

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vanessa Reis Medeiros

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO
DO CENTRO PAULA SOUZA**

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vanessa Reis Medeiros

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO
DO CENTRO PAULA SOUZA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila

Taubaté – SP

2019

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

M488t Medeiros, Vanessa Reis
Trajetórias de professores da Educação Profissional de nível médio do Centro Paula Souza. / Vanessa Reis Medeiros. – 2019. 126: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

1. Desenvolvimento profissional docente. 2. Educação profissional nível médio. 3. Formação continuada de professores. 4. Pesquisa biográfica-narrativa. I. Título.

CDD – 370

VANESSA REIS MEDEIROS

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL
MÉDIO DO CENTRO PAULA SOUZA

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação
Básica

Orientadora: Profª. Dra. Maria Auxiliadora Ávila

Data: 21/08/2019

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Maria Auxiliadora Ávila

Universidade de Taubaté

Assinatura

Prof. (a) Dr. (a) Maria Teresa de Moura Ribeiro
Taubaté

Universidade de

Assinatura

Prof. Dr. José Ângelo Gariglio
Gerais

Universidade Federal de Minas

Assinatura

Dedico este estudo ao meu tio, Marco Antônio de Jesus Reis (*In memoriam*). Quando eu tinha dois anos ele se foi, mas continua vivo por meio das lembranças da minha avó. Ela conta que ele queria pagar meus estudos, pois acreditava que eu, mesmo muito pequena, era muito inteligente... Eu trocaria a palavra inteligente por esforçada, sonhadora!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por sentir sua proteção e companhia constante em minha vida;

À minha avó, Jacyra, pelo incentivo de sempre e por acreditar em mim;

Ao meu esposo, Alex, que me apoiou e me ajudou nesta grande caminhada profissional e pessoal, pelo companheirismo, pelo carinho e pelo amor;

Aos meus familiares e amigos, que entenderam, por diversas vezes, minha ausência em vários momentos e encontros, devido às responsabilidades deste estudo;

Aos professores, sujeitos desta pesquisa, que tanto contribuíram com suas ricas narrativas, pelo tempo dedicado às entrevistas e pelo interesse em participar desde o primeiro convite;

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação, pelas aulas e por toda construção do conhecimento que me proporcionaram;

À minha orientadora, professora Dora, pela orientação solidária e amável, que me permitiu dar sentido a todo aprendizado da vida pessoal e profissional por meio deste estudo;

À professora Maria Teresa, que participou como membro interno das minhas bancas de Qualificação e Defesa, enriquecendo este trabalho com suas valiosas considerações;

Ao professor Ângelo Gariglio que se mostrou tão solícito ao meu convite para participar como membro externo em minhas bancas e que me possibilitou – a partir de sua rica contribuição – reestruturar este estudo a partir da Qualificação, focando nos pontos essenciais para a Defesa;

Ao NEDHEG, Núcleo de Estudos sobre Desenvolvimento Humano, Envelhecimento e Gênero, ao qual fui presenteada em pertencer nesta caminhada do Mestrado e onde pude conhecer melhor as Professoras Dora e Ângela e também as amigas pesquisadoras Thaísa Reis, Paula Amaral, Priscila Santos, Priscilla Frigi, Simone Miranda e Ludimila;

Aos amigos de caminhada do Mestrado, em especial a Kelly e o trio André Ribeiro, Dóris e Lucimar (e juntos formamos o “Quarteto Fantástico”), amigos para todas as horas, que dividiram as angústias e os sucessos em todo o percurso deste estudo;

À minha terapeuta, Mari Arantes, que, em um momento muito delicado deste percurso, em que pensei não ter mais forças para continuar, me ajudou a reencontrar o foco e a calma interior necessários para chegar, com êxito, ao final deste estudo.

Eu quero, eu posso, eu consigo e eu mereço!

“Quando trabalhais, sois uma flauta através da qual o murmúrio das horas se transforma em melodia. Quem de vós aceitaria ser um caniço mudo e surdo quando tudo o mais canta em uníssono? Sempre vos disseram que o trabalho é uma maldição, e o labor, uma desgraça. Mas eu vos digo que, quando trabalhais, realizais parte do sonho mais longínquo da terra, desempenhando assim uma missão que vos foi designada quando esse sonho nasceu. E, apegando-vos ao trabalho, estareis na verdade amando a vida. E quem ama a vida através do trabalho, partilha do segredo mais íntimo da vida”.

Khalil Gibran (O Profeta - 2010)

RESUMO

A partir de uma característica comum observada nos professores da educação profissional técnica, que, por serem graduados em diferentes áreas, em um dado momento de suas carreiras, migram de suas áreas iniciais para a Educação e nela se estabilizam, essa pesquisa buscou analisar os acontecimentos que definiram as escolhas profissionais ao longo das trajetórias desses professores bem como conhecer os incidentes críticos que determinaram essas mudanças de rumo nas trajetórias, além de conhecer como ocorreu a entrada na carreira docente e, ainda, compreender os motivos que determinam a permanência deles na Educação. A pesquisa biográfico-narrativa, de abordagem qualitativa, foi realizada com 14 professores da educação profissional técnica de nível médio, em que os cursos são oferecidos na forma articulada e/ou concomitante com o ensino médio, por meio de uma instituição pública localizada na cidade de Taubaté, interior do Estado de São Paulo. As entrevistas, do tipo abertas e em profundidade, possibilitaram o registro das narrativas sobre as trajetórias profissionais, que, transcritas, foram organizadas em biogramas, uma síntese esquemática realizada de modo compartilhado entre pesquisador e pesquisado. Esses instrumentos permitiram à pesquisadora aprofundar o conhecimento sobre as trajetórias profissionais. Com a sobreposição dos biogramas, foi possível conhecer e compreender os incidentes críticos, atribuindo a eles significados, bem como realizar a identificação de dois grupos distintos para discussão e análise: um, dos professores que conciliam as carreiras iniciais com a docência, e outro, dos professores que deixaram as carreiras iniciais e optaram pela docência. A revisão de literatura trouxe autores que contribuíram significativamente para as análises e para a discussão sobre as narrativas, as experiências, a escolha da carreira inicial, a formação docente e as políticas públicas de formação para a EPT. Os professores pesquisados, graduados em cursos de bacharelado, apontam acontecimentos relacionados à experiência anterior na área como um dos principais incidentes críticos para a escolha dos cursos de graduação. Como motivo de satisfação e permanência na carreira docente foi apontada a realização profissional, tão buscada nas carreiras profissionais e que foi alcançada na EPT. Finalmente, os resultados evidenciaram a necessidade de maiores estudos sobre a educação profissional técnica e, principalmente, sobre as políticas públicas de formação de professores nessa modalidade da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional de nível médio. Desenvolvimento profissional docente. Formação continuada de professores. Pesquisa biográfica-narrativa.

ABSTRACT

From a common characteristic observed in teachers of technical vocational education, who, being graduated in different areas, at a given time in their careers, migrate from their initial areas to education and stabilize in it, this research sought to analyze the events that defined the professional choices along the trajectories of these teachers as well as knowing the critical incidents that determined these course changes in the trajectories, as well as knowing how the entry into the teaching career occurred and also understanding the reasons that determine their permanence in Education . The biographical-narrative research, with qualitative approach, was conducted with 14 teachers of high school technical vocational education, in which the courses are offered in articulated form and / or concomitant with high school, through a public institution located in the city of Taubaté, interior of the São Paulo State. Interviews, open and in depth, made it possible to record the narratives about the professional trajectories, which, transcribed, were organized in biograms, a schematic synthesis shared between researcher and searched. These instruments allowed the researcher to deepen the knowledge about the professional trajectories. By overlapping the biographies, it was possible to know and understand the critical incidents, assigning meanings to them, as well as identifying two distinct groups for discussion and analysis: one of the teachers who reconciled the initial careers with teaching, and the other, of teachers who left early careers and opted for teaching. The literature review brought authors who contributed significantly to the analysis and discussion of narratives, experiences, early career choice, teacher education, and public education policies for PTE. The teachers surveyed, graduated in bachelor's degree, point out events related to previous experience in the area as one of the main critical incidents for choosing undergraduate courses. As a reason for satisfaction and permanence in the teaching career was pointed the professional achievement, so sought in the professional careers and that was achieved in the PTE. Finally, the results showed the need for further studies on technical vocational education and, especially, on public policies for teacher education in this type of education.

KEY WORDS: Professional technical education. Teacher training. Professional trajectories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição das Etecs por região administrativa

20

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Professores segundo os eixos tecnológicos em que atuam	68
Gráfico 2 – Cursos técnicos em que ministram aulas	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações governamentais para a formação profissional no século XIX	27
Quadro 2 – Etapas da carreira	51
Quadro 3 – Modelo de biograma	63
Quadro 4 – Recorte de biograma gerado a partir da primeira entrevista	63
Quadro 5 – Recorte de biograma gerado a partir da segunda entrevista	64
Quadro 6 – Exemplo de sobreposição de biogramas	65
Quadro 7 – Perfil socioprofissional dos professores	67
Quadro 8 – Professores que conciliam as carreiras iniciais e a docência – Grupo A	69
Quadro 9 – Professores que deixaram as carreiras iniciais e optaram pela docência – Grupo B	70
Quadro 10 – Cargos ocupados pelos professores em suas carreiras iniciais – Grupo A	71
Quadro 11 – Cargos ocupados pelos professores em suas carreiras iniciais – Grupo B	71
Quadro 12 – Escolha da graduação: síntese da sobreposição dos biogramas dos professores – Grupo A	72
Quadro 13 – Escolha da graduação: síntese da sobreposição dos biogramas dos professores – Grupo B	75
Quadro 14 – Entrada na educação: síntese da sobreposição dos biogramas dos professores – Grupo A	78
Quadro 15 – Entrada na educação: síntese da sobreposição dos biogramas dos professores – Grupo B	81
Quadro 16 – Motivos para entrar na Educação – Grupo A	84
Quadro 17 – Motivos para entrar na Educação – Grupo B	84
Quadro 18 – Desafios encontrados ao entrar na Educação – Grupo A	85
Quadro 19 – Desafios encontrados ao entrar na Educação – Grupo B	86

Quadro 20 – Motivos para permanência na Educação – Grupo A	90
Quadro 21 – Motivos para permanência na Educação – Grupo B	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados das pesquisas no portal Capes	24
Tabela 2 – Datas de publicação dos artigos encontrados no portal Capes	24

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cenafor	Centro Nacional de Formação Profissional
CEP / Unitau	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
Coagri	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
CPS	Centro Paula Souza
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional Técnica
ETEC	Escola Técnica
Fatec	Faculdade de Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDIC	Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEDHEG	Núcleo de Estudos sobre Desenvolvimento Humano, Envelhecimento e Gênero
PNE	Plano Nacional de Educação
Proeja	Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROF	Professor (a)
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SDECTI	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESG	Secretaria de Ensino de Segundo Grau

Unesco

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Problema	18
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo geral	19
1.2.2 Objetivos específicos	19
1.3 Delimitação da pesquisa	19
1.4 Relevância da pesquisa / Justificativa	20
1.5 Organização da pesquisa	21
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: revisão de literatura	23
2.1 Educação profissional técnica: síntese histórica	26
2.2 Políticas públicas de formação para a educação profissional técnica	33
2.3 Formação docente e formação na educação profissional técnica	38
2.4 Professores da educação profissional técnica	44
2.4.1 Escolha da profissão e a carreira inicial	47
2.5 Narrativas e experiências: aproximações conceituais	52
2.6 Incidentes críticos nas trajetórias profissionais	55
3 MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO	58
3.1 Tipo de pesquisa	59
3.2 População e sujeitos	59
3.3 Instrumentos	60
3.4 Procedimentos para coleta e análise de dados	61
4 TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: resultados e discussão	67
4.1 Perfil socioprofissional dos docentes	67
4.2 A escolha da graduação: a carreira inicial	72
4.3 A entrada na educação: segunda carreira	77
4.3.1 Os desafios encontrados	85
4.4 Desenvolvimento da carreira docente	86
4.4.1 A formação dos professores: tardia e contínua	87

4.4.2 A permanência na educação: satisfação em ser docente	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
ANEXO I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	110
ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	111
ANEXO III – APROVAÇÃO DA PESQUISA JUNTO AO COMITÊ DE ÉTICA	113
APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – Questionário socioprofissional	116
APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – Roteiro de entrevista	118
APÊNDICE III – MODELO DE BIOGRAMA PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	119
APÊNDICE IV – MEMORIAL DO PESQUISADOR	120

1 INTRODUÇÃO

Desde muito jovem, tive a oportunidade de descobrir, em meio a tantas profissões, uma que me encantasse, aquela que eu pensava ser minha profissão de carreira. Por alguns anos, essa profissão foi a que me animou, me manteve o brilho nos olhos característico das pessoas que, aparentemente, estão certas de suas escolhas. Enquanto estive nessa profissão – e que neste estudo quero dar o nome de carreira inicial –, acreditei que chegaria à maturidade profissional e que nela me aposentaria. Em certo momento da minha carreira, por diversos acontecimentos, refiz minhas escolhas profissionais e mudei a minha trajetória de carreira.

Falar sobre carreiras e escolhas profissionais sempre foi um assunto presente em minhas aulas e nos cursos rápidos que ministro em algumas instituições. Atualmente, sou professora do ensino médio técnico em uma instituição pública do interior paulista, no Vale do Paraíba. Minha graduação e experiência profissional inicial é na área das Ciências Humanas, no curso de Administração de Empresas, e minha própria mudança de trajetória de carreira me despertou o interesse para o tema deste estudo. Após uma reflexão, pensei: o que os meus colegas professores tinham em comum comigo? E então percebi que todos eles haviam tido uma carreira inicial antes de migrarem para a educação profissional e que alguns deles, após a mudança de suas trajetórias profissionais, não retornaram às suas carreiras iniciais, enquanto outros ainda continuam com suas atividades da carreira inicial em paralelo com a docência.

Esse contexto, oriundo das minhas observações, me encaminhou para a proposta de pesquisa biográfica-narrativa sobre as trajetórias profissionais de professores da educação profissional técnica, que possibilitou conhecer os acontecimentos pessoais e profissionais que foram decisivos nas escolhas profissionais bem como pontuar os incidentes críticos que determinaram a mudança das trajetórias de carreira desses professores. Nesse sentido, este estudo buscou conhecer como se deu a escolha pela carreira inicial e como essa experiência profissional contribuiu para sua carreira. Em seguida, buscou-se conhecer o período inicial de entrada na carreira docente e como e por quê esses professores continuaram na educação até os dias atuais. O conhecimento dos incidentes críticos possibilitou o conhecimento dos eventos marcantes que determinaram alterações e/ou confirmações nos rumos da carreira. Esses incidentes críticos – que podem ser fatos individuais que estabelecem a identidade; acontecimentos críticos que promovem a mudança dessa identidade e, ainda, resultados de acontecimentos que reafirmam uma parte da identidade original e repelem a outra – influenciaram a permanência desses professores na carreira docente após a migração de suas

carreiras iniciais. Outro ponto importante abordado neste estudo foi a questão da formação docente oferecida para estes professores da EPT, – que, diferentemente dos professores que se graduam em cursos de licenciatura e são preparados para a didática de sala de aula –, têm suas formações para a docência somente após já estarem inseridos na educação.

As políticas públicas de formação da educação profissional têm um papel fundamental ao longo da história, ao mesmo tempo em que confirmam a necessidade e a dificuldade de formação contínua para esses professores, pois são professores que têm uma identidade própria e diferenciada dos demais professores. Conforme bem nos lembra Peterossi (2010), faz-se necessário repensar as políticas públicas de formação para os professores da EPT.

O método biográfico-narrativo, que foi utilizado neste estudo, em uma perspectiva qualitativa, mostrou-se muito adequado para as análises e discussão. Esse método possibilitou uma valoração aos detalhes das histórias dos professores, ao mesmo tempo em que trouxe uma profunda reflexão tanto para os entrevistados quanto para a pesquisadora. Essa reflexão também teve um caráter dialógico na segunda entrevista (apresentação dos biogramas), quando houve a possibilidade de confirmar os acontecimentos, os incidentes críticos e preencher as lacunas das narrativas. Confesso ao leitor que o caráter “intimista” deste método trouxe, de início, uma certa dificuldade para que eu me distanciasse dos meus sujeitos e adquirisse uma postura “neutra” em relação a eles, mas a boa notícia é que este estudo também possibilitou à sua autora certo amadurecimento como pesquisadora.

A especificidade do professor da educação profissional foi o *start* da minha pesquisa para a dissertação. Conhecer esses professores e suas trajetórias, suas escolhas e desafios, possibilitou rever a minha própria trajetória com tantos encontros e desencontros semelhantes. Os motivos que os fizeram permanecer na docência e a satisfação que cada um revela estando nesta carreira nos levam a acreditar que ser professor da educação profissional tem possibilitado a realização profissional tão almejada em tantas carreiras profissionais.

1.1 Problema

Quais são os acontecimentos presentes nas trajetórias dos professores da educação profissional técnica (EPT), e quais constituem os incidentes críticos que definem a escolha pela docência, assim como os rumos da carreira na profissão docente?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Compreender os acontecimentos que definem as escolhas profissionais ao longo das trajetórias de professores da educação profissional técnica (EPT).

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar os incidentes críticos que determinam mudanças de rumo nas trajetórias profissionais;
- Analisar os incidentes críticos que marcam a entrada e a permanência desses professores na docência.

1.3 Delimitação da pesquisa

O Centro Paula Souza (CPS), instituição delimitada para esta pesquisa, é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, que está vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). O CPS administra atualmente 223 escolas técnicas (Etecs) e 73 faculdades de tecnologia (Fatecs) estaduais, localizadas em 231 municípios, atendendo cerca de 291 mil estudantes em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos.

As Etecs oferecem ensino técnico, médio e técnico integrado ao médio para 208 mil estudantes. São 151 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, *online*, educação de jovens e adultos (EJA), além da especialização técnica.

A pesquisa ora relatada foi realizada em uma unidade desse conjunto de Etecs, que oferece os seguintes cursos: técnicos em Administração, Comércio, Logística, Marketing, Segurança do Trabalho e Informática para Internet, além do ensino técnico integrado com o médio nos cursos de Administração, Marketing, Segurança do Trabalho e Informática para a Internet. Essa Etec localiza-se na região administrativa de São José dos Campos, uma das 15 regiões administrativas que compõem o conjunto das Etecs no Estado. Essa região abrange 11

municípios: Caçapava, Cachoeira Paulista, Caraguatatuba, Cruzeiro, Guaratinguetá, Jacareí, Lorena, Pindamonhangaba, São José dos Campos, São Sebastião e Taubaté. A localização dessa região no Estado de São Paulo pode ser visualizada na Figura 1.

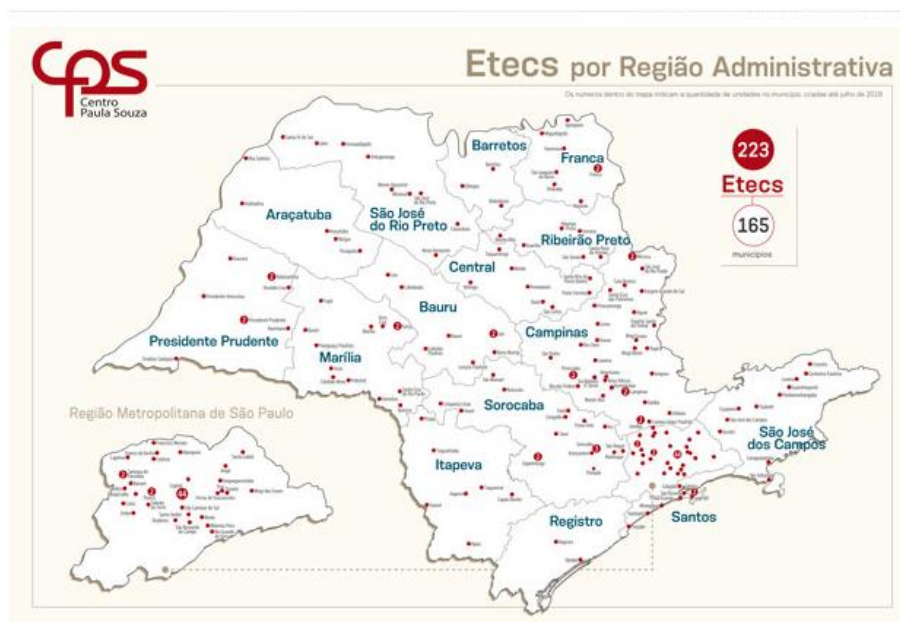


Figura 1 – Distribuição das Etecs por região administrativa

Fonte: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/escolas/sao-jose-dos-campos/default.asp>

Foi delimitada a Etec de Taubaté e o corpo docente que atuava em 2017/2018 para a realização da pesquisa.

1.4 Relevância da pesquisa / Justificativa

Após uma reflexão acerca da minha própria trajetória profissional e relembro fatos importantes que me levaram do ramo industrial à educação profissional técnica, foram identificadas possibilidades de estudo dentro deste tema.

A educação profissional técnica é um campo de pesquisa que merece ser melhor estudado no meio acadêmico, pois, ao longo de décadas, sofreu diversas modificações por meio de políticas públicas de educação e de formação docente. Por esse motivo, pesquisar sobre os professores da EPT e suas trajetórias profissionais reafirma a importância de se “conhecer como e por quê profissionais de diversas áreas de formação técnica [...] se encontram, em algum momento de suas trajetórias de vida, exercendo o ofício da docência”, conforme nos aponta

Burnier et al. (2007, p. 343-344). Nesse sentido, é possível afirmar que as narrativas sobre as trajetórias podem nos dizer muito a respeito das escolhas ao longo da vida profissional.

