispuseram de forma receptiva em relação à pesquisa.

3.4.1 Observação das aulas[19]

O acompanhamento do professor em sala de aula aconteceu em dois momentos distintos: em uma aula teórica e outra prática. Para essa observação, foram realizados os registros dos assuntos tratados, bem como as formas de abordagem e metodologia adotadas, além da interação professor-aluno. Tal observação aconteceu nos meses de agosto e setembro do ano de 2010, no espaço da própria Instituição, sendo uma delas acompanhada num hotel (fora da Instituição).

No total foram feitas oito observações de aulas, sendo duas de cada professor. Justifica-se, entretanto, a impossibilidade de observar a prática pedagógica de uma professora, pois assumiu um cargo de chefia; portanto, não estava com atividades de ensino no período da pesquisa. As aulas observadas tiveram a duração de 110 minutos, na sua grande maioria, com exceção de uma aula, que totalizou 240 minutos, o que representou o período inteiro do turno de estudo. As observações aconteceram nos três períodos de funcionamento da escola, isto é, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

[19] É necessário pontuar que, para a análise, não foram utilizados os materiais da observação das aulas.

Por sua vez, essas observações deram um pano de fundo para a criação do roteiro de pesquisa, na mesma medida em que permitiram uma maior aproximação com o universo do trabalho docente, suas especificidades, além de características particulares da área de atuação das professoras.

3.4.2 Entrevistas semiestruturadas

O segundo momento aconteceu com a realização das entrevistas semiestruturadas, as quais foram efetivadas nos meses de novembro e dezembro de 2010, em momentos individuais, sendo gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Todas realizadas no espaço do Campus Florianópolis-Continente. As questões lançadas nesse diálogo seguiram um roteiro semi-estruturado,[20] com o objetivo de possibilitar um discurso narrativo individual. A entrevista semiestruturada, segundo Boni e Quaresma (2005), tem a possibilidade de trabalho com perguntas abertas e fechadas, de forma que o entrevistado tem um grau de liberdade que lhe permite discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador tem previamente definido um arcabouço de questões, as quais vão tomando forma no processo de construção dessa conversa informal.

Ao organizar o roteiro de entrevista, criou-se a expectativa de conseguir entender como a constituição da docência apresenta-se nas falas, histórias de vidas, no relato das experiências, configurando-se em perguntas abertas que permitissem esse aprofundamento. Zago (2003, p. 298) comenta que “uma das características da entrevista é assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas”.

As perguntas eram em número de doze, o tempo das entrevistas variou entre 40 e 70 minutos, suscitando, no nosso parecer, no posicionamento aberto, sincero e transparente das professoras ao falarem das suas trajetórias pessoais.

Com relação aos questionamentos levantados no decorrer das entrevistas, temos:

[20] O Roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice 1.

A primeira pergunta tratou do relato de como aconteceu a escolha pela área de Nutrição, buscando identificar em que tempo, contexto e a partir de que influências aconteceu a definição pela área profissional. Essa pergunta inicial teve a intenção de dar o caráter da narrativa pessoal, como forma de entender também a origem do processo de escolha pela área da Nutrição, começando pela sua inserção na universidade.

A segunda pergunta buscou elementos que pudessem descrever como as professoras avaliam as características do curso realizado, relatando, assim, os aspectos da formação na graduação: pontos positivos e negativos, e o que lembravam das suas experiências acadêmicas; a relação com os professores, bem como outros aspectos que considerassem pertinentes.

A terceira pergunta abordou a identificação das experiências profissionais das professoras como nutricionista, com o objetivo de conhecer um pouco da trajetória profissional de cada uma delas.

A quarta pergunta adentra mais especificamente no teor do trabalho, já que interrogou como surgiu a opção pela docência, identificando com as professoras se existiram fatores na vida – pessoal e profissional delas – que influenciaram na opção. Tal questionamento buscou resgatar o motivo que as levaram a escolher a docência, bem como as suas expectativas ao pensar nessa atividade profissional.

A quinta pergunta tratou das experiências delas como docente, buscando evidenciar:

a) como aconteceram as primeiras experiências, se elas buscaram alguma referência ao iniciar a atividade como docente, com o objetivo de perceber de onde partiram para desenvolver seu trabalho e como aconteceu essa inserção em sala de aula;

b) como se dá o processo de construção das professoras, ou seja, que aprendizagem e aprimoramento pessoal foram percebendo no exercício da profissão, pedindo para relatarem aspectos que conservam desde a primeira experiência e que continuam considerando fundamentais, e também posturas que abandonaram, ou ressignificaram.

A sexta pergunta suscitou a análise, por parte das professoras, na relação entre a experiência profissional como nutricionista e o trabalho como professora de Nutrição, com o intuito de perceber se existem aproximações e associações em tais práticas.

A sétima pergunta é complemento da anterior e questionou se existe diferença entre a atuação como nutricionista e a atuação como professora de Nutrição. No caso de existência, foi pedido a elas que pontuassem tais discrepâncias, e em algumas entrevistas foi possível perguntar qual das profissões elas escolheriam/prefeririam para exercer atualmente.

A oitava questão tratou da explanação das professoras em relação ao planejamento da sua prática docente, de forma a entender como estruturam e constroem o plano de suas Unidades Curriculares, e ainda onde buscam fundamentação, alicerce para o seu trabalho.

A nona questão solicitou para as professoras destacarem os pontos positivos da sua prática na docência. Além de incluir em algumas entrevistas aspectos observados no acompanhamento das aulas, pontuou-se com as professoras o porquê da intenção de determinadas posturas.

A décima questão tratou dos desafios enfrentados pelas professoras para exercer a docência, questionando também os aspectos de suas práticas que gostariam de melhorar/aprimorar.

A décima primeira pergunta buscou conhecer se as professoras participaram de momentos de formação continuada, no caso, alguma formação que refletiu o fazer docente. Para aquelas que participaram, perguntou-se como foi essa experiência, que impressões tiveram, e se ela auxiliou de alguma forma no seu trabalho docente.

E, finalmente, a última pergunta solicitou das entrevistadas uma descrição de si própria como professora, inserida no contexto da educação profissional.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS[21]

Este capítulo, que nomeamos de apresentação dos dados, trata da sistematização das informações reveladas nas entrevistas, e tem como objetivo explicitar a trajetória de formação das professoras pesquisadas, incluindo nesse recorte o caminho percorrido por elas desde o processo de escolha pela área da Nutrição até o ingresso na docência.

Buscamos retratar nessa apresentação o processo de desenvolvimento profissional das entrevistadas, tendo como norte as questões pontuadas nas entrevistas:

- razões pela escolha da área da Nutrição;
- caracterização e avaliação do curso na graduação;
- vivências das profissionais no mundo do trabalho como nutricionistas;
- motivos da opção pela docente;
- experiências como docentes;
- experiências das professoras em cursos de formação na área da docência.

4.1 Da profissional nutricionista à professora de Nutrição – caminhos percorridos

4.1.1 História da professora Isabelle

A trajetória profissional da professora Isabelle delineia-se, fundamentalmente, a partir do ano de 1996, quando aprovada no vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina, para o curso de Nutrição. Segundo a professora, o despertar para o referido curso aconteceu cedo, quando ainda frequentava o Ensino Fundamental:

> […] quando eu estudei na sétima série, se eu não me engano, acho que era a sétima série, corpo humano, a gente falava um pouquinho de Nutrição, e tinha

[21] Neste trabalho os nomes atribuídos às professoras pesquisadas são fictícios.

> as vitaminas e os minerais, e as fontes, aquilo me **encantou** porque até então era um universo que eu não conhecia, […] aquilo ali foi bem é… o **primeiro despertar** para o curso de Nutrição. Mas a minha relação com a alimentação já é mais antiga porque eu gostava muito de cozinhar desde bem novinha (grifo nosso).

A escolha pela área foi concretizando-se já no primeiro ano do Ensino Médio quando a professora, interessada em conhecer mais detalhadamente sobre o bacharelado em Nutrição, entrou em contato com o Departamento da UFSC responsável pelo curso. Na oportunidade teve acesso à proposta das disciplinas do curso em questão: "me **encantei** com a ementa, aquela coisa: Geografia da Alimentação, Sociologia da Alimentação, eu falei: 'meu Deus, o que que eu vou aprender, **que legal'**, tópicos em Nutrição, aí me encantei, me **apaixonei** mesmo". [grifo meu]

Por sua vez, a experiência concreta de graduação parece não ter desapontado as expectativas criadas anteriormente, já que a professora, ao avaliar as características do curso, afirma ter gostado muito enfatizando que "não faria outra coisa":

> […] a primeira fase até a quarta a gente vê muito de Biologia, mas a Biologia me **agradava**, então fechou, tem muita coisa das humanas, eu, claro, tenho muitas **críticas** em relação à **metodologia de ensino**, porque aquelas **aulas chatas** de transparência, aulas **expositivas direto**, mas também têm muitas **coisas positivas do próprio professor**, aquela coisa do professor que tu vê que **gosta do que faz**, de passar aquela sensação boa, a aula ser mais agradável, muitos professores ali sem experiência nenhuma, mas muitos com, então ficou equilibrado, eu **gostei muito**, eu gostei dos laboratórios, eu gostei de estudar anatomia, descobrir a… a parte da base da Nutrição. A UFSC é um universo grande também, **tudo foi muito bom**, eu tenho assim uma **visão bem positiva do meu curso** (grifo nosso).

Evidencia, a professora, a solidez da sua formação teórica em detrimento da formação prática, no que diz respeito à preparação e vivência para o mercado de trabalho. Formação esta aperfeiçoada pela experiência profissional. Nesse contexto, enfatiza sobre a sua vivência prática no curso:

> [...] em termos práticos, de mercado, como eu optei por uma área da Nutrição, que é na Cozinha, não foi muito sólido; se eu tivesse ido trabalhar num consultório ou num hospital, eu creio que eu teria mais segurança e mais base. Para a parte da Cozinha, a gente tinha poucos professores com experiência, porque como o Hospital era do lado, na área de Clínica tinham muitos professores que atendiam ali e já nos davam aula, e a gente sentia aquela segurança, a gente ia para o Hospital. Cozinha, o nosso laboratório lá era um pouco precário, até hoje ainda não é tão bom, os professores não têm muita vivência de mercado e até hoje continua assim, então já não foi tão sólido, foi

> bom, mas **não foi tão sólido, a prática me deu mais… muito mais segurança**, nesse caso (grifo nosso).

Demonstra, nesse relato, a percepção da professora em relação à lacuna na formação específica da área de Cozinha que foi complementada com a experiência posterior, de inserção no mundo do trabalho. No tocante às experiências profissionais vivenciadas pela professora, durante a graduação, considera: 1) estágio extracurricular, onde atuava numa cozinha industrial, na preparação dos cardápios e acompanhamento da produção no quesito higiene; 2) projeto de extensão na universidade de origem na área Clínica, atendendo gestantes e atletas; e, ainda, 3) um novo estágio extracurricular, trabalhando na "segurança alimentar de carnes".

No final da graduação, a professora realizou uma atividade profissional durante sete meses num hotel fazenda, o que representou o seu primeiro emprego:

> Foi uma **experiência encantadora**, só que foi **muito difícil** porque era o meu primeiro e eu já era gerente, então começar por cima é muito difícil, eu sempre fui muito corajosa, eu consegui dar conta, mas não fiz, claro, um bom trabalho, ganhei muita experiência, gostaram de mim, […] porque me chamaram de novo depois, mas não dei conta de tudo, da totalidade, tinha que gerenciar equipe de garçom, fazer evento, gerenciar cozinha, fazer cardápio, cuidar da higiene, **eu não estava preparada**. Então eu fiz o que deu (grifo nosso).

Em paralelo ao emprego no hotel, a professora havia conseguido uma oportunidade de trabalho numa fábrica de massas e outra de salgadinhos, onde realizava a assessoria na parte de higiene e estrutura física. Nesse tempo, relata que a experiência no hotel, apesar de desafiadora, teve um final frustrante, pois, com a mudança de gerência, foi demitida, fato que a incentivou investir em uma viagem com uma amiga para Londres, durante três meses:

> […] Essa viagem **foi extremamente interessante** porque eu consegui trabalhar mais ou menos na minha área, eu fui para um restaurante também, fui garçonete e ficava muito nos bastidores da Cozinha, porque a garçonete também tem a parte de trás. Treinei bastante o inglês, aprendi sobre a gastronomia inglesa, **foi muito importante** também. No meu retorno eu voltei para as assessorias e consegui mais duas […] e aí eu fiquei trabalhando como autônoma bastante tempo, porque como autônoma nessa área da Nutrição a gente tem condições de ganhar um pouquinho melhor do que no fixo, então para mim também foi bom (grifo nosso).

A trajetória profissional da professora Isabelle segue com consultorias para várias padarias, para uma colônia de férias adventista, realizando a higiene de cardápio, o treinamento de equipe, o atendimento, entre outras funções. Trabalhou como *personal diet*, que consistia basicamente na orientação de hábitos alimentares. Conta a professora sobre essa atividade: "eu ia na casa da pessoa, olhava a geladeira, o armário, o que a pessoa comia, fazia lista de compras, fazia uma proposta de cardápios, atendia a família como um todo e isso era bom".

Ademais, destaca como assessorias importantes no seu percurso profissional, o trabalho realizado numa empresa que possuía pastelarias e buffet de cachorro-quente, onde teve contato com equipes de trabalho bastante diferentes, vivências que, segundo ela, deram-lhe uma boa base para o exercício profissional na Nutrição. Exerceu também a função de nutricionista em um lar de idosos, na preparação de cardápios e cuidados com a higiene, o que significou, para ela, uma experiência bastante diferente, por se tratar da produção de refeições para a terceira idade.

Atuou em uma consultoria para pão italiano, durante um ano e meio. Lá realizava o controle de qualidade da produção, prazo de validade, treinamento da equipe, bem como o acompanhamento da parte de higiene. Como fruto desta intervenção, acabou implantando o sistema de controle de qualidade que foi o programa *Alimento seguro.* Depois disso, trabalhou numa fábrica de granola e empanados, durante quatro anos. Segundo a professora, o trabalho de assessoria e consultoria "foram todas assim **experiências incríveis**, porque para quem era cru […] ficar pegando assessoria, nossa, a gente aprende tanto" (grifo nosso).

O último trabalho antes de ingressar na carreira de docente foi em uma instituição de Educação Especial, desempenhando também a função de nutricionista:

> […] Foi um **trabalho difícil** porque era uma **instituição pública**, a primeira, e aí eu comecei a ver, eu vinha da privada, como as coisas demoram e são amarradas, como tem política, e vaidades, e coisas difíceis de a gente lidar; então eu cheguei com aquele pique, para mudar tudo, fazer a coisa acontecer, e estava tudo completamente velho e arcaico, e não tinha nutricionista há muitos anos. Ah, meu Deus era tão difícil, e eu tinha **muitas ideias** e muita **vontade de por em prática**, e nada podia, então foi **um pouco frustrante**, mas também **aprendi muita coisa**, eu nunca tinha lidado com criança especial, eu trabalhava fazendo os cardápios, o cardápio era muito diferente, então **me fez pensar**, **aprender**, então foi, **foi bem rico** (grifo nosso).

Com exceção dessa última experiência, é importante ressaltar que os termos ‘paixão’, ‘encantamento’, são recorrentes na fala da professora quando cita a profissão de nutricionista, revelando o gosto que foi avivado pela área de atuação desde a graduação. Além disso, a professora utiliza, com frequência, as expressões ‘gostei muito’, ‘muito legal’, ‘experiência encantadora’, ‘muito bom’, ao referir-se às suas experiências profissionais em estágios e empregos.

Por sua vez, a influência que começa a demarcar o caminho para a docência, conforme apontamento da professora, é relativa à opção do mestrado, a qual teve o incentivo inicial do padrasto quando ainda era muito jovem:

> […] o meu padrasto era uma pessoa muito culta […] e me fez ficar encantada por esse universo da literatura, do estudo em si, ele ajudou a desenvolver esse meu potencial e aí eu decidi que, quando eu crescesse, eu ia fazer mestrado.

Logo que saiu da faculdade, a professora tentou o mestrado na área de Engenharia da Produção, depois pensou em fazer na área de Educação, mas desistiu porque coincidiu com o período em que estava em Londres. Foi na terceira tentativa que ingressou na área de Nutrição. Ressaltando, contudo, que os **motivos principais** pela escolha da profissão docente foram:

> […] o **porquê** mesmo da **docência** […] Eu acho que eu posso te resumir em três razões: primeiro, **a comunicação é uma característica muito forte em mim**, eu gosto de me comunicar; segundo, eu gosto, **eu sou uma pessoa dinâmica**, eu gosto de estar num **ambiente jovem**, onde eu possa estar também **me atualizando**, **me realimentando** com aquele público mais jovem, e eu acho que o ensino, eu tinha, eu sentia em mim, agora eu vou ser um pouco vaidosa (risos), eu **sentia em mim um certo talento para ensinar**, para **transmitir**, para **trabalhar com as pessoas, conhecimentos**, eu sentia isso. Outra coisa bem importante foi que na Nutrição **o ensino é um caminho que te dá um salário melhor, ele te oportuniza migrar na tua carreira**, é como se fosse um plano de carreira, vamos dizer assim, na clínica se ganha muito pouco em Florianópolis, e não era a minha área de interesse, em ASA que era a área que eu atuava, restaurantes e indústrias era um pouquinho melhor, mas também não tinha muita **possibilidade de progressão financeira**, de subir na carreira, e o ensino me dava um salário melhor, daí **eu comecei a pensar nele** [no ensino] **como uma real possibilidade de ter um salário melhor** […]. Então eu acho que foram essas coisas, acho que quatro, não três [razões] (grifo nosso).

A explicitação das razões pelas quais escolheu a docência parece caracterizar, de certo modo, a percepção da professora sobre o que reconhece como importante para o exercício da profissão, estando entre elas: qualidades ou atributos pessoais, como a facilidade de comunicação e o talento, entendido também como "vocação" para desempenhar tal atividade; a visão do ensino como espaço de aprendizagem e desenvolvimento pessoal; e não menos importante, mas bastante significativa, está a questão salarial, o reconhecimento financeiro, como um atrativo da docência, com a possibilidade de progressão na carreira em oposição às demais ocupações e possibilidades que carregam o profissional nutricionista.