É usual o fato de que professores desse nível da educação migram de suas áreas profissionais (carreiras iniciais) para a educação, muitas vezes mantendo as duas carreiras em paralelo e, outras vezes, até deixando suas carreiras iniciais e optando apenas pela carreira docente, questão que reafirma a importância de se conhecer seus percursos profissionais. Estamos tratando, neste estudo, de uma categoria de professores “diferenciada” dos professores ditos “de carreira”, que fizeram licenciatura como sua primeira graduação. Professores esses que têm uma identidade própria, cujas trajetórias apresentam um mesmo “desenho” partindo de suas graduações que lhes conferiram títulos de bacharéis, considerados então devidamente “aptos” a lecionarem como professores.

Conhecer suas trajetórias, como aconteceu a entrada na docência, a formação tardia e contínua, além dos motivos que determinaram sua permanência nesta área, poderá contribuir para o aprimoramento do processo formativo de professores para e na Educação Profissional Técnica.

1.5 Organização da pesquisa

Essa dissertação está organizada em cinco seções. Na primeira seção, denominada Introdução, é apresentada uma visão geral da pesquisa, contendo o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos, a delimitação e a relevância da pesquisa.

A revisão de literatura, que é a segunda seção, está dividida da seguinte forma: uma definição de educação profissional técnica com um breve histórico da educação profissional no Brasil; as políticas públicas de formação para a EPT bem como a formação docente e a formação na EPT; apresentação do professor da educação profissional técnica, com sua especificidade, e aqui trouxemos autores que falaram sobre a escolha da profissão e sobre a carreira inicial; finalizamos essa seção com a importância das narrativas e das experiências dos professores e do conceito de incidentes críticos que permeiam as trajetórias dos professores da EPT.

Na sequência, temos a terceira seção, que traz ao leitor o método biográfico-narrativo, o tipo de pesquisa utilizado, a apresentação dos sujeitos da instituição onde a pesquisa foi realizada, além da explicitação dos critérios aplicados à escolha dos sujeitos participantes bem

como os instrumentos utilizados para o registro das narrativas, como o questionário, as entrevistas, as transcrições e os biogramas individuais gerados bem como as sobreposições realizadas, que possibilitaram visualizar as categorias e subcategorias de análises.

Na quarta seção, apresentamos os resultados e a discussão gerada pela pesquisa e pelas narrativas coletadas, transcritas e categorizadas a partir das sobreposições dos biogramas. Trouxemos o perfil socioprofissional dos professores, além das discussões sobre a escolha da graduação (carreira inicial), a entrada na educação (segunda carreira), os desafios encontrados e finalizamos discutindo o desenvolvimento da carreira docente e a permanência na educação.

Por fim, na última seção, delineamos as Considerações finais, retomando os principais resultados e contribuições para a área da EPT, evidenciando as respostas aos problemas propostos.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: revisão de literatura

O conhecimento das trajetórias profissionais de professores da educação profissional técnica de ensino médio demanda uma abordagem histórica dessa modalidade da educação, contando um pouco como ela foi constituída ao longo da história da educação no Brasil.

A educação básica no Brasil compreende três etapas, sendo elas a educação infantil, para crianças de até 5 anos, o ensino fundamental, para alunos de 6 a 14 anos, e o ensino médio, para alunos de 15 a 17 anos.

A educação profissional técnica de nível médio se situa nesta última etapa da educação básica, dentro do ensino médio, o qual, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pode ser desenvolvido nas seguintes formas: 1) articulado com o ensino médio, ou 2) subsequente, em cursos destinados àqueles que já tenham concluído o ensino médio. Vejamos detalhadamente, conforme define a LDB (BRASIL, 1996), no Art. 36-C:

A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do artigo 36-B desta lei, será desenvolvida de forma:

I integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Nesse contexto educacional, profissionais de diferentes áreas de formação, em algum momento de suas trajetórias profissionais, acabam por se tornar professores desses cursos profissionais técnicos e encontram na Educação uma nova possibilidade de carreira. Para a discussão que nos propusemos neste trabalho investigativo, consideramos fundamental apresentar a história e concepção da educação profissional no Brasil, a formação do professor que atua nesse nível da educação básica, assim como a revisão das pesquisas sobre essa temática. Apresentamos, ainda, nossa compreensão de temas centrais como incidentes críticos, carreira e trajetórias profissionais.

Quando foram iniciadas as pesquisas para a revisão de literatura, ainda na fase de projeto de pesquisa, foi utilizado o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (Capes) e alguns descritores foram utilizados para a busca de artigos e os resultados seguem conforme Tabela 1:

Tabela 1 - Resultados das pesquisas no portal CAPES

DESCRITOR	ARTIGOS ENCONTRADOS	ARTIGOS SELECIONADOS CONFORME RELEVÂNCIA DOS RESUMOS
Profissionalização docente	554	18
Professores da educação profissional	4.869	05
Professores satisfeitos	368	04
Trajetória de professores	1.546	09
Carreiras de professores	1.000	09
TOTAL	8.337	45

Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados encontrados foram muitos, porém, ao realizarmos a leitura dos resumos, foram selecionados os artigos que traziam uma relevância e uma aproximação à educação profissional e à pesquisa dentro da metodologia biográfico-narrativa, o que possibilitou uma restrição a um total de 45 artigos. As datas de publicações dos artigos selecionados constam da tabela a seguir:

Tabela 2 - Datas de publicação dos artigos encontrados no portal CAPES

DESCRITOR	ARTIGOS SELECIONADOS CONFORME RELEVÂNCIA DOS RESUMOS	ANOS DE PUBLICAÇÃO
Profissionalização docente	18	1996 – 2017
Professores da educação profissional	05	2007 – 2016
Professores satisfeitos	04	2011 – 2016
Trajetória de professores	09	2006 – 2015
Carreiras de professores	09	2002 – 2016
TOTAL	45	

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme as pesquisas voltadas para a educação profissional, o descritor profissionalização docente foi abordado em artigos selecionados que datam de 1996 a 2017, o descritor professores da educação profissional trouxe artigos que datam de 2007 a 2014, o descritor professores satisfeitos, que apresenta a menor quantidade de artigos encontrados, trouxe artigos que datam de 2011 a 2016, o descritor trajetória de professores trouxe artigos que datam de 2006 a 2015 e, por fim, o descritor carreiras de professores trouxe artigos que datam de 2002 a 2016.

Os artigos são, em sua maioria, bem atuais, e coincidem com as reformas realizadas na educação profissional, o que nos leva a acreditar que pesquisas e discussões acerca da educação profissional tem se intensificado desde então. A partir desses 45 artigos, após uma leitura mais aprofundada de cada um, outra seleção foi feita para a revisão de literatura, ficando para o descritor profissionalização docente os artigos intitulados “Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes” (LÜDKE; BOING, 2004); “Biografização e socialização” (DELORY-MOMBERGER, 2008); “Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

Para o descritor professores da educação profissional, foram utilizados os artigos “Educação Profissional: a formação da mão de obra e o papel do professor na sociedade moderna” (RUBEGA, 2016); “O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA” (MACHADO, 2011); “Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores” (GARIGLIO; BURNIER, 2012); “Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica” (FARTES; SANTOS, 2011); “Saberes da docência de professores da Educação Profissional” (SILVA JÚNIOR; GARIGLIO, 2014); “Os professores da Educação Profissional: saberes e práticas” (GARIGLIO; BURNIER, 2014).

Para o descritor professores satisfeitos, foram utilizados os artigos “O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho” (REBOLO; BUENO, 2014); “Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira” (ALVES; AZEVEDO; GONÇALVES, 2014). Para o descritor trajetória de professores, foi utilizado o artigo “Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional” (BURNIER et al. 2007) e, por fim, para o descritor carreiras de professores, nenhum artigo foi utilizado por nenhum deles tratar especificamente da carreira de professores da EPT.

Outros autores (apresentados à pesquisadora durante as aulas do Mestrado) foram trazidos por meio de artigos e livros, contribuindo na revisão de literatura, análises e discussão acerca do desenvolvimento e da formação profissional docente e sobre a experiência. São eles: André (2010), Marcelo (2009), Bondía (2002), Tardif (2005), Day (2001), Passeggi (2011), Nóvoa et al. (2013, 2014) e Ramirez (2016).

Autores como Bueno (2002), Sá; Almeida (2004), Bolívar et al. (2002), Souza; Bragança (2012), Szymanski; Almeida; Prandini (2002), Abrahão; Passeggi (2012) contribuíram na explanação e na utilização do método biográfico-narrativo. Por fim, foram

trazidos à pesquisa os livros de Hirsh; Jackson (2014), Menino (2016), Cordas (2016), Peterossi (2016) – esses três últimos específicos de uma coleção intitulada “Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica” oferecido aos alunos do Programa Especial de Formação Pedagógica para Professores de Educação Profissional de nível técnico, oferecido aos docentes do Centro Paula Souza, além de Freitas (2010), que, em sua dissertação de mestrado, abordou a questão da formação dos professores do CPS.

Ao longo da pesquisa, após a categorização e subcategorização das sessões discutidas e analisadas, uma nova revisão de literatura foi feita, pois houve a necessidade de trazer mais autores, principalmente sobre a formação docente e sobre as políticas de formação para a EPT.

2.1 Educação profissional técnica: síntese histórica

Para tratar a história da Educação Profissional no Brasil, baseamo-nos em Rubega (2016), segundo a qual a origem se deu durante a colonização do Brasil, quando os portugueses introduziram as corporações de ofício, em que as atividades e profissões manuais eram ensinadas pelos mestres de ofício, em seus próprios locais de trabalho, aos jovens conhecidos como aprendizes.

As câmaras municipais eram os órgãos governamentais responsáveis em controlar essas corporações. Regulavam os salários e indicavam os mestres que seriam responsáveis por transmitir os conhecimentos técnicos. Entretanto, sob alegação de liberdade do exercício profissional, essas corporações monopolizavam os conhecimentos técnicos essenciais ao desenvolvimento manufatureiro, perdurando nessa condição até 1824, quando D. Pedro I promulgou a primeira Constituição do Império, que aboliu as corporações de ofício. Durante o século XIX, altera-se a divisão social do trabalho e o ensino profissional no Brasil ganha intensidade e tinha por objetivo transformar em força de trabalho produtivo os homens livres, escravos e índios para suprir as demandas da sociedade emergente. Várias ações do governo estavam focadas na formação profissional com o objetivo de transformar em força de trabalho artistas e aprendizes vindos de Portugal para trabalhar nas muitas indústrias que estavam abrindo no Brasil.

Rubega (2016) relaciona no Quadro 1, os que mais se destacavam:

Ação governamental	Ano	Local	Objetivo
Colégio das Fábricas	1809	Rio de Janeiro	Transformar em força de trabalho os artistas e aprendizes que vinham de Portugal atraídos pelas indústrias que estavam sendo abertas no Brasil.
Escola de Belas Artes	1816	Rio de Janeiro	Para poder se articular o ensino de ciências e de desenho para os ofícios mecânicos.
Seminário dos Órfãos	1819	Bahia	Ali se ensinavam as artes e ofícios mecânicos para os deserdados da sorte, os desamparados e os infelizes, sendo esse caráter assistencialista o estigma que marcou o ensino profissional, até a primeira metade do século XX.
Instituto Comercial	1861	Rio de Janeiro	Organizado por Decreto Real e cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado.
Liceus de Artes e Ofícios	1858 1872 1880 1882 1884 1886	Rio de Janeiro Salvador Recife São Paulo Maceió Ouro Preto	Instituições mais importantes do período voltadas para o ensino industrial.

Quadro 1 - Ações governamentais para formação profissional no século XIX

Fonte: RUBEGA (2016, p. 4).

Segundo Rubega (2016, p. 4), ao longo desse século, várias ações governamentais voltaram-se para a formação profissional, dentre elas o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, em cujo início, em 1809, tinha como objetivo “transformar em força de trabalho os artistas e aprendizes que vinham de Portugal atraídos pelas indústrias que estavam sendo abertas no Brasil”. Mais tarde, em 1816, também no Rio de Janeiro, surge a Escola de Belas Artes para a articulação do “ensino de ciências e de desenho para os ofícios mecânicos”. Na Bahia, em 1819, se ensinava, no Seminário dos Órfãos, as artes e ofícios mecânicos para os deserdados da sorte, os desamparados e os infelizes, sendo esse caráter assistencialista o estigma que marcou o ensino profissional, até a primeira metade do século XX. Em 1861, organizado por Decreto Real, no Rio de Janeiro, surgia o Instituto Comercial “cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado”. Entre 1858 e 1886 surgem, no Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto, os Liceus de Artes e Ofícios, consideradas as “instituições mais importantes do período voltadas para o ensino industrial”. O caráter assistencialista do ensino profissional manteve essa característica mesmo após a proclamação da República, em 1889, porém com ênfase em formar operários para a indústria nacional.

Ainda segundo Rubega (2016), no ano de 1906 o ensino profissional tornou-se atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Nilo Peçanha, em seu breve mandato como Presidente do Brasil, foi responsável por dar impulso ao ensino técnico-profissional, ao instalar dezenove escolas de aprendizes de artífices, distribuídas na Federação, parecidas com os Liceus de Artes e Ofícios, mas voltadas para o ensino industrial e para a formação de ferroviários. Todas essas escolas eram mantidas pelo Estado.

A Câmara dos Deputados, propôs na década de 1920, a extensão do ensino profissional a todos os brasileiros, pobres e ricos, e criou uma comissão para estudar quais reformas seriam necessárias. Conhecida como Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, essa comissão finalizou seus trabalhos na década de 30, quando foram criados os Ministérios da Educação e Saúde Pública e o do Trabalho, Indústria e Comércio.

Entre as décadas de 20 e 30, o movimento Escola Nova defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Anísio Teixeira e Joaquim Faria Góes Filho, educadores e escritores brasileiros, defendiam a equivalência entre os cursos técnicos e o ensino de grau médio, sempre marcado pelo caráter assistencialista do ensino profissional criado no século XIX. Eles também criticavam o ensino secundário, que não preparava o aluno para a vida e para o trabalho e que não oferecia uma boa base de conhecimentos gerais.

Com a criação do Conselho Nacional de Educação, no ano de 1931, foi realizada a 1ª Reforma da educação profissional, conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos, quando começaram a ser aprovadas as “Leis Orgânicas do Ensino”. Essa reforma estendeu-se até 1942 e, a partir dela, foram criadas instituições de ensino profissionais especializadas como o Serviço Nacional da Indústria (Senai) e o Serviço Nacional do Comércio (Senac) e as antigas escolas de aprendizes de artífices foram transformadas em escolas técnicas.

Nas décadas de 50 e 60, o desenvolvimento industrial exigiu mão de obra mais qualificada. Nesse período, especificamente na década de 50, foi permitida a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. A Lei Federal nº 1.076/50 possibilitava aos estudantes, após a conclusão dos cursos profissionais, darem continuidade aos estudos de nível superior. Entretanto, teriam de prestar exames das disciplinas não estudadas no curso e provar que tinham o nível de conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos.

Já a Lei Federal nº 1.821/53 estabeleceu as normas do regime de equivalência entre o ensino secundário, o normal e o profissional. Essa Lei foi regulamentada com o Decreto nº 34.330/53, que entrou em vigor somente em 1954. Em 1959, foi promulgada a lei da Reforma do Ensino Industrial, a Lei nº 3.552/59, que organizou o ensino técnico industrial em dois ciclos

paralelos ao ensino secundário, em que o aluno poderia complementar o ensino de base geral com treinamento específico na indústria. Esse segundo ciclo foi chamado de curso técnico industrial e durava quatro anos.

Em 1961, a Lei Federal nº 4.024/61 (a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de autoria do educador Anísio Teixeira, eliminou a necessidade de provas de competência e equiparou o ensino profissional como equivalente para a continuidade dos estudos no ensino acadêmico (RUBEGA, 2016).

Assim, após a 2ª reforma, que equiparou a escolaridade de nível médio, veio a 3ª reforma, tornando obrigatória a profissionalização no 2º grau. A Lei Federal nº 5.692/71 fundiu o ensino técnico ao ensino de 2º grau. Toda instituição que oferecesse o 2º grau poderia oferecer também o ensino técnico, fosse ele industrial ou não. Os currículos passaram a ser orientados para habilitações profissionais. Essa obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau fez surgir uma série de debates, pois as escolas, além de não estarem preparadas e adequadas com recursos físicos e materiais, também não dispunham de um corpo docente capacitado para as disciplinas específicas das áreas tecnológicas.

A Lei Federal nº 7.044/82 tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau, restringindo a formação profissional às instituições especializadas nessa modalidade de ensino. Devido às transformações ocorridas entre as décadas de 70, 80 e 90 nos processos produtivos, na forma de se organizar e na de gerir o trabalho e também devido à globalização dos mercados internacionais, surge então a necessidade de novas concepções curriculares e pedagógicas na formação profissional. Foi então que, no início da década de 90, a América Latina iniciou a reforma dos sistemas educacionais, a partir de um modelo adotado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaborado na Espanha e que era baseado no desenvolvimento de competências e habilidades. A partir dessas reformas nesse novo modelo, houve uma nova regulação das políticas educacionais da educação profissional, que, conforme Rubega (2016, p. 9), são identificadas até os dias de hoje:

As reformas educacionais implantadas no Brasil, na década de 1990, baseadas no modelo de competências e habilidades trouxeram uma nova regulação das políticas educacionais que repercute diretamente na composição, estrutura e gestão da Educação Profissional até hoje. Nesse sentido, a inovação, particularmente tecnológica, é um dos motores da competição e do desenvolvimento industrial. Dentro desse contexto, o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação tem um papel central no processo formativo de profissionais para o mercado de trabalho, pois acabam por constituir o núcleo dessa nova ordem, possibilitando a contínua atualização dos currículos escolares. (RUBEGA, 2016, p. 9).

A 4ª Reforma da Educação Profissional foi feita por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e trouxe profundas mudanças para a organização da educação profissional. Pela primeira vez, a educação profissional apareceu separada da educação básica e deixou de ter equivalência de “2º grau” e precisou do ensino médio para tornar-se habilitação. Por meio do Decreto nº 2.208 de 1997 e da Resolução da Câmara de Educação Básica nº 4, de 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que definiu a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Essa nova organização da educação profissional vinculou o diploma da habilitação técnica à conclusão do ensino médio nos seguintes casos: a concomitância interna, que nada mais é do que cursar o ensino técnico concomitante ao ensino médio na mesma instituição escolar; a concomitância externa, que é cursar o ensino técnico concomitante ao ensino médio em instituições distintas e o subsequente, que é cursar o ensino técnico após a conclusão do ensino médio.

Na década seguinte, entre 2003 e 2010, uma nova legislação foi promulgada para a regulamentação da educação profissional. O Decreto nº 5.154/04 acrescentou às alternativas de educação profissional já existentes a modalidade integrada, mediante a qual o ensino médio e a formação profissional podem ser cursados simultaneamente, em um único curso com diploma técnico com equivalência de ensino médio. Em 2008, o capítulo III da LDB foi alterado pela Lei 11.741 de 2008 e passou a ser denominado – Da Educação Profissional e Tecnológica.

Atualmente, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2014 a 2024, a Meta 11 objetiva “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014). Mediante as políticas públicas, espera ampliar a oferta da educação profissional técnica de nível médio articulado com outras políticas setoriais como o Ministério de Trabalho e Emprego (MTE), Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Saúde (MS), Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio (MDIC), entre outros, como podemos bem observar no portal do MEC, 2007:

Esses e outros ministérios são responsáveis por políticas públicas estruturantes da sociedade brasileira. Portanto, ao se pensar no ensino médio integrado como política pública educacional é necessário pensá-lo também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio, enfim, é necessário buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico do estado brasileiro, o que implica essas interrelações com, no mínimo, as políticas setoriais acima mencionadas.

Aqui, percebemos claramente a importância do ensino profissional para o crescimento e desenvolvimento dos mercados em nosso País, assim como ele também se mostrou importante ao longo da história na formação de mão de obra e na industrialização do Brasil desde a época colonial. Dentre as leis que regulam as Políticas da Educação Profissional e Tecnológica, aqui apresentadas, não podemos deixar de falar dos programas governamentais que existem e que são, em nosso ponto de vista, impulsionadores da educação profissional no Brasil. São eles o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que foi criado por meio da Lei 12.513/2011. Atualmente, temos a versão Pronatec com ação do MedioTEC que tem como proposta o fortalecimento das políticas de educação profissional técnica de nível médio articulada de forma concomitante com as redes de educação e com o setor produtivo.

Na consideração da Lei nº 12.513/11, que institui o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Conselho Nacional do Senai lança uma nova resolução, nº 510/2011, que passa a integrar o Senai no Sistema Federal de Ensino, dando assim autonomia ao Senai para o lançamento de cursos de nível superior de tecnologia (tecnólogos), ampliando assim as possibilidades de beneficiários de programas de bolsas de formação profissional.

Há também o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que foi criado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, e que objetiva ofertar, juntamente com a formação dos ensinos fundamental e médio de jovens adultos, também a educação profissional. Importante, conforme Gracindo (2011), fazemos uma observação de que este programa compreende a Meta 10 do PNE, que propõe oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos de forma integrada à educação profissional. Ele comenta:

Essa meta tem significativa importância no contexto geral das ações estabelecidas para a EJA. Isso porque torna visível a necessidade de aproximar a formação geral da formação profissional para estudantes da EJA, dadas suas peculiaridades e necessidades emergenciais de ingresso no mercado de trabalho. Assim, promover esforços a fim de garantir profissionalização, seja de nível básico ou de nível médio, para o segmento social atendido pela EJA é fundamental. Nesse sentido, são fundamentais: diversificação curricular; educação a distância; assistência aos estudantes; envolvimento das entidades de formação profissional vinculadas ao sistema sindical. (GRACINDO 2011, p. 148-149).

Diante disso, muitos são os desafios e as necessidades para promover a EJA como uma educação inclusiva e com princípios do direito de aprender e não apenas de escolarização.

Apesar da dissociação do ensino profissionalizante, segundo o Art. 36, em seu parágrafo 2º, “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). Entende-se, então, que a LDB 9.394/96 dissociou as modalidades, mas construiu uma nova vinculação do ensino médio com o ensino técnico. Desse modo, as possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional poderiam ser realizadas sob diferentes interpretações, incluindo a possibilidade de completa desarticulação entre as modalidades.