Ao ser questionada a respeito da diferença e/ou proximidades entre o trabalho do nutricionista e do professor de Nutrição, a professora afirma existir uma distinção, pois, em sua opinião, o nutricionista de um modo geral "trabalha muito só, tem muitas tarefas administrativas, os horários de trabalho são fixos, as rotinas são outras" e ainda "não tem a **preocupação pedagógica**". [grifo meu]. Quanto à identificação com o trabalho da nutricionista e da professora, comenta:

> Eu **gosto muito das duas coisas**, é difícil falar, porque **ser nutricionista é muito bom** e eu acho uma **profissão tão importante**, mas eu não sei se eu conseguiria mais deixar de ser professora porque agora eu já vesti, sabe, aquela transição durou um ano, um ano e pouco, mas **eu acho que eu ficaria com o ensino**, eu acho que eu ficaria com o ensino (grifo nosso).

Com referência à primeira experiência como docente descreve:

> […] eu dei uma aula na faculdade para uma professora minha […] na Farmácia aqui na UFSC, então fiquei assim extremamente nervosa, porque eu nunca tinha dado aula e ia dar uma aula dentro da UFSC para a graduação, eu fiquei extremamente nervosa.

Contudo, a respeito desta imersão revela a professora ter ficado positivamente surpresa, pois apesar de ser a sua primeira vivência de sala de aula, teve um retorno afirmativo dos alunos:

> […] no final eu tive um *feedback* bom dos alunos sem ter pedido, então eu falei: 'eu acho que eu estou no caminho'. Coitada, mal sabia eu que eu estava nas fraldas (risos), mas eu vou te falar que **com aquele *feedback* eu achava que eu estava pronta**. Aí fiz o meu estágio docência no mestrado, que foi a minha segunda experiência. […] e foi muito bom o meu estágio docência, porque eu tive a oportunidade de trabalhar com muita **diversidade de atividades**, então

> teve trabalho para corrigir, teve banca de trabalho final, teve aula teórica, teve aula prática, teve muita coisa (grifo nosso).

Na sua trajetória como docente identifica como características positivas da sua prática pedagógica alguns atributos pessoais que contribuem para a sua atividade educativa, que estão ligadas às qualidades como a organização, o entusiasmo ao tratar dos assuntos da sua área de formação, pois representa algo que acredita e tem paixão, além da busca pelo convívio com os colegas de profissão e o aprendizado dos conhecimentos pedagógicos para o seu trabalho, conforme vê-se no seu depoimento:

> Eu gosto de ser **organizada**, eu acho isso importante para o ensino, eu sou muito **entusiasmada**, então quando eu entro em sala eu já ouvi eles dizerem isso, eles sentem que eu gosto, e eu gosto, então **transborda** mesmo, eu gosto de começar a aula, por exemplo, falando para o aluno que ele vai gostar, […] porque a gente vai ver isso que tem a ver com aquilo, e eu tenho certeza que vai valer a pena. […] Então eu acho que eu sou uma pessoa de modo geral **alegre em sala**. […] Eu acho que eu tenho uma **abertura grande para trabalhar em equipe** e eu acho que isso para o ensino é bom, porque para o aluno faz sentido, por exemplo, eu gosto de poder usar as coisas que eles aprendem lá no laboratório numa avaliação teórica ou numa avaliação prática, uma aula prática de higiene, eu gosto de poder usar as receitas que o colega vai trabalhar, e os exercícios, eu gosto de fazer uma parceira com Estrutura Física, por exemplo, para poder falar da legislação para Estrutura Física, uma visita técnica com o apoio de outro professor. […] E essa **abertura** também é **para a questão pedagógica** (grifo nosso).

Com relação às suas experiências de formação continuada, a professora faz referência à especialização e à formação de formadores, que, para ela, traduziram-se em espaços de aprendizado: “muito interessante”, “foi muito bom”, considerando difícil em alguns aspectos por ser um universo que não conhecia e não tinha intimidade, ao tratar das teorias pedagógicas, ao mesmo tempo se sentia angustiada, e com uma necessidade mais imediata de que aquela formação respondesse aos seus questionamentos sobre o que era a avaliação, como é que se fazia, o que era competência, estratégias de ensino diferenciadas, pois, segundo a professora: “eu estava muito preocupada, porque eu não sabia nada, mas a gente foi caminhando, eu tive que baixar a ansiedade”.

Não deixando de destacar que a professora demonstra querer buscar essa formação complementar, que é a pedagógica, para o desempenho de sua função como

docente, comentando inclusive que prefere ter um momento de formação de formadores do que ler um artigo da área profissional para dar aula, pois sente que ela precisa mais daquele saber.

Assim, descreve a professora sobre si própria:

> […] hoje eu sou uma professora que **gosta mais do termo educadora, porque eu acho que é um pouquinho além de higiene o que eu tenho para levar e discutir em sala de aula**, eu sou uma pessoa **apaixonada**, eu sou uma pessoa **dedicada** e muito **envolvida (**grifo nosso).

4.1.2 História da professora Laura

A professora Laura é formada no curso de Nutrição pela Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2003. Sua opção pela área está fundamentada no fato de ela sempre gostar muito de Biologia durante o seu percurso na educação básica, motivo que a fez pensar em prestar vestibular para Medicina, depois Farmácia, e, por fim, Nutrição. Não deixando de considerar, também, a influência das preocupações da mãe em relação à saúde e alimentação. Ao ingressar na carreira de nutricionista, a professora já cursava Pedagogia, opção que foi abandonada na sequência.

Em relação ao curso de Nutrição, relata que o considerou 'puxado', um ensino focado muitas vezes em conhecimentos bastante específicos. Nas áreas de atuação em que eram ofertados os estágios, a professora sentia maior identificação com a área de Clínica, procurando se afastar da área de Cozinha, a que considerava mais pesada e difícil em termos da carga de trabalho e da especificidade do que era desenvolvido nesse ambiente.

> Na Federal são cinco anos, então a gente entra e tem todas as matérias básicas, Biologia separada da Sociologia, **é tudo bem separado,** e a gente observava que as questões assim Sociologia aplicada à Nutrição, não tinha nada de aplicada… era só o tema, […] tudo no quadradinho, cada um bem compartimentado, bem separado. […] Os estágios a gente fazia nas três áreas: Nutrição Clínica, Saúde Pública que pega posto de saúde, intervenção direto com a comunidade local e Cozinha, essa parte de restaurante e tal. E Clínica sempre foi a mais puxada, e por eu já vir com essa coisa da escolha pelo corpo humano e envolvendo saúde eu sempre **gostei mais da área Clínica (**grifo nosso).

Falando de experiências profissionais como nutricionista, atuou numa prefeitura, com dois enfoques: atendimento em consultório, que envolvia evidenciar o estado nutricional do paciente e construir um plano alimentar; e acompanhamento de grupo de pessoas com doenças específicas, nesse caso, um programa especializado em hanseníase, tuberculose, e AIDS. Apesar do medo e receio do teor dessas questões, a professora destaca que "foi muito tranquilo", e que conseguiu junto com colegas desenvolver trabalhos em grupo e de auto-ajuda.

> Então, consultório era legal, eu tinha retorno, tinha paciente que era muito querido, que tu cria um vínculo, a parte da Nutrição tu acaba vendo, para aqueles que se dedicam tu vê resultado, […] era gostoso. No outro eu trabalhava em HIV em consultórios, os pacientes com HIV em consultórios e fazia esses grupos com a enfermeira lá, tinha muita diferença de tipos de pacientes, porque eles são geralmente depressivos, baixa estima. […] **Foi gostoso** assim, **me identifiquei**, achei no início, levei um susto, será que eu vou gostar, mas me identifiquei com os dois, a única questão era assim, a mesma coisa sempre, se torna rotineiro, então isso ficava a desejar (grifo nosso).

Além dessas experiências, a professora ficou durante três anos fazendo um trabalho voluntário no Estado com atendimento a pessoas com transtorno alimentar, fruto do estudo desenvolvido no mestrado. Diz a professora ter gostado muito dessa atividade, pela proximidade com o trabalho humano, pela troca de aprendizado com os colegas de equipe, pela possibilidade de escutar, de "tratar mais coletivamente o indivíduo", e perceber "as outras esferas dele".

Em relação às influências que considera ter contribuído na escolha profissional da docência destaca: "já na graduação, já acabava desenvolvendo isso em sala, de trabalhos, eu lembro lá numa segunda fase, terceira, eu apresentei um trabalho e os professores ficaram assim: ai a Laura vai ser professora", e ainda: "a minha mãe é professora do Estado e eu lembro dela corrigir trabalho, aquela coisa de nota, passando no diário, eu estava sempre ali em cima enchendo o saco".

Além desses fatores, menciona como características pessoais que considera próximas e ligadas ao trabalho docente: "eu acho que é **nato** meu **essa coisa do explicar**, do querer **falar em público**, até nos trabalhos, que a gente já se identificava,

de **ajudar**, no segundo grau" (grifo nosso). Com isso, a escolha da profissão professora se justifica:

> […] eu acho que foi nesse sentido **de se identificar**, de trabalhar, eu acho que essa coisa do **conseguir ajudar**, eu acho que na minha profissão eu tenho que ter isso, por isso que eu gostava da prefeitura também, de estar no consultório e **sentir que tu mexe com aquela pessoa, que tu traz um retorno na vida dela**, e eu acho que enquanto professor isso também é possível nesta relação com o aluno, **tu modificar ele, tu ensinar**, até no sentido, assim, de ele chegar tarde: "porque que tu está chegando tarde, o que que acontece", e alguns se abrem e tu escutar, […] **sempre busco trazer mais o lado um pouco humano da história** (grifo nosso).

Aparenta a professora conceber e se identificar com a dimensão humana do trabalho docente, superando a visão do trato com o conhecimento teórico, unicamente. Além disso, outros motivos que considera ter contribuído para a escolha profissional docente: "também o lado que acaba estando ligado à profissão de professor, de ser **dedicada**, de ser **estudiosa**, por isso eu fui atrás de pesquisas já na graduação, […] **então eu fiz mestrado**" e ainda menciona: "não dá para destacar a questão assim, eu casei na época do mestrado e meu esposo é funcionário […] concursado, então ele já tinha um trabalho fixo aqui e […] em Florianópolis […] **as melhores oportunidades de emprego também estão na área de docência**" (grifo nosso).

Foi decisivo para a professora prestar o concurso para a rede federal, pois além do incentivo do marido e de uma colega que já trabalhava na própria Instituição e que alegava ser uma experiência bastante interessante, afirma: "o que me fez vir fazer a prova: uma **oportunidade de trabalho melhor**" (grifo nosso).

No início da sua trajetória profissional caminhou durante um curto tempo na docência, sendo as suas experiências vinculadas à universidade, com o estágio docência, e a um curso técnico de nível médio, numa instituição particular. Depois desse período, trabalhou como nutricionista na rede municipal, conforme descrito anteriormente, retomando a atividade docente com a aprovação no concurso público do IF-SC. Por sua vez, a análise dos trabalhos desenvolvidos como nutricionista e como docente permitem a ela reconhecer que se trata de "dois mundos diferentes", pois no primeiro caso é "técnico", é "mais informação" e no segundo "tu tem que construir junto, a interação é diferente".

Para tanto, a sua primeira experiência como professora, antes de ingressar no Instituto Federal, aconteceu na universidade onde havia se formado, lecionando para um curso de graduação, uma experiência bastante traumática, segundo ela, pois além de coincidir com um período tumultuado da sua vida: conclusão da graduação, entrega de relatório e elaboração de pré-projeto para o mestrado, assume: "eu não estava de fato preparada para aquele local". Nessa instituição comenta sobre a falta de suporte em relação à nova atividade, pontuando: "tu não é trabalhado como professor, te jogam lá, tu como professora substituta pega".

Alerta a professora em tais declarações sobre a questão da sua pouca maturidade e afinidade com a docência, pontos que trouxeram como expectativa a necessidade de preparo e respaldo para o exercício da sua função, bem como o imperativo do trabalho coletivo e das possibilidades de troca e interlocução, que poderiam subsidiar positivamente sua ação. Desejo este não contemplado, devido a ausência de suporte por parte da instituição de um modo geral.

Além da experiência na universidade, teve a oportunidade de trabalhar como docente num curso técnico particular, configurando, na sua visão, uma prática bastante distinta em comparação à primeira:

> […] comecei a dar aulas no técnico do Geração [escola que a professora lecionou] e daí foi aonde eu consegui eu acho **desenvolver um outro lado meu**, porque na UFSC [universidade que lecionou] era aquela **coisa muito certinha**, eu me sentia muito **pressionada**, então era **engessada**, **tensa**, e no Geração eu **consegui me abrir**, a **ter mais esse contato com o aluno**, a ser mais **descontraída**, a **brincar**, a **fazer piadinha**, e que eu acho que eu trago um pouco disso para cá, não dá para comparar a Laura da UFSC com a Laura daqui, e isso foi o pouco tempo que eu fiquei no Geração (grifo nosso).

Essa diversidade de enfoques percebida nas suas experiências profissionais é influenciada, na opinião da professora, considerando: a "mudança de público-alvo, de estudante, me fez mudar". No primeiro caso, referia-se aos alunos que haviam passado no vestibular de uma universidade federal, seleção de um público que "teoricamente" teve boas escolas, e, no segundo, tratava-se de estudantes trabalhadores, alguns afastados da escola há algum tempo, o que significava, para ela: "então não dava para ser aquele rigor, não dava para ser aquela aula formatada", exigindo a própria dinâmica

do Geração “uma aula expositiva, mas dialogada”. Em tais circunstâncias, enfatiza: “eu tive que desenvolver um pouco acho que da criatividade que estava bem escondida dentro de mim”. Importante registrar que a mudança de postura é identificada do ponto de vista da técnica de ensino, ou seja, da metodologia utilizada para os diferentes públicos.

No que diz respeito ao desenvolvimento das suas aulas nos cursos do Instituto Federal, a professora comenta: “o importante para mim […] é **poder deslizar nas aulas**, […] e **curtir** aquilo, **fazer com prazer**” (grifo nosso). E ainda ressalta, em relação às características que considera fundamentais desde o início desse trabalho como docente, o fato de estar planejada, segura do que vai fazer, pois afirma o seguinte: “planejando eu sou melhor, […] dar uma aula planejada é bem melhor”, afirmando que a segurança, o “estar mais confiante” no tema, no domínio do conhecimento, permite maior desenvoltura na aula, maior aproximação com os alunos e interação com o saber.

Ao descrever a si própria, a professora destaca:

> Uma professora assim… que eu acho que eu **consigo dar conta do recado** como professora, mas que **gostaria de conhecer mais dos conteúdos da área em si**, que precisa desta formação além […] alguns vão me achar carrasca, é… pouco flexível é a palavra que eles usam […] mas assim no fundo, no fundo eu não me acho a carrasca, […] eu acho que tem as oportunidades para serem aproveitadas. Acho que **exigente**, **não é a coisa solta** (grifo nosso).

4.1.3 História da professora Júlia

A escolha profissional na área da Nutrição para a professora Júlia tem suas primeiras influências ainda na infância, pois, segundo ela: “desde pequena eu gostava de cozinhar”. Nesse período, conta que adorava ajudar a mãe na cozinha, preparar a sobremesa para os eventos em família, organizar as próprias festas de aniversário, inventar receitas. Na adolescência começou a investigar sobre o preparo de doces *diets* para o avô que era diabético. Somado a isso, teve alergias com alguns alimentos, motivo que a fez ficar ainda mais interessada por alimentação natural. Na época do vestibular, buscou informações sobre os cursos ligados à área de interesse. Pensou em

fazer Farmácia, Engenharia de Alimentos e, finalmente, Nutrição. Segundo ela, depois de escolhido o curso, "tinha certeza **absolutíssima** do que eu queria fazer" (grifo nosso).

Entrou para a Nutrição com a convicção de que pretendia fazer "a parte de restaurante". Afirma a professora em relação ao curso: "as aulas práticas eu sempre amei, […] eu sempre fui muito bem, e acho que foi nessas aulas práticas de laboratório que começou a me dar **vontade de ser professora**" (grifo nosso).

Portanto, os incentivos iniciais em relação à profissão docente têm origem na graduação, quando fazia bolsa de monitoria e pesquisa, e a sua orientadora a incentivou a fazer mestrado, o que representou um passo inicial para trilhar o caminho da docência. A primeira experiência em sala de aula aconteceu no estágio docência, no período do mestrado, que, para ela, significou um momento de insegurança e também de muita responsabilidade, por assumir a aula de um professor com uma trajetória já consolidada e consistente. Nesse sentido relata: "embora eu **soubesse o conteúdo**, eu estava extremamente **perdida**, com **dúvida**, com **medo**" (grifo nosso), observando, por outro lado, que a análise do conjunto dessa experiência foi "boa", pois pôde contar com o apoio da sua orientadora.

Ao concluir o mestrado, a professora assumiu o seu primeiro emprego numa universidade particular como docente e diz ter sido "maravilhoso", "uma realização total", estava "satisfeita", apesar de viajar três vezes por semana, totalizando o percurso diário de aproximadamente 280 km. Contudo, ao tratar da identificação com o trabalho na rede privada, pontua alguns aspectos distantes dessa posição:

> Quando eu estava dando aula na universidade particular e até mesmo no curso técnico particular, parecia que **não tinha significado o que eu estava ensinando**, de certa forma, formar um nutricionista que, assim, a formação que eu acho muito, sei lá, básica, **não é uma formação que prepara para o mercado**, e eu ficava preocupada com isso e eu não via muito meio de mudar, era uma coisa muito acadêmica para formar um nutricionista que achava que ia sair de lá ganhando bem, para depois sair ganhando uma miséria, menos do que às vezes o trabalhador que ela vai ser responsável (grifo nosso).

Conforme observado, além da universidade particular, a professora atuou também num curso técnico, que, segundo ela, tinha a preocupação maior com o

pagamento da mensalidade dos alunos do que propriamente com o aprendizado deles, conforme ressalta: “eles queriam […] receber a mensalidade e passar o aluno de qualquer jeito, […] **não importava se ele aprendeu ou não aprendeu**” e complementa: “**eu não concordava com aquilo**” (grifo nosso). Atrelado a isso, a experiência do seu estágio docência no doutorado revelou-se “muito ruim”, “uma experiência muito desagradável”, fatores estes que a fizeram abandonar a carreira de docente.

Sobre tal vivência, relata que a aula ministrada por ela foi diversas vezes interrompida e tumultuada pela professora responsável da disciplina, com questionamentos e discordâncias quanto às orientações em relação à higiene do manipulador de alimentos, tema que estava sendo abordado na aula. “A partir dali eu disse que eu não ia mais ser professora, porque em universidade particular financeiramente não compensa, […] pelo tanto que tem que estudar e […] na UFSC eu não queria por causa disso, da maneira como é lá”. Por isso, o desestímulo em relação à profissão docente ocorre nesse período e convergiu para as experiências do estágio docência no doutorado e para o trabalho com o curso técnico particular, o qual resume: “tudo de ruim da docência foi na mesma época”. Complementa ela:

> Então foi assim uma **decepção enorme**, muito grande, e aí nisso foi que eu e o meu marido montamos um Café, nessa mesma época, e aí eu me deslumbrei com o meu café, pela cafeteria, que aí eu montei tudo, tudo que tu imagina de cardápio, treinar funcionário, tudo assim, então cozinha, montar cozinha, então eu acabei gostando tanto daquilo que eu disse: ‘não, então eu vou terminar o meu doutorado que eu já estava na metade, termino o doutorado e vou ficar aqui, cuido do que é meu, e não vou ficar fazendo uma coisa que eu não gosto, trabalhando com pessoas desse jeito… que ficam puxando o tapete (grifo nosso).

Decidida a investir e trabalhar no empreendimento próprio toma conhecimento da abertura de vaga para professor substituto no Instituto Federal. Confusa e duvidosa em realizar ou não a inscrição, já que estava feliz na sua nova atividade profissional como nutricionista e proprietária do estabelecimento, recebe o incentivo do marido e faz a inscrição, sendo aprovada em primeiro lugar. Para a professora, foi “uma decisão **difícil**, porque são **coisas bem diferentes**”, ao referir-se sobre o trabalho na empresa implantada e a atividade do professor. [grifo meu].

É importante destacar que as experiências profissionais da professora como nutricionista aconteceram em paralelo às experiências docentes, num período bastante curto. Após a conclusão do curso de graduação, trabalhou em uma empresa que prestava consultoria para diversos restaurantes, no "treinamento para manipulador de alimentos" e no acompanhamento das atividades seguindo como parâmetro o "manual de boas práticas para o controle de higiene". Além dessa atividade, teve uma pequena experiência na área de Clínica, que, na sua opinião, não foi bem-sucedida, pois não representava a sua área de interesse, o que reforça a sua opção inicial na Nutrição, pensada para o ramo de restaurantes. Assim, comenta: "clínica para mim não funcionava, não conseguia fazer direito porque eu não gostava mesmo, foi bem pouco tempo".

Ao ingressar no Instituto Federal, a professora diz ter sentido afinidades com a proposta da escola tendo como comparativo as experiências anteriores e percebendo nessa correlação que:

> […] o **ensino** pode **funcionar** para **pessoas** que realmente **querem aprender**, para valorizar, para eles realmente **acharem um lugar melhor no mercado**, tem o objetivo, é claro, é palpável, então é por isso que eu me achei, porque eu estava **fazendo uma coisa que eu gosto e que tinha significado para mim**, em realmente **ajudar e ensinar o outro (**grifo nosso).

A nova oportunidade de trabalho permitiu-lhe aproximar as suas expectativas como profissional aos objetivos da Instituição, resultando desse encontro a percepção de um sentido, um porquê, e uma finalidade na sua função, conforme explicita: "realmente **ser professor para ensinar, para valer a pena para aquela pessoa**" (grifo nosso).

Em relação à comparação do trabalho do nutricionista e do professor de Nutrição, afirma que o teor de tais profissões, na sua opinião, estão bem associadas, "elas são bem ligadas", pois "é a mesma coisa só que num ambiente diferente", "muda o foco, mas as resistências, as dificuldades em si são as mesmas", ao referir-se à apropriação dos conhecimentos relativos às regras de higiene, por exemplo. Assim, continua: "não tem muita diferença porque lá a gente tem o trabalhador que a gente orienta, aqui a gente tem o aluno, então nesse sentido é bem parecido, **o foco é**

realmente ensinar alguém". Na visão desta entrevistada, percebe-se que a prática da nutrição se reflete em sala de aula. Para a professora, na escola consegue-se trabalhar no plano do ideal e desejável em relação às normas de higiene, por exemplo, diferentemente do mercado de trabalho, segundo ela: "a diferença é que aqui é uma escola e a gente consegue chegar num bom patamar de ensino, tu diz excelência é isso, então a gente vai fazer isso, no mercado de trabalho é adaptar o tempo todo".

Em relação à identificação com o trabalho do nutricionista e/ou do professor de Nutrição, considera:

> […] **se fosse para eu dar aula de outra coisa que não fosse relacionado à alimentos, eu nem me vejo**, porque eu acho que eu não tenho qualificação para isso, agora é muito difícil para eu escolher entre ser professora e ser só profissional nutricionista, se fosse para eu **trabalhar como nutricionista, só**, sem ser no meu espaço, **acho que eu não estaria satisfeita**, porque **realmente o salário é muito ruim**, porque a gente se qualifica, estuda, tu sabes que tu tens uma qualificação e vai receber muito pouco, isso chega uma hora na vida que isso te desmotiva por mais que tu goste do que tu faça. Se fosse para trabalhar no meu próprio negócio como nutricionista eu tenho certeza que eu seria feliz também, embora… mas **a docência também me realiza muito, sendo na área da Nutrição que é a área que eu gosto** (grifo nosso).

Importante registrar que a identificação com a profissão docente parece estar fortemente atrelada à afinidade com a área do conhecimento da Nutrição, à qual a professora manifesta, desde a sua trajetória pessoal, o seu encantamento, interesse, motivação, de tal modo que descreve a si própria como:

> […] uma professora que adora dar aula, acho que essa é a principal qualidade porque eu **adoro dar aula do que eu dou, especificamente**, falar sobre isso, enquanto a maioria das pessoas acham uma coisa sem graça, eu acho que não, que pode ter muita graça, muito legal (grifo nosso).

4.1.4 História da professora Elisa

A trajetória da professora Elisa no curso de Nutrição inicia no ano de 1986. Sua escolha é justificada pela identificação e afinidade com as áreas de Biologia e Saúde, fato que a motivou pensar, no terceiro ano do Ensino Médio, em prestar vestibular para Medicina, relatando, porém, que sua decisão foi definida na oportunidade em que: "aí

eu peguei a lista, era um caderninho que tinha no vestibular, aí eu fui olhando um por um e quando chegou na Nutrição, eu falei: 'Nutricionista, que **lindo**! Acho que **é isso que eu quero ser**'" (grifo nosso).

Para a professora, a experiência no curso de graduação foi muito boa e bem aproveitada por ela, conforme comprova sua fala: "eu **amei**, me **identifiquei muitíssimo**, tanto é que eu aproveitei bem o meu curso, **foi uma boa escolha**". E ainda: "eu sempre fui uma **aluna dedicada**, quando eu estava em sala de aula eu estava prestando atenção no que o professor estava falando e nunca fui para uma prova, ou para uma avaliação, sem ter pelo menos lido". Evidencia a professora o fato de a sua trajetória acadêmica estar permeada pelo compromisso com os estudos, de acordo com o que ressalta: "sempre tive muita **curiosidade** em **ler**, em **estudar** Nutrição, sempre **gostei muito**, […] era um **prazer** ler, pesquisar, sempre me interessou bastante" (grifo nosso). Inclusive relata que ganhou na sua formatura o prêmio de honra ao mérito.

Para tanto, apesar de considerar que a formação do curso de Nutrição de um modo geral foi "muito boa", ressalta, porém, que na área de produção de refeições tal formação deixou um pouco a desejar. É importante salientar que a própria entrevistada reconhece perceber essa falta, justamente porque foi atuar nesse ramo, diferente de outras áreas da formação, como é o caso da Clínica, a qual não teve experiência e, portanto, não pôde fazer contrapontos no que se refere à prática profissional. Assim destaca: "eu sou **crítica** com relação aos **conhecimentos da área que eu fui atuar**, se eu fosse atuar talvez na área Clínica eu também tivesse uma visão mais crítica da minha formação" (grifo nosso).

Na mesma época em que cursava o bacharelado, a professora teve a oportunidade de cursar a licenciatura em paralelo. A sua opinião sobre tal formação manifesta-se bastante negativa, pois acredita que:

> […] **eu não aprendi nada** assim, porque a forma de estudar, de transmitir os conhecimentos na, lá na Pedagogia, era muito diferente da Nutrição, a Nutrição é muito, não se discute muito, apresentam-se os resultados das pesquisas atuais e aqueles resultados que têm um número maior de pesquisa apoiando é o que se adota, então é muito prática; e **na Pedagogia é muito reflexão**, e às vezes uma **reflexão que não chega a lugar nenhum**, **é o refletir por refletir**,

> então assim eu tive um pouco de dificuldade e também eu não levava tão a sério porque não era o foco principal da minha formação (grifo nosso).

A professora Elisa, embora licenciada em Nutrição, critica essa formação, na qual esteve focada no seu dizer no "refletir por refletir", pressupõe uma formação distanciada da realidade, do concreto, revelando, ainda, o desejo de uma capacitação mais aplicada e contextualizada ao ensino, e talvez menos teorizada.

Relembra a professora que na sua primeira experiência com o estágio docência da licenciatura foi "muito elogiada", afirmando sobre esse aspecto: "eu já sabia que **quando eu gostava de um assunto eu transmitia com qualidade**" (grifo nosso). Dessa vivência extremamente positiva, foi convidada para dar uma aula na graduação, mas acabou não comparecendo, porque se sentiu insegura.

Depois de formada, foi trabalhar como nutricionista em uma empresa privada, em Blumenau, com produção de refeições. Nessa empresa atuou durante doze anos, tendo nos oito últimos anos como foco do trabalho o controle técnico sanitário. Entre as diversas atividades, realizava o treinamento dos nutricionistas novos. Descreve a professora sobre tal trabalho:

> […] eu **dei muito treinamento**, tanto para o nutricionista que estava chegando quanto para manipulador de alimentos mesmo, os funcionários, que trabalhavam com a produção das refeições e […] nessa empresa eu fiquei doze anos, mas nos últimos tempos eu já pensava: 'ai eu quero mudar, o que que eu quero fazer' e **dar aula era o que eu mais queria** (grifo nosso).

Ao sair dessa empresa, abriu um negócio próprio com outras duas nutricionistas, um empreendimento de consultoria e treinamento para manipulador de alimentos. Nesse tempo, ano de 2004, foi convidada a dar aula como professora substituta numa universidade particular para o curso de Nutrição, em Balneário Camboriú/SC. Na referida instituição, efetivou-se, no ano seguinte, com a abertura de vagas no concurso público para docente. Em 2006, realizou o concurso para o Instituto Federal, em Florianópolis, e também foi aprovada. Segundo ela: "**dar aulas sempre me soou como uma ótima possibilidade**", justificando:

> […] porque eu gosto, porque eu **gosto de dar aulas**, eu gosto de… eu adoro **preparar uma aula**, eu adoro é… **pesquisar** para preparar bem essa aula, e eu **gosto muito de transmitir e conversar**, e **ver que o aluno entendeu** aquilo

> que eu estava querendo passar, então eu gosto bastante, **só não gosto de corrigir**… trabalhos e provas, aí essa é uma parte que se eu pudesse eu terceirizava (grifo nosso).

Nesse contexto, é indispensável mencionar a visão da professora sobre o processo de avaliação, que: "embora eu não goste de corrigir as avaliações, eu percebo que ela é um **momento importantíssimo de todo o processo** porque é ali que a gente percebe o que precisa reforçar mais, o que não ficou claro ou o que já está bem entendido por todos" (grifo nosso).

Ao refletir sobre as suas referências para o trabalho de docente, afirma: "**se eu busquei algum modelo foi inconsciente**", destacando sobre o início da sua experiência em sala de aula: "bate uma insegurança sim, dá um friozinho na barriga no começo, a voz até treme um pouquinho, mas depois vai, era só no comecinho que dava esse mal-estar". Assim sendo, considera de fundamental importância o fato de planejar suas aulas:

> […] Eu nunca vou para uma aula onde eu tenho que me expor que eu não esteja segura, que eu não tenha preparado aquela aula, que eu de improviso sou péssima, então eu me conheço, eu não posso ir de improviso, eu sempre preparo a aula.

Na universidade em que trabalhou a professora teve a oportunidade de participar de momentos de formação continuada de professores. "lá eu acho que, lá começou assim esse pensar, **pensar a prática docente**". [grifo meu]. E segue: "tinham várias possibilidades de capacitação e aí a gente escolhia as que a gente queria, e tinha um número mínimo de horas que a gente tinha que fazer. Eu acho que começou ali". No que diz respeito a sua impressão sobre tais espaços de formação afirma: "foi bem interessante [...] apesar de ser longe, [...] sempre gostei de ir e até tinha vontade de participar mais, sempre me interessei [...] porque eu sempre gostei de aprender, sempre me interessou aprender".

Outra oportunidade de formação continuada aconteceu no próprio Instituto Federal, e relata a professora: "no início eu tinha muita dificuldade de entender o que elas [as palestrantes] estavam falando, era outro mundo para mim", apesar disso, a professora afirma que na especialização que está cursando, atualmente, as coisas já

parecem mais compreensíveis, “já não era mais uma coisa estranha, eu entendia o que elas estavam querendo dizer”. Isso caracteriza talvez o processo de amadurecimento desses saberes. Sobre a especialização comenta que a sua expectativa ao cursar era a de conhecer “coisas que são importantes para a educação como integração curricular, avaliação”, e afirma:

> […] quando eu decidi fazer, foi justamente pensando nessa minha **aproximação com a educação**, visto que eu estou trabalhando com educação, e foi bem importante, embora eu não tenha aproveitado assim o tanto quanto eu poderia em função da correria, mas foi bem, bem importante para mim, bem interessante (grifo nosso).

Com relação aos pontos positivos da sua prática docente a professora pontua:

> Um ponto positivo eu acho que é a **dedicação**, o **preparar a aula**, o dar importância para aquele momento. É… um segundo ponto que eu acho bem positivo é o que a gente já falou: **o fato de eu ter a experiência prática**, então faz toda a diferença quando um aluno faz uma pergunta e por eu já ter vivenciado, já saber como é que são as coisas lá fora, então assim, eu acho que **eu transmito com mais segurança aquele conhecimento**. Então… é o preparo, a experiência, e eu acho que também **o respeitar o aluno**, **o… procurar tratar bem, tratar com igualdade**, talvez eu posso dizer assim, eu acho que esse respeito, eu acho que **é uma coisa que eu primo bastante** e eu acho que é positivo (grifo nosso).

Afirma que o seu objetivo como professora é: “eu ensinar e o aluno aprender, o ensino-aprendizagem, é claro que a gente aprende também, mas **o meu objetivo final é a aprendizagem dele**, que ele tenha aprendido o que a gente se propôs ensinar” (grifo nosso). Além disso, a professora diz ter compreendido na especialização, no que diz respeito à relação professor-aluno, “a importância da afetividade”. Afirma ela: “a gente percebe as turmas que a gente tem afinidade e isso é muito engraçado, tem turma que é muito bom entrar em sala de aula, e é muito bom dar aula para aquela turma, e tem turma que já não é tão bom”.

Antes mesmo de iniciar a sua atividade como docente, alimentava uma expectativa extremamente positiva: “**eu tinha certeza que eu ia adorar**”(grifo nosso). E continua: “Eu já gostava da UNIVALI [universidade em que lecionou], eu gostava da UNIVALI, e eu já gostava de dar os cursos na empresa que eu trabalhava. Segundo a minha mãe, ela tinha certeza que eu ia ser professora”, o que se exemplifica na

seguinte fala: “porque ela dizia que eu explicava assim de uma forma tão clara que ela achava que eu gostava de explicar”. A sua mãe afirmava que ela “levava jeito para ser professora”.

Destarte, a professora se descreve como “alguém que gosta do que faz”, identificando-se nessa sua atuação com o caráter desafiador da profissão docente:

> […] aqui a gente dá três unidades curriculares: Higiene, Nutrição e Restrições Alimentares, e eu trabalhei muito tempo com Higiene, então… e fiz muita Auditoria nos restaurantes que era uma cozinha industrial, […] então eu era um pouco saturada assim desse tema, já não tinha mais desafio esse tema para mim. Mas quando eu estou em sala de aula conversando sobre esse assunto, é muito interessante porque é uma área que eu tenho muita experiência, então a grande maioria das perguntas que vem, eu tenho a resposta, ou eu já pensei naquilo ou eu já tive, já tive que trabalhar com aquilo, enfim, então apesar de eu no começo “ai meu Deus eu vou trabalhar de novo com Higiene”, mas quando eu estou em sala de aula é muito interessante.

4.1.5 História da professora Roberta

A professora Roberta, durante o seu percurso formativo, já se identificava nas séries do Ensino Fundamental e Médio com algumas áreas de conhecimento, conforme mostra a fala a seguir: “eu sempre soube que eu queria na área das Ciências da Saúde, eu gosto muito de Biologia, de Química”. Ao prestar o primeiro vestibular diz ter ficado indecisa, fez a primeira opção para Farmácia e a segunda para Pedagogia, tendo sido aprovada para o curso de Pedagogia, cujo ingresso não aconteceu, pois “não gostava” da área.

Começou, então, a participar de um trabalho de orientação vocacional para os vestibulandos, e nesse grupo o seu interesse foi reforçado pela área da Saúde, momento em que “acabou surgindo a Nutrição”. Destaca a professora: “o que mais me chamou a atenção foi a **atração** pelas disciplinas” (grifo nosso).