A leitura das estratégias relativas à meta 11 da Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), deixa inequívoca a sua articulação com as linhas de ação do Pronatec. A meta 11 pretende triplicar as matrículas de educação profissional técnica de nível médio até 2024, com pelo menos 50% da expansão no segmento público. As legislações específicas do menor aprendiz, de que trata a Lei 10.097/2000, integra teoria e prática profissional com o objetivo de preparar o jovem para o mercado de trabalho.

No Brasil, entretanto, apesar dos projetos e políticas educacionais voltados para a formação e para a profissionalização, ainda não há a garantia a todos de exercer o direito ao trabalho. O Programa Brasil Profissionalizado, que presta assistência técnica e financeira a ações de desenvolvimento do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica nas redes públicas estaduais de ensino foi criado com o objetivo de superar as dificuldades e fragilidades detectadas no âmbito da oferta da educação profissional e tecnológica do país. No entanto, ainda somos um país com altos índices de desemprego, mesmo o trabalhador tendo formação profissional.

Finalmente, outros autores como Ferretti (2007, 2008), Ferretti et al. (2003), Frigotto (2007) e Kuenzer (2007), citados por FARTES e SANTOS (2011, p. 383), afirmam que a educação profissional e tecnológica ganhou destaque na nova LDB depois que passou a ser considerada como modalidade educacional, acompanhando as mudanças e as necessidades da sociedade contemporânea. No contexto das transformações pelas quais passou a educação profissional técnica de nível médio, em que contexto se forma o professor, o profissional que nela atua?

2.2 Políticas públicas de formação para a educação profissional técnica

As políticas públicas da educação profissional contribuem para o direcionamento dos professores em seus processos formativos, pois é a partir da legislação que esse caminho é desenhado.

As diretrizes quanto à natureza e quanto às modalidades de formação foram estabelecidas pelas Leis Orgânicas de 1940 e pelas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e de 1996, contudo, devido às necessidades diversas da sociedade e da inconstância no cenário político atual, essas leis sofrem constantes ajustes.

Segundo Pereira (1999), as licenciaturas, que surgiram no Brasil na década de 1930, iniciaram a partir do “esquema 3 + 1”, onde o curso superior de três anos conferia o título de bacharel e, após este período, frequentando um curso de Didática com duração de um ano e obtendo o título de licenciatura, estava-se autorizado para o exercício do magistério. Em 1942, com o aumento da demanda por professores para a educação profissional, foi estabelecido, por intermédio da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a necessidade de os professores da educação profissional terem informações específicas para a docência. Peterossi (1994) aponta a frequência da oferta de cursos de Didática para professores e diretores de escolas técnicas, sendo que, em 1947, houve o primeiro curso de aperfeiçoamento de professor para o ensino industrial oferecido no Rio de Janeiro.

A LDB nº 4.024/61 determinou que os professores do ensino médio fossem formados em faculdades nos cursos de Filosofia, Ciências e Letras e determinou ainda que os professores do ensino técnico frequentassem cursos especiais de formação técnica. A regulamentação ocorreu seis anos após o início da vigência da LDB, pelo Parecer 12/67, do Conselho Federal de Educação, que especificou a distinção “professor de ensino médio e professor de ensino médio técnico”. Esse Parecer ainda elucida os termos “educação técnica” e “especial” utilizados no artigo 59 da LDB:

Mais do que preparação ou formação em cursos regulares onde a parte teórica costuma prevalecer, trata-se de dar aos professores das disciplinas específicas um curso especial de educação técnica, onde ao lado do conteúdo e de processos didáticos, deve incluir-se toda uma filosofia do desenvolvimento industrial, tão necessária no estágio por que passa atualmente o país. (...) O termo especial é palavra de duplo sentido. Quando a LDB reserva o termo especial para esse tipo de curso, já não tem em vista somente o conteúdo, mas a modalidade de sua organização; especial aqui significa que o curso não se enquadra necessariamente na sistemática comum (PETEROSSO, 1994, p. 74).

Ainda segundo Peterossi (1994, p. 76), a concepção de duas categorias diferentes de professores, uma com formação de nível superior e outra com formação de nível especial, foi revista a partir da Lei 5540/68, no artigo 30, por meio do qual a Lei estabeleceu que a formação de professores para o ensino secundário de disciplinas gerais ou técnicas deveria ser realizada em nível superior. Essa exigência do nível superior na formação de professores e a Lei 5692/71 que trouxe a profissionalização do ensino de nível médio deram origem à Portaria 432/71, que criou os conhecidos Cursos de Esquema I e II:

- O Esquema I possibilitava uma complementação na formação pedagógica para aqueles que já eram graduados como engenheiros, tecnólogos, administradores etc. e que gostariam de lecionar em disciplinas pontuais de suas áreas de conhecimento nos cursos técnicos. Era uma licenciatura para fins de docência no ensino técnico. Esse curso era oferecido em um ano e tinha cerca de 1000 horas;
- O Esquema II tinha caráter mais amplo e abrangia não somente a formação pedagógica, como também a formação específica nas áreas de conhecimento para os quais esses alunos estavam se formando como professores. O aluno precisava ter formação técnica de nível médio naquela área específica. Esse curso era oferecido em dois anos, com carga horária de cerca de 2000 horas.

O Esquema I ou o Esquema II, segundo Peterossi (2010), podiam ser oferecidos em duas modalidades: na forma regular ou na forma emergencial. A forma regular seguia o calendário letivo, semestral, com aulas regulares, já o curso oferecido em caráter emergencial era oferecido a partir de uma demanda específica e em períodos letivos convenientes, como férias escolares ou finais de semana.

Esses cursos de “Esquema” foram regulamentados, inicialmente, pela Cenafor (Centro Nacional de Formação Profissional), por meio do Decreto-lei 655/69, que organizou e coordenou cursos superiores de formação para o ensino técnico. Institutos isolados e centros de educação técnica dependiam de autorização prévia de Conselhos competentes.

No ano de 1977, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, por meio de sua Faculdade de Tecnologia de São Paulo, iniciou a oferta de cursos de esquema”, nas modalidades I e II, com a aprovação do Conselho Estadual de Educação e, após, o reconhecimento do MEC. Posteriormente, no ano de 1978, pela Lei 6.545, o governo Geisel, incumbiu três Centros Federais de Educação Tecnológica de formar docentes para a educação

profissional pelos “Esquemas I e II”, como nos traz Jr. Oliveira (2008). Essa medida ocorreu como teste, porém não atendeu as necessidades das grandes regiões industriais com muitas escolas técnicas.

Entre 1979 e 1982, foi emitido pelo Conselho Federal de Educação, alguns pareceres sobre o registro de professores que fizeram os Esquemas I e II e sobre autorizações para oferecer cursos emergenciais, devidamente adaptados às licenciaturas. No ano de 1986, houve a extinção da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Coagri) e do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), órgãos estes destinados à formação docente para o ensino técnico e que eram vinculados ao MEC. Essa responsabilidade coube à Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) no MEC. Na sequência, tivemos a Portaria SESU/SESG/MEC nº 355/87, que instituiu um grupo de trabalho para a elaboração de propostas de cursos regulares de licenciaturas plenas para as disciplinas específicas do ensino técnico. No ano de 1989, durante o governo Sarney, foi estabelecido pela Lei nº 6.565, em seu artigo 2º, que caberia aos Centros Federais de Educação Tecnológica oferecerem cursos de graduação destinados à formação de tecnólogos, além dos cursos de licenciatura para formação de professores especializados para lecionarem em disciplinas específicas do ensino técnico ou tecnológico. No Parecer nº 632/89 e no Parecer nº 31/91, a questão da formação de professores foi abordada, porém somente foi regulamentada na LDB de 1996.

Importante trazermos aqui que a LDB nº 9.394/96, embora tenha incorporado a educação profissional como conteúdo, contendo um capítulo específico para a educação profissional, não faz referência ao professor da educação profissional, citando apenas professores da educação básica e superior, e também menciona as seguintes formações: licenciatura em nível superior, habilitando para o exercício do magistério na educação básica; e o mestrado ou doutorado em nível de pós-graduação. Essa mesma Lei, em seu artigo 13, estabelece que o professor deve participar da elaboração da proposta pedagógica, desenvolvendo e cumprindo o plano de trabalho e integrando a escola, a família e a comunidade, ministrando suas aulas e zelando pela aprendizagem dos alunos. Sobre este artigo 13 da LDB, Freitas (2010, p. 46) reforça que “O artigo estabelece para o professor um papel abrangente, porém nota-se uma grande lacuna na definição dos cursos para a formação docente, principalmente no que tange à educação profissional”. Portanto, fica evidenciado aqui que “a formação de professores da educação profissional não é contemplada na lei e os Cursos de Esquema continuam vigentes, oferecendo a formação e certificação para o exercício da docência em cursos de ensino técnico” (FREITAS, 2010, p. 46).

O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução 02, de 26/06/1997, que foi criada como tentativa de resolver a questão da falta de professores para o ensino básico e tratava dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio, incluindo a educação técnica de nível médio para aqueles que já tinham diploma superior, habilitando-os para disciplinas em que pretendiam lecionar. Essa Resolução, que inclui o ensino técnico de nível médio, extingue os cursos de esquema, fazendo com que os professores da educação profissional passem a ser formados em programas especiais, com estrutura curricular dividida em três eixos: contextual, estrutural e integrador, e que tenha carga horária de 540 horas, incluindo, nessas horas, 300 horas de estágio. Os professores que concluem os cursos dos programas especiais recebem certificado de conclusão e registro profissional que equivale à licenciatura plena.

Por meio do Decreto 2208/97, foram regulamentados os artigos da LDB de 1996 que faziam referência à educação profissional. O artigo 9 desse Decreto determinou que as disciplinas da educação profissional poderiam ser ministradas não apenas por professores, como também por instrutores e monitores, contradizendo, assim, exigências de habilitação docente previstas em outras leis. No ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 10.172, que trouxe objetivos e metas de cada nível de ensino, além de apresentar dados levantados por meio de pesquisas oficiais, que justificavam a urgência de uma reforma estrutural no ensino. No texto do PNE, é possível encontrar uma análise feita sobre a formação dos professores que atuam em diferentes níveis escolares, evidenciando a necessidade de planos estaduais de capacitação para docentes em diferentes faixas etárias. A docência na educação profissional também não foi abordada no PNE. Freitas (2010, p. 47-48) nos traz uma observação importante sobre os levantamentos oficiais apresentados:

[...] apesar de ser identificado o maior número de docentes com formação em nível superior, ainda existem professores sem formação específica para atender aos requisitos pedagógicos do magistério, especificamente na educação profissional este aspecto é latente.

A partir do Parecer CNE/CP nº 8, aprovado em junho de 2009, a LDB permitiu a contratação de professores formados por treinamento em serviço por uma década da educação, ou seja, de 1996 a 2006, e que se estendeu até 2011 pelo PNE, o que evidencia mais uma vez a falta de profissionais da educação com a devida formação e que possam atuar em todos os níveis da educação (FREITAS, 2010). É possível identificar, na Lei 12.014/2009, uma discriminação em relação às categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação e isso

modificou o texto da LDB nº 9.394/96. As necessidades de formação precisavam ser atendidas, e foi por meio da Lei 12.056/2009 que os professores tiveram acesso à formação na modalidade a distância. O Parecer nº 15/2009 regulamenta a atividade do magistério da educação básica para ser realizada por profissionais graduados em cursos superiores de licenciatura e para aqueles que concluíssem o programa especial de formação pedagógica.

A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC tem recomendado, nos últimos anos, que a estrutura curricular dos programas de formação especial seja alterada para que atenda aos novos moldes da educação voltada às exigências do mercado. Conforme o MEC (2004), o currículo do programa especial de formação pedagógica estabelece os seguintes requisitos: competências, habilidades, bases tecnológicas, bases científicas e bases instrumentais. Ainda sugere que seja incluído um panorama da educação geral, envolvendo saberes humanísticos, para se obter uma formação integral. Ainda segundo a SEMTEC, foi determinado que:

[...] os cursos de graduação nas universidades não qualificam professores para a educação profissional; os cursos de pedagogia não trabalham com questões relativas ao trabalho e à educação profissional; a diversidade de cursos e habilitações não permite a oferta de cursos específicos por área (MEC, 2004).

Por esse motivo, tantos egressos do curso de bacharelado buscam o programa especial de formação pedagógica, que tem um projeto pedagógico abrangente para desenvolver atribuições e competências diversas para a docência na educação profissional. Quatro princípios são apontados por Firmino (2006) e norteiam a organização curricular: a flexibilidade, a modularização, a contextualização e a interdisciplinaridade. Com os conteúdos sendo abordados de forma modular, o professor ganha em agilidade, pois “constrói o conhecimento sobre a área de atuação ao longo da formação” (FREITAS, 2010, p. 49). A questão interdisciplinar para a formação do professor se faz necessária, já que é necessário mesclar nessa formação os saberes teóricos, os saberes técnicos e a experiência (FAZENDA, 2008).

Conforme Freitas (2010), atualmente os programas de formação pedagógica são oferecidos aos docentes pelas próprias instituições da educação profissional técnica, suprimindo assim as necessidades internas de formação, e acrescenta ainda:

Nota-se que as políticas públicas e as instituições de ensino têm trabalhado para prover a formação docente da qual a educação carece. O ponto crucial da questão envolve o comprometimento da qualidade em programas frágeis ou mal estruturados, porém foram detectadas falhas e os esforços convergem para a solução das mesmas (FREITAS, 2010, p. 50).

O PNE apontou problemas e propôs algumas soluções para a Educação Profissional, porém essas mudanças não dependem somente do Governo Federal, dependem também dos Governos Estaduais. Ações pontuais foram apontadas para o Estado de São Paulo e deveriam ser aplicadas de forma constante.

A educação profissional, que historicamente foi deixada de lado pelas leis e políticas públicas ao longo de décadas, com suas práticas de formação em caráter emergencial e não regular, “dificultam os estudos sobre essa formação e o desenvolvimento de um corpo teórico próprio” (FREITAS, 2010, p. 50). Nesse sentido, orientada pelas políticas públicas, como se constitui a formação docente para a Educação Profissional em nosso país?

2.3 Formação docente e formação na educação profissional técnica

Na busca de uma definição para os saberes docentes, Tardif (2014, p. 36) aponta para seu caráter plural, “formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da prática profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ao fazer essa afirmação, discute então a profissão docente como uma profissão da complexidade, em que os saberes são diferentes, convivem simultaneamente na prática e vivência do professor e representam peculiaridades indissolúveis para o papel do professor. Não se pode pensar o professor apenas pelo viés do saber curricular, ou do saber experiencial, ou dos saberes disciplinares, eles estão todos juntos, afetando e sendo afetados pelo professor nos contextos de suas relações, pois:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. (DAY, 2001, p.20)

Shulman (2014, p. 201), ao comparar casos de professores iniciantes e veteranos, ressalta que o ensino, as compreensões e as habilidades que os principiantes exibem com hesitação, embora muitas vezes magistralmente, aparecem com facilidade no professor veterano, especialista, ou seja, esses professores têm facilidade em exibir sua compreensão dos conhecimentos.

Quando falamos de desenvolvimento profissional docente, falamos não só do desenvolvimento que se dá a partir da formação das instituições de ensino, do conhecimento teórico, mas principalmente do desenvolvimento profissional que se dá a partir das vivências em sala de aula, do dia a dia, da interação do docente com outros docentes e com seus alunos e também do seu processo individual, a partir dos seus erros e acertos. Esse desenvolvimento profissional ocorre dentro da escola, no período em que este docente se encontra lá, vivenciando diversas situações. Trata-se de um processo:

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p. 10).

Marcelo (2009) aponta que o desenvolvimento profissional se dá justamente nessa procura do *eu* profissional, em busca de uma identidade também profissional. É um processo, não somente individual, mas coletivo, ou seja, a escola, o contexto em que se dão as relações, contribui para esse desenvolvimento, por meio das trocas de experiências, sejam elas formais e informais. Podemos dizer ainda que, sob uma nova perspectiva, as características do desenvolvimento profissional docente são aquelas baseadas no construtivismo; esse processo se dá a longo prazo e por contextos concretos e é colaborativo; está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola; o professor assume a posição de um prático reflexivo e, por fim, pode adotar diferentes formas em diferentes contextos.

Para Marcelo (2009, p. 12), é preciso considerar que o “desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia desses profissionais no exercício de seu trabalho”. Podemos então considerar que, por uma conduta experienciada e vivenciada na entrada da carreira docente, esses professores começam a definir sua identidade docente, toda uma configuração de profissionalidade docente, nesse processo de construção identitária. É preciso ter em mente que “a identidade não é algo que se tem, mas, sim, algo que se desenvolve ao longo da vida” (MARCELO, 2009, p. 12).

A profissão docente, para Imbernón (2011, p. 30), configura-se como “um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral” que implica em dividir responsabilidades e influencia outros indivíduos. Por isso, “não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de especialistas infalíveis que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos”. Essa descrição de Imbernón (2011) a respeito da profissão

docente se aplica à descrição do que deve ser o professor da educação profissional. Para esse autor, “a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico”, que se constrói e se reconstrói constantemente durante a vida profissional e tem forte relação entre a teoria e a prática, entre o conhecimento comum e o conhecimento especializado (IMBERNÓN, 2011, p. 31).

Isso nos remete à necessidade de formar um professor prático-reflexivo que, frequentemente, encontra-se em “situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações”. Segundo Imbernón (2011, p. 41), esse contexto faz surgir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação, pois o “processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”, tão exigidos pelo mercado de trabalho nos últimos tempos e que compreende uma grande parte dos currículos educacionais técnicos.

André (2010) discute sobre a necessidade de entendermos o que constitui o objeto da formação docente, além de nos trazer dados comprovados do aumento dos estudos neste campo de pesquisa:

Pela falta de espaço específico, a produção científica sobre formação docente ficou aninhada, por um certo período de tempo, no campo da Didática. Pouco a pouco, porém, essa produção foi crescendo e tomando vida própria (ANDRÉ, 2010, p. 174).

O debate é enriquecido pelas diferentes formas com que os autores enxergam essa temática da formação docente. Por exemplo, André (2010) compara como outros autores, como Mizukami et al. (2002), Imbernón (2002), Marcelo (1999), Nóvoa (2008) e Marcelo (2009), trazem em suas pesquisas as discussões sobre a formação docente. Eles mesclam o foco da formação docente entre os processos de aprendizagem, no processo contínuo de desenvolvimento profissional, nos processos de formação inicial ou continuada.

O termo “desenvolvimento profissional docente” tem sido abordado por autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) em substituição à formação inicial e continuada, pois esse novo termo “sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (ANDRÉ, 2010, p. 175). Esse conceito, por ser abrangente, necessita ser melhor esclarecido enquanto objeto de estudo.

O conceito se modificou nas últimas décadas porque passamos a entender de forma diferente como se dão os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Marcelo (2009, p. 7), o desenvolvimento profissional passa a ser visto como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para

promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”. Esse mesmo autor enfatiza que a identidade profissional é um elemento inseparável do desenvolvimento profissional, e que fatores como a estrutura da escola, as reformas e os contextos políticos podem afetar essa relação, influenciando o docente no comprometimento pessoal, na disponibilidade em aprender e em ensinar, nos seus valores, no conteúdo que ensinam e em como ensinam, nas experiências passadas, além de na própria vulnerabilidade profissional.

Em complemento a isso, André (2010, p. 176), diz que “O processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes”, e que “a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida”, necessitando do envolvimento e do planejamento dos professores.

O que se percebe, então, sobre a formação de professores, por meio das pesquisas realizadas, é que a mesma é incompleta e não objetiva o real desenvolvimento profissional que deveria ocorrer como André (2010) mesma diz, como um processo de aprendizagem docente ao longo da vida. Por esse motivo, se faz importante intensificar as pesquisas nesse campo da formação docente, abrangendo de forma articulada a questão da identidade docente, dos processos de aprendizagem da docência e de suas práticas de ensino.

André (2010) ainda traz, para a discussão do tema formação de professores, um apontamento geral que pesquisadores brasileiros fazem quando mudam o foco da formação e transferem esse foco para o professor, transferindo também a responsabilidade “de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso da educação” (ANDRÉ, 2010, p.177). O professor, mesmo sendo peça-chave na educação, não pode assumir essa responsabilidade, pois o sucesso ou o fracasso da educação depende ainda dos gestores escolares, do clima organizacional, dos recursos físicos e materiais, além do nível do envolvimento com a comunidade escolar como um todo e, claro, com as políticas públicas de educação. Essa transferência de “foco” para o professor fez com que a pesquisa sobre os cursos de formação inicial diminuísse muito nas últimas duas décadas, o que é motivo de preocupação na área acadêmica, já que, sem discussão e melhorias, sem reflexão sobre a importância e necessidade de uma formação inicial cada vez melhor, será difícil acompanhar as constantes mudanças e exigências da educação na modernidade.

A literatura reafirma, portanto, a necessidade de formação para os professores. A formação inicial, de uma forma geral, acontece nos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Tanto em um caso, como em outro, para Imbernón (2011, p. 43), a formação inicial oferecida aos

professores não os prepara suficientemente para utilizar novas metodologias e nem para desenvolver teoricamente a prática na sala de aula. Não se ensina sobre “como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança”, como a mudança constante no atual cenário econômico e do mercado de trabalho – sendo assim, a formação inicial “é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão”. Do mesmo modo, são muitas as variáveis que influenciam na necessidade de formação de professores na educação profissional.

Peterossi e Menino (2011), citados por Peterossi (2016, p. 42-43), trazem um resgate histórico sobre a formação de professores para o ensino técnico desde o início do século passado e confirmam uma triste constatação, a da não-formação desses professores, pois

[...] todo o caminho histórico da formação de professores para o ensino profissional de nível técnico moldou-a de forma a persistirem características com a condição de especial e de emergencial; um *locus* indefinido; a ausência de marcos regulatórios definidos; de saberes próprios e de políticas públicas específicas. Além de refletir a dualidade estrutural da educação brasileira: ensino propedêutico e ensino profissional na educação básica de nível médio. Diferentemente dos professores de educação geral, que há décadas têm definido o trajeto de sua formação e profissionalização, para o professor da educação profissional a única certeza é a que a sua formação será especial e emergencial. Ou seja, não é a mesma das demais, mas não chegou a evoluir em direção a definições estabelecidas por marcos regulatórios ao longo dos anos. É antes o reflexo das políticas públicas em relação à própria concepção de educação profissional e a indefinição do que é necessário para ser um professor dessa modalidade educacional: experiência profissional, formação técnica, formação superior, formação para o magistério, familiaridade com novas tecnologias, atuação profissional na área da disciplina.

Peterossi e Menino (2011) ressaltam que os professores da educação profissional trazem suas experiências profissionais, em alguns casos, alguma formação técnica, formação superior como bacharéis e, por estarem inseridos no mercado de trabalho, – seja ele comercial, de prestação de serviços ou ainda na área industrial –, estão frequentemente em contato com novas tecnologias dentro de suas áreas de formação. Somente após entrarem na Educação é que buscam desenvolver a didática, para as aulas, do ensino e aprendizagem, daí então é que vão buscar formação que os habilitem a ensinar o conhecimento teórico e prático adquirido na formação inicial e na carreira desenvolvida como profissional de sua área de formação.

A formação pedagógica para os professores que atuam no ensino médio, integrado ou técnico, mostra-se como grande desafio para as autoridades, para os gestores e profissionais da educação diante das políticas públicas e dos programas de ampliação da oferta desse nível de ensino. Os problemas encontrados na formação de professores nas licenciaturas também são

encontrados na formação de professores das disciplinas específicas da educação profissional, porém com outras particularidades.

Freitas (2010, *apud* PETEROSSO, 2016, p. 43-44) aponta os conhecidos “Cursos de Esquema”, oferecidos entre 1976 e 1997. A partir de 2006, passaram a ser oferecidos os Programas Especiais de Formação de Professores. Freitas (2010) ressalta, em relação à Instituição estudada, que essa

[...] recebe um destaque na pesquisa por oferecer os programas de formação pedagógica de forma regular por cerca de vinte anos, diferenciando-se das instituições que atendem a necessidades emergenciais. Desta forma, foi possível identificar o que tem sido feito para a formação de professores da educação profissional e o que ainda pode ser melhorado. O resultado satisfatório depende tanto das políticas públicas quanto dos esforços da sociedade para reivindicar e contribuir com a melhoria contínua da formação docente, e dos profissionais para o mercado de trabalho e para a sociedade.

É importante que uma instituição profissional de ensino ofereça a seus professores que vêm do mercado profissional, sem a qualificação pedagógica, a oportunidade de se capacitarem para o ensino. Como bem pontua Freitas (2010, *apud* PETEROSSO, 2014, p. 44),

[...] demonstra-se a necessidade da definição de identidade docente para os profissionais da educação profissional, pois esta modalidade de ensino visa ao atendimento das exigências do mercado de trabalho e precisa ser observada de maneira particular.

Outro ponto relevante incide sobre o processo de capacitação docente para o ensino a distância, já que, na atualidade, essa modalidade de ensino é disponibilizada também na educação profissional. Carvalho, Maillaro e Colenci Jr. (2009, *apud* PETEROSSO, 2016, p. 46-47) ressaltam que “o processo de formação de um docente para o ensino a distância nem sempre é claro”, e que, embora o professor continue aprendendo na prática, ainda há uma escassez de instituições que oferecem programas de formação para docentes no ambiente *on-line*.

O objetivo de um programa de formação de docentes desse tipo é preparar o professor para lidar com uma diversidade cultural imensa e ainda há o agravante de o professor ter que saber lidar com o ambiente virtual de aula. Se os professores da educação profissional não forem bem preparados, bem formados para este tipo de ensino, “se transformam em um verdadeiro repositório de arquivos. Esses programas fracassam, e contribuem para a expansão desordenada e sem critério” (PETEROSSO, 2016, p. 47). Assim como a educação à distância atende a uma parcela específica de estudantes, com suas características próprias, a formação a distância também exige cuidados na escolha e na sua aplicação.

Peterossi (2016, p. 48) afirma: “Do professor exige-se, além da competência técnica, um compromisso permanente com a busca de caminhos que levem a práticas formativas inovadoras”. E esse é o grande desafio do professor da educação profissional. A cada nova tecnologia, nova era tecnológica, (re) formar-se para formar seus alunos e para que continuem competitivos no mercado de trabalho.

Imbernón (2011, p. 42), ao referir-se à educação em geral, afirma que o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas. Nessa mesma perspectiva, Peterossi (2016) também ressalta que a educação profissional ultrapassa a sala de aula e interage com a dinâmica do mundo externo e do mercado de trabalho.

Finalmente, reafirmamos a importância da formação ao longo do exercício docente, pois, como ressalta Gonçalves (2013, p. 162), “só a formação contínua permitirá um normal desenvolvimento da carreira, uma atualização permanente e uma resposta adequada à necessidade de inovação”, inovação essa evidenciada no cenário da educação profissional.

2.4 Professores da educação profissional técnica

Os professores da EPT têm uma formação diferenciada de outros professores, pois suas formações iniciais (primeiras graduações) não são em licenciaturas ou em Pedagogia. Esses professores não são professores de formação, tornaram-se professores ao longo de suas trajetórias profissionais e buscaram a licenciatura durante o exercício da docência.

Ao adentrarem a sala de aula, esses professores contam com o conhecimento adquirido em sua prática cotidiana de trabalho, usualmente enquanto profissionais atuantes em empresas diversas, e com os conhecimentos adquiridos nos cursos em que se graduaram.

Sua atuação remete ao que Imbernón (2011, p. 13) afirmava:

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo.

Nesse sentido, Albuquerque (2008, *apud* FARTES; SANTOS, 2011, p. 383) se refere aos paradoxos e dilemas criados acerca da atuação docente na educação profissional e tecnológica (EPT). O primeiro paradoxo apontado seria o “fato de que a profissão do professor da Educação Profissional tem sua configuração histórica nos especialistas de outras áreas profissionais, que ingressaram na docência como uma alternativa à sua profissão de origem”, o que faz surgir um grupo de especialistas em áreas tecnocientíficas, que não se identificam com a área pedagógica em si, embora estando profissionalmente ligados a ela. Outro paradoxo apontado por Fartes e Santos (2011), vivido pelo professor da educação profissional é o

[...] fato de que este é selecionado pelo comprovado domínio do conhecimento em uma área especializada e passa a ter como exigência, imediatamente após seu ingresso na carreira, o desempenho na docência, uma atividade para a qual, na maioria das vezes, não foi preparado (FARTES; SANTOS, 2011, p. 384).

Tais paradoxos evidenciam o desconhecimento das exigências e das atividades do trabalho docente e a desvalorização do conhecimento pedagógico. Segundo Machado (2008, *apud* FARTES; SANTOS, 2011, p. 384), estes dois paradoxos também trazem profundas implicações aos docentes da educação profissional, pois as bases tecnológicas ensinadas “constituem um diferencial importante do perfil do docente a ser formado”, já que se referem a um conjunto de conceitos, princípios e processos referentes a eixos tecnológicos e áreas produtivas de bens e serviços. Para se formar esse profissional para a sociedade contemporânea, é preciso um perfil docente capaz de desenvolver pedagogicamente características independentes e criativas, com autonomia e a partir de projetos interdisciplinares. Parece muito se pensarmos, e de fato é, já que o professor da educação profissional é desafiado a “dar conta” não só de ensinar os conteúdos técnico-científicos como também de assumir responsabilidades sobre o desenvolvimento humano, ético e social do aluno nos âmbitos singular e coletivo (FARTES; SANTOS, 2011, p. 384).

Imbernón (2011, p. 52) ressalta que o profissional de educação é aquele que tem sua formação diretamente relacionada às suas funções, o que caracteriza e muito o professor da educação profissional. Espera-se que seja “um profissional crítico-reflexivo”, com capacidade de processar informações, analisar e refletir criticamente, fazer diagnósticos e tomar decisões de forma racional, avaliar processos e reformular projetos nos âmbitos profissionais, sociais e educativos.

Para Schön (1992), no que se refere a esse movimento de reflexão do professor sobre sua própria prática, o professor faz o movimento de, ao teorizar sobre a prática, voltar à teoria,

de modo a compreender melhor, avançar, poder modificar algo da prática. É o professor como prático reflexivo.

Esse desenvolvimento profissional se constrói em um processo ao longo da trajetória e também contribui para a construção da identidade profissional, que está relacionada à experiência, à sabedoria e à consciência profissional. Assim, o desenvolvimento profissional do professor também colabora para o desenvolvimento do coletivo profissional.

Tardif (2014) alertava sobre a atualidade da pesquisa sobre o desenvolvimento profissional e sobre os saberes que os professores constroem ao longo das trajetórias docentes. De modo especial, considerada a história da educação profissional, torna-se relevante identificar e analisar quem são e como esses professores se constituem na prática profissional, nas relações estabelecidas com seus pares e seus saberes.

Semelhanças entre os professores da educação profissional técnica e os professores do ensino superior podem ser estabelecidas. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 80-81), quando se referem ao “domínio de seu campo específico de conhecimentos”, afirmam que os especialistas precisam frequentemente questionar seus próprios conhecimentos e seus significados próprios para a sociedade contemporânea, e também questionar diferenças entre “conhecimentos e informações, conhecimento e poder”. Precisam, ainda, refletir sobre questões como: “qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho?” Segundo as autoras, os professores questionadores do seu trabalho e de suas práticas de ensino na “sociedade tecnológica, multimídia e globalizada”, trabalham em sala de aula “conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria”. Como as próprias autoras dizem, uma tarefa complexa para os professores da educação superior. E nós afirmamos que esse é também um desafio para os professores da educação profissional.

Gariglio e Burnier (2014, p. 938-939) nos levam à reflexão, quando dizem que os professores são “produtores não de conhecimentos do tipo científico ou meros aplicadores de saberes, mas sim produtores de saberes de variada latitude”. Esses saberes são amplos porque englobam “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser, conforme pontuado por Tardif (2000, *apud* GARIGLIO; BURNIER, 2014). Esses autores também trazem uma clara definição do professor da educação profissional, ao afirmarem que “O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas, sim, como um

profissional de outra área e que nela também leciona”. Seria possível pensar que o profissional especialista, ao optar pela carreira docente, demandaria distintos modos de formação?

Gariglio e Burnier (2012, p. 223) afirmam que “são inúmeros os conhecimentos demandados pelos professores da educação profissional” e falam particularmente dos professores da Educação Profissional nas escolas públicas dos quais se exigem

[...] saberes que os capacitem a preparar aulas, acompanhar as turmas, preparar recursos didáticos, executar atividades anteriores e posteriores às aulas, a planejar, desenvolver e avaliar trabalhos interdisciplinares, a controlar a atividade dos alunos e assegurar a disciplina em sala de aula e a ter desenvoltura na comunicação oral (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 223).

Se ainda hoje a formação do professor, apesar dos avanços, ainda se constitui em um desafio para a Educação, ser professor da educação profissional parece ser um desafio complexo, pois envolve tudo o que exige o mercado de trabalho de onde estes profissionais emergem: conhecimentos específicos, teoria e prática muito bem sincronizados, saberes diversos tecnológicos etc., além do conhecimento didático e pedagógico necessários. Mas afinal, como esses profissionais escolhem ser professores?

2.4.1 Escolha da profissão e a carreira inicial

Quando falamos em escolha da profissão, nos remetemos ao final do ensino médio, quando findamos os “estudos obrigatórios” para dar início aos estudos, teoricamente, escolhidos por cada um, conforme suas afinidades com as disciplinas cursadas no período da educação básica, ou conforme a influência que recebemos de pessoas da família e suas carreiras. Entretanto, como afirmam Hirsh e Jackson (2014, p. 10):

Um dos obstáculos encontrados durante o planejamento de nossas atividades profissionais é a falta de uma estratégia clara, que permita encontrar o caminho em meio a muitas incertezas envolvidas na avaliação de possíveis opções de trabalho.

O jovem não tem maturidade suficiente para entender a difícil dinâmica do mercado de trabalho e, quando faz suas escolhas, não considera as condições econômicas atuais, a mutabilidade constante das profissões em que “As oportunidades de trabalho mudam o tempo todo e alguns trabalhos tornam-se obsoletos ou têm sua demanda reduzida, ao mesmo tempo em que outros surgem no mercado” (HIRSH; JACKSON, 2014, p. 10-11). A empregabilidade

exige de nós um constante desenvolvimento de habilidades em diversas áreas. Isso nos permite ter garantida uma renda sempre, mas não nos garante a satisfação pessoal e profissional, o que também constitui uma necessidade.

Com pouca experiência de vida, é difícil para o jovem refletir sobre essas questões e traçar um plano de carreira a partir da escolha de sua profissão por meio do curso escolhido para sua graduação. Essa escolha será questionada ao longo da vida, exigindo retomar, reavaliar suas escolhas: “Passamos por mudanças e nossas circunstâncias mudam. Você não está fazendo um compromisso irreversível com um determinado caminho quando traça planos para sua carreira” (HIRSH; JACKSON, 2014, p. 18). Essa possibilidade de “repensar” a carreira pode-se mostrar um agradável, porém trabalhoso, exercício para alguns, mas também pode desencadear crises de ansiedade, depressão e conflitos internos em muitas pessoas.

Hirsh e Jackson (2014, p. 52), ao ressaltar que a situação econômica desenha cenários totalmente diferentes em diferentes épocas, apontam que, por exemplo: “As oportunidades tendem a ser escassas em uma recessão”. Por outro lado, “em um período de rápido crescimento econômico, há mais vagas de empregos”. Os autores afirmam que, além do fato desse cenário ficar ainda mais peculiar de região para região, não se pode negar que todos esses fatores influenciam na escolha de uma profissão e contribuem para a frequente dúvida e conflito que é característico do jovem, ao escolher qual curso é o mais adequado para iniciar sua carreira profissional.

Devemos usar esse conhecimento para escolher as táticas a serem usadas em nossa trajetória. Dada a turbulência das condições econômicas, no entanto, não devemos permitir que as mudanças de curto prazo atrapalhem nossa estratégia de carreira de longo prazo (HIRSH; JACKSON, 2014, p. 52).

Hirsh e Jackson (2014) indicam pontos importantes para administrar a própria carreira em um mercado de trabalho complexo, competitivo e em constante mudança. Os autores colocam alguns pontos que podem contribuir para se administrar a própria carreira. Esses pontos seriam “Flexibilidade e adaptabilidade”, “Capacidade de aprender novas habilidades”, “Vontade e capacidade de administrar nossas próprias carreiras”, “Capacidade de desenvolver e utilizar as redes pessoais de relacionamento para obter trabalho” e, por fim, “Capacidade de perceber e compreender as tendências no mercado de trabalho” (HIRSH; JACKSON, 2014, p. 55).

Os autores acima nos dão um olhar bem prático e estratégico para administrar a própria carreira, mas o principal questionamento aqui é sobre a dificuldade encontrada para a escolha

dessa carreira inicial, sobre esta difícil decisão de por onde começar. Cavaco (1999, p. 178) também fala dessa dificuldade quando cita a necessidade de o indivíduo atender “as expectativas pessoais e familiares que se cruzam com as oportunidades e os constrangimentos institucionais e sociais, quando se opta pela profissão”. Além da “tensão que acompanha as primeiras experiências profissionais”, é de se imaginar que todos esses conflitos influenciam e muito na escolha da profissão e podem, inclusive, contribuir para a desistência de uma profissão escolhida.

Para Cavaco (1999, p. 178-179), “a escolha de uma profissão e a trajetória de trabalho de um indivíduo resultam de múltiplos fatores”. O primeiro seria resultado das “redes de relações sociais e culturais tecidas em diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e de decisões”. Outro fator determinante seria “o campo profissional, que, com a sua estrutura linear sequencial, se articula com a necessidade orgânica e social de desenvolvimento e de afirmação pessoal, condicionando representações, horizontes de sentido e aspirações”, e tudo isso interage com as escolhas profissionais em um meio coletivo.

Consideradas as dificuldades e riscos presentes na escolha da carreira, é possível pensar que os professores da EPT passaram por essa fase mais de uma vez. No mínimo, a vivenciaram quando da escolha inicial da carreira profissional e, mais tarde, pela escolha da atuação na docência.

Super e Bohn Junior (1980, *apud* CORDAS, 2016, p. 27) nos falam que, na definição de um caminho profissional, “é preciso, sim, levar em consideração as diferenças individuais, para que as escolhas feitas ao longo da vida favoreçam o êxito e a satisfação”. Eles também acrescentam que a “escolha da profissão é uma expressão da personalidade, e a personalidade [...] se desenvolve como produto da hereditariedade em interação com o ambiente e pelas experiências singulares do esforço” (SUPER; BOHN JUNIOR, 1980, *apud* CORDAS, 2016, p. 43-44).

Faz-se necessário aqui distinguir a diferença entre ocupação e carreira, que, embora comumente utilizados como sinônimos, e muito bem pontuado por Super e Bohn Junior (1976, 1980, *apud* CORDAS, 2016, p. 35), não tem sentido nos estudos vocacionais. Vejamos a diferença:

Ocupação é um tipo de atividade de trabalho na qual uma pessoa se empenha, um grupo de tarefas semelhantes organizadas da mesma forma em diversos estabelecimentos, uma atividade que tem um valor de mercado e na qual, portanto, as pessoas são pagas para se empenharem.

Uma carreira é a sequência de ocupações, empregos e posições assumidas ou ocupadas durante a existência de uma pessoa. Do ponto de vista econômico, uma carreira é uma série de posições ocupadas por uma pessoa, como meio de obter a subsistência.

Diante do esclarecimento dessa diferença, entendemos que existe também diferença entre o êxito ocupacional e o êxito na carreira. Outro ponto a ser abordado sobre carreira, conforme a fala de Cordas (2016, p. 35), seria que “As carreiras, por sua vez, começam antes mesmo do emprego, e são moldadas pelo ambiente familiar, mediante o contato com ocupações e oportunidades educacionais, por aptidões e interesses e pelas aquisições educacionais”, o que é bem característico dos professores da educação profissional. Donald E. Super (1980, *apud* CORDAS, 2016, p. 36) também fala da carreira sobre dois pontos de vistas: o sociológico e o psicológico. Do ponto de vista sociológico, “a pessoa desempenha uma série de papéis, em que cada papel está relacionado com o seguinte”. Do ponto de vista psicológico, “a escolha e o êxito dessa série de papéis desempenhados pelo indivíduo dependem, em parte, de seus interesses, valores, necessidades, aptidões, primeiras experiências e perspectivas”. Já Antonio Bolívar (2002), em seu livro, aborda a carreira a partir de um conceito formulado por sociólogos da Escola de Chicago, e cita a obra de Hughes (1958, p. 63 *apud* BOLÍVAR, 2002, p. 75-76) que diz que, de modo objetivo, “a carreira consiste numa série de condições e papéis claramente definidos, de uma perspectiva subjetiva ou vivencial” e que existe a possibilidade de desenvolver essa carreira a partir de uma perspectiva em que a pessoa “interpreta os diversos atributos, ações e coisas que lhe aconteceram”. E essa dupla dimensão domina esse conceito de carreira fazendo com que a trajetória profissional não fique restringida apenas nas questões associadas ao trabalho, mas que se considerem também as experiências da vida como um todo.

Já Gonçalves (1990, *apud* NÓVOA et al., 2013, p. 162), ao falar da motivação para a carreira, comenta sobre os estudos já feitos sobre o tema e diz que “são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão”, e que os fatores que influenciam nessa decisão são de ordem material e profissional. Gonçalves (1990, p. 162) fala ainda que esses fatores “estão sempre presentes na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre outros, fruto de condições individuais e circunstanciais” e que o exercício da prática docente pode vir a tornar-se motivador. Esses mesmos estudos, feitos por Gonçalves (1990), geraram de uma análise dos percursos profissionais das professoras do ensino primário, por meio das entrevistas, as etapas da carreira, conforme segue:



Quadro 2 - Etapas da carreira

Fonte: Gonçalves (1990, *apud* NÓVOA et al., 2013, p. 163)

A fase 1: O início, segundo Gonçalves (1990), seria a entrada na carreira, a fase da descoberta, do choque do real, do entusiasmo; a fase 2: Estabilidade, seria quando a confiança é alcançada, quando o gosto pela docência se confirma; a fase 3: Divergência, caracteriza-se por uma fase de desequilíbrio, do sentir profissional, que pode ser por referências positivas ou negativas, aparecendo sinais de cansaço e de saturação, traços marcantes causados por uma certa euforia pedagógica; a fase 4: Serenidade, caracteriza-se por uma calma, por um “distanciamento afetivo”, por uma capacidade de reflexão e que leva à uma satisfação pessoal; e, por último, a fase 5: Renovação do interesse e desencanto, que trata-se do fim de carreira, e que Gonçalves (1990) identifica entre as professoras pesquisadas, uma minoria que aparentava ter renovado o interesse pela escola e pelos alunos, demonstrando ainda entusiasmo, e o restante delas demonstrava cansaço, impaciência, esperando pela aposentadoria e, inclusive, relatou não se sentir mais “capazes de ouvir e aguentar as crianças”. Muito interessante esse quadro desenvolvido pelo autor a partir de seus estudos com professoras do ensino primário e que tiveram suas carreiras inteiras, do início ao fim, na Educação, porém é preciso evidenciar aqui a particularidade dos professores da educação profissional, que têm como principal diferencial dos demais professores a entrada na docência após um certo tempo de carreira, em suas formações iniciais.

Com já ressaltamos, o professor da EPT migra do exercício profissional em empresas e outras organizações para a docência. Compreendemos que esse movimento pode ser de “transição”, quando ele deixa a carreira inicial, ou ainda pode ser “concomitante”, quando ele adentra na educação, mas continua com suas atividades da carreira inicial em paralelo. É usual,

pelo menos durante algum tempo, a conciliação dos dois campos de atuação. Para compreender a formação desses professores, é necessário conhecer suas narrativas sobre esse processo formativo.