Em relação à caracterização do curso, a professora pontua:

> […] o curso de Nutrição ali na UFSC possui um problema que são os professores, do meu ponto de vista, são professores muito didáticos, muito acadêmicos, entende, então são professores assim que não têm experiência profissional, isso para mim é um ponto negativo na área da docência. O

> professor ele tem que ter uma experiência profissional prévia, porque como é que ele vai falar de uma coisa que ele nunca vivenciou.

Diferentemente desse posicionamento, a sua opinião é bastante positiva ao referir-se ao âmbito mais geral da formação, da universidade como um todo, pelo ambiente de estudo, pelas amizades construídas, e os momentos de integração com os colegas:

> […] a minha experiência foi **ótima**, nossa, eu **adorava**, eu adoro a UFSC, adoro, adoro, e adoro estudar, **eu gosto de estudar**, então eu **ia com prazer**, sabe, eu gosto muito, tanto que quando eu me formei assim, meu, eu sofri demais, demais, demais, demais, eu tinha muita saudade, muita vontade de voltar para a UFSC (grifo nosso).

Reitera a professora: "a universidade como um todo, ela me agrada assim, eu gosto do ambiente acadêmico, é um lugar que me atrai bastante", afirmando que tem muita vontade de ser professora da Universidade Federal, pois o Instituto Federal "não é uma universidade" e por ser "bem diferente da UFSC", ela sente-se pouco desafiada em relação ao trabalho, em função dos perfis das turmas e da baixa escolaridade dos alunos.

Assim destaca: "dar aula para curso técnico […], eu não dou todo o meu potencial, que eu sei que eu posso dar, não me exige muito, essa é a palavra", e justifica:

> […] porque é segundo grau completo, muitas vezes as pessoas não vão trabalhar com isso, a nossa, a Nutrição dentro dos cursos tem uma ênfase pequena, apesar de a gente ter disciplinas fortes, mas são pequenas, […] higiene não muda n-a-d-a, porque é sempre a mesma coisa.

Em contrapartida, considera: "a Nutrição Clínica não, a cada dia tem coisa nova, é só olhar os estudos científicos". E ainda: "e assim PROEJA[22] […] não requer muitas habilidades. É um público que não tem muitos conhecimentos […]. A minha área não vai fazer diferença para ele fazer um picadinho".

Nesse sentido, volta a afirmar: "Já a universidade não, lá é diferente, os desafios são maiores, na realidade essa é a palavra, **eu gosto de desafio**, eu gosto que me

[22] A sigla PROEJA é usada para designar o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

desafiem” (grifo nosso). Assim, anuncia a professora sobre a necessidade de se sentir desafiada na profissão docente, do ponto de vista do conhecimento. Desse modo, considera:

> […] quando tu tens pessoas com cursos, quando for maior a escolaridade, teoricamente mais complexa pode ser a tua forma de falar, a tua forma de explicar, e mais os alunos vão cobrar, então isso eu senti nesse semestre agora com as Cozinhas, então Cozinha I matutino e Cozinha I noturno, eu me senti desafiada, eles me desafiaram muito esse ano, para mim foi, eu gostei muito, […] tinha muitas perguntas que eles me faziam, que eu não sabia responder, eu falava: ‘anota na folha que eu vou pesquisar e trago para vocês’, desafio, entendeu.

Porém, antes de iniciar a sua carreira como docente, que, por sinal, é bastante curta, a professora teve uma longa trajetória, trabalhando durante nove anos como nutricionista, com funções bem variadas, e experiências bastante efêmeras. Depois de concluir a graduação, começou a trabalhar numa empresa como representante de arroz, em Tubarão/SC, que consistia basicamente em ter que: “viajar com o vendedor para ir nos clientes, explicar como é que fazia o arroz, e tirar as dúvidas, e treinar as demonstradoras que ficavam nos supermercados”. Nesse emprego ficou três meses e foi demitida. A partir daí deu início à procura de trabalho, distribuindo o seu currículo para várias “concessionárias de alimentos”, e com uma colega começou a buscar interessados para “prestar consultoria” nos restaurantes de Florianópolis. Nesse período relata: “quando a gente conseguiu o nosso primeiro cliente, eu entrei em Blumenau, para uma concessionária”.

Portanto, iniciou sua função nessa empresa em Blumenau/SC e lá “gerenciava uma unidade de alimentação”, atuando na Cozinha, um trabalho considerado por ela bastante exaustivo e exigente, pois “a comida tinha que estar perfeita”. Além de tais aspectos, desabafa que não gostava de morar naquela cidade, e, por esse motivo, sofria com a distância de familiares e amigos. Estimulada por uma amiga, pediu demissão e voltou para Florianópolis para trabalhar numa Cozinha Industrial, na cidade de São José. Nesse emprego atuou durante seis meses, e mais uma vez a mesma amiga, que havia comentado sobre o trabalho anterior, a informou sobre uma nova oportunidade na área de vendas. Pediu outra vez demissão e começou uma nova

experiência: “fui contratada pelo revendedor da Nestlé, da linha de dietas enterais, de suplementação enterais”, comentando que apesar de ganhar “pouco” e ir “trabalhar de ônibus”, “estava feliz”, pois tinha saído da área de Cozinha, considerada pela professora com um local que exige muito esforço físico, um ambiente de risco, pois lida com instrumentos pontiagudos, temperaturas variadas, entre outros aspectos.

Passados quatro meses, aproximadamente, surge uma nova oportunidade em uma empresa, e novamente solicita a demissão para trabalhar nesse local. Em paralelo, a mesma amiga, que havia informado sobre os empregos anteriores, a avisa sobre a abertura de vagas para trabalhar no hospital do Exército em Florianópolis. A professora, portanto, realiza o processo seletivo e é aprovada em primeiro lugar, motivo que a deixou extremamente feliz pela remuneração paga. e, sobre trabalhar em hospital, ela revela: “eu adoro hospital, são duas paixões que eu tenho: é dar aula e trabalhar em hospital”.

Diferentemente das outras experiências que foram bastante breves, naquela Instituição a professora atuou durante seis anos. Ali exerceu a função de chefe de aprisionamento, considerando que: “era uma pressão a minha função lá no Exército, era uma função de confiança do diretor, […] de bastante responsabilidade, e lida com mercadoria, dinheiro, […] sem contar as questões das DTAs”. Entretanto, como o período de trabalho nesse local era de sete anos no máximo, a professora antes do término do prazo começou a buscar outras possibilidades de atuação, além de revelar que “não aguentava mais” e que “estava de saco cheio do Exército”. No final do período, prestou concurso para trabalhar como nutricionista da prefeitura, onde atuou em uma policlínica, atendendo a pacientes, ressaltando em contrapartida o seguinte: “o meu **foco** foi sempre **dar aulas**, a minha **meta profissional** era dar aula”(grifo nosso).

Apesar de pontuar que o seu objetivo sempre foi a docência, ela surge, propriamente, em um contexto de crise e insatisfação. A trajetória da professora parece revelar que a insatisfação com o trabalho, pesado e pouco remunerado, gera a necessidade de mudança e a opção pela docência como uma possibilidade concreta de realização na área, com um melhor reconhecimento financeiro e a expectativa de melhores condições de trabalho.

Apoiada no desejo de ser professora de Nutrição, enfatiza a entrevistada a sua paixão pela área do conhecimento: “eu **amo Nutrição**, Nutrição é a minha… **é o meu chão**, Nutrição **Clínica** que é a parte que eu mais gosto” (grifo nosso). Assim sendo, justifica que a escolha profissional como professora é alicerçada na facilidade de comunicação, na possibilidade de se manter atualizada, conforme vê-se em sua fala:

> […] na realidade ser professora era uma coisa que eu já tinha em mente, porque eu sou uma pessoa que **gosto muito de falar**, eu sou uma pessoa que **gosto de ser questionada**, para mim é como se fosse uma ..., **a docência para mim é um estímulo**! E eu sou uma pessoa que eu **preciso de renovação**, […] e na docência tu tens isso, **é um meio que não é estático**, pelo contrário, ele é bem dinâmico, e eu tenho muita vontade, muita vontade mesmo (grifo nosso).

Atuando como nutricionista até bem pouco tempo, a professora teve uma rápida experiência com a docência no curso técnico de Enfermagem, no Exército, onde atuou, antes de iniciar seu trabalho no IF-SC; portanto, sua trajetória na docência é extremamente recente. Sendo assim, a sua maior vivência como professora tem sido no Instituto Federal, onde completou um ano de efetivo exercício, atuando em sala de aula.

Nesse cenário, a professora afirma que o início das atividades na nova Instituição, no ano de 2009, “foi bem difícil”, pois, segundo ela: “o exército me bitolou muito [...] ele me tolheu muito, ele me castrou, ele me podou”. Isso porque tinha “muita regra, muita disciplina, tu não pode falar o que tu queres”. Além do fato de considerar que tinha se afastado de “um círculo de amizades, enfim, tinha toda uma vida lá dentro”, representando “um processo bem abrupto” ao concretizar sua saída do Exército e ingresso na docência na rede federal. A professora revela o seguinte quando da saída do Exército: “deu um oco dentro de mim”. E, quanto à nova atividade: “a forma de trabalhar era completamente diferente, […] eu sempre fiz tudo sozinha”, e, na área da Nutrição, “era centralizado na minha pessoa”, complementando:

> Quando eu vim para cá, não era centralizado na minha pessoa, tive que aprender a trabalhar com isso que é muito difícil. Outra: tive que aprender a trabalhar com outras pessoas da mesma área do que eu, também nunca trabalhei assim.

O fato de ter ingressado no Instituto Federal no meio do semestre causou a seguinte impressão: “foi horrível, horrível, não era aquilo que eu queria para mim”. Tal

situação implicou o acompanhamento das aulas das professoras de Nutrição nos diferentes cursos ofertados, uma espécie de ambientação, prática aplicada pela Instituição aos professores ingressantes. Assim, considera a professora, depois de concluída essa experiência: “quando terminou o ano, eu assim… eu estava muito desestimulada, […] muito desanimada”.

Ao se referir sobre o trabalho em sala de aula propriamente, trabalhando como professora efetiva das turmas, uma nova percepção do trabalho se apresenta, destacando: “esse ano foi b-e-m melhor”.

Ao falar sobre si mesma, discorre a professora:

> […] uma pessoa alegre, divertida, […] que gosta do que faz, eu gosto bastante de dar aula, eu gosto muito e eu amo Nutrição, então na realidade Nutrição é a minha paixão, falar da Nutrição para mim assim, meu, é a minha paixão, é o meu chão, é a minha área, então assim, eu tenho prazer, especialmente quando eu estou falando da parte Clínica, […], então eu gosto muito, eu gosto muito do que eu faço, eu gosto de dar aula […]. Na realidade eu sou uma pessoa bem prática, eu não gosto dessas funções burocráticas da escola, eu não gosto, eu odeio … eu odeio comissão, mas faz parte, então se me deixassem só em sala de aula, o dia todo, é o que eu gosto.

CAPÍTULO 5 – A CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES

Com base nos elementos trazidos pelas professoras em suas declarações, foi-nos possível inferir um conjunto de referências que tais profissionais consideram para compor pressupostos de suas práticas docentes. Essas referências estão fundamentadas em suas habilidades e competências pessoais, em suas experiências como estudantes e como nutricionistas, na cultura da Instituição da qual fazem parte atualmente, em cursos de formação na área da docência e na própria prática que desenvolvem como docentes.

Busca-se, nesse sentido, evidenciar as referências mobilizadas por essas profissionais na construção do seu saber e fazer na docência, sem, no entanto, deixar de considerar o fato de que esta não é construída única e exclusivamente por meio de experiências individuais ou de construções históricas, mas pela imbricação entre esses dois fatores, como propõe Ibiapina (2006).

5.1 Referências do trabalho docente

Para a análise dessa temática, tomou-se como base o entendimento de que, além do conhecimento da especialidade da área da Nutrição que dominam as professoras, outros saberes, como nos mostra Tardif (2000, 2010), constituem a formação delas, tendo em vista as influências dos mecanismos de socialização que foram estruturando a profissão na área da docência.

Para tanto, foram estabelecidas algumas categorias que emergiram a partir de nossa leitura e compreensão das trajetórias profissionais das professoras, as quais nos permitiram articular uma análise dos elementos por elas trazidos em relação ao processo de “aprender a ser professora”, ou ainda, de “tornar-se professora”, estando entre elas:

a) **características pessoais**: a identificação de habilidades e competências pessoais ligadas ao exercício da profissão docente;

b) **experiências de ex-professores**: os saberes da experiência acumulada como aluno, aprendendo a ser professor com seus ex-professores, por discordarem dessas experiências ou por valorizarem-nas, reportando para suas práticas docentes as ideias anteriormente formuladas sobre o processo educativo;

c) **vivência prática como nutricionista**: as aprendizagens empíricas originadas da profissão nutricionista e as aproximações estabelecidas com o contexto da profissão docente;

d) **cultura da escola**: a influência dos pressupostos do contexto de trabalho escolar nas práticas pedagógicas das professoras;

e) **conhecimentos adquiridos em cursos de formação na área da docência**: a relação dos processos de formação na área educacional com a prática pedagógica das professoras;

f) **experiência da própria prática docente**: a constituição do saber docente adquirido e aprimorado na prática cotidiana de sala de aula.

Com isso, podemos considerar que o conjunto de elementos analisados, que ora denominamos referências, constituem-se como alicerce do trabalho docente, e são resultantes de processos formativos variados, de diferentes contextos das trajetórias das professoras, refletindo em compreensões e/ou significações que estas atribuem à docência.

5.1.1 Características pessoais: saberes personalizados

A constatação de que a docência é autobiográfica, e, por isso, o entendimento de que não se dá separada da pessoa do professor, é pano de fundo para a identificação desta categoria, relativa à associação feita pelas professoras entre os atributos individuais e a maneira como se vêem no desempenho de suas atividades docentes.

Ao sinalizarem suas “qualidades”, bem como os motivos apontados pela escolha da profissão docente, as entrevistadas trazem à tona marcas pessoais que caracterizam e compõem o seu fazer educativo, relacionando tais atributos à condição da escolha e identificação com a profissão docente. A inclusão pelas professoras

dessas habilidades pessoais para integrar o que caracterizam como atribuição da docência vai ao encontro da visão de Pimenta (2009), quando se refere à identidade profissional docente, cuja constituição se dá, em parte,

> […] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no 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 (PIMENTA, 2009, p.19).

Destarte, podemos observar que o conjunto de habilidades arrolados pelas professoras, que servem para apoiar suas práticas e justificar a afinidade com a docência, estão ligados às "qualidades" como: facilidade de comunicação, dinamicidade, organização, entusiasmo, talento, alegria, dedicação, paixão, envolvimento.

> […] o **porquê** mesmo da **docência** […] primeiro, **a comunicação é uma característica muito forte em mim**, eu gosto de me comunicar; segundo, eu gosto, **eu sou uma pessoa dinâmica**, eu gosto de estar num **ambiente jovem**, onde eu possa estar também **me atualizando**, **me realimentando** com aquele público mais jovem e eu acho que o ensino, […] eu **sentia em mim um certo talento para ensinar**, para **transmitir**, para **trabalhar com as pessoas conhecimentos**, eu sentia isso (Professora Isabelle, grifo nosso).

Com base no depoimento, reafirmamos que a explicitação das razões pelas quais escolheu a docência parece caracterizar, de certo modo, a percepção da professora sobre o que representa o exercício dessa profissão, estando destacadas qualidades ou atributos pessoais entendidos também como algo "nato", como uma "vocação" para desempenhar tal atividade. Há que considerar, entretanto, que as qualidades destacadas pelas professoras estão relacionadas, sobretudo, com uma visão *performática* de como o ensino deve ser conduzido.

Para tanto, argumenta a professora Isabelle que o início do seu trabalho como docente esteve estruturado nas suas habilidades pessoais: "eu fui muito no meu *feeling* […]. Eu fui no meu **talento**, que eu achava que eu tinha, no meu *feeling*, e eu tinha muito **jeito**".

Na mesma linha, a professora Laura menciona características pessoais consideradas próximas e ligadas ao trabalho de docente: "eu acho que é **nato** meu

essa coisa do explicar, do querer **falar em público**". Em outro depoimento, tem-se ainda:

> […] **não é todo mundo que nasceu para ser professor**, eu tenho isso bem claro dentro de mim, […] **tu consegues perceber a pessoa que nasceu com o dom, da pessoa que não nasceu com o dom**. Então assim eu não sei, porque o professor ele é uma mistura de tudo, e isso que eu acho o **mais encantador na pessoa do professor** porque **ele tem que seduzir os alunos**, ele tem que **cativar** os alunos, ele tem que **fazer com que a turma preste a atenção nele**, então ele tem que **trazer a concentração** dos alunos, **tem que ser interessante**, não pode ser uma coisa monótona, entendeu, então é uma coisa muito dinâmica, **ser professor é muito dinâmico**, […] mas como que eu, como que nasceu, ou como que eu aprendi a lidar em sala de aula? Eu não sei […] Aconteceu, talvez pelo fato de eu ser muito **expansiva**, […] **extrovertida**, **alegre**, então talvez isso tenha me ajudado mais (Professora Roberta, grifo nosso).

De modo geral, o conteúdo das falas traduz uma visão da docência ligada a uma competência natural da profissão, significando um dom, uma vocação, como destacado anteriormente. Todas as professoras afirmam que gostam de dar aula, que gostam do que fazem, que se identificam muitíssimo com a área da Nutrição, de maneira que tais "qualidades" acabam perpassando suas intervenções educativas.

As professoras aliam tais "qualidades" à *performance* da condução das suas aulas, considerando estas características pessoais como um dos elementos-chave para o seu agir na docência, de maneira que esta seja caracterizada como uma profissão nata. Como apontou Pimenta (2009), a identidade profissional é construída em parte pelo significado que o professor confere a tal atividade, de modo que, no caso das professoras entrevistadas, permeia o entendimento de que para o desempenho da profissão docente é necessário possuir um "jeito", um "talento", algumas "habilidades", ou seja, compor um conjunto de características pessoais ligadas à *performance* do ensino como: desenvoltura, capacidade comunicativa, entre outros aspectos.

Assim, vale situar, nesse cenário, a problematização trazida por Gauthier (2006), sobre o entendimento de que para ser professor, ou para ensinar, "basta ter talento":

> […] muitos afirmam também que ensinar é apenas uma questão de talento. Isso se expressa na seguinte sentença que tanto se ouve: "ou você sabe ensinar ou não sabe". É preciso dar razão à idéia de que o talento é indispensável ao exercício de qualquer ofício, e que sem talento todo desempenho torna-se limitado. Entretanto, seria um erro esquecer que o talento só não basta, que o

> trabalho e a reflexão que o acompanha constituem um suporte essencial (GAUTHIER, 2006, p. 21).

Tal consideração do autor problematiza a ideia da condição da vocação para a atividade docente, reconhecendo que, para isso, requer considerar outras dimensões como trabalho e reflexão, e, portanto, a necessária preparação para o seu desempenho. Ao mesmo tempo, ao apontar como categoria a consideração das características pessoais na constituição da docência, estamos entendendo a relação entre a pessoa e o professor, que possui uma história de vida, uma cultura, uma identidade; portanto, **saberes personalizados**, como considera Tardif (2000, 2010), no sentido de que estão incorporados à sua própria identidade. Assim, as crenças e características pessoais do professor perpassam seus posicionamentos, suas ações e seu modo de situar-se na profissão.

5.1.2 Experiências de ex-professores: saberes da tradição pedagógica

Conforme destaque no cap. II deste trabalho, Tardif (2000, 2010) nos apresenta a noção de pluralidade e temporalidade do saber do professor, chamando a atenção para o fato de que anterior a qualquer formação inicial para a aquisição dos saberes necessários à profissão docente, "os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos" (TARDIF, 2010, p. 20). Afirmando com isso que "tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno" (TARDIF, 2010, p. 20).

Pautando-se nessa consideração, observa-se nas revelações das professoras entrevistadas que as influências do período escolar, e mais especificamente, no caso desta pesquisa, a trajetória de graduação, são apropriadas como uma referência no desenvolvimento do trabalho educativo, representando tal trajetória um importante fio condutor para a atividade docente das entrevistadas.

A pesquisa aponta que as experiências de ex-professores são determinantes, ou, pelo menos, influentes na construção dessas docentes, evidenciando que tais vivências têm forte predomínio nas suas atividades educativas. Dentre as professoras entrevistadas, três indicam a relação que estabeleceram ao iniciarem suas carreiras docentes com as experiências de ex-professores, identificando tanto os aspectos considerados "positivos" e "exitosos" como os aspectos "negativos".

Ao narrar sua experiência em sala de aula, ainda na universidade, no estágio docência, a professora Isabelle ressalta a importância que atribui à afetividade na relação professor-aluno, ao pontuar a preocupação de não reproduzir posturas reprovadas por ela, como a de sua ex-professora: "acho que ela era bem **péssima**, […] uma pessoa muito **difícil**, […] muito **grosseira**, **rude**, ela **tratava mal**; então os alunos tinham **medo** dela, não gostavam". Desse modo, discorre a entrevistada sobre o aprendizado que tal experiência malsucedida desencadeou, afirmando em relação a isso: "eu não posso deixar de falar da importância desta professora ruim, porque **ela me mostrou como não fazer**" (grifo nosso).

Nessa linha, pode-se compreender que a experiência acadêmica como estudante também interfere na constituição do que representa a docência para essa professora. Percebe-se que ela constrói, em parte, suas referências pela negação de uma prática que em sua opinião era ruim, por representar o inverso do que considera um bom professor. Ao mesmo tempo, a professora ressalta experiências que em sua visão vão ao encontro da prática docente que quer realizar e que também compõem seu entendimento sobre o ensino.

> […] não era […] exatamente a estratégia de ensino, era a **pessoa**! Era o **astral** que ela chegava na sala de aula, era **a compreensão com as dificuldades do aluno**, era o jeito **de falar** um pouco **da sua vida**, de se abrir um pouco em sala, de se **nivelar ao aluno**, mas muito assim de **brincar**, aquele **professor divertido**, aquilo **me atraía** muito. **O que eu gostava enquanto aluna, eu tento trazer também, isso me dá um *know-how* para começar a ser professora**, **esse talento** que eu te digo também **foi construído um pouco com a ajuda desses professores que serviram de exemplo**, então também ajudou" (Professora Isabelle, grifo nosso)

A fala da professora exemplifica que um importante elemento da constituição do seu saber e da sua prática docente é embasado nas experiências de seus antigos

professores, que serviram de “modelo”, “padrão”, “exemplo”, para a construção dos próprios referenciais quando se tornou professor. Além disso, o conceito da boa docência parece estar ligar à dimensão da afetividade na relação professor-aluno.

Reafirmando essa questão, corrobora a professora Laura, ao descrever sobre o conjunto de referências que deram forma e adensaram a sua prática docente, dizendo ter apoiado o seu fazer: “**muito voltado para o que eu tinha tido na graduação**, era muito meio que no **reflexo**” (grifo nosso). Com isso, a questão da escolha metodológica esteve vinculada à forte ênfase quanto ao uso do data-show nas suas aulas, uma herança reportada dessa sua fase de estudante.

> [...] da **didática** eu acho que **muito da nossa própria formação**, por mais que o Geração [escola que a professora lecionou] tenha me ensinado outras formas de dar aula, além do data-show, **o data-show ainda é uma presença forte, uma aula expositiva, programadinha (**grifo nosso).

Ainda sobre esse aspecto das referências que contribuíram para a sua constituição como docente, também afirma a professora Júlia: “acho que a gente se **espelha** nos professores que a gente já teve, nos **bons** e nos **ruins**” (grifo nosso). E continua: “eu tive duas professoras que **eu levo como exemplos** da universidade” (grifo nosso) e “eu tento trazer isso assim do que eu achava bom” e o contrário também, das professoras ditas “ruins” pensava: “nunca quero ser uma professora igual àquela”. Porém, apesar de a professora indicar o apoio da sua prática nas experiências de ex-professores, não sinaliza os exemplos de bom e ruim, ou seja, as características específicas, os acertos e/ou erros de seus ex-professores que serviram de inspiração para o seu trabalho.

As autoras Anastasiou e Pimenta (2008, p.79) argumentam que os professores quando ingressam na docência

> […] trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

Podemos dizer que a docência é um ofício que possui uma construção social, isso quer dizer que os **saberes da tradição pedagógica,** como se refere Gauthier (2006), estão fundamentados nas crenças que adquirimos sobre a profissão professor em um processo histórico. Portanto, as ideias construídas sobre a docência estão reportadas nas experiências de imersão de sala de aula, que ajudaram a conceber a atividade do ensino. Nesse caso, fica bastante evidente o fato de que a constituição do que representa a docência para as professoras entrevistadas se sustenta nas suas experiências como alunas, que inclui questões metodológicas, de relacionamento professor-aluno, especialmente.

5.1.3 Vivência prática como nutricionista: saberes da experiência

Ao ingressar na carreira docente, as profissionais nutricionistas trazem consigo as experiências adquiridas no campo em que atuaram profissionalmente. Como se pôde constatar no capítulo anterior, as experiências das professoras na área profissional são inúmeras e bastante variadas, significando essa vivência outro importante elemento que sustenta o exercício da profissão docente.

É unânime na fala das entrevistadas a valorização de suas vivências práticas como nutricionistas para o desempenho da docência. Para alguma delas, a experiência profissional na área da Nutrição é condição fundamental, *sine qua non*, para exercer o ensino na educação profissional. Nesse contexto, pontua a professora Roberta sobre a importância da sua trajetória como nutricionista e a implicação desta no exercício da docência.

> […] professores assim que **não têm experiência profissional**, isso para mim é um **ponto negativo** na área da docência. O professor ele **tem que ter uma experiência profissional prévia**, porque **como é que ele vai falar de uma coisa que ele nunca vivenciou**.

Todavia, a análise dessa categoria foi subdividida, levando-se em consideração dois aspectos: 1) as aproximações identificadas pelas professoras no exercício da profissão de nutricionista com a atividade docente, caracterizando-se a Nutrição como

um trabalho educativo, na visão das entrevistadas; e 2) a possibilidade de relacionar essa imersão profissional – do mercado de trabalho – com a sala de aula, pelo contato que tiveram nas áreas de Alimentos e Bebidas, o que lhes permite fazer a ligação direta com a realidade dos cursos da Instituição.

Com isso, podemos afirmar que a relação entre a nutricionista e a professora de Nutrição apresenta-se muita estreita nas falas das entrevistadas, na medida em que pontuam proximidades, afinidades, configurando-se o trabalho docente, na visão das professoras, em analogia às experiências de quando eram nutricionistas. Para a professora Roberta,

> [...] a **nutricionista** também é uma **educadora**, então **quando tu atendes**, quando a nutricionista atende a paciente **ela também está fazendo a educação**, ela também vai **explicar** o que é carboidrato, o que é uma proteína, como é que acontece a digestão, como é que é o intestino nosso, para que serve uma vitamina (grifo nosso).

Assim, identifica a similaridade no trabalho na docência com o trabalho na Nutrição, no que diz respeito ao processo de ensino, que, na sua visão, envolve: sedução, convencimento e mediação de informação.

> O professor para mim é um facilitador, é um mediador, vamos dizer assim, e a nutricionista também, porque para uma pessoa seguir um plano alimentar, tu tens que **convencer** […] Tu tens que **seduzir** [...], tu tens que fazer com que aquela pessoa dê a oportunidade para si mesmo experimentar o que tu estás falando e se der certo ela vai te dar o voto de confiança e vai seguir aquilo, então esse processo todo é **conhecimento**, é **sedução** (Professora Roberta, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a professora Elisa, ao situar a **diferença** entre o trabalho do nutricionista e o do professor de Nutrição, evidencia a **aproximação** dessas duas funções. Portanto, apesar de reconhecer a distinção entre as características e o teor de cada trabalho, sua descrição aponta para as afinidades e os aspectos que considera comuns das referidas profissões.

> Porque **o nutricionista** puro ele não está... se bem que ele tem uma **atividade educativa** também bem importante, o nutricionista clínico, ele além de receitar dieta, ele tem que **explicar** para a pessoa como é que a pessoa tem que fazer, ele tem que **dizer o porquê** daquelas questões para que tenha adesão, então também é… também tem uma parte educativa, mas fica ali, é só ali, e **o professor em sala de aula ele tem que ter todo o conhecimento da Nutrição**, mas não é só isso, ele tem..., o objetivo dele é que os alunos tenham

> entendido, e mais do que isso até no nosso caso quando se fala em higiene, que ele **tenha entendido e que ele esteja tão convencido a ponto de colocar em prática**, o que foi passado em sala de aula.

Ainda tratando-se desse aspecto da diferença entre o trabalho do professor e o do nutricionista, temos o relato da professora Isabelle, que identifica ter desenvolvido na sua atuação como nutricionista um pouco do que representa, na sua concepção, o trabalho do professor, pois:

> […] enquanto nutricionista, autônoma de consultoria e assessoria, eu fazia muito **treinamento**, então ali eu já desenvolvia um pouco disso, trabalhava com **estratégias de ensino, construir manuais, que linguagem usar, que gravuras e transparências, e jogos**, eu já trabalhava muito (grifo nosso).

Além disso, no resgate da trajetória profissional das entrevistadas, podemos perceber a **ênfase** na atividade do "treinamento" desenvolvido pelas nutricionistas, o que parece revelar uma concepção de ensino, já que o sentido de treinar e ensinar são visualizados com certa equiparação. A evidência de um ensino baseado na explicação acompanhada de demonstração, na forma que a aprendizagem acontece vendo como faz, traduz-se também como uma prática transferida da experiência profissional com a nutrição.

Assim, podemos perceber que ensinar representa para elas convencer o aluno, treinar suas habilidades, de modo que o professor é concebido como explicador, caracterizando o seu trabalho pela transmissão de conhecimentos. O objetivo principal é que os conteúdos e as informações sejam adquiridos, e os modelos imitados pelos alunos como na perspectiva tradicional ou clássica do ensino.

Em relação ao segundo aspecto, ao questionar se a experiência como nutricionista auxiliou de algum modo o fazer pedagógico, as professoras estabelecem uma estreita relação entre as práticas de Nutrição e a prática pedagógica bem-sucedida no contexto da formação profissional.

Conforme mencionado anteriormente, é unânime a opinião das entrevistadas quanto à valorização de suas experiências profissionais no desempenho da docência, transparecendo na fala de **todas** as professoras a relação que estabelecem entre suas

experiências profissionais e a prática de sala de aula, como podemos observar neste depoimento:

> […] isso eu já percebia na minha formação na graduação, **o professor que tinha tido experiência**, que não eram muitos, porque era uma profissão muito nova, **ele enriquecia as aulas com exemplos**, que vinham da realidade, da experiência prática dele, enquanto nutricionista, e para as minhas aulas **faz muita diferença eu ter trabalhado doze anos naquela empresa**, faz muita diferença eu ter trabalhado aqui em Florianópolis naquela, no… sócia de uma empresa que prestava assessoria e treinamento para manipuladores de alimentos, tudo a ver, faz muita diferença eu ter trabalhado com a ISO 9000, faz diferença eu ter auditado fornecedores nessa área, **eu não tenho a menor dúvida** (Profesora Elisa, grifo nosso).

Em relação à sua experiência prática, a professora Elisa comenta ainda: "por eu já ter vivenciado, já saber como é que são as coisas lá fora, então assim, eu acho que eu **transmito com mais segurança aquele conhecimento**" (grifo nosso). Sobre esse aspecto, a professora Roberta apresenta a mesma opinião: "tu tendo uma experiência profissional, tu viveu aquilo na prática, então tu **tens mais argumentos para convencer aquele aluno**, por exemplo, por que que tem que higienizar as mãos" (grifo nosso).

O relato da professora Isabelle coaduna com tal visão, quando afirma: "**no ensino profissionalizante,** que eu só conheci aqui, para mim **é praticamente impossível eu querer ensinar algo que eu não vivi**" (grifo nosso). E complementa:

> [...] para mim está muito claro, o aluno testa muito a gente, e o aluno quer ver ali na frente um mestre, **uma pessoa que viveu aquilo**, não tirou do livro e te contou, porque isso ele próprio pode fazer. Para mim é muito importante até porque **alguns questionamentos deles a gente entende porque já esteve lá na cozinha**. Acho importante gostar de cozinhar e ter trabalhado nas cozinhas, nas padarias, nas indústrias de alimentos, ter sido garçonete para hoje atuar nesses cursos aqui, acho bem importante! **Me ajuda** demais, **me dá chão**, **me dá segurança**, me dá… **põe palavras na minha boca**, os livros da nossa área não são tantos, e não são tão bons porque é um área pouco cientificizada, vou falar assim, ela é mais artística e cultural do que exatamente científica, então tu ter estado lá te ajuda a explicar para o aluno o porquê que se cobra que ele não vá para uma cozinha de chinelo, por mais que aquilo descanse os pés (grifo nosso).

Os depoimentos exprimem, de algum modo, a premissa de uma formação preocupada com o mercado de trabalho, manifestando-se ainda mais latente no ramo da educação profissional, que é a ambiência onde as professoras atuam. Essa posição,

aliada à ideia de que para formar você precisa aproximar o contexto do mercado de trabalho com a sala de aula, é viabilizado por conta das experiências que as professoras possuem.

Cunha (2000) e Manfredi (2002) mostram na trajetória da educação profissional o quanto as influências das relações do mundo do trabalho estão expressas e influentes nos modelos pedagógicos adotados para conceber a formação do trabalhador. Destarte, a ênfase no modelo tecnicista é marcante nas posturas dos professores, pois confirmam a concepção de transferir ao aluno-trabalhador capacidades técnicas no aprimoramento do fazer, de forma que a aprendizagem aconteça pela experiência, demonstração e repetição.

É notória a percepção das professoras quanto ao embasamento teórico-prático que consideram ter alcançado ao exercer a profissão de nutricionista. Nesse sentido, pode-se inferir que a bagagem adquirida com tal experiência profissional perpassa a sua construção como professora, na medida em que as vivências dão corpo, subsídio e segurança para suas atividades como docentes. As professoras acreditam que, ao aproximar a realidade do mercado de trabalho ao contexto da sala de aula, criam possibilidades de tornar esse saber acessível e concreto para a aprendizagem do aluno.

> Eu venho do mercado e eu fui para o mercado quando eu saí da faculdade, então esse aluno que vai, eu quero que para ele **faça sentido** aquilo que eu estou falando, eu quero tentar **fazer a ponte**, tentar **fazer com que aquela teoria**, **ele consiga imaginar de onde ela vem**. […] Então eu tento fazer isso, mostrar o entusiasmo, mostrar essa coisa da relação do trabalho em grupo, da **teoria com a prática** (Professora Isabelle, grifo nosso).

Nesse caso, a trajetória como nutricionista sedimenta e fortalece a formação profissional, relacionando-se e integrando-se à sua prática de sala de aula. Essa interação da vivência da profissão de nutrição com os conteúdos a serem ensinados, na visão das professoras, é encarada como um diferencial no seu fazer pedagógico, pois permite a articulação entre saberes teóricos e práticos. Além disso, outros elementos podem ser percebidos nas falas das professoras que trazem evidências da importância que atribuem ao conhecimento que adquiriram na profissão de nutricionista, tanto para

o ensino como para a aprendizagem, manifestados: na segurança com o conhecimento, na concretude das situações abordadas, na possibilidade de alcançar o conhecimento da Nutrição, na articulação entre ensino e aprendizagem.

A pesquisa aponta evidências, como ressaltado anteriormente, de que o desenvolvimento profissional na trajetória da nutricionista de certa forma substancia uma prática que se manifesta semelhante à de sala de aula. A segurança em relação ao conhecimento trabalhado, o bom relacionamento com os alunos bem como a articulação teoria e prática parecem ser facilitadas pela experiência que tiveram anteriormente na área da Nutrição.