2.5 Narrativas e experiências: aproximações conceituais

Souza (2012, p. 42) nos fala da dialética das narrativas, no sentido colaborativo entre pesquisado e pesquisador:

Compreendo que as pesquisas pautadas nas narrativas funcionam como um dispositivo colaborativo, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si. Por outro lado, o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro.

Dessa forma, a pesquisa (auto) biográfica/narrativa tem impactos não somente no entrevistado, ao refletir sobre suas trajetórias, mas também na pessoa do pesquisador. Comprovamos isso durante a coleta das narrativas dos professores pesquisados, ao identificar acontecimentos e desafios apontados em suas trajetórias profissionais muito parecidos com os da pesquisadora. Por outro lado, as discussões no Núcleo de Estudos sobre Desenvolvimento Humano, Envelhecimento e Gênero (NEDHEG) nos lembravam sobre a difícil habilidade de distanciamento do coletivo do qual fazemos parte e ao mesmo tempo investigamos, tão necessário às interpretações das narrativas. Souza (2012, p. 43) nos alerta sobre isso ao ressaltar que

A utilização das narrativas exige do pesquisador uma implicação e um distanciamento relacional entre aspectos teóricos e aqueles vinculados à realidade, às subjetividades e contextos experienciais de cada ator envolvido em projetos de investigação-ação-formação.

Por outro lado, Nogueira e Brostolin (2012, p. 152) falam da pesquisa-formação sob um outro olhar, pois

[...] se o papel do pesquisador era o do sujeito de “fora”, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar de dentro, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes.

Bolívar (2002), em suas pesquisas, também afirma que o modelo dialógico é o mais apropriado para se estudar as histórias de vida profissional, pois exige uma responsabilidade e envolvimento entre pesquisador e sujeito da pesquisa com o objetivo de promover uma empatia além de possibilitar a construção de um relato compartilhado. Ressalta que

As histórias pessoais da experiência profissional permitem fazer um inventário de experiências, saberes e competências profissionais; ao mesmo tempo, ao recuperar, biográfico-narrativamente, o sujeito a formar – a partir de suas experiências e lembranças do passado no presente – converte-se numa metodologia de formação. (BOLÍVAR, 2002, p. 107)

Isso nos mostra como o trabalho investigativo com narrativas possibilita a construção dialógica de saberes e, com isso, possibilita aos sujeitos pesquisados e ao pesquisador um crescimento, uma formação profissional, possibilita a ambos a reflexão de suas práticas e, nesse caso específico, dos pesquisados e pesquisadora que eram todos professores da educação profissional.

A biografia, segundo Delory-Momberger (2008, p. 69-83), “se impõe a todos como uma obrigação de individualidade e singularidade”, essa obrigação parte de um “imperativo biográfico” e nos impulsiona a sermos, – como bem grifado pela autora –, “donos e possuidores” das histórias de nossas vidas. Ela diz ainda que o indivíduo se define “pelo modo como constrói sua história construindo o mundo”, em que é possível manifestar as próprias marcas pessoais e o modo de agir sobre o mundo e assim nos tornamos artesãos de nós mesmos e autores de nossas carreiras.

Ainda falando sobre as narrativas biográficas, e sob um olhar dos estudos de Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 373), que nos dizem que “as recordações referências são aquelas que constituem um marco na trajetória e servem de parâmetro para o que segue na vida”, não há como deixar de abordar aqui o conceito de experiência. Segundo Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Passeggi (2011, p. 147) também fala da importância da experiência dentro das narrativas, pois “a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. A autora também discute a relação que existe entre essa reinvenção de si e a ressignificação da experiência e que essa relação tem se constituído “um dos terrenos mais férteis da pesquisa (auto) biográfica em Educação”, mas são poucos os estudos que se dedicam a investigar esse ressignificado da experiência em relação às narrativas de vida.

Retomando Larrosa (2002, p. 20-22), que nos convida a “pensar a educação a partir do par experiência/sentido”, ele nos alerta que, em um mundo onde se passam tantas coisas, onde

difícilmente algo nos acontece, as experiências são raras. Embora tenhamos muito acesso à informação devido às tecnologias, essa sobrecarga de informação contribui para a inexperiência, pois, “com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça”. Gasta-se muito tempo conseguindo informação e pouco tempo experimentando tudo o que vem com a informação.

Outro aspecto que o autor aponta e que nos afasta da experiência é a opinião, somos sujeitos informados e com opiniões a respeito do que nos informamos e gostamos de opinar sobre tudo, de forma arrogante, e isso também contribui para que nada nos aconteça. Além disso, o que torna a experiência cada vez mais rara é a falta de tempo, pois o que nos acontece, o que nos passa, passa muito rápido, cada vez mais depressa e isso nos impede de nos conectarmos significativamente com os acontecimentos, não permitindo tempo necessário nem de guardá-los em nossas memórias, pois logo haverá outro acontecimento que substituirá o anterior. E, por último, ainda segundo Larrosa (2002, p. 24), o que nos priva da experiência é o excesso de trabalho. Trabalho não é experiência, embora pareçam relativos principalmente no mercado de trabalho. Aprendemos que nos livros e nas escolas conseguimos aprender a teoria e no trabalho adquirimos a experiência, e essa forma de trabalho pretensiosa e onipotente, em que acreditamos ter todas as informações e opiniões de uma forma cada vez mais rápida, também não nos permite ter experiências. “O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação”, e o professor da Educação Profissional tem muito do que seria esse sujeito moderno apontado por Larrosa (2002), pois traz consigo a prática vivenciada no mercado de trabalho:

[...] o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. LARROSA (2002, p. 24)

Esse sujeito moderno, por ser muito ativo, muito de fazer, muito da ação, não consegue parar e, por não parar, nada lhe acontece, dificilmente tem a experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte

do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24)

Essa citação até nos parece ter sido retirada de um pergaminho com a receita ideal de felicidade – e talvez possa ser –, dentre tantas outras que encontramos por aí, um desafio um tanto quanto difícil para o sujeito moderno, que é bombardeado de informação e de novas tecnologias o tempo todo. Ter experiência é expor-se, e não é capaz de ter experiências aquele que não permite que nada lhe passe, lhe aconteça, aquele que nada o toque, que nada o afete, enfim aquele a quem nada ocorre. Quais seriam, então, os acontecimentos que ao nos transformarem, significam experiência?

2.6 Incidentes críticos nas trajetórias profissionais

Segundo Bolívar (2002, p. 190),

Na história biográfico-profissional aparecem acontecimentos, fatos, fases ou pessoas que, por terem desempenhado pontos de não-retorno ou experiências-chave (positivas ou negativas), podem ser chamados – segundo Sikes et al. – incidentes ou fases críticas. São fatos ou acontecimentos que, rememorados retrospectivamente, significam mudanças relevantes na vida dos professores, porque lhes determinam rumos, decisões ou trajetórias em certas direções.

Estes acontecimentos marcantes, segundo Bolívar (2002), podem representar um “corte ou trauma no processo de socialização profissional” e que, quando são traumáticos podem mudar a trajetória de vida e até a identidade profissional, ou ainda, conforme Woods (1993, *apud* ALMEIDA, 2009, p. 187-188), podem ser definidos como momentos ou episódios com muita energia e que trazem grandes consequências e desenvolvem as pessoas.

Bolívar (2002) afirma que a vida profissional de uma pessoa “pode ser estruturada em torno de experiências significativas de aprendizagem que constituíram marcos em sua vida”. Muitas vezes esses “marcos” são latentes e sempre lembrados, outras vezes ficam “adormecidos” em suas memórias e são reavivados “mediante uma prática reflexiva crítica” (BOLÍVAR, 2002, p. 191). No caso deste estudo, foram lembrados por meio das entrevistas. Esses acontecimentos podem adquirir um caráter crítico que não depende do pesquisador, mas, sim, da própria pessoa, que, em seu relato, lhe atribui o caráter crítico, ou seja, o próprio sujeito que está fazendo o seu relato, de forma direta ou contextualizada, indica para o pesquisador a relevância do acontecimento, de uma pessoa ou de uma fase pela qual passou. Esses

acontecimentos críticos podem ser positivos ou negativos e “é a ênfase que o entrevistado confere a tais acontecimentos, pelo impacto que tenham tido em sua própria identidade ou ação profissional, que faz com que tenham esse caráter crítico” (BOLÍVAR, 2002, p. 191). A criticidade difere de professor para professor e tem um significado subjetivo, atribuído retrospectivamente à sua vida.

A pesquisa com narrativas e os incidentes críticos possibilitam conhecer trajetórias profissionais e, neste estudo, especificamente, as trajetórias dos professores da educação profissional que se diferenciam dos professores chamados “professores de carreira”. Vejamos como Gariglio e Burnier (2012, p. 219) caracterizaram essa diferença que os professores da educação profissional têm em suas trajetórias:

Nessa modalidade educativa, a docência, além de muito menos investigada, apresenta toda uma série de peculiaridades: é exercida por pessoas que foram formadas em outras áreas, em geral técnicas, distantes do campo da educação e que, raras vezes, tiveram acesso a algum tipo de formação pedagógica anterior ao exercício da docência. Além disso, essas pessoas muitas vezes possuem experiências profissionais nas áreas técnicas que constituem sua visão de mundo e de profissional da área, o que impactará sua atuação na formação dos alunos.

Essas peculiaridades da educação profissional trazidas por Gariglio e Burnier (2012) e ainda a questão desses professores terem construído uma segunda carreira profissional com a docência são o que torna o estudo de suas trajetórias um objeto de estudo nesta pesquisa.

Outra forma de tratar trajetórias profissionais é abordar os ciclos de vida dos professores. Bolívar (2002, p. 15) afirma que, dentro dos ciclos da vida humana, “cada geração é configurada não apenas por uma idade, mas também, e principalmente, por experiências vividas em comum, graças a uma sensibilidade e um horizonte a partir dos quais se percebem os atos de maneira específica”. E Bolívar (2002, p. 15) ressalta isso a partir da teoria das gerações de Ortega y Gasset que acredita que “A vida é tempo. Por isso o homem tem idade. A idade é, dentro da trajetória da vida humana, um certo modo de viver”. E é justamente a idade que determina certas fases cronológicas da vida, permitindo, assim, estruturá-la biograficamente em ciclos.

Por outro lado, Huberman (2013, p. 52-53) nos convida a refletir sobre o “engessamento” dessa sequência de fases da carreira docente, uma sequência predeterminada e invariável que não considera as diferentes condições sociais e os diferentes momentos históricos em que se inserem. Ele contesta esse modelo, chamando-o de “ontogênico”, em que somente “a idade cronológica determina o estado atual” e a progressão ao próximo estágio. A idade não influencia nos acontecimentos, nas ações individuais, muito menos nas interações pessoais de

cada um. É como se todos tivessem que passar por determinadas experiências em determinadas fases, e sabemos que isso não ocorre, cada um vive suas diferentes experiências pessoais e profissionais em seu próprio tempo, em suas próprias fases, construindo assim suas próprias trajetórias, suas próprias histórias. Huberman (2013, p. 53) afirma:

Estes indivíduos não são passivos, não são meros fantoches manipulados do exterior. O desenvolvimento humano é, em grande parte, “teleológico”, isto é, o ator humano observa, estuda, planifica as “sequências” que percorre e, posteriormente, pode vir a alterar ou determinar as características da “fase” seguinte (HUBERMAN, 2013, p. 53).

As trajetórias profissionais não devem ser reduzidas a uma sequência linear de acontecimentos, em fases contínuas e vivenciadas por todos os indivíduos, pois os acontecimentos são experienciados de forma singular. Ao pesquisar sobre as trajetórias dos professores da EPT buscamos essa não-linearidade, muito embora os ciclos de vida não tenham sido objeto dessa investigação.

3 MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO

O método biográfico-narrativo, que orientou essa pesquisa, segundo Abrahão, Delory-Momberger e Passeggi (2012, p. 29), pode “reabrir o passado e inventar o porvir, pela mediação da palavra, constitui a inefável condição biográfica do humano”.

De modo específico, esse método permite “compreender os modos como os professores e professoras dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais” (BOLÍVAR, 2002, p.175). Possibilita, ainda, conhecer acontecimentos passados que influenciaram nas decisões e nas ações futuras. Segundo esse autor, o modelo dialógico é o mais apropriado para se estudar as histórias de vida profissional, pois exige uma responsabilidade e um envolvimento entre pesquisador e sujeito da pesquisa com o objetivo de promover uma empatia, visando construir um relato compartilhado (BOLÍVAR, 2002).

Nessa perspectiva, Souza (2012, p. 42) compreende

[...] que as pesquisas pautadas nas narrativas funcionam como um dispositivo colaborativo, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si. Por outro lado, o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro.

Bolívar (2002, p. 178) também aponta a contribuição do método biográfico-narrativo na questão da formação, afirmando que, ao estudarmos as histórias de vida, nas suas diversidades, é impossível não fazermos um processo reflexivo sem nos apropriarmos de alguns conhecimentos adquiridos. E refletir sobre essas significativas experiências possibilita “assumi-las, controlá-las como práticas do passado que chegaram a construir-se em hábitos e ao mesmo tempo revelar dimensões que devam ser mudadas”. O processo narrativo por meio da entrevista permite ainda que se tome consciência do processo de formação, ao mesmo tempo em que se analisa sua própria história de formação, reapropriando-se dela, dando-lhe a forma necessária e juntando elementos importantes.

Consideradas essas questões, o método biográfico-narrativo possibilitou a compreensão dos incidentes críticos que marcaram as trajetórias profissionais, mediante a atribuição dos sentidos, pelos professores, às experiências vividas.

3.1. Tipo de pesquisa

Desenvolvida a partir do método biográfico-narrativo, esta pesquisa se caracteriza como do tipo interpretativa e dialógica, estando inscrita na perspectiva qualitativa da pesquisa científica. Nessa perspectiva, introduz um recorte específico, pois, segundo Bolívar (2012, p. 33, tradução nossa), “a experiência vivida não é algo a ser captado pela pesquisa, é, de fato, criada no próprio processo de investigação”.

Esse processo de dialética também é trazido por Szymanski, Almeida, Prandini (2002, p. 12-13), em uma perspectiva de entrevista reflexiva sob um olhar de “interação humana” e que envolvem “as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”, pois aquele que entrevista já traz algumas informações e busca outras e, em contrapartida, o entrevistado também processa seus conhecimentos e pré-conceitos enquanto organiza suas respostas. Existe também a intencionalidade do pesquisador que, mais do que buscar informações, busca transmitir confiabilidade para que haja uma abertura do entrevistado, e o fato do entrevistado aceitar colaborar na pesquisa demonstra sua intenção de “ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz”, caracterizando, assim, uma atitude ativa de sua participação.

Finalmente, a característica interpretativa e dialógica da pesquisa narrativa depende em grande parte das diversas expectativas do entrevistador em relação aos entrevistados, quais sejam: Szymanski Almeida e Prandini (2002, p. 16) consideram fundamental na entrevista reflexiva: as: espera-se que os sujeitos entrevistados estejam dispostos a fornecer informações desejadas e suficientes em suas narrativas a partir dos relatos de suas experiências e, se possível, que haja uma exposição sem ocultamentos. Espera-se, ainda, que o entrevistado se torne um parceiro no processo investigativo. Essa parceria é que possibilita, segundo Delory-Momberger (2012), a construção do conhecimento de forma compartilhada, dialógica.

3.2. População e sujeitos

O Centro Paula Souza é a maior instituição de ensino profissional da América Latina. As Escolas Técnicas (ETECs) e as Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estão em mais de 300 municípios paulistas, atendendo 290 mil alunos com formação gratuita e de qualidade. As ETECs estão sempre entre as melhores escolas no ENEM (CPS, 2018).

A pesquisa foi realizada com 14 professores (23%), de uma população de 62 professores do quadro atual (2017/2018) de docentes da educação básica nos cursos de educação profissional técnica em nível médio de uma das 223 ETECs existentes no Estado de São Paulo. A ETEC em questão está localizada na cidade de Taubaté, interior paulista. A amostra foi definida mediante a indicação de disponibilidade pelos professores respondentes por meio de questionário, descrito no item seguinte.

3.3. Instrumentos

Inicialmente, foi elaborado e aplicado um questionário (utilizando a ferramenta *Google* formulários), denominado “Questionário socioprofissional”, com o objetivo de apresentar a pesquisa aos professores e despertar o interesse para a participação, além de obter as informações básicas da população de pesquisa. O questionário foi elaborado com um breve texto introdutório para explicação do seu objetivo:

Esta pesquisa acadêmica pretende conhecer os acontecimentos importantes que definem as trajetórias profissionais dos professores da educação profissional técnica de nível médio. Os resultados serão discutidos em uma dissertação do mestrado profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, intitulada Trajetórias de professores da educação profissional técnica do Centro Paula Souza.

Seguam-se a esse texto inicial 6 perguntas para a obtenção de dados pessoais do entrevistado. Logo após essas perguntas iniciais, o questionário seguiu com 15 perguntas, dentre elas 11 com respostas abertas curtas e outras 4 com respostas fechadas de múltipla escolha, conforme APÊNDICE I.

Para coleta dos dados biográficos, foram realizadas entrevistas em profundidade, inspiradas nos procedimentos de entrevistas reflexivas desenvolvidos por Szymanski; Almeida; Prandini (2002, p. 10), que têm se mostrado um instrumento eficaz empregado em pesquisas qualitativas para estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos, em que instrumentos fechados e padronizados não apresentam resultados satisfatórios.

Esse tipo de entrevista sobrepõe as características comuns das entrevistas que objetivam a coleta de dados com a “posição passiva do entrevistado”, que apenas fornece informações, em uma dinâmica de perguntas e respostas. O instrumento da entrevista reflexiva considera o que Szymanski; Almeida; Prandini (2002, p. 10) chamam de “arena de conflitos e

contradições”, em que é possível valorizar a interação social do pesquisador e do pesquisado, atribuindo aos próprios instrumentos de investigação um sentido interativo, que, ao ser submetida às condições comuns da interação entrevistador e entrevistado, sofre influência em seu curso e no tipo de informação oferecida. Szymanski; Almeida; Prandini (2002, p.11) nos convidam a refletir sobre essa interação, considerando ainda a definição do linguajar a partir de interações recorrentes em que o processo reflexivo não deve ocorrer separado das emoções e que, conversando, estamos o tempo todo ajustando nossas ações e emoções.

A entrevista partiu de uma pergunta desencadeadora, que, segundo Szymanski; Almeida; Prandini (2002, p. 27), é elaborada levando-se em consideração os objetivos da pesquisa e deve ser bem formulada, favorecendo a “expressão livre a respeito do tema que se quer investigar”. O objetivo dessa pergunta é oferecer ao pesquisador “um primeiro arranjo narrativo” sobre o tema. Para esta pesquisa, elaboramos a seguinte pergunta desencadeadora:

Considerando que a sua prática está associada à sua trajetória, construindo e reconstruindo seus conhecimentos conforme as suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, como veio a se tornar um professor do ensino profissional técnico de nível médio?

Além da pergunta desencadeadora, também foi utilizado um roteiro com perguntas (APÊNDICE II), que foram feitas ao professor quando ele não as havia abordado no decorrer das narrativas.

3.4. Procedimentos para coleta e análise de dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, ocorrida em 13 de novembro de 2017, conforme ANEXO III, foi solicitada a autorização dos gestores da escola para se realizar a coleta de dados.

A pesquisa foi realizada, inicialmente, por meio do Questionário socioprofissional. Um e-mail foi enviado a todos os professores da Instituição Pública de Ensino Técnico com o *link* para acesso ao questionário.

Aguardamos um mês e meio e obtivemos o retorno de 17 professores que responderam ao Questionário socioprofissional. Ao entrar em contato para agendar a primeira entrevista, embora todos tenham respondido que estariam disponíveis para participarem, apenas 14 professores se mostraram realmente disponíveis, ficando então 3 professores fora da continuidade do processo de pesquisa, o que determinou um público amostral de 14 professores. Posteriormente, foram agendadas e realizadas as primeiras entrevistas. Para a realização das entrevistas com os professores, foi disponibilizada uma sala na própria instituição de ensino.

Antes de iniciar as entrevistas, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme ANEXO II, aos professores que aceitarem participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo. As informações, armazenadas no formato digital, serão mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas. As entrevistas, iniciadas a partir da pergunta desencadeadora, foram muito ricas, carregadas de emoção e sentimentos, com professores que fizeram suas narrativas entre onze e trinta e sete minutos, alguns contando suas trajetórias em ordem cronológica, outros de forma aleatória, indo e voltando conforme surgiam as lembranças. Segundo Souza (2012, p. 41):

A pesquisa com narrativas (auto) biográficas ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições.

Foi possível que as entrevistas possibilitaram aos professores reviver suas experiências, atribuírem sentido aos acontecimentos importantes e decisivos que viveram ao longo de suas trajetórias profissionais. Conforme bem nos pontua Abrahão, Delory-Momberger e Passeggi (2012, p. 29), o humano é um ser biográfico, c “poder reabrir o passado e inventar o porvir, pela mediação da palavra, constitui a inefável condição biográfica do humano”.

Conforme Bolívar (2002, p. 194):

Nos relatos biográficos (auto-informes, autobiografias, entrevistas biográficas), os professores e professoras reconstróem a posteriori um conjunto de acontecimentos que – em sua perspectiva atual – contribuíram para configurar sua vida pessoal e profissional. Encadeados nessa perspectiva diacrônica irão aparecendo aqueles momentos críticos que determinam especialmente, por si mesmos, o curso de sua vida.