Assim sendo, o desenvolvimento profissional na trajetória da nutricionista parece sustentar um importante pressuposto de que a articulação entre o ensino e a aprendizagem é fundamental no processo educativo, de forma que tal compreensão integra um pressuposto da docência dessas professoras.

> [...] na prática como professor **tudo o que eu aprendi na experiência profissional eu uso sempre**, com certeza, **seu eu não tivesse a prática profissional acho que seria muito mais difícil**. **Facilita muito**, principalmente aqui que **é técnico** que tu fala com **trabalhadores da área** (Professora Júlia, grifo nosso).

Destarte, podemos afirmar que o conhecimento da área profissional do ponto de vista da prática é percebido pelas professoras como um ponto favorável no desenvolvimento de suas aulas, principalmente no caso dos cursos técnicos, e, portanto, no ensino profissionalizante, que requer, na opinião delas, a ligação e o contraponto da formação escolar com o mercado de trabalho. No conjunto dessas relações, podemos dizer que as professoras constituem suas práticas docentes com base nas aprendizagens que puderam alcançar com os **saberes da experiência** da profissão de nutricionista.

5.1.4 Cultura da escola: saberes curriculares

Para a caracterização dessa categoria faz-se necessário uma breve contextualização. As professoras Elisa e Isabelle ingressaram no Instituto Federal no

período de construção do primeiro curso da Instituição, tornando-se responsáveis pela elaboração da proposta curricular na área da Nutrição, principalmente. Além disso, foram construídos por tais profissionais o planejamento das unidades curriculares e as propostas de aulas relativas ao campo da Nutrição. Para tanto, escolhas e recortes foram efetivados no que diz respeito à seleção de conteúdo, metodologias, formas de avaliação, sem deixar de ressaltar as próprias determinações da Instituição.

Nessa conjuntura, podemos perceber que, ao assumir a docência, as recém-chegadas profissionais Júlia, Roberta e Laura recebem orientações e, portanto, suas ações estão fundamentadas no cenário das influências da cultura da escola, reveladora de pressupostos e concepções.

Segundo Ponte (1999, p. 59), os professores iniciantes sofrem um "processo de socialização profissional" ao iniciar suas carreiras, de modo que tal processo implica o "efeito dominante nas suas concepções e práticas profissionais".

Com os dados da pesquisa, observa-se que a mediação das profissionais mais experientes influencia nos modos de atuação de quem está iniciando, de modo que os saberes parecem ser pouco compartilhados e/ou debatidos, prevalecendo a sua reprodução. Sem se dar contar, os professores ingressam em um sistema não isento de valores, no qual está presente a relação de poder que se estabelece entre eles, seus pares e a própria instituição, influenciando "tais modos" na constituição do desenvolvimento da sua ação.

Segundo Therrien (2002), a instituição escola possui um contexto específico e, portanto, características particulares, apresentando a dimensão de uma cultura institucional própria. Nesse espaço, as finalidades educacionais, ou seja, os aspectos formativos influenciam no desenvolvimento da prática pedagógica docente. Sacristán (1998, p. 166-167) referenciado por esse autor (2002, p. 90) argumenta que nessa conjuntura de influências presentes na escola, os docentes não decidem:

> […] sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Ao ingressar no Instituto Federal, a professora Laura comenta que acompanhou as aulas das colegas mais antigas durante praticamente dois meses, como um momento de ambientação, processo que considerou "muito importante", pois, quando foi para a sala de aula, tinha a compreensão de algumas questões do ensino:

> […] isso ajuda muito, porque tu te situa, o que que é, até aonde que tu vai com o conteúdo, como é que é o aluno, que tipo de público, como é que é a sala, qual é o nível da turma, dos cursos, então isso assim ajudou bastante mesmo (Professora Laura).

Com isso, destaca o seguinte em relação ao seu planejamento e desenvolvimento da unidade curricular: "num primeiro momento […] é tentar **seguir** mais ou menos o que já vinha sendo **encaminhado**, […] o que já tinha sido **construído**" (grifo nosso). Reforçando que esse acompanhamento das aulas foi o pontapé inicial para o seu trabalho, buscando construir o seu planejamento com base no roteiro preestabelecido, e, portanto, seguindo os conteúdos selecionados anteriormente.

Na mesma perspectiva se deu o processo de planejamento, organização dos conteúdos, e desenvolvimento das aulas tanto com a professora Júlia como com a professora Roberta.

> […] parte dos conhecimentos que eram para ser trabalhados estavam muito bem **definidos**, então várias aulas já estavam montadas, **foi só adaptar** para a minha maneira de dar aula" (Professora Júlia, grifo nosso).

> […] [o contéudo] já está **preestabelecido** pela Isabelle e pela Elisa há muito tempo atrás quando elas fizeram o material […] o material **eu não mudei nada**, eu deixei tudo igual, a única coisa que eu mudei foram as receitas de Nutrição (Professora. Roberta, grifo nosso).

No entanto, como as professoras ponderam, mesmo com tal planejamento prévio orientando suas ações, algumas mudanças foram se efetivando. Para Júlia: "cada professor tem um jeitinho de trabalhar um determinado assunto, até pelas próprias experiências que já teve fora". Com base nisso, reconhece a referida professora que determinados saberes, prefere trabalhar mais ao final da unidade curricular, considerando que o aluno já está mais maduro em relação àquele assunto.

Do mesmo modo, a professora Laura, ao relatar sua experiência, reconhece que hoje seu planejamento vem sofrendo alterações, pois a vivência nos cursos e o contato constante com a sala de aula fizeram-na mudar: **"tem coisa que eu já sou capaz de por mais do meu jeito"** (grifo nosso).

Contudo, não podemos deixar de destacar a forte ênfase que a "cultura da escola" se manifesta nas declarações das entrevistadas, ao rememorar os processos iniciais de imersão na Instituição. Tais trajetórias revelam a apreensão de uma prática pedagógica elaborada por seus pares; portanto, embasada em escolhas pré-definidas, que foram acatadas pelos novos professores ao iniciarem suas carreiras no magistério, constituindo suas práticas e suas concepções de ensino-aprendizagem. A este respeito Cavaco (1995) menciona que

> […] a identidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a actividade e o desempenho do papel do professor (CAVACO, 1995, p. 162).

Por isso, pensar a cultura escolar significa reconhecer a interação entre as crenças, valores, expectativas e comportamentos individuais dos profissionais da escola e aqueles que a própria instituição agrega. Dessa junção materializa-se um conjunto de práticas carregadas de significados e crenças sobre os processos de ensinar e aprender.

No caso desta pesquisa, é preciso destacar que a aprendizagem da profissão docente das entrevistadas recém-chegadas também está ancorada nas práticas e na interação com as colegas mais experientes, constituindo diretrizes de trabalho que são baseadas na "cultura escolar" pré-estabelecida, que pode ser considerada, em parte, como o **saber curricular,** e o **saber disciplinar**, conforme o pensamento de Tardif (2010) e Gauthier (2006), pois contempla os saberes presentes nos currículos escolares, nos planos de ensino, nos projetos de curso, nos conteúdos trabalhados, nas estratégias metodológicas, enfim, na legitimação de condutas pedagógicas.

5.1.5 Conhecimentos adquiridos em cursos de formação na área da docência: saberes pedagógicos

Com a pesquisa, podemos observar que, em alguma medida, os processos de formação em cursos de curta duração ou em nível de especialização focados na área da docência influenciam o modo de ser das professoras.

Na Instituição pesquisada, houve formalmente um programa de formação continuada, conhecido como Formação de Formadores, que tratou da discussão das competências próprias da atividade docente, tendo participado apenas as servidoras Elisa e Isabelle, das cinco professoras entrevistadas, porque no período de capacitação somente estas integravam o quadro de docentes da área da Nutrição. Além disso, discorrem sobre outras participações nas suas trajetórias profissionais que se traduziram como espaços de formação docente. É o caso da professora Isabelle, que pontua os momentos de formação continuada na abordagem de aspectos da prática pedagógica, depois de ingressar no IF-SC. Relata a professora que sua participação nessas ocasiões foi intensa, relembrando, inclusive, a importância de um dos palestrantes: "ele **plantou sementes** na minha cabeça que eu não consigo arrancar as plantas que **crescem** aqui **cada vez mais**" (grifo nosso). Destas experiências de formação continuada, destaca algumas aprendizagens que foram sendo reportadas para a sua prática:

> […] quando falaram em avaliação formativa, quando falaram em vinte minutos de projetor e outras atividades, e interação com o aluno, **eu logo identifiquei que eram coisas que eu precisava melhorar e eu fui colocando isso na minha prática**. (Professora Isabelle, grifo nosso).

Conforme ressalta Isabelle, de algum modo, os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação na área da docência representaram reestruturações no seu fazer pedagógico, quando remete, por exemplo, à compreensão da finalidade do trabalho educativo: "às vezes **a escola se limita ao conhecimento teórico** e não faz um trabalho um pouco maior, que a gente pode fazer, que é enquanto **cidadão**, mesmo, enquanto **pessoa**" (grifo nosso).

Por sua vez, a professora Elisa comenta que na universidade em que trabalhou teve a oportunidade de participar de momentos de formação continuada de professores, ressaltando sobre estas ocasiões: “lá eu acho que, começou esse pensar… **pensar a prática docente**” (grifo nosso), destacando, com isso, a dimensão da reflexão do trabalho educativo.

Na caracterização de tais atividades, ela pontua: “tinham várias possibilidades de capacitação, e a gente escolhia as que a gente queria, e tinha um número mínimo de horas que a gente tinha que fazer”. Apesar de deixar clara a obrigatoriedade da presença nesses espaços de formação, destaca o quanto foi relevante sua participação: “foi bem interessante” e “apesar de ser longe, eu sempre gostei de ir e até tinha vontade de participar mais”.

Sobre a especialização que trata da Educação de Jovens e Adultos, realizada no próprio Instituto Federal, Elisa comenta que sua expectativa ao entrar nesse curso era conhecer “coisas que são importantes para a educação como integração curricular, avaliação”, destacando o seguinte sobre o seu interesse ao buscar esta formação: “foi justamente pensando nessa minha **aproximação com a educação**, visto que **eu estou trabalhando com educação**, e foi bem importante” (grifo nosso).

Amparados nesses depoimentos, confirmamos a percepção da influência dessas formações para a constituição de **saberes pedagógicos** das professoras, na medida em que mencionam importantes aprendizados que lhes permitiram aprofundar a reflexão sobre aspectos do próprio trabalho docente. De outro modo, interpretamos também que as professoras parecem ter aproveitado esses momentos de formação para estabelecer pressupostos que passaram a orientar suas concepções acerca de suas práticas de ensino, sobretudo no que se refere à maneira de conduzir e sustentar a aprendizagem de seus alunos. Pontua a professora Elisa sobre a maneira como organiza e planeja a sua aula, cuidando para:

> […] que [o ensino] fique o mais diversificado possível, que o aluno não ache chato aquilo, que ele goste de estar ali, que ele participe, e também por **entender que as pessoas aprendem de forma diferente**, então, quanto mais diversificada for essa forma de expor o conhecimento, maior as chances de sucesso do aprendizado dele. (Professora Elisa, grifo nosso).

Essa mesma professora destaca ainda a dimensão da importância de respeitar o aluno e de estabelecer com ele uma relação de afetividade, conforme comenta: “respeitar o aluno, procurar tratar bem, tratar com igualdade”. Retomando a relação entre a formação pedagógica e a prática de sala de aula dessa professora, concordamos que “o desenvolvimento profissional decorre, também, da reflexão docente diante das situações vividas na sala de aula e para as quais precisa definir posturas pedagógicas” (BRITO, 2006, p.49).

Também a professora Isabelle salienta o papel desses espaços de formação quando se refere ao fato de que, ao participar de um curso de especialização, compreendeu que existe diferença entre transmissão e construção do conhecimento, e entre avaliação tradicional e avaliação formativa.

> […] uma aula onde exige a **transmissão do conhecimento** é aquela que o professor chega com a **aula pronta**, […] ele **não interage**, ele transmite aquele conhecimento prontinho, […] no final: “tem alguma dúvida?” E uma avaliação que combinaria com essa aula de transmissão, uma avaliação à moda antiga, aquela que chega e pergunta: “como você lava as mãos? Cite três exemplos”, […] umas perguntas muito objetivas que o aluno decora aquilo e põe ali, claro que algumas coisas vai ser mesmo para decorar, mas eu digo a maior parte da avaliação. A **avaliação formativa e a construção do conhecimento para mim estão juntas**. […] Uma aula onde se **constroi o conhecimento** é uma aula que eu acho que você tem que ter uma **sensibilizaçãozinha** no começo, **fazer um resgate** para saber o que a turma já sabe, tentar usar isso que eles disseram ao longo da aula, […] e aí eu posso trazer um pouco de exposição, mas para **estimular** uma **discussão**, para estimular pequenas perguntas, para estimular um estudo dirigido, um texto para despertar. […] E aí a **avaliação formativa** viria no sentido de **trazer um estudo de caso**, usar receitas que eles vão usar na Ambientação ou no PI e perguntar as coisas de higiene, as coisas de Nutrição, coisas do mercado de trabalho, […] **coisas que façam mais sentido** e também mudar uma questão de relacionar, outra questão de ligar, outra de completar, outra discursiva, dar uma mesclada, é assim que eu acho, que é difícil (Professora Isabelle, grifo nosso).

Manifesta a professora uma preocupação em superar na sua prática o formato de um ensino “transmissivo” e uma “avaliação tradicional”, e ao mesmo tempo um esforço por compreender questões ligadas ao processo do ensino. É nítida a valorização atribuída pela professora aos espaços de formação que lhe permitiram aprimorar didaticamente suas aulas, mencionando o seguinte em relação a esses processos: “mas a gente precisa de mais”.

Por outro lado, as professoras Júlia, Laura e Roberta deixam claro que nunca fizeram curso que as preparassem para a docência, assumindo que não buscaram formação complementar depois do ingresso no magistério. Apesar disso, manifestam a compreensão sobre a necessidade de suporte pedagógico em suas atividades profissionais. No contexto das dificuldades enfrentadas no seu trabalho docente, ao tratar das diferenças de perfis de turmas, a professora Júlia aponta como alternativa: "talvez se a gente tivesse uma formação na Pedagogia, alguma coisa pedagógica, fosse nos ajudar nisso, de a gente **conseguir** mais de imediato **solucionar alguns problemas**" (grifo nosso).

Nesse contexto, podemos pontuar o posicionamento de Machado (2008b, p.17), ao afirmar que

> […] é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica.

Convém sintetizar, com essa afirmação, que as experiências manifestadas pelas professoras Elisa e Isabelle nos espaços de formação continuada representam, por um lado, o comprometimento com os seus desenvolvimentos profissionais, e por outro, a oportunidade, como bem destacam, de pensar, e, portanto, refletir o trabalho docente.

5.1.6 Experiência da própria prática docente: saberes da experiência

Cavaco (1995, p.162) afirma que "o início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório". Coadunando com tal afirmação, temos o caso da professora Laura, que deixa transparecer no depoimento da sua trajetória a queixa quanto à solidão com que atravessou os primeiros momentos na nova carreira, e seu desapontamento com a falta de orientação por parte dos colegas mais antigos da Instituição. Seu aprendizado inicial foi sofrido, já que a carência de suporte em relação à nova atividade a fizeram aprender na prática, "no **erro** e no **acerto**", segundo ela. Em relação a esse processo, discorre: "**tu não é trabalhado** como professor, **te jogam lá**,

tu como professora substituta pega", acrescentando: "eu **não estava** de fato **preparada para aquele local**" (grifo nosso).

Destarte, há que reconhecer, como salienta Cavaco (1995, p.179)

> […] a complexidade e as contradições vividas nos primeiros anos de trabalho, quando há de enfrentar dia a dia, no cenário da profissão, situações novas e imprevisíveis, obstáculos freqüentes a exigir respostas rápidas, adequadas, convincentes. É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência.

O processo inicial de adaptação e de aprendizagem do ofício do magistério também se revela no relato da professora Isabelle, quando ela se refere à mudança de perspectiva em relação à efetivação de seu planejamento. Porém, não apenas as dificuldades são destacadas, mas também a aprendizagem que daí resultou.

> [...] eu queria que o meu planejamento fosse executado 100%, na íntegra, coitada! Eu custei um pouco a me acostumar com isso, eu achava que o plano de ensino teria que ser seguido, e eu ficava louca quando eu não conseguia, no tempo da aula. Então depois **com o tempo eu vi que não era o mais importante aquilo** e consegui fazer os ajustes e **flexibilizar** (grifo nosso).

Considera, ainda, a professora Isabelle, que a sua trajetória profissional na docência tem percorrido um caminho marcado por modificações, estruturação, (re)construção sobre determinadas posturas e, portanto, atravessando um processo de aprimoramento profissional.

> […] no começo tudo isso **levou um bom tempo para se ajustar dentro de mim**. Então aquilo que eu planejava e que na sala de aula não era executado, **aquelas coisas da dinâmica própria da aula levou um tempo para eu me adaptar**, então eu ia levando, **tentando ajustar aqui e ali**, mas com um método que hoje eu vejo que está bem melhor (grifo nosso).

De modo geral, a conversa com as professoras deixa transparecer o fato de que os primeiros momentos de sala de aula, para elas, foram encarados como estranhos e ao mesmo tempo inusitados, já que poucas foram as oportunidades de proximidade com a atuação na docência. Apesar de elas reconhecerem afinidades nas profissões de nutricionista e de professora, muitas das características próprias da docência, antes não conhecidas, dominadas e/ou vivenciadas, fizeram-se necessárias, fazendo-as reconsiderar processos, buscar ajuda, adaptar suas práticas. Esses fatos revelam um processo de aprendizagem do ofício de ensinar que também foi se constituindo por

meio da própria experiência em sala de aula. Conforme considera Tardif (2000, p.14), “ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”.

No caso desta pesquisa, esse caminho também foi percorrido pelas professoras, pois, ao longo das suas experiências de sala de aula, afirmam adquirir novas preocupações relacionadas ao ensino e à aprendizagem, alcançando maior domínio dos conteúdos, de técnicas e de estratégias de ensino, que vão compondo seus pressupostos sobre o fazer educativo. Como argumenta Cavaco (1995, p. 162):

> […] sempre se reconheceu o valor da apropriação dos saberes profissionais através da experiência. Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder.

Ao detalhar a sua inserção em sala de aula, também a professora Júlia aponta algumas mudanças que vieram se configurando a partir de tal vivência como, por exemplo, a questão da seleção dos conteúdos e do próprio desenvolvimento do planejamento, que, para ela, desencadeou num importante aprendizado: “não querer dar tudo na primeira aula”, pois “às vezes **menos** é **mais**”, ao referir-se à quantidade de conteúdos trabalhados, considerando que, na relação quantidade dos conteúdos/qualidade do aprendizado, o fundamental é que o professor esteja bem embasado teoricamente, “saiba tudo”, e preparado para os questionamentos e dúvidas dos alunos.

Embora o exercício do magistério tenha se constituído num ensejo para que a professora problematizasse o cumprimento do planejamento prévio, reconhecendo a importância de sua flexibilização, isso não significa, no entanto, que ela deixe de cumprir o planejado. Reforça essa nossa interpretação o fato de que a professora releva sobremaneira a importância do docente saber tudo, como ela própria afirma.

A professora Isabelle também se refere à importância da maleabilidade do planejamento, ao comentar sobre a necessidade que percebeu em superar sua rigidez em relação à organização dos conteúdos, e, em contrapartida, a possibilidade de “priorizar aquilo que realmente é importante; talvez **menos conhecimento** e **mais**

interação com o aluno" (grifo nosso). Assim sendo, manifesta a professora uma visão de que "ensinar" não representa apenas cumprir o planejamento e repassar conteúdos, mas considerar os aspectos implicados na aprendizagem do aluno.

Em relação às suas aprendizagens como docente, Elisa observa algumas mudanças ocorridas na sua trajetória e no processo de se constituir professora.

> […] no começo pela nossa insegurança, as atenções quando a gente está em sala de aula é na gente mesmo: se a gente está falando correto, se a gente está falando claro, se a gente não está demonstrando insegurança; e **com o passar do tempo a atenção não é mais para a gente, e sim no aluno: se ele entendeu, se ele está prestando atenção**, se tem algum aluno disperso que a gente possa de repente direcionar uma pergunta para ele, para fazer com que ele preste atenção (Professora Elisa, grifo nosso)

Tal declaração indica uma percepção de aprendizagem da profissão docente que parece somente poder emergir da própria prática, no contato com a sala de aula. Percebe-se que a função/natureza do trabalho docente vai sendo incorporado ao longo de um processo de amadurecimento e reflexão, de maneira que a constituição da docência pauta-se também pela experiência vivida em sala de aula. De acordo com Cavaco (1995, p. 180):

> O progressivo domínio das estruturas de trabalho, a segurança decorrente da estabilidade no emprego e da permanência numa mesma escola, facilitam, numa segunda fase da carreira, a transferência das preocupações dominantes para as tarefas pedagógicas centradas, principalmente, nos alunos.

Assim, considera-se que as professoras aprendem ensinando, compartilhando experiências, refletindo sobre problemas/desafios impostos no ofício de ensinar, constituindo suas práticas de docentes no percurso de suas trajetórias, nas vivências reais de sala de aula, reforçando o entendimento de que a competência para a docência é também apoiada nos **saberes da experiência**, adquiridos no dia a dia do exercício profissional.

* * *

Ao longo da discussão das seis categorias, buscamos indicar as evidências trazidas pelas professoras sobre como foram construindo suas práticas pedagógicas,

suas formas de lidar em sala de aula; enfim, suas trajetórias de constituição como docentes.

Considerando os processos de formação que percorreram as professoras entrevistadas, a partir da análise de alguns recortes de suas vivências, é possível considerar que as referências utilizadas por essas profissionais para apoiar suas práticas foram baseadas especialmente nas habilidades e competências pessoais, nas experiências de ex-professores e na de nutricionista, na cultura da escola, nos espaços de formação na área da Educação e na aprendizagem da própria prática de sala de aula.

Esse quadro de experiências adquiridas representam meios de referência para aprender e exercer a profissão de professor, na medida em que vão construindo suas próprias bases teóricas para a ação pedagógica.

Além disso, a análise dos dados indica a diversidade e pluralidade, como aponta Tardif (2000, p. 14), de um repertório de saberes que balizam em alguma medida a atuação dessas docentes.

> Em seu trabalho, um professor se serve de sua **cultura pessoal** que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos **conhecimentos disciplinares** adquiridos na universidade, assim como em certos **conhecimentos didáticos e pedagógicos** oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de **conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares**; ele se baseia em seu próprio **saber ligado à experiência de trabalho**, **na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor**. [grifo nosso]

De fato, em nossa interpretação, as professoras entrevistadas revelam a existência de uma pluralidade de saberes da profissão docente que, nas suas falas, parecem nortear e dar sustentação à prática educativa e que vai sendo construído ao longo das suas trajetórias, apesar de percursos e características distintos.

Destarte, podemos provocar alguns questionamentos: afinal, tais processos de constituição da prática pedagógica são suficientes para exercer a docência? Existem limites apontados pelas professoras no desenvolvimento de seu trabalho ou, ainda, problemas relacionados às habilidades específicas da docência?

5. 2 Problematizações e desafios do trabalho docente

Além das categorias descritas em relação às referências para o trabalho na docência, existe um conjunto de elementos que tratam das questões relativas aos saberes docentes, os quais identificamos como problematizações vista sob a vertente dos desafios e das dificuldades manifestadas, nesta pesquisa, pelas professoras no exercício da profissão.

Importante ressaltar que os aspectos mencionados referem-se à pergunta que indaga sobre os desafios e/ou dificuldades do trabalho docente, cujas respostas, em grande medida, se reportam às questões subjetivas do trabalho do professor, como veremos a seguir, e relacionadas às especificidades da profissão docente.

Um primeiro apontamento da análise do conjunto de desafios postos à prática educativa das professoras pesquisadas diz respeito à relação professor-aluno e professor-professor, no que concerne às condições do relacionamento, à administração das situações de conflito, ao estabelecimento de acordos e regras, bem como à questão do trabalho em grupo entre os professores, registrados como um dilema no cotidiano das atividades profissionais.

Com referência à temática professor-aluno, destaca a professora Laura, em relação à sua prática pedagógica, que se sente um pouco flutuante entre a rigidez (que carrega da infância, na família, e da escola militar que frequentou durante o Ensino Médio) e o jeito mais descontraído, de buscar entender o aluno de um modo mais geral. Para ela representa um desafio, merece um aprendizado e carece de um maior amadurecimento essa sua busca em encontrar o equilíbrio e trabalhar o "**limite entre o ser exigente e o saber liberar**, o saber brincar".

Na mesma perspectiva, a avaliação da professora Júlia aponta como um aspecto que se revela frágil da sua prática a mediação das questões de atrasos na entrega de trabalhos, por exemplo. Assim, acredita que necessita ser mais rigorosa, e exigir o cumprimento das tarefas solicitadas:

> […] **cobrar mais** deles [dos alunos] também, de **ser mais rígida** com eles, com alguns, não com todos, às vezes ele atrasa o exercício, 'ah não tudo bem', eles

> vem com uma história, 'ah não sei quem ficou doente', eu sempre aceito, é difícil eu não aceitar. Então às vezes o aluno precisa de um pouco de rigidez para ele **aprender que têm regras** e geralmente **eu sou muito mole** com aluno. 'Ah, posso entregar no mês que vem', 'pode', eu sempre deixo (risos) desde que ele faça bem feitinho não tem problema (grifo nosso).

Apresenta a professora Roberta a mesma opinião quanto à falta de rigidez nas cobranças dos prazos, afirmando com isso: "eu não sei cobrar muito, sabe, eu sou bem flexível, isso é ruim, porque às vezes o aluno te enrola", e ainda: "eu sinto que às vezes eu sou muito boazinha com os alunos". Pode-se perceber nas declarações das professoras um conflito relacionado às suas práticas pedagógicas, que ficam no campo subjetivo do trabalho docente, pois lidam com relações humanas, parecendo buscar alternativas que as dê condições de soluções objetivas e precisas.

Destarte, outro grande e importante desafio mencionado pela professora Isabelle refere-se às questões de relacionamento professor-aluno e professor-professor; portanto, tratando-se de casos e situações de desrespeito entre aluno e professor, e entre colegas de trabalho, conforme afirma: "**desrespeito**, isso é **difícil** para mim, porque às vezes **o professor não consegue contornar isso em sala**" (grifo nosso).

Ligado à relação professor-professor, a dificuldade mencionada pela professora Roberta está incluída no trabalho em grupo, pois para ela é "um **desafio** muito grande **trabalhar em equipe**", acrescentando em relação à sua trajetória no magistério: "tive que **aprender a trabalhar com outras pessoas da mesma área** que eu, […] nunca trabalhei assim" (grifo nosso).

Por sua vez, as funções burocráticas da profissão docente e o desafio de adaptar-se às condições/ambiência do ensino, que possui características próprias e específicas, conforme salienta Sacristán (1995), também se apresenta como um desafio na prática da docência dessas professoras.

É evidente nas entrevistas as afirmações quanto às dificuldades enfrentadas no início da carreira docente, nessa transição da profissão de nutricionista para a profissão de professora, e todas as implicações envolvidas no processo. Para a professora Isabelle, a entrada em sala de aula, por tratar-se de uma situação nova em sua vida, com dinâmica e estrutura própria, requereu uma fase de adaptação à questão da rotina

de sala de aula, por exemplo, a utilização e o preenchimento dos diários de classe, a diversificação dos horários de trabalho, a organização do tempo para o planejamento e a correção dos trabalhos.

Além desse aspecto mais burocrático da profissão docente, também as questões relativas ao ensino e aprendizagem se manifestam preocupantes nas falas das professoras. As situações observadas quanto à percepção dos diferentes perfis das turmas, a heterogeneidade existente em sala de aula, as diferenças nos ritmos de aprendizagem, a dificuldade em trabalhar com as dificuldades individuais dos alunos, a questão do interesse ou falta deste por parte da turma, o trabalho com os conhecimentos prévios e as expectativas dos alunos, a transposição do conhecimento, são exemplos concretos dos desafios que as professoras mencionam em suas experiências. Nessa conjuntura, revela a professora Isabelle: "foi muito difícil me adaptar com as dificuldades individuais de um grande número de alunos, gravar os nomes, tratar bem a todos que vinham com problemas".

Ao abordar as preocupações do trabalho, considera a professora Júlia um complicador para a sua prática pedagógica quando não existe interesse por parte da turma, pois em sua opinião, "se o aluno quer aprender faz toda diferença". Exemplificando tal prerrogativa, discorre a professora:

> […] aqueles que trabalham na área geralmente já tiveram curso […] que tinha higiene no meio e eles detestaram, então eles te recebem assim com uma resistência, e as turmas do PROEJA geralmente é o inverso, eles querem aprender tudo e a maioria nunca viu essa parte de higiene, e quando a gente começa a falar eles ficam deslumbrados, […] então eles recebem bem, eles querem aprender, eles discutem (Professora Júlia).

Portanto, a referida professora considera que trabalhar com turmas que apresentam características diferentes, reconhecer a diversidade desses perfis e atender a tal heterogeneidade manifesta-se como uma dificuldade no trabalho do dia a dia, conforme revela: "cada turma é um desafio […] é descobrir se vai ou não vai". E continua: "quando eu peguei as aulas do PROEJA, quando eu dei as primeiras aulas, 'opa, peraí, é diferente', mudou totalmente o enfoque, eu vou precisar de ajuda".

A professora Laura reconhece que a marca do ensino tradicional é preponderante na sua formação e isso se revela como ponto de problematização, com a perspectiva de superar tal concepção no desenvolvimento de suas práticas cotidianas. Seu desejo é poder ministrar uma "aula mais teórica" com "uma forma mais dinâmica de trabalhar, de envolver mais o aluno", manifestando como possibilidade a aprendizagem da parte metodológica para a sua prática em sala.

Nesse quesito, manifesta-se a professora Júlia sobre a dificuldade de se desvincular da avaliação tradicional, e propor estratégias diferentes dos modelos de prova:

> […] eu já tentei fazer de várias maneiras, nesse pouco tempo, e eu já vi que parece que se não tiver uma prova, parece que não funciona, acho que a parte mais complicada é essa, de tu querer 'tá não vou ser o professor tradicional, não vou fazer a avaliação teórica', mas se tu não faz, tu vê que o aluno não estuda, então tu fica nesse impasse.

A professora Roberta, ao tratar de algumas dificuldades percebidas nas suas experiências iniciais com o ensino, reporta-se às questões ligadas à compreensão e abstração de conceitos das áreas de Química e Bioquímica pelos alunos, situando o processo de construção do conhecimento:

> […] é muito difícil porque **eu tenho a fala técnica**, então tu tens que **traduzir** aquela fala técnica numa **linguagem** extremamente **simples**, que lá [experiência do magistério no exército] eu não consegui fazer, mas aqui eu acho que eu já estou conseguindo fazer meia-boca.

Acrescentando em relação a isso: "essas questões de Química, Bioquímica, elas são muito mais **abstratas**, então tu, é **difícil tu transmitir**, até porque tu não tem preparo, **a gente não tem preparo**, **eu não estudei para ser professora**, **eu estudei para ser nutricionista**" (Professora Roberta, grifo nosso).

A observação das falas das professoras permite pensar, se deixarmos de fora a questão mais burocrática, que talvez os desafios estejam mais relacionados com as vicissitudes da prática pedagógica, com a dificuldade de conseguir controlar o processo de aprendizagem, ou seja, a dificuldade em lidar com o que é mesmo incontrolável. Nesse sentido, observa-se a percepção das professoras de que há algo na profissão foge ao seu controle, mesmo com aulas bem planejadas.

Podemos perceber, ao longo das análises, limites apresentados pelas entrevistadas, que sugerem a necessidade de suporte na área da docência. As professoras, ainda que, de forma tímida, revelam dúvidas, inseguranças, visões das suas práticas pedagógicas que merecem ser problematizadas e refletidas.

Ao sinalizar os desafios das suas práticas docentes, as professoras indicam exemplos que recuperam a preocupação pedagógica, e, portanto, a necessidade de entender e dominar o complexo processo de ensinar e aprender, demonstrando que precisam mobilizar um conjunto de habilidades, competências ou saberes, para exercer a docência, os quais não fizeram parte do seu contexto de formação.

Ao reconhecerem no exercício dos seus trabalhos algumas “fragilidades”, ao mesmo tempo, aparentam manifestar a abertura e a necessidade de apoio para as suas práticas docentes, o que sinaliza em nosso olhar numa importante postura para o desenvolvimento do trabalho da docência, indicando também a evidência e/ou respaldo quanto à necessidade da formação de professores em exercício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiando-nos na corrente da valorização profissional do docente e, portanto, em oposição às concepções que o consideram como mero “reprodutor de conhecimentos”, reafirmamos a centralidade do debate que recupera a importância da profissionalidade da docência.

Partindo da questão principal que tratou esta investigação, isso é, compreender as trajetórias de constituição de docentes no contexto da educação profissional, foram delimitadas as discussões e os posicionamentos que adensaram os capítulos dessa dissertação. Para tanto, situar o histórico da educação profissional e as iniciativas do ponto de vista da legislação para a formação de professores nesse contexto específico possibilitou a visibilidade e uma maior compreensão dos importantes desafios que o tema da formação de professores encontra-se inserido.

Desse modo, a investigação com as professoras da área da Nutrição teve a intenção de resgatar, principalmente, as referências balizadoras de suas práticas pedagógicas, tendo como pano de fundo a ausência de uma formação específica na área educacional. Portanto, a intenção do trabalho foi demonstrar os fatores que interferiram na constituição e desenvolvimento dessas profissionais de Nutrição para a profissão docente.

Com a pesquisa, pudemos perceber que, num primeiro momento, as razões ou motivações principais pronunciadas pelas professoras na escolha do trabalho docente estão relacionadas à identificação com a docência e à possibilidade de atualização e desenvolvimento pessoal nessa profissão, associado ao reconhecimento financeiro, à estabilidade do serviço público e às melhores condições de trabalho, se comparado com a área de atuação da nutricionista.

Dentre as referências que sustentam as práticas das professoras, observamos no conjunto dos elementos analisados que suas bases estão apoiadas, principalmente, nos modelos vivenciados como alunas, contando com a experiência de ex-professores, na experiência de docentes colegas de trabalho, nas experiências próprias de sala de

aula, nos espaços de formação na área da docência, nas vivências do campo profissional como nutricionista, e, ainda, fundamentadas nas características pessoais e na própria intuição.

Observamos, ainda, que, desse quadro de referências, três relacionam-se mais estreitamente a uma aprendizagem do ofício de ensinar, adquirida pela imersão em situações práticas, nas quais as professoras entrevistadas estiveram diretamente envolvidas como alunas ou como professoras. Tais experiências são exploradas pelas professoras no sentido de que com elas puderam alcançar conhecimentos que, pelas suas declarações, orientam em parte a profissão docente. Nos depoimentos deixam explícito que acreditam ter constituído a partir daí um conjunto de conhecimentos que compõem parte de seus pressupostos pedagógicos.

A aprendizagem de muitas profissões, como a medicina, a engenharia e tantas outras, também se constitui pelo mesmo viés: vivendo e aprendendo, diz o ditado popular, com sabedoria. Mas não basta só viver; é preciso aprender para construir a profissionalidade. As declarações das professoras parecem indicar que as vivências com ex-professores, com a própria prática, com a Instituição onde lecionam, trouxeram-lhes efetivamente aprendizagens e, ainda, que foram capazes de refletir sobre elas, problematizá-las e com isso construir um saber fazer docente, que parece dar conta de algumas de suas necessidades. Parece-nos, sobretudo, que esse conjunto de saberes são essencialmente pedagógicos e não estão associados a um conteúdo específico.