Gravadas em mídia digital, as entrevistas foram transcritas, de modo a preservar/ressaltar a riqueza das narrativas. Após as transcrições das entrevistas, os acontecimentos e incidentes críticos foram organizadas cronologicamente na forma de biogramas individuais. No Quadro 3 apresentamos o modelo de Biograma utilizado:

ANO	IDADE VITAL	IDADE PROFISSIONAL	ACONTECIMENTO MARCANTE	SIGNIFICADO ATRIBUÍDO	TRECHOS DA NARRATIVA

Quadro 3 - Modelo de biograma

Os dados para preenchimento do biograma foram conseguidos a partir do Questionário socioprofissional e das entrevistas. A coluna 1 é referente ao ano do acontecimento; a coluna 2, idade vital, é referente à idade atual do professor; a coluna 3 refere-se à idade profissional (conforme dados do questionário e confirmação nas entrevistas); na coluna 4, foi indicado o acontecimento marcante; a coluna 5 foi preenchida com o sentido atribuído ao acontecimento, estes dois últimos foram preenchidos a partir da leitura das narrativas e da interpretação pessoal da pesquisadora, e por fim, a coluna 6 apresenta os trechos da narrativa que confirmam os acontecimentos. Segundo Sá e Almeida (2004) devido ao grande volume de dados gerados pelas entrevistas biográficas, apresenta-se inviável fazer a devolutiva deste material completo aos entrevistados, e uma ferramenta que facilita muito a organização das narrativas, de forma sistemática, é o biograma.

Abaixo, apresentamos no Quadro 4 o recorte da primeira versão de um biograma:

ANO	IDADE VITAL	IDADE PROFISSIONAL	ACONTECIMENTOS MARCANTES / INCIDENTES CRÍTICOS	SENTIDO ATRIBUÍDO	TRECHOS DO RELATO	PERGUNTAS e OBSERVAÇÕES PARA A 2ª ENTREVISTA
1998	17	00	Entra na faculdade no curso de Nutrição	Mesmo trabalhando como auxiliar em Marketing, escolhe cursar Nutrição mas desiste no primeiro mês por ver que não era o que pensava	[...] eu estava trabalhando como auxiliar de marketing, mas eu queria fazer a faculdade de Nutrição - e aí eu fui pra fazer o curso de Nutrição, e logo no primeiro mês eu já desisti porque eu vi que eu não tinha vocação nenhuma para a coisa, porque eu achava que Nutrição era uma coisa e na verdade, cheguei lá e descobri que era outra coisa, que não tinha nada a ver, e aí eu desisti no primeiro mês de faculdade.	Há quanto tempo estava trabalhando?
1999	18	01	Entra na faculdade, no curso de bacharelado em Propaganda e Marketing	Decide cursar Propaganda e Marketing por já trabalhar na área	Como eu já estava trabalhando como auxiliar de marketing eu optei, então, por fazer uma faculdade de Marketing e aí foi quando foi minha	Na entrevista, relata que entrou na faculdade em 1999 mas diz que terminou a graduação em

					primeira graduação Bacharel em Propaganda e Marketing.	2004, o que dá 6 anos de graduação??? Confirmar esse tempo...
????	??	??	Faz estágio em uma imobiliária	Por meio de uma oportunidade de estágio entra no ramo de imóveis, tornando-se corretora imobiliária	Fiz um estágio em uma imobiliária, como corretora de seguros, auxiliar de corretora de seguros. Cheguei a tirar meu CRECI como corretora de seguros e depois entrei no mercado imobiliário por conta disso, né, porque daí fiz o CRECI e tudo e acabei entrando no mercado imobiliário também.	Confirmar a data, em sua narrativa não existe data para este acontecimento!

Quadro 4 – Recorte de biograma gerado a partir da primeira entrevista

Os dados obtidos por meio dos primeiros biogramas foram, então, apresentados aos docentes entrevistados em uma segunda entrevista, para que os mesmos fizessem uma reflexão sobre suas próprias trajetórias profissionais e pudessem indicar ou reafirmar os incidentes críticos, preencher lacunas, construindo, com a pesquisadora, a segunda e última versão dos biogramas. Apresentamos no Quadro 5 o recorte de um biograma gerado a partir da segunda entrevista:

ANO	IDADE VITAL	IDADE PROFISSIONAL	ACONTECIMENTOS MARCANTES / INCIDENTES CRÍTICOS	SENTIDO ATRIBUÍDO	TRECHOS DO RELATO	ALTERAÇÕES COM A 2ª ENTREVISTA
1998	17	00 01	Entra na faculdade no curso de Nutrição	Mesmo trabalhando como auxiliar em Marketing, escolhe cursar Nutrição mas desiste no primeiro mês por ver que não era o que pensava	[...] eu estava trabalhando como auxiliar de marketing mas eu queria fazer a faculdade de Nutrição - e aí eu fui pra fazer o curso de Nutrição, e logo no primeiro mês eu já desisti porque eu vi que eu não tinha vocação nenhuma para a coisa, porque eu achava que Nutrição era uma coisa e na verdade, cheguei lá e descobri que era outra coisa, que não tinha nada a ver, e aí eu desisti no primeiro mês de faculdade.	Já trabalhava há 1 ano em 1998.
1999 2000	19	03	Entra na faculdade no curso de bacharelado em Propaganda e Marketing	Decide cursar Propaganda e Marketing por já trabalhar na área	Como eu já estava trabalhando como auxiliar de marketing eu optei, então, por fazer uma faculdade de Marketing e aí foi quando foi minha	Correção das datas: entrou na faculdade em 2000 e terminou a graduação em 2003, o que dá 4

					primeira graduação Bacharel em Propaganda e Marketing.	anos de graduação.
2000	19	03	Faz estágio em uma imobiliária	Através de uma oportunidade de estágio entra no ramo de imóveis, tornando-se corretora imobiliária	Fiz um estágio em uma imobiliária, como corretora de seguros imóveis, auxiliar de corretora de seguros. Cheguei a tirar meu CRECI como corretora de imóveis e depois entrei no mercado imobiliário por conta disso, né, porque daí fiz o CRECI e tudo e acabei entrando no mercado imobiliário também.	Iniciou estágio na Imobiliária no ano de 2000, primeiro ano da faculdade.

Quadro 5 – Recorte de biograma gerado a partir da segunda entrevista

Com as narrativas organizadas cronologicamente pelo biograma, foi possível para os professores entrevistados reorganizar, com a pesquisadora, os acontecimentos. Após os ajustes realizados com as alterações da segunda entrevista, uma cópia de cada biograma foi enviada, via *e-mail*, a cada docente participante da pesquisa.

As análises abrangeram os dados gerados pelo Questionário Socioprofissional, os sintetizados nos Biogramas e os originados da sobreposição dessas sínteses. No Quadro 6 apresentamos um trecho da sobreposição dos biogramas.

PROF	ANO	IDADE VITAL	IDADE PROFISSIONAL	ACONTECIMENTOS MARCANES / INCIDENTES CRÍTICOS	SENTIDO ATRIBUÍDO
1	2011	23	05	Ministra uma parte de uma palestra sobre Recrutamento e Seleção dentro de uma instituição de Ensino	Se emociona com a oportunidade e sente, em seu íntimo, que a Educação era o que ele esperava encontrar para definir como carreira. “Aqui caiu a ficha!”
2	2007 2008	23 24	05 06	Retorna de São Paulo e ingressa na área da Educação	Através de “networking” com ex-professora da faculdade consegue sua primeira oportunidade de trabalho na Educação. Nunca havia se imaginado professora e achou a experiência maravilhosa!
3	2010 2011	29 30	08 09	Leciona na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Estando desempregada, percebe gostar muito da docência nessa experiência como professora voluntária.
4	2012	31	15	Tem sua primeira experiência na educação cobrindo licença de uma professora	Mesmo não se vendo em sala de aula, por sugestão de uma pessoa próxima e por necessidade, tem sua primeira experiência profissional com a educação, quando se apaixonou área.
5	2007 2009	26 28	13 15	É contratado como docente temporário em uma instituição de ensino privada	Ser docente temporário na instituição, sem estabilidade, o faz permanecer como empresário enquanto dá aulas. O encontro pessoal e profissional com a docência significa um ambiente diferente do ambiente profissional de antes.
6	1996	23	02	Presta um concurso em um colégio particular da Cidade	A primeira oportunidade de emprego surge como um concurso para uma vaga de docente em cursos técnicos e mesmo relutando e não querendo ser docente, entra para a Educação e em sua narrativa, assume se engajar e reconhece gostar muito
7	1996 2000	25 29	09 13	Entra na Universidade para cursar sua primeira licenciatura em História	Percebe-se aqui que mesmo não dizendo nada que evidencie a preferência pela Educação, o esforço dispendido para “lecionar” é grande, o que nos leva a crer que a Educação acaba sendo valorizada por ele, mas não é prioridade
8	1996	27	06	Continua os estudos na área Empresarial e começa a dar algumas aulas	Tem o seu primeiro encontro com a Educação, porém continua focado em desenvolver sua carreira na área empresarial

9	2000	33	04	Foi convidado a dar aulas de matemática em uma escola pública Entra na faculdade de matemática	A oportunidade de lecionar no magistério foi uma experiência difícil, que o leva a cursar Faculdade de Matemática
10	1998	31	11	Presta concurso para professor em Instituição Pública de Ensino e torna-se coordenadora de curso técnico	Encontra uma oportunidade de trabalho, entra como docente e mesmo com medo assume cargo de coordenadora de curso
11	1984	18	01	Começa a lecionar Matemática em uma escola do Estado como Eventual	Aceita convite para dar aulas e acha divertido, porém essa não era uma opção sua de carreira
12	2010	44	24	Faz concurso e começa a lecionar em Instituição Pública de Ensino Técnico	Encontra na Educação a possibilidade de continuar trabalhando com Psicologia e desenvolvimento humano
13	1992	28	12	Entra no SXX para dar cursos <i>in company</i>	Considera seu encontro com a Educação neste acontecimento
14	1986	27	14	Começa a dar aula em Instituição Pública de Ensino	Reconhece não ter tido uma boa experiência com a Educação, diz não ser o momento

Quadro 6 – Exemplo de sobreposição de biogramas

4 TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: resultados e discussão

Apresentamos nessa seção o perfil socioprofissional dos docentes pesquisados. Em seguida, apresentamos e discutimos os incidentes críticos organizados em categorias e subcategorias oriundas dos biogramas individuais e de sua sobreposição, quais sejam: *escolha da graduação, entrada na docência, os desafios, o desenvolvimento na carreira*, este último, dividido nas seguintes subcategorias: *a formação tardia e contínua e a permanência na educação*.

4.1 Perfil socioprofissional dos professores

Os dados oriundos do questionário deram origem ao Quadro 7, em que descrevemos as principais características do perfil socioprofissional dos professores:

Nome fictício	Idade vital	Idade profissional	Experiência na educação (anos)	Gênero	Formação inicial	Grau de instrução
PROF 1	30	12	5	M	Administração	Especialização
PROF 2	34	13	10	F	Relações Públicas	Especialização
PROF 3	37	20	5	F	Administração	Especialização
PROF 4	37	15	5	F	Propaganda e Marketing	Especialização
PROF 5	37	22	10	M	Administração	Especialização
PROF 6	45	22	22	F	Processamento de Dados	Especialização
PROF 7	46	27	10	M	Eng. Produção Mecânica	Mestrado
PROF 8	49	24	7	M	Eng. Elétrica	Mestrado
PROF 9	51	23	14	M	Eng. Mecânica	Doutorado
PROF 10	51	25	20	F	Publicidade e Propaganda	Especialização
PROF 11	52	25	18	F	Arquitetura e Urbanismo	Especialização
PROF 12	52	20	7	F	Psicologia	Especialização
PROF 13	54	20	12	F	Administração	Especialização
PROF 14	59	45	12	M	Ciências Contábeis	Especialização

Quadro 7 - Perfil socioprofissional dos professores

O professor mais jovem tem 30 anos, idade profissional de 12 anos e 5 anos de experiência na Educação. O professor mais experiente tem 59 anos, idade profissional de 45 anos e 12 anos de experiência na Educação. Interessante destacarmos aqui que a PROF 6 se diferencia dos demais professores pesquisados, pois embora tenha feito sua Graduação em Processamento de Dados, sua experiência profissional está voltada para a Educação. Destes 14 professores, 8 são mulheres e 6 são homens.

Quanto à formação inicial, 8 professores escolheram cursos de graduação dentro da área de Humanas, sendo três homens e cinco mulheres; 4 professores fizeram cursos de graduação na área de Exatas, sendo três homens e uma mulher. Uma professora cursou graduação na área da Tecnologia e outra escolheu cursar graduação na área de Biociências. Há portanto, uma heterogeneidade quanto à gênero nas escolhas profissionais. Quanto ao grau de instrução, eram 11 professores especialistas, 2 mestres e 1 doutor, o que nos indica um elevado grau de formação entre esses professores.

A instituição onde trabalhavam os professores pesquisados abrigava cursos técnicos diversos e também o ensino médio integrado com o técnico. Os cursos eram divididos em três eixos tecnológicos: Gestão e Negócios (com os cursos Técnico em Administração, Técnico em Comércio, Técnico em Logística e Técnico em Marketing – modular ou integrado ao ensino médio); Segurança (com o curso Técnico em Segurança do Trabalho); Informação e Comunicação (com o curso Técnico em Informática para a Internet). Os professores pesquisados estavam habilitados para lecionar em diversos eixos, conforme define o catálogo de requisitos da Instituição. Os eixos de atuação desses professores eram:

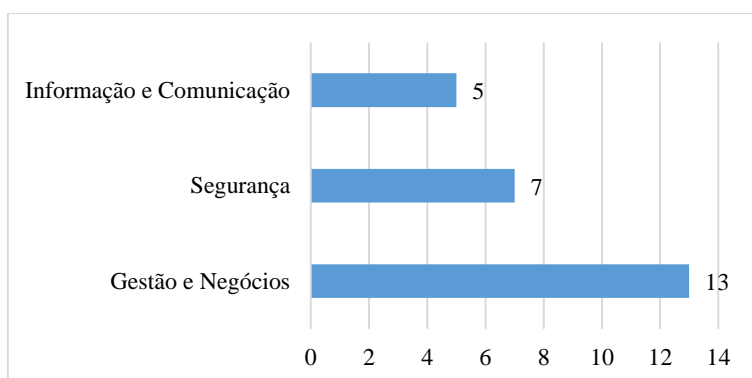


Gráfico 1 - Professores segundo os eixos tecnológicos em que atuam

A maioria deles, em um total de 13, cerca de 92% destes professores, dão aulas no eixo Gestão e Negócios; 7 deles, ou seja, 50% dão aulas no eixo de Segurança e 5 deles, 35%, dão aulas no eixo de Informação e Comunicação. Em relação aos cursos em que ministravam aulas, os professores ficaram divididos da seguinte forma:

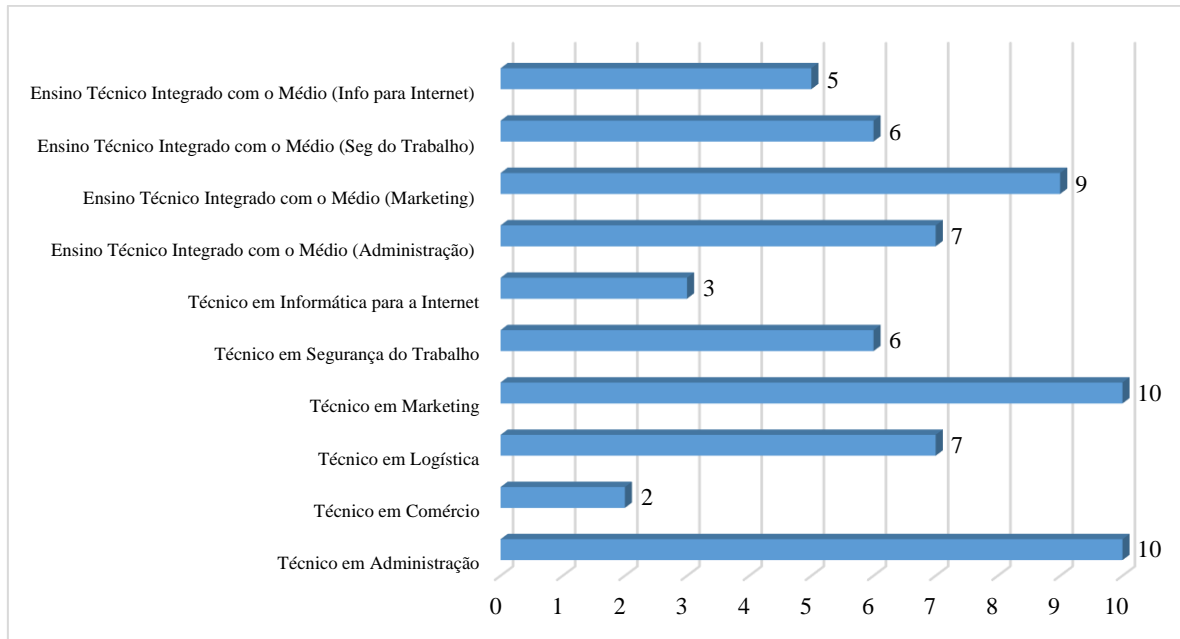


Gráfico 2 - Cursos técnicos em que ministram aulas

Os cursos em que a maioria dos professores ministram aulas são os cursos Técnico em Administração e Técnico em Marketing, seguido do curso Ensino Técnico Integrado com o Médio em Marketing e o curso em que a menor parte deles ministra aulas é curso Técnico em Comércio. Os cursos técnicos em que lecionam têm ligação direta com suas respectivas formações iniciais (graduações).

O Questionário socioprofissional e os biogramas possibilitaram a identificação de dois grupos de professores: os que conciliavam as carreiras iniciais e a docência (grupo A) e os que deixaram as carreiras iniciais e optaram pela docência (grupo B). Foi possível dividir o Quadro 7 – Perfil socioprofissional dos professores – em outros dois quadros: Quadros 8 e 9 a seguir.

No Quadro 8 estão os professores com média de idade vital de 36 anos, média de idade profissional de 21 anos e média de experiência na educação de 10 anos.

Nome fictício	Idade			Sexo	Formação inicial	Grau de instrução
	vital	profissional	na educação			
PROF 2	34	13	10	F	Relações Públicas	Especialização
PROF 4	37	15	5	F	Propaganda e Marketing	Especialização
PROF 5	37	22	10	M	Administração	Especialização

PROF 7	46	27	10	M	Eng. Produção Mecânica	Mestrado
PROF 8	49	24	7	M	Eng. Elétrica	Mestrado
PROF 9	51	23	14	M	Eng. Mecânica	Doutorado
PROF 11	52	25	18	F	Arquitetura e Urbanismo	Especialização
PROF 12	52	20	7	F	Psicologia	Especialização

Quadro 8 – Professores que conciliam as carreiras iniciais e a docência - Grupo A

Segundo Gariglio e Burnier (2014), “O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas sim como um profissional de outra área e que nela também leciona”. O Quadro 8 evidencia essa situação, pois dos 14 professores pesquisados, 8 professores conciliavam suas carreiras iniciais com a docência. Neste grupo, encontram-se também os professores com os maiores níveis de formação: um doutor, dois mestres e cinco especialistas. Seria essa característica impulsionada pela atuação em dois campos de trabalho?

No Quadro 9 listamos os professores do Grupo B, cuja média de idade vital é de 46 anos, média de idade profissional de 24 anos e média de anos de experiência na educação de 13 anos.

Nome fictício	Idade			Sexo	Formação inicial	Grau de instrução
	vital	profissional	na educação			
PROF 1	30	12	5	M	Administração	Especialização
PROF 3	37	20	5	F	Administração	Especialização
PROF 6	45	22	22	F	Processamento de Dados	Especialização
PROF 10	51	25	20	F	Publicidade e Propaganda	Especialização
PROF 13	54	20	12	F	Administração	Especialização
PROF 14	59	45	12	M	Ciências Contábeis	Especialização

Quadro 9 – Professores que deixaram as carreiras iniciais e optaram pela docência - Grupo B

O Quadro 9 evidencia que 6 professores deixaram suas carreiras iniciais e migraram para a Educação. Todos os professores deste Grupo têm formação em cursos de especialização.

Quando inquiridos, no Questionário socioprofissional (APÊNDICE I), sobre quais cargos ocuparam antes de se tornarem professores, as respostas indicaram uma diversidade de experiência em sua trajetória profissional, vivenciada antes do ingresso na carreira de professor.

A seguir, apresentamos os Quadros 10 e 11, que apresentam os cargos ocupados pelos professores ao longo de suas vidas profissionais:

Nome fictício	Idade vital	Idade profissional	Sexo	Formação inicial	Cargos ocupados em suas carreiras iniciais
PROF 2	34	13	F	Relações Públicas	Produtora, organizadora de eventos, relações públicas na área política
PROF 4	37	15	F	Propaganda e Marketing	Balconista, vendedora, empacotadora, empresária, corretora, bancária
PROF 5	37	22	M	Administração	Operador de supermercado, líder, supervisor, gerente, empresário
PROF 7	46	27	M	Eng. Produção Mecânica	Aprendiz ponteador, inspetor de auditoria, líder de célula, analista de qualidade, encarregado de desenvolvimento, encarregado geral, supervisor de produção e qualidade, supervisor de manufatura e supervisor de produção
PROF 8	49	24	M	Eng. Elétrica	Engenheiro, administrador de empresas
PROF 9	51	23	M	Eng. Mecânica	Engenheiro de segurança do trabalho
PROF 11	52	25	F	Arquitetura e Urbanismo	Autônoma e funcionária pública
PROF 12	52	20	F	Psicologia	Consultora interna de RH no Mercosul, Gerente de desenvolvimento organizacional

Quadro 10 – Cargos ocupados pelos professores em suas carreiras iniciais – Grupo A

Nome fictício	Idade vital	Idade profissional	Sexo	Formação inicial	Cargos ocupados em suas carreiras iniciais
PROF 1	30	12	M	Administração	Estagiário em administração, chefe de seção de compras, analista e RH
PROF 3	37	20	F	Administração	Auxiliar administrativo, assistente de logística
PROF 6	45	22	F	Processamento de Dados	Recepcionista, secretária (despachante)
PROF 10	51	25	F	Publicidade e Propaganda	Redatora, criação em comunicação
PROF 13	54	20	F	Administração	Analista pleno de organização e métodos
PROF 14	59	45	M	Ciências Contábeis	Auxiliar administrativo, contador, analista de custos, assistente de <i>controller</i> , supervisor de custos, supervisor administrativo, gerente de logística, gerente administrativo

Quadro 11 – Cargos ocupados pelos professores em suas carreiras iniciais – Grupo B

A diversidade de experiência profissional e saberes desses professores é ressaltada por Gariglio e Burnier (2012, p. 224), ao afirmarem que, “Por meio desses saberes, os conhecimentos apresentados aos alunos adquirem vida com exemplos práticos de situações profissionais concretas que eles enfrentarão no mundo do trabalho [...]”, sem contar a atualização tecnológica constante que, devido ao fator da competitividade, obriga as empresas a se atualizarem, fazendo com que esses profissionais se mantenham também atualizados. Outra contribuição oriunda desses saberes adquiridos na vivência profissional no mercado de trabalho, segundo esses autores, seria a abordagem de “questões relativas à dinâmica do

cotidiano de trabalho, à organização cotidiana da produção, às relações sociais de produção e ao conjunto de saberes e habilidades correlatas a tais questões”. Essa parte prática, essa vivência que é exigida dos professores da educação profissional como requisito para ser professor validaria a teoria ensinada em sala de aula, mediante relatos de vivências e experiências adquiridas nas empresas.

Essas experiências profissionais, narradas durante as entrevistas, sintetizadas nos biogramas, ao serem superpostas evidenciaram características comuns, categorizadas como indicamos no início dessa seção e cuja discussão apresentamos a seguir.

4.2 Escolha da graduação: a carreira inicial

A sobreposição dos biogramas possibilitou visualizar os aspectos comuns presentes nos acontecimentos e incidentes críticos narrados pelos professores e, ao mesmo tempo, também possibilitou visualizar uma singularidade própria de cada um, conforme os trechos dos relatos de suas diferentes experiências.

A escolha da graduação como carreira inicial foi um dos incidentes críticos comuns nas trajetórias dos professores dos dois Grupos. No Quadro 12 apresentamos os incidentes críticos e as sínteses dos sentidos atribuídos a eles pelos professores do Grupo A.

PROF	ANO	IDADE VITAL	IDADE PROFISSIONAL	ACONTECIMENTOS MARCANTES / INCIDENTES CRÍTICOS	SENTIDO ATRIBUÍDO AO RELATO
2	2002	18	00	Entra na graduação, no curso de Relações Públicas	Entra na graduação sem saber ao certo o que seria o curso e relata que se encontrou no curso AFINIDADE COM A ÁREA
4	2000	19	03	Entra no curso de bacharelado em Propaganda e Marketing	Decide cursar Propaganda e Marketing por já trabalhar na área EXPERIÊNCIA
5	2002	21	08	Entra no curso de Administração de empresas	Depois de um convite de sua encarregada no trabalho, mesmo nunca tendo pensado em fazer faculdade, presta vestibular e entra para a graduação, se identificando muito com a área escolhida EXPERIÊNCIA / AFINIDADE
7	1991	19	04	Entra na Faculdade para cursar Administração de empresas	Após ter sido aprendiz em uma indústria e após ter feito técnico em Contabilidade, escolhe cursar Administração de Empresas para ter mais oportunidades de trabalho EXPERIÊNCIA

8	1988	19	00	Entra na Faculdade de Engenharia	Contando com suporte financeiro dos pais, escolhe sua primeira graduação por gostar da área de exatas AFINIDADE COM A ÁREA
9	1986 1992	19 25	00 00	Fez sua primeira graduação em Física e, na sequência, faz Engenharia Mecânica	Opta em fazer como primeira graduação Faculdade de Física, mas deixa clara sua preferência pela Engenharia Mecânica, dizendo ser um sonho CLASSIFICAÇÃO NO VESTIBULAR
11	1984	18	00	Entra para a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	Presta vestibular em cursos de áreas totalmente diferentes. Ter sido bem classificada no vestibular de Arquitetura definiu a sua opção pelo curso CLASSIFICAÇÃO NO VESTIBULAR
12	1986	20	04	Entra na graduação no curso de Psicologia	Finalmente, depois de ter entrado na Pedagogia e visto que não era aquilo de que gostava, consegue entrar no curso que, de fato, queria fazer desde o início. Valoriza o esforço de seu pai para ajudá-la financeiramente e mostra-se grata por isso, dedicando-se aos estudos AFINIDADE COM A ÁREA

Quadro 12 – Escolha da graduação: síntese da sobreposição dos biogramas dos professores– Grupo A

Os Professores 2, 8 e 12 escolheram suas graduações por “Afinidade com a área” e segundo suas narrativas: gostavam da área.

PROF 2: Eu tenho muito orgulho de ter feito Relações Públicas, porque, realmente, eu me encontrei dentro dessa área da comunicação. Eu tive uma ideia de que talvez eu pudesse fazer Direito, mas não fui, não. A parte de comunicação foi o que mais me chamou a atenção.

PROF 8: A minha primeira escolha para graduação foi Engenharia. Eu cursei na FEI, me formei em 1992.

Embora a indecisão sobre qual curso de graduação escolher, presente na narrativa do Professor 2, essa é uma característica presente na vida de muitos jovens nos dias atuais, como nos aponta Cordas (2016, p. 31). Entretanto, também aponta que “os interesses [...] exercem papel importante na escolha do curso”, interesse esse que guiou a escolha do Professor 8 pela engenharia. Quando os jovens percebem que os seus interesses não são atendidos durante o curso, desistem e podem “descartar também todos os cursos semelhantes àquele em que estão matriculados”. Foi o que aconteceu com a PROF 12.

PROF 12: Antes de fazer Psicologia, eu tinha escolhido Pedagogia [...], comecei a Pedagogia e vi que não era a minha praia, não fui bem, aí tranquei. Consegui passar no vestibular, novamente. E a minha escolha pela Psicologia, que foi a graduação que eu fiz, foi porque eu gostava muito de ler sobre estratégia, sobre gestão, a forma como conduz um funcionário dentro de uma empresa, essa parte de saúde do funcionário, saúde comportamental do funcionário - até então não sabia que chamava saúde comportamental - eu fiquei apaixonada pela área. Pensei “Nossa! O que é isso? De onde vem isso?!”, e meus pais nunca me informaram legal. Meu pai é boliviano, tem outro tipo de cultura. A minha mãe foi estudar depois de divorciada, então ela não soube me orientar. Então, eu pensei: Poxa, eu adoro isso, adoro isso. O que que tem a ver? Aí eu pensei no cérebro e falei: Ah, já sei! Eu gosto de estudar o cérebro, vou estudar o cérebro. Cérebro tem a ver com Psicologia. Aí fui fazer Psicologia. [...] Aí, meu pai falou: Olha, a gente vai dar um jeito, a gente fica sem comer, mas você vai fazer

faculdade. Confiei muito nele e fui. No primeiro ano de faculdade, fiz tudo pago, com aquela dor na consciência: Puts, eu posso trabalhar, posso ganhar dinheiro e meu pai tá lá trabalhando e dando dinheiro para eu fazer isso. Aí falei: Não, vou tentar o crédito educativo. Tentei o crédito e consegui no segundo ano. Do segundo ao quinto ano eu fiz. Me dediquei exclusivamente para a graduação. [...] Poxa vida, é aqui mesmo! E aí, eu estudava. Entrava sete horas da manhã na faculdade. Saía de lá dez horas da noite, porque eu aproveitava a biblioteca. Eu não podia comprar os livros para ler, e tinha muito livro para ler, então eu ficava na biblioteca. Enfim, morei na faculdade durante cinco anos.

Os professores 4 e 7 decidiram quais seriam suas graduações pela “Experiência” com a área, pois já estavam inseridos no mercado de trabalho quando decidiram cursar uma graduação.

PROF 4: Como eu já estava trabalhando como auxiliar de marketing, eu optei, então, por fazer uma faculdade de Marketing e aí foi quando foi minha primeira graduação Bacharel em Propaganda e Marketing.

PROF 7: Bom, eu comecei em 1987 a fazer Senai, trabalhava em fábrica – aprendiz – e eu não gostei muito de fábrica, aí eu fiz o técnico em Contabilidade. Concluí o técnico em Contabilidade, achei interessante, e resolvi fazer Administração. Como eu já tinha o técnico, eu não achei legal fazer Contabilidade mesmo e fui fazer Administração, ainda mais que o técnico, na minha época, me dava direito de abrir um escritório de Contabilidade, só não dava para fazer auditoria, então, por isso, resolvi fazer Administração. Fiz Administração, comecei a trabalhar com vendas, aí, no segundo ano, recebi uma proposta para entrar na Volkswagen.

O professor 5, além de ter “Experiência” com a área, indicou como incidente crítico a presença de uma colega de trabalho que foi determinante ao ajudá-lo a identificar sua “Afinidade com a área”, contribuindo assim para que escolhesse a graduação em Administração.

PROF 5: [...] uma colega minha do trabalho, que era encarregada junto comigo, fez o vestibular e ela passou no vestibular, e ela me falou: vai ter vestibular final de semana que vem de novo, porque você não faz? E eu nunca tinha pensado em fazer faculdade, falei: não sei, nunca tinha pensado em fazer faculdade. Ela falou: cara, vai lá, faz, é a sua cara! Ela falou muita coisa assim, me incentivando a fazer o vestibular, eu fui, me inscrevi e passei no vestibular e fiquei super encantado na época com a possibilidade... e eu escolhi Administração de empresas, na verdade porque eu era encarregado, trabalhava com questões administrativas, né, dentro do supermercado, eu era líder de setor, tomava muitas decisões, fazia gestão de compras, um monte de coisas que eram relacionadas à administração e que me encantavam muito na época. Então, eu fui e fiz o curso de Administração, pelo qual eu fiquei assim apaixonado, na época. Dentro do curso de Administração eu me encontrei muito, fui presidente da comissão de formatura, a gente montou, mobilizou muito a faculdade, um monte de coisas que a gente podia fazer, a gente fez essa época lá na faculdade. Foi o curso que eu escolhi e terminei em 2006.

A “Classificação no vestibular” marcou a decisão dos professores 9 e 11 na escolha de suas graduações. Prestaram vestibulares em dois cursos diferentes e a classificação na lista foi determinante para a escolha do curso.

PROF 9: Bem, minha primeira graduação foi em Física. Primeiro, eu fiz faculdade de Física, depois eu fui fazer Engenharia Mecânica, que era o meu grande sonho. [...] Como fiz vestibular em Universidade Federal, para não perder a vaga, fiz Física primeiro, porque não classifiquei para Engenharia Mecânica.

PROF 11: Fiz dois vestibulares: Medicina e Arquitetura. Em Arquitetura, eu passei em sétimo lugar e, em Medicina, em quinquagésimo quinto lugar, então eu fui fazer Arquitetura.

Se a experiência na área foi marcante para os Professores 5, 4 e 7 - pertencentes ao Grupo A - ela foi ainda mais definitiva para a escolha profissional dos professores do Grupo B. No Quadro 13 apresentamos a síntese da sobreposição do biogramas que indica os sentidos comuns atribuídos a eles às suas escolhas.

PROF	ANO	IDADE VITAL	IDADE PROFISSIONAL	ACONTECIMENTOS MARCANES / INCIDENTES CRÍTICOS	SENTIDO ATRIBUÍDO
1	2007	19	01	Entra na faculdade de Administração	Escolhe cursar faculdade de Administração por afinidade com a área que o estágio possibilitou EXPERIÊNCIA / AFINIDADE
3	2005	24	03	Entrou na faculdade de Administração	O preço acessível e as oportunidades no mercado de trabalho definiram a escolha pela Administração e logo no primeiro ano, identificou-se muito com o curso. PREÇO ACESSÍVEL / EMPREGABILIDADE
6	1992	19	00	Inicia o curso Tecnólogo em Processamento de Dados	A escolha da graduação foi definida pela falta de opção e por ser acessível financeiramente. A opção pelo magistério, apesar da experiência e formação anterior foi excluída por não dar retorno financeiro PREÇO ACESSÍVEL / EMPREGABILIDADE
10	1989	22	03	Entra na graduação no curso de Publicidade e Propaganda	A escolha pelo curso de Publicidade e Propaganda foi marcada pelo “ultimato” de seu pai, após várias tentativas para entrar no curso de Artes cênicas. Reconhecia uma leve afinidade com a Educação ULTIMATO DO PAI / LEVE AFINIDADE C/ EDUCAÇÃO
13	1985	21	05	Presta vestibular para Administração	Presta vestibular para o curso de Medicina, por influência da mãe, mas se sente feliz por não ter passado e reconhece que o que queria mesmo era fazer Administração EXPERIÊNCIA / AFINIDADE
14	1978	19	06	Inicia a faculdade no curso de Contabilidade	Sente que foi levado ao Curso de Contabilidade por suas experiências anteriores. Não escolheu, foi escolhido. EXPERIÊNCIA

Quadro 13 – Escolha da graduação: síntese da sobreposição dos biogramas dos professores– Grupo B

Os professores 1 e 13, do Grupo B, indicaram a “Experiência” obtida em seus empregos e a “Afinidade com a área”, como determinantes para escolherem suas graduações. Em suas narrativas, ressaltam:

PROF 1: Enfim, por conta da trajetória do técnico e da experiência, acabei indo para a Administração, que era aquilo que eu tinha mais conhecimento e tal, e gostava muito do que eu fazia. Foi uma experiência enriquecedora e acabei indo para a Administração.

PROF 13: Na realidade, eu me preparei para o vestibular para fazer Medicina. Eu falo para os meus alunos que minha mãe olhou para mim quando eu era pequena e falou que queria uma filha médica. Aí eu não passei, lógico, no primeiro vestibular para Medicina e fui fazer cursinho. Aí eu me dei conta, eu consegui me ver realmente como administradora. Eu fui fazer Administração por escolha, porque eu fui emancipada aos dezesseis anos. Eu já cuidava dos negócios da minha mãe com meu pai – eles se separaram. Ele tinha madeira. Ele mandava

madeira aqui para Taubaté e era eu quem recebia, com dezesseis anos. Eu quem recebia, eu quem fazia os pagamentos do caminhão, dos caminhoneiros, e eu cuidava de toda parte do banco. Eu fazia as contas da minha casa, eu pagava as prestações, eu fazia compra. Eu quem fazia e administrava tudo. E minha mãe sempre teve negócios – informais, mas sempre teve – aí eu falei: Nossa, mas eu preciso fazer, então, para eu aprender a administrar mesmo. Então eu fui fazer Administração por opção, porque o pessoal pensa que vai fazer Administração porque não sabe o que quer. Na realidade, eu não queria Medicina, eu queria Administração.

O “Preço acessível” e a possibilidade de “Empregabilidade” se constituíram nos incidentes que marcaram as escolhas das professoras 3 e 6. Suas narrativas nos mostraram como fizeram opções pelos cursos da graduação:

PROF 3: Inicialmente, eu escolhi Administração porque eu não tinha ainda a ideia do que eu queria e pensei assim: qual seria a melhor faculdade para mim naquele momento? Primeiramente, porque era um momento em que eu não tinha muito dinheiro, então foi um dos porquês da escolha. Não foi porque eu achava legal, não porque era interessante, mas porque era a faculdade que eu podia pagar. Das que eu podia pagar, era a que eu visualizei como uma que me abriria mercados, [...] Quando eu entrei na faculdade de Administração, eu achei que seria uma coisa e vi que era outra totalmente diferente, por mais que eu já tivesse pesquisado sobre a faculdade. Eu acabei gostando demais, tanto é que eu gosto até hoje da Administração.

PROF 6: A escolha da minha graduação foi falta de opção. Foi Processamento de Dados aqui em Taubaté. Eu tinha acabado de fazer em Parati formação de professores e magistério. E aí, lá fiz estágio e tal, aí falei: Não, não vou dar aula, vou partir para uma profissão que dê dinheiro para ajudar meus pais. Saí e pensei: Vamos ver a mais barata em Taubaté. A mais em conta era informática – Processamento de Dados – e aí eu escolhi. [...] Vai dar dinheiro, vai dar para eu trabalhar em casa, em Parati. Pensei nisso, aí fiz a graduação.

De modo singular, a professora 10, após várias tentativas de ingresso em diversos cursos, escolhe cursar Publicidade e Propaganda, mais pela pressão do pai que exigia uma definição profissional do que pela afinidade com a área. Sua narrativa relembra que:

PROF 10: A minha ideia, desde pequena, era fazer faculdade de Artes cênicas, então eu fui para Campinas porque o curso mais próximo que tinha era na Unicamp, e eu prestei vestibular durante três anos e não passei em artes cênicas. [...] Nesse meio tempo, eu estava prestando vestibular na PUC de outras carreiras, então eu prestei para Pedagogia infantil, Direito, Pedagogia normal. Nesse ano, meu pai virou para mim e falou: Chega. Já é o quarto vestibular. [...] Eu já trabalhava na Caixa beneficente dos funcionários do Banespa. Aí eu fui prestar Publicidade e Propaganda. Eu olhei no manual e pensei “Nossa, Publicidade pode ser legal” e passei na PUC, aí eu fui fazer a faculdade por causa do ultimato do meu pai. Isso foi a primeira graduação, como eu resolvi.

Também de forma singular, o Professor 14, afirmou ter realizado sua escolha influenciado por sua “Experiência” profissional. Segundo ele:

PROF 14: Bom, primeiro que eu não escolhi a minha graduação, [...]Eu comecei como office boy, passei para o almoxarife e fui ser auxiliar de escritório, aí entrei em Contabilidade. [...] Comecei o curso de Contabilidade em 1978, na Unitau. Fui ser contador. Me formei, foram quatro anos.

A experiência inicial na área de formação, muito antes da graduação, parece ter influenciado de modo significativo as escolhas profissionais tanto dos professores do Grupo A como do Grupo B, pois dos 14 professores entrevistados, 9 deles já tinham experiência

profissional na área em que escolheram suas graduações e estas experiências influenciaram em suas escolhas. Os outros 5 professores não tiveram experiências profissionais nas áreas em que escolheram suas graduações e demonstram, em suas narrativas, um misto de certeza, dúvida ou ainda falta de opção. Hirsh e Jackson (2014, p. 10) justificam a dúvida e a falta de opção quando afirmam que “a falta de uma estratégia clara” é um dos obstáculos no planejamento das atividades profissionais e da carreira, trazendo incertezas diante das possibilidades de trabalho.

Nesse sentido, para Cavaco (1999, p. 178-179), “a escolha de uma profissão e a trajetória de trabalho de um indivíduo resultam de múltiplos fatores”. O primeiro seria resultado das “redes de relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e de decisões”. Outro fator determinante seria “o campo profissional, que, com a sua estrutura linear sequencial, se articula com a necessidade orgânica e social de desenvolvimento e de afirmação pessoal, condicionando representações, horizontes de sentido e aspirações”, e tudo isso interage com as escolhas profissionais em um meio coletivo.

Estariam esses mesmos fatores também presentes nas escolhas profissionais pela docência? Como esses profissionais se transformaram em professores?

4.3 A entrada na docência: segunda carreira

O professor da EPT, segundo Gariglio e Burnier (2014), não seria considerado um profissional da área da educação, seria, sim, aquele que, graduado em outra área, também leciona. Nesse sentido, poderíamos pensar que para esses professores, a docência seria uma segunda carreira?

Sendo uma segunda carreira, como acontece a formação do professor? Apesar dos avanços nas questões da formação do professor, ela ainda se constitui em um desafio para a Educação, e em especial para a EPT, dada a complexidade da área, pois envolve tudo o que exige o mercado de trabalho de onde estes profissionais emergem: conhecimentos específicos, teoria e prática muito bem sincronizados, saberes diversos tecnológicos etc., além do conhecimento didático e pedagógico necessários. Mas afinal, como esses profissionais escolhem ser professores?

Os biogramas gerados a partir das entrevistas também permitiram conhecer e analisar os incidentes críticos que marcaram a trajetória profissional e o momento em que estes

profissionais deixaram suas carreiras iniciais e entraram na Educação. A sobreposição dos biogramas com o momento exato da entrada destes professores na Educação, temos:

PROF	ANO	IDADE VITAL	IDADE PROFISSIONAL	ACONTECIMENTOS MARCANES / INCIDENTES CRÍTICOS	SENTIDO ATRIBUÍDO AO RELATO
2	2007 2008	23 24	05 06	Retorna de São Paulo e ingressa na área da Educação	Através de “networking” com ex-professora da faculdade consegue sua primeira oportunidade de trabalho na Educação. Diz que nunca havia se imaginado professora, porém, após entrar na Educação, achou a experiência maravilhosa! INFLUÊNCIA DE PROFESSORA / IDENTIFICAÇÃO COM EDUCAÇÃO
4	2012	31	15	Tem sua primeira experiência na Educação, cobrindo licença de uma professora	Por conta da sugestão de uma pessoa próxima, mesmo não se vendo em sala de aula, por necessidade, tem sua primeira experiência com a Educação. Relata que se apaixonou pela Educação neste momento. INFLUÊNCIA DE FAMILIAR / IDENTIFICAÇÃO COM EDUCAÇÃO
5	2007 2009	26 28	13 15	É contratado como docente temporário em uma instituição de ensino privada	Assume aulas como docente temporário na instituição, sem estabilidade, o que o faz permanecer ainda como empresário enquanto dá aulas. Relata o encontro pessoal e profissional com a docência que, em suas palavras, é um ambiente diferente do ambiente profissional de antes INFLUÊNCIA DE CHEFIA / IDENTIFICAÇÃO COM EDUCAÇÃO
7	1996 2000	25 29	09 13	Entra na Universidade para cursar sua primeira licenciatura em História	Percebe-se aqui que, mesmo não dizendo nada que evidencie a preferência pela Educação, o esforço dispendido para “lecionar” é grande, o que nos leva a crer que a Educação acaba sendo valorizada por ele, mas não é prioridade ESTÁGIO / PRIORIDADE CARREIRA INICIAL
8	1996	27	06	Continua os estudos na área Empresarial e começa a dar algumas aulas	Tem o seu primeiro encontro com a Educação, porém continua focado em desenvolver sua carreira na área empresarial IDENTIFICAÇÃO COM EDUCAÇÃO / PRIORIDADE CARREIRA INICIAL
9	2000	33	04	Foi convidado a dar aulas de Matemática em uma escola pública. Entra no curso de Matemática	A partir de um comentário feito a um aluno de escola pública, surge a oportunidade de lecionar, no magistério, assume ter sido uma experiência difícil. Sente necessidade de cursar Matemática INFLUÊNCIA DE COLEGA DE TRABALHO / IDENTIFICAÇÃO COM A GESTÃO NA EDUCAÇÃO
11	1984	18	01	Começa a lecionar Matemática em uma escola do Estado como eventual	Após receber um convite para dar aulas em uma escola, aceita, pois não havia professor, então aceitava as aulas no período contrário à faculdade. Acha divertido dar aula, porém deixa claro, em sua narrativa, que essa não era uma opção sua de carreira INFLUÊNCIA DE VIZINHA / IDENTIFICAÇÃO COM EDUCAÇÃO
12	2010	44	24	Faz concurso e começa a lecionar em Instituição Pública de Ensino Técnico	Encontra na Educação a possibilidade de continuar trabalhando com Psicologia e desenvolvimento humano e destaca a importância da formação DESEMPREGO / OPORTUNIDADE DE CONCILIAR CARREIRA INICIAL COM A EDUCAÇÃO

Quadro 14 - Entrada na educação: síntese da sobreposição dos biogramas dos professores – Grupo A

Acima, é possível verificar que os professores 2, 4, 5 e 11 tiveram sua entrada na educação marcada pela “Influência” de uma pessoa próxima a elas, além da “Identificação com a educação” que tiveram a partir do primeiro contato em sala de aula.