A experiência que tiveram com os cursos de formação, também valorizada por duas professoras, vai ao encontro da constituição desse conjunto de saberes, embora possamos dizer que tem origens diferentes, pois no caso dos cursos de formação é enfatizada a aprendizagem de conhecimentos teóricos. As professoras afirmam a importância desses cursos, especialmente, por lhes permitirem refletir sobre questões relativas à própria prática que já haviam problematizado para si mesmas. Embora as outras três professoras não tenham tido a oportunidade de participar de cursos dessa natureza, uma delas, a professora Júlia, comenta o fato de que lhe faltam subsídios teóricos como potencial para ajudá-la a dar conta das dificuldades encontradas na prática.

Outra importante referência utilizada pelas professoras para construir conhecimentos sobre a profissão docente é relativa à prática da Nutrição. Essa parece ter para elas uma dupla função: de um lado, consideram que é uma prática que se assemelha à do magistério e, nesse sentido, também lhes servem para agregar conhecimentos de natureza essencialmente pedagógica; de outro, como já apontamos, ela constitui para as professoras uma referência fundamental em termos do conhecimento dos conteúdos que lecionam. Sua constituição como docente parece ser sustentada, sobretudo, pela possibilidade de apresentar aos estudantes um conhecimento por elas extremamente valorizado. Arriscaríamos dizer que a paixão por elas manifestada pela área de Nutrição é o que mobiliza, predominantemente, o envolvimento com a docência, bem como a construção de saberes próprios desse ofício.

Poderíamos afirmar que todas as professoras dominam o conhecimento do conteúdo, um saber considerado por diversos pesquisadores: Tardif (2010), Nóvoa (2009), Gauthier (2006), entre outros, como fundamental para o ofício de ensinar. Porém, para além disso, as professoras parecem orientar suas práticas na perspectiva de influenciar os alunos em suas trajetórias profissionais, transferindo para eles as marcas que elas próprias possuem em relação ao conhecimento da Nutrição. Ou ainda, desejam querer formar os alunos à sua imagem e semelhança, até como uma forma de que eles se constituam representantes ou porta-voz de sua área de conhecimento no futuro. É nessa perspectiva que uma das professoras comenta “eu quero que para ele **faça sentido** aquilo que eu estou falando, eu quero tentar **fazer a ponte**, tentar **fazer com que aquela teoria**, **ele consiga imaginar de onde ela vem**. […] Então eu tento fazer isso, **mostrar o entusiasmo**”(grifo nosso**)**. Parece haver nessa declaração uma intenção implícita da professora em querer não apenas demonstrar todo encanto que ela própria tem com a Nutrição, mas também fazer com que o aluno fique encantado e dissemine esses conhecimentos na sua atuação.

Nossa hipótese é que na educação profissional a necessidade de transferir para os alunos as marcas que os próprios professores carregam pela “paixão” pela área do conhecimento é bastante proeminente. Certamente esse movimento também deve

ocorrer na educação regular, mas acreditamos que ele concorre com outras demandas dos professores. Em nosso caso, o desejo de deixar marcas dessa natureza pode estar regulando, sobremaneira, o processo de constituição desses professores, representando, assim, um móbil para aquele professor que não tem uma formação pedagógica, que invista esforços para aprender o ofício do magistério e possivelmente também que se torne um apaixonado pela profissão de ensinar.

Em outras palavras, a forte identificação com o conhecimento próprio da área de Nutrição, parece influenciar a relação com a docência, já que o ofício do professor envolve o saber do conteúdo relativo às suas áreas de formação. Em nosso olhar, essa condição é potencializada com a área de atuação, ou seja, o trabalho na educação profissional, que reflete um ensino aplicado ao contexto do mercado de trabalho. Assim, entendemos que a experiência profissional na área da Nutrição aponta um caminho de sustentação e segurança dessas professoras para atuar na Educação e, especialmente, no ensino profissional.

Essa interpretação nos fez sentido, inclusive pelo fato de percebermos a preocupação e o cuidado das professoras para que os alunos ingressem no mercado de trabalho e tenham sucesso no futuro, assim como elas consideram que também tiveram.

De forma genérica, pontuamos que dessas aprendizagens, vivências e referências parece estruturar-se uma postura e uma forma de organizar e conduzir o ensino. Observamos que a trajetória percorrida pelas professoras é, sobretudo, um processo de construção de suas práticas profissionais; portanto, um processo de desenvolvimento profissional. Logo, a identificação dos processos assumidos pelas docentes no desafio da condução e mediação de suas atividades educativas revela em certa medida os pressupostos de seus trabalhos.

Como constatado, as professoras, ao afirmarem o reconhecimento de que carregam uma habilidade própria e individual para exercer a docência, de que suas referências teórico-metodológicas estão fundamentadas nas práticas de ex-professores e colegas professores, de que ainda suas experiências no campo da Nutrição lhe conferem argumentos e sustentação para suas dinâmicas de sala, e de que seus

desempenhos, abordagens e intervenções educativas são aprimoradas ao longo de suas carreiras aprendendo a ensinar, ensinando, revelam processos de constituição como docentes.

As entrevistadas relacionam positivamente a sua construção como docente ao processo de amadurecimento pessoal, assinalando a relevância de suas trajetórias na estruturação de suas práticas. Ademais, confirma-se a constatação de que os saberes docentes são temporais, como argumenta Tardif (2000), ou seja, são adquiridos através do tempo, ao mesmo tempo plurais e heterogêneos, já que são muitas as fontes que se utiliza o professor para a sua atuação, e situados e personalizados, como demonstrou a pesquisa, de maneira que a constituição da docência das professoras entrevistadas dá-se na soma de todos esses elementos.

De outro modo, reconhecemos que a formação dessas docentes não prescinde de referências teóricas ligadas ao trabalho do professor propriamente, já que em suas trajetórias poucas foram as oportunidades de participação em espaços de formação. Mas não somente nós reconhecemos, mas também as professoras consideram a necessidade e importância de uma qualificação na área educacional, além de indicarem enfaticamente a preocupação e o comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

Além disso, essa preocupação com o ensino é sinalizada por elas na necessidade em entender o processo educativo e agir sobre ele, conforme indicado na categoria das problematizações e desafios do trabalho docente. Essa condição remete à questão macro de reconhecimento da dimensão didático-pedagógica na formação de professores. Condição esta que precisa ser alcançada, assim como a superação da falta de incentivos de carreira por parte da legislação e iniciativas institucionais. Como citado no capítulo 1, a legislação que trata da temática da formação de professores em serviço no âmbito do ensino profissional, além de frágil, indica a pouca preocupação com a área da Educação.

Ao mesmo tempo, tais profissionais, que hoje ocupam um representativo espaço na educação profissional, carecem de apoio institucional que dê condições para atuar no contexto educativo, com perspectivas de formação pedagógica nessa modalidade de ensino. Assim, acreditamos nas iniciativas que buscam um processo de formação

continuada de professores em exercício como uma possibilidade de aproximar essas distâncias.

No que se refere ao papel da Instituição, devemos ponderar a importância de iniciativas que visem à criação de espaços formativos. Por isso, ao reconhecermos e problematizarmos que no cenário da educação profissional os professores, na sua extensa maioria, não tiveram a oportunidade de participar de uma formação pedagógica, torna-se, portanto, necessário que a própria Instituição promova e incentive os professores a participar de espaços de formação continuada, assumindo a responsabilidade de sustentar o desenvolvimento profissional deles.

Essa é, inclusive, uma perspectiva que Nóvoa (2009) defende, ao discutir o processo de formação de professores "construído dentro da profissão". Argumenta o autor (2009, p. 19) sobre a necessária imbricação entre a formação e as práticas educativas concretas, buscando, assim, "reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar". Nesse sentido, entende a formação de professores baseada na realidade vivida, já que as "propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho" (NÓVOA, 2009, p. 19).

Pensar as práticas profissionais como "lugar de reflexão e formação" é a perspectiva trazida pelo autor (2009). Assim, reitera sobre a necessidade de acompanhamento da prática pedagógica, de formação-em-situação, da análise e reflexão sobre a prática com base no conhecimento teórico. Afirma ele: "advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores" (NÓVOA, 2009, p. 44-45).

Com isso, fundamentamos a importância de reconhecer, como se propôs este trabalho, as trajetórias dos professores e, portanto, a possibilidade de pensar na formação desses profissionais em articulação com suas realidades, expectativas, condições de trabalho, adquirindo a compreensão do contexto de trabalho desse profissional em exercício.

Essa proposta visa à reflexão sobre a prática docente, e é ancorada na posição de Anastasiou e Pimenta (2008, p. 264), que consideram:

> Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula […] o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Desse modo, sinalizamos para o caso da educação profissional a necessidade de iniciativas institucionais para a criação de programas que visem à formação dos profissionais das diversas áreas para o exercício da profissão. Além disso, é fundamental pensar no acompanhamento sistemático dos professores, no sentido de fornecer suporte para o seu trabalho, suas dúvidas, seus anseios, investindo, pois, no processo de formação que acontece dentro da profissão, como salienta Nóvoa (2009).

Faz-se necessário o compromisso com uma formação que favoreça a construção de um corpo teórico da profissão docente, reconhecendo a complexidade que caracteriza o trabalho pedagógico, que não se limita à dimensão técnica dos conteúdos, mas à exigência de saberes próprios e específicos, como argumenta Sacristán (1995), e de "competências de índole educacional" conforme o apontamento de Ponte (1999), contrapondo assim a atividade docente ao amadorismo. Igualmente Azzi (2009) atesta para o imperativo de uma política de valorização do docente, por meio de formação contínua de novos professores, pois acredita ser esta formação "um dos pilares da escola de qualidade".

Destarte, este estudo reafirma a importância do desenvolvimento de pesquisas que buscam identificar os saberes docentes, com a perspectiva de contribuir para a ampliação da discussão da temática e para a necessidade de criação de políticas que envolvam a questão da formação do professor, a partir da própria ótica dos sujeitos envolvidos. Pois, se no passado as pesquisas estavam centradas na questão da valorização exclusiva do conhecimento, isto é, dos saberes específicos que o professor tinha sobre a sua disciplina, passa-se então a reconhecer não somente a importância dos aspectos didático-metodológicos relacionados ao ensino, mas a dimensão dos

saberes científicos, saberes pedagógicos e a interação destes a partir da experiência individual de cada professor.

Superar a dicotomia existente entre conteúdo específico e conteúdo pedagógico, reconhecendo ambos como eixo principal da formação profissional do docente, e ainda entender que a formação teórica deve possibilitar a reflexão sistemática da prática, tendo esta como instância de problematização e ponto de partida, é um caminho a ser trilhado na formação de professores. Como destacam Anastasiou e Pimenta (2008, p. 39), a questão da preocupação com a formação de professores deve ser recorrente nas pesquisas, “pois o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação”.

Por continuar acreditando no pressuposto de que o trabalho do professor requer uma formação especializada e contínua é que nasceu esta pesquisa, com muitas possibilidades futuras de aprofundamento. Por isso, prosseguimos afirmando que a ação do docente exige a construção de uma profissionalidade própria que permita a reflexão sobre a finalidade do trabalho do professor e a compreensão da realidade sustentada na reflexão teórica.

A proposta desta pesquisa buscou melhor compreender e problematizar questões relativas à formação de professores, destacando aquelas mais relacionadas à docência na educação profissional. Nesse contexto, cabe acrescentar que uma das principais contribuições deste trabalho é pensar na viabilidade e no investimento de formação para o quadro de profissionais da educação profissional que, marcados por uma sólida e exigente qualificação nas áreas de atuação, deverão ter acesso a oportunidades e incentivos institucionais para a garantia da mesma solidez na área da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Sela Garrido. ***Docência no ensino superior***. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 279p.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). ***Saberes pedagógicos e atividade docente***. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 35-60.

BAZZO, Vera Lúcia. ***Constituição da profissionalidade docente na educação superior***: desafios e possibilidades. 2007. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. ***Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC***. EM TESE. Vol. 2, nº 1 (3), jan-jul/2005, p. 68-80.

BRASIL. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996***. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. ***Projeto Pedagógico Institucional*** – Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis: IF-SC, [2008].

BRITO, Antonia Edna. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs) ***Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos***. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.41-54.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). ***Profissão Professor.*** Porto/Portugal: Porto Editora, 1995, p. 155-191.

CUNHA, Luis Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. ***Revista Brasileira de Educação.*** nº 14. p.89-107. mai/ago. 2000.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. Refluxos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene. (Orgs) ***Educação profissional e a lógica das competências***. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 17-70.

FRANCO, Maria Ciavatta Franco. Formação de Professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas. Participação da Mesa Redonda no Evento ***Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica***. Brasília: INEP, 2008.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia***: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: ***Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.*** 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.25-54.

_____. ***Educação e a crise do capitalismo real***. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 25-58.

GAUTHIER, Clermont. ***Por uma teoria da pedagogia***: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Francisco Pereira: Unijuí, 2006. 457p.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. (Re)elaborando o significado de docência. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs) ***Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.*** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 55-74.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval et al (orgs). ***Capitalismo, trabalho e educação***. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

_____. Formação de Professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas. Participação da Mesa Redonda no Evento ***Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica***. Brasília: INEP, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. ***Pesquisa em educação***: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas. Participação da Mesa Redonda no Evento ***Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica***. Brasília: INEP, 2008a.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. ***Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica***. V.1 n.1 jul/2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008b, p.8-22.

MANFREDI, Silvia Maria. ***Educação Profissional no Brasil***. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. ***Professores: imagens do futuro presente***. Lisboa: Educa, 2009. 96p.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. ***Educação e Sociedade***, Campinas, v. 22, n. 74, p.26-42, abril 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). ***Saberes pedagógicos e atividade docente***. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-34.

PONTE, João Pedro da. Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional. ***Actas do IV Congresso da SPCE***. Porto: SPCE, 1999, p. 59-72.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. ***Revista Educação e Sociedade***. Campinas. vol. 23. nº 80. set/2002, p. 401-422.

SÁCRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). ***Profissão Professor.*** Porto/Portugal: Porto Editora, 1995, p.63-92.

SANTOS, Neide E. P.; FIDALGO, Fernando. Os (des)caminhos da certificação de competências no Brasil. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene. (Orgs) ***Educação profissional e a lógica das competências***. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 71-110.

SAVIANI, Dermeval. ***Escola e democracia: teorias da educação***: curvatura da vara: onze teses sobre educação e política. 5.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. ***Revista Brasileira de Educação***. ANPED. jan/fev/mar/abr. nº 13, 2000, p.05-24.

_____. ***Saberes Docentes e Formação Profissional***. 11ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010, 325p.

THERRIEN, Jacques; THERRIEN, Ângela S. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). ***Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender***. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 77-96.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. ***Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação***. 19. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010, p. 116- 175.

TURMINA, Adriana e BIANCHETTI, Lucídio et al. Especialistas ou generalistas? As origens desse dilema e os seus desdobramentos para a práxis dos orientadores e dos supervisores educacionais. ***Revista Perspectiva.*** Porto Alegre, AOERGS, n. 27, p.47-59, 2003.

VOLPATO, Gildo. ***Profissionais liberais e/ou professores?*** Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. 2007. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS. São Leopoldo.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília e VILELA, Rita Amélia (Orgs). ***Itinerários de Pesquisa***: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Gostaria que você contasse **como aconteceu a escolha pela área de Nutrição.** (Em que tempo? Contexto? Influências? Com que perspectivas?)
2. **Como você avalia as características do curso realizado?** (aspectos da formação: pontos positivos/negativos, enfoques, experiências acadêmicas; relação com os professores)
3. **Que experiências profissionais você teve como Nutricionista?**
4. **Como surge a opção pela docência**? Há fatores na sua vida - pessoal e profissional – que influenciaram nesta opção? Algum professor que o inspirou a ser professor. Ou ainda algum professor em seu processo de escolaridade que não gostaria de ser... Qual era a sua expectativa ao pensar nesta atividade profissional? Ela se mantém hoje?
5. **Quais foram as suas experiências como docente**?
- as primeiras experiências... você buscou alguma referência ao iniciar a atividade como docente, você partiu de onde/de que lugar, como foi essa inserção em sala de aula?
- como você vai se construindo professora: aprendizagens e aprimoramento pessoal como professor, momentos ou experiências que considera crucial na sua construção/evolução como docente.
- diferenças entre as primeiras e as mais recentes experiências de docência?
- aspectos que conserva desde a primeira experiência que continua considerando fundamentais; posturas que abandonou e por quê?
6. Você acredita que **a sua experiência profissional na área da Nutrição auxilia/auxiliou o seu trabalho como professora**? De que forma? Existem associações nesta prática?
7. **Existe diferença entre a atuação como nutricionista e a atuação como professora de nutrição? Quais? Prefere esta àquela profissão?**
8. **Como você pensa a sua prática docente, ou seja, como você estrutura e constrói o planejamento da sua Unidade Curricular**? Onde você busca fundamentação/inspiração/alicerce para o seu trabalho?
9. **Que pontos positivos você destacaria da sua prática docente?** Características como (…) foram registradas na observação das aulas. Por que você considera importante essa postura?
10. **Que desafios você enfrenta para exercer a docência?** Você se sente satisfeita com o trabalho realizado? Que aspectos da sua prática você gostaria de melhorar?
11. **Nesta trajetória como docente você teve oportunidades de formação continuada, no caso alguma formação que refletiu o fazer docente? Como foi esta experiência? No que ela auxiliou?**
12. **Como você descreve a professora** (nome da entrevistada) **do Instituto Federal, Campus Continente**.

APÊNDICE 2

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ENTREVISTA PARA PESQUISA

Eu,_____RG _____, tendo ciência dos objetivos da pesquisa de mestrado Trajetórias de constituição da docência na educação profissional: um estudo sobre a inserção dos profissionais da Nutrição no IF-SC Campus Continente, cedo os direitos de minha entrevista, realizada no dia ___-___-___ para a utilização dos dados por mim produzidos (em via impressa e/ou oral). Tenho a garantia de que esses dados serão expostos mantendo-se sigilo absoluto de minha identidade. Para tanto, preencho os dados abaixo e, junto com a pesquisadora Letícia Aparecida Martins, assino concordando com o exposto acima:

Endereço:_____

Bairro:_____Cidade:_____CEP_____

Telefone:_____e-mail:_____

Florianópolis, _____

_____

Assinatura da professora entrevistada

_____

Assinatura da pesquisadora