*PROF 2: Eu sempre mantive contato com a maior parte dos meus professores da faculdade, e aí, **uma ex-professora minha me indicou, falou assim: “Abriu uma vaga para ser professor de eventos no SXX e eles não estão achando pessoas”. Então, eu falei: Vou lá, né? Mas eu nunca tinha imaginado ser professora na minha vida, aliás eu falava: Nossa, professora? Meu Deus! Não, não dá, eu não tenho paciência. Aliás, é um exercício de paciência para todo mundo que é professor, eu acho. Muito bem. Em 2008, eu comecei a lecionar no SXX, em cursos livres de evento. Depois, eu fui para cursos livres de etiqueta, porque dentro de eventos eu estudei etiqueta social e fui me aperfeiçoar também com uma outra professora (que era minha professora lá) com etiqueta profissional, também um curso de extensão. Fiz, dei aula e aí eu comecei a dar todos os cursos que tinha de eventos lá, todos os cursos livres. Para mim, foi maravilhoso!***

*PROF 4: Aí quando eu fiquei desempregada, **uma tia do meu ex-marido, na época, falou para mim assim: “Por que você não dá aula? Eu falei: Ah, não sei, porque não gosto de sala de aula, acho que eu não me vejo como professora nunca, né? Imagina eu com aquele monte de gente, de criança na sala, adolescente, não é minha cara. Mas, na necessidade, o que você faz? Se ter oportunidade “vamos embora”, “vamo ver no quê dá”. Eu me lembro que eu entrei em sala de aula, pela primeira vez, em agosto de 2012. Em agosto de 2012, uma professora saiu de licença maternidade e ela me chamou para cobrir essa professora, até porque não tinha ninguém. Na verdade, ela me chamou também porque não tinha opção, porque ninguém podia dar aula de arte, não tinha formação, e o meu currículo de propaganda e marketing né?... contemplava o que precisava. Aí entrei em sala de aula e me apaixonei. Aí, um mês depois, eu me lembro que eu fui buscar uma formação específica em arte e, aí, como eu já tinha feito Propaganda e Marketing, o meu histórico escolar fez com que eu reduzisse minha carga horária...***

*PROF 5: [...] e daí, um dia, eu fiquei curioso e perguntei pra uma das coordenadoras do SXX, que tomava uma café comigo lá, quais eram os pré-requisitos para poder dar aulas no SXX, e ela estalou o olho assim: Nossa, você tem faculdade, você já fez faculdade? Falei: Sim, sou formado, tenho graduação em Administração. **Só precisa você ter vontade. Falei: uau, como assim ter vontade? [...] passaram-se dois dias, ela foi no SXX de novo com a outra coordenadora e me convidou a ir ao SXX naquela semana bater um papo com a gerente, com o pessoal lá do SXX, fui e fui contratado para trabalhar durante 6 meses no SXX. Daí a gente saía, voltava, saía, voltava, eu fiquei dois anos. [...] quando eu fui pra sala de aula eu me encontrei, porque daí eu vi um ambiente onde eu conseguia conversar com as pessoas, acessar as pessoas, tentar trabalhar elementos que extrapolam até o ambiente educacional, falar de questões comportamentais, falar de questões atitudinais com os alunos, mexer de fato com o horizonte de sonhos e desejos que eles tinham, e isso me encantou e deu um resultado muito positivo...***

Fica evidente, na fala do PROF 5, o espanto que o mesmo demonstra ao constatar a pouca exigência de formação para “ser professor” da Educação Profissional. A coordenadora pergunta se ele já tinha alguma graduação e depois afirma: “Só precisa você ter vontade”. Fica evidente aqui um paradoxo apontado por Fartes e Santos (2011) quando dizem que a escolha do professor da EPT se dá após comprovação do conhecimento e domínio em uma área específica e dele é exigido bom desempenho na docência, mesmo sem ter sido preparado para isso. Tardif (2014) nos recorda que os saberes docentes são formados da prática profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e das experiências vividas.

Outra singularidade encontrada com a PROF 11 é que, antes de ter qualquer experiência profissional em sua área de formação, em Exatas, nem mesmo como estágio, ingressa, já no primeiro ano de graduação, na área da Educação, conforme sua narrativa.

*PROF 11: No primeiro ano de faculdade, a minha vizinha era diretora de uma escola que não tinha professor de Matemática. Como eu cursava Arquitetura, ela pediu para eu dar aula de Matemática para o quinto ano. Em maio, eu comecei a lecionar para essa turminha. Na época, tinha o ensino fundamental II. Começava às cinco horas da tarde e ia até às nove horas da noite. Eu pegava sempre as últimas aulas para não chocar com a faculdade, que era em período integral. E assim começou. Eu fazia faculdade e, quando não tinha professor, ela corria atrás, **então eu fui pegando aula quase todos os anos consecutivos**, mas eu não ia atrás, ela que vinha atrás de mim. Eu achava muito serviço estar me procurando, então eu pegava. Eu sempre pegava uma turma só. Era turma de quinta série, **então era até divertido dar aula**, mas foi sem pretensão nenhuma.*

Já os professores 7 e 8, embora tenham apontado para a pesquisadora que a entrada na educação se deu a partir de “Estágio” obrigatório da licenciatura (segunda graduação) e pela “Identificação com a educação”, deixam claro, em suas narrativas, que priorizavam suas carreiras iniciais.

*PROF 7: Aí, em 1996, quando eu estava no primeiro ano de História, eu já comecei a trabalhar lecionando à noite, que era aula só aos finais de semana. Era um projeto da Universidade Estadual de Minas, em que ia um pessoal que já lecionava. Eu tinha aula em Varginha sexta e sábado, o dia inteiro, e aí dia de semana eu comecei a lecionar. **Lectionei até 2000 e trabalhava dia de semana na Volkswagen. De dia, na Volkswagen, à noite lecionava, sexta-feira às três horas da tarde eu saía da Volkswagen e ia para Varginha, tinha aula até às onze e meia da noite. Acordava no dia seguinte sete horas da manhã, tinha aula até três horas da tarde, aí voltava para Taubaté.***

*PROF 8: Aí, em função da empresa, eu fui fazer uma especialização em economia empresarial. Fiz pela Univap. Depois, na sequência, eu fiz uma outra especialização em administração de empresas, pela FAAP, lá em São José também. Nesse meio tempo, eu já comecei a dar uma aula ou outra, não como registrado, mas tinha colegas que falavam: **“Olha, tem uma oportunidade de dar uma aula assim e assim em uma escola pequena. Você quer colaborar e tal? Eu comecei já nos anos 90 a dar aula. Matemática, Física, mas nada registrado, nada oficial.** Aí, ainda pela empresa, eu senti uma necessidade de fazer um MBA para me aperfeiçoar ainda mais em **Administração de empresas.** Fiz o MBA também. Nesse meio tempo em que eu estava fazendo os cursos, como eu estava dando uma aula ou outra, eu senti vontade – e sempre gostei muito da área de educação – de ter a licenciatura.*

O professor 9 narra sua entrada na docência também por “Influência”, neste caso, de um colega de trabalho, e ele reconhece que era uma vontade sua e que, depois que entra na Educação, ele tem uma “Identificação com a gestão”. Ele traz em sua narrativa a mesma dificuldade encontrada pelos professores após saírem da licenciatura e entrarem em sala de aula. André (2010), Marcelo (2009) e Gatti (2013) evidenciam que as formações oferecidas nas graduações de licenciatura não preparam os estudantes para a didática da docência. Os professores da educação profissional são igualmente surpreendidos por esta defasagem de formação, mas, no caso deles, não por cursarem a licenciatura e, sim, cursos que lhes conferem o título de bacharéis.

*PROF 9: Eu trabalhava em uma empresa que fazia pista aquática, tobo-águas. E, um dia, **tinha um rapaz lá que estudava em uma escola pública, Escola MX RX, em Caçapava, eu falei: "Eu gostaria de tentar dar aula um dia na vida", brinquei com ele. Aí, passados uns vinte dias, um mês, e ele me disse que a professora de matemática da escola dele ia ser assistente de diretora em algum lugar e ele falou que comentou sobre eu ter comentado em dar aula. "Mas eu falei brincando!", eu disse, e ele já me disse que estavam me esperando lá para conversar. E eu fui lá. Cheguei, conversei com a diretora. Ela conversou comigo. Eu falei que tinha dito brincando, mas ela disse para a gente tentar e me colocou em uma sala de aula. Me colocou para dar aula de magistério. Na hora que eu apareci na porta, eu olhei e nunca tinha visto tanta mulher reunida. Foi difícil. Tentei começar com Matemática, que eu sentia uma facilidade maior. E esse foi o começo [...] Surgiu a situação de professor. A gente tinha vindo já para o Vale do Paraíba trabalhar como engenheiro e eu tinha alguns horários, então peguei algumas aulas. Comecei sendo coordenador do curso, acertando, ajustando e ajudando a administrar o curso de Mecânica, que é um curso muito antigo, os professores eram mais antigos, era difícil algumas coisas, conversar com o pessoal...[...] O pessoal da Mecânica, em Caçapava, ficou na minha cabeça que eu tinha que ser candidato a diretor. Eu levava na brincadeira. Passei na primeira fase, teve votação, fui pré-votado, e aí teve uma entrevista final com o professor A. Contei para ele que, além de na escola, eu também estava na indústria. Ele gostou e eu entrei como diretor.***

A professora 12, ao contrário dos outros docentes deste grupo, tem sua entrada na docência marcada pelo “Desemprego” e pela possibilidade de “Conciliar a carreira inicial com a educação”. Depois de optar por uma mudança de cidade para não continuar viajando muito, depara-se com a dificuldade em se recolocar no mercado de trabalho e, então, tem sua primeira oportunidade na Educação, mas na sequência opta por conciliar as duas carreiras.

*PROF 12: [...] Já estava cansada de viajar e vim morar em Taubaté. Nessa minha passagem por Taubaté, eu achei que fosse fácil conseguir emprego na minha área... que nada! [...] Fiz o processo seletivo aqui na ETEC, onde eu estou agora. Consegui lecionar todas as matérias ligadas ao comportamento humano. [...] Comecei a fazer parcerias trabalhando em preparar candidatos para o mercado e fazer seleções para empresas, e também essa parte de consultoria de clima organizacional, cargos e salários. Comecei a fazer, **abri minha MEI, tive que abrir o microempreendedor individual. Comecei a dar nota fiscal, comecei a dar consultoria dentro de uma escola particular em Taubaté, onde meus filhos estudaram por dez anos.***

PROF	ANO	IDADE VITAL	IDADE PROFISSIONAL	ACONTECIMENTOS MARCANTES / INCIDENTES CRÍTICOS	SENTIDO ATRIBUÍDO
1	2011	23	05	Ministra uma parte de uma palestra sobre recrutamento e seleção dentro de uma instituição de ensino	Emociona-se com a oportunidade e sente, em seu íntimo, que a Educação era o que ele esperava encontrar para definir como carreira. Aqui caiu a ficha! INFLUÊNCIA DE COLEGA DE TRABALHO / IDENTIFICAÇÃO COM A EDUCAÇÃO
3	2010 2011	29 30	08 09	Deu aulas no EJA (educação de jovens e adultos).	Estando desempregada, aceita uma oportunidade para dar aulas voluntariamente e percebe gostar muito da docência. DESEMPREGO / IDENTIFICAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

6	1996	23	02	Presta um concurso em um colégio particular da cidade	A primeira oportunidade de emprego surge como um concurso para uma vaga de docente em cursos técnicos e mesmo relutando e não querendo ser docente, entra para a Educação e, em sua narrativa, assume se engajar e reconhece gostar muito. OPORTUNIDADE DE ENTRAR NO MERCADO DE TRABALHO / INFLUÊNCIA DE AMIGA / IDENTIFICAÇÃO COM A EDUCAÇÃO
10	1998	31	11	Presta concurso para professor em instituição pública de ensino e torna-se coordenadora de curso técnico	Ao buscar por estudo, encontra uma oportunidade de trabalho, entra como docente e, mesmo com medo, assume cargo de coordenadora de curso. OPORTUNIDADE PARA SE RECOLOCAR NO MERCADO / IDENTIFICAÇÃO COM A ÁREA DE GESTÃO E COM A EDUCAÇÃO
13	1992	28	12	Entra no SXX para dar cursos <i>in company</i>	Decide sair do mercado de trabalho para cuidar das filhas e retorna ao mercado de trabalho para dar cursos. Considera seu encontro com a Educação neste acontecimento. OPORTUNIDADE PARA SE RECOLOCAR NO MERCADO / IDENTIFICAÇÃO COM A EDUCAÇÃO
14	1986	27	14	Começa a dar aula em instituição pública de ensino	Reconhece não ter tido uma boa experiência com a Educação, em um primeiro momento, mas depois se identifica com a área, se sente desafiado, motivado. OPORTUNIDADE PARA CONTINUAR NO MERCADO APÓS A APOSENTADORIA / ESTABILIDADE FINANCEIRA / IDENTIFICAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Quadro 15 - Entrada na educação: síntese da sobreposição dos biogramas dos professores – Grupo B

Ao analisarmos os acontecimentos que levaram os professores do Grupo B ao momento da entrada na docência, temos o PROF 1, que evidencia em sua narrativa a “Influência” de uma pessoa próxima a ele e a “Identificação com a Educação”,

PROF 1: Quando foi em meados de 2011, eu vim aqui na ETEC acompanhar nossa representante comercial na época, que foi convidada pela coordenação de curso da Administração para ministrar uma palestra de recrutamento e seleção, e, no meio dessa palestra, ela simplesmente parou e me chamou para terminar. Não foi algo combinado, eu não tinha preparado um material, eu não sabia, eu simplesmente estava lá uniformizado pela empresa para representar a CXX, para a gente colocar a ação depois no site e etc., e ela, como a RH que era, já mapeou e me oportunizou, e nesse dia eu saí mesmo emocionado. Foi um abraço muito emocionado porque, daquele dia em diante, eu sabia que eu não ia fazer outra coisa da minha vida a não ser sala de aula, que era isso que eu ia fazer. Se ia para o lado da psicologia, do treinamento, do coaching, do professorado, eu não sabia, mas era isso que eu queria fazer. E não fiquei mais um ano na empresa.

A PROF 3 tem sua entrada na Educação a partir de uma situação de “Desemprego”, e Educação surge como uma oportunidade de renda. Em sua narrativa, podemos afirmar também sua “Identificação com a Educação”,

PROF 3: Após eu ter me formado, um pouco para frente – eu, inclusive, estava desempregada na época – surgiu uma oportunidade de eu dar aula, mas não de Administração. Na verdade, eu dei aula de EJA, que é o ensino de jovens e adultos. Ali, naquele momento, eu vi que eu gostava demais de dar aula. Não tinha nada a ver com Administração, mas eu gostava de dar aula, eu gostei de dar aula, apesar de ser totalmente diferente. Ali, eu ensinava pessoas que não sabiam nem escrever o nome. Eu gostei daquele ambiente de sala de aula.

Com esta sobreposição, encontramos uma singularidade com a PROF 6, que embora tenha se graduado na área da tecnologia, no curso de Processamento de Dados, teve seu primeiro

emprego já na Educação, como professora, tendo como experiência anterior apenas estágios na área da tecnologia, mas seu primeiro emprego já se deu na Educação. Seguindo em sua narrativa, ela conta do seu encontro com a Educação, de como ela tentou não seguir por este caminho, já que sua formação anterior era o magistério:

PROF 6: [...] só que daí a primeira oportunidade apareceu, a de fazer concurso para UXX no “Coleginho”, e eu passei para dar aula lá. E eu caí no magistério de parte técnica, programação. Aí me engajei lá. Eu fiz um concurso que teve lá, mas não sabia, não era isso que eu queria, e foi uma amiga que fez faculdade comigo que me falou: “Vai ter concurso, não quer fazer?” E sabe aquela coisa que aparece? Aí, eu falei: “Veja bem, dar aula?” E ela falou: “Pelo menos faz.” Aí eu entrei! Fugi e tô aí até agora, mas eu curto, gosto muito. [...] Eu gosto de verdade. Quando eu vejo alguém falando – pelo menos um de quinze falando – “Nossa, aprendi!”, é muito legal participar da vida, mas não era isso que eu queria para a minha vida. [...] Parece que a gente planeja uma coisa e dá uma coisa totalmente diferente. Olha a quantidade de gente que a gente conhece! Foi muito legal mesmo.

A PROF 10 enxerga uma forma de retorno ao mercado de trabalho por meio do retorno à sala de aula, porém, ao ir até a instituição de ensino para se matricular, foi surpreendida com a possibilidade de ser professora do curso, ao invés de ser somente aluna. Além da “Oportunidade para se recolocar no mercado de trabalho”, ela também narra sua “Identificação com a área de gestão e com a Educação”,

PROF 10: Aí, eu pensei em ir lá e fazer esse curso, porque daí eu conseguiria um estágio, sabe? Tentar retroceder um pouquinho no negócio. Quando eu entrei na escola para saber informações sobre o curso – eu não sabia nem que tinha vestibulinho – tinha um edital de concurso para professor de marketing hoteleiro. Aí, não fiz a inscrição para o curso e fiz a inscrição para o concurso. Isso foi em 1998. Eu entrei para dar aula em fevereiro, quando chegou em março, eu fui conversar com a diretora, [...] e a diretora disse que eu iria coordenar o curso de hotelaria. Eu disse: “Oi?” Aí, eu fui coordenar o curso de hotelaria. Eu entrei em fevereiro e quando foi em abril eu assumi a coordenação no curso de hotelaria, e morrendo de medo porque eu não tinha ideia do volume de coisa que era. Eu sempre dei aula, mas poucas aulas.

A PROF 13, após uma pausa em sua carreira inicial, decide retornar ao mercado de trabalho encontrando na Educação a “Oportunidade para se recolocar no mercado de trabalho” e, com isso, vem a sua “Identificação com a Educação”. Ela mesma confirma ser este o seu momento de entrada na Educação,

PROF 13: Então, a Educação apareceu assim: Depois que eu saí da MXX por minha filha, eu tive logo outra filha, e aí o meu marido, na época, era gerente em uma empresa bem legal e ele estava mudando de área de custo para a área de logística. Aí, quando ele mudou para logística, ele começou a fazer negócio de treinamento para a área de logística. O pessoal não sabia muito bem o que era logística, era um termo novo ainda. Aí, eu comecei a fazer uns treinamentos na área de logística para explicar o que era logística, como funcionava, então eu comecei a fazer uns treinamentos na área de logística. Foi assim que começou. Aí eu tive alguns convites para trabalhar em cursos profissionalizantes. O primeiro curso profissionalizante em que eu trabalhei foi em Pindamonhangaba, na escola LXX, que era um curso de logística. Aí, em uma época, me convidaram para o SXX, mas era externo, não era lá. Era um curso externo, tipo in company, que você faz na empresa e tal, sobre logística, e foi a hora em que eu entrei na Educação.

O último professor deste grupo, PROF 14, nos traz, em sua narrativa, um primeiro “encontro” ruim com a Educação, mas vinte anos depois ele retoma essa ideia e faz deste retorno

à Educação uma “Oportunidade para continuar no mercado de trabalho após a aposentadoria”, pois isso possibilita a ele uma “Estabilidade financeira”, reafirmando a “Identificação com a Educação”, ao se sentir desafiado,

*PROF 14: [...]porque eu fui professor no ano de 1986 em Pindamonhangaba, por oito meses, naquela escola comercial (existe até hoje). Fiquei durante oito meses por lá, mas pagava mal e, **para ser sincero, ainda não era o momento.** [...] Mas, em 2006, vinte anos depois, eu resolvi me aposentar. Nessa empresa, além da aposentadoria pelo INSS, eu tinha uma aposentadoria privada da qual eu desfruto até hoje. **Então pensei “Está na hora de começar”, aí surgiu uma oportunidade para eu dar aula em um colégio,** em que eu conheci um professor, que foi meu primeiro coordenador. Aí, ele me falou: Olha, vai ter um concurso lá no CPS de Taubaté, você não quer tentar lá? Aí, vim tentar aqui, já em maio de 2007. **Passei e comecei a trabalhar no mesmo mês do mesmo ano.** Peguei um monte de aulas para repor, tive que trabalhar aos sábados, vim dar aula em quinta-feira de Corpus Christi. **Os alunos vieram, foi muito legal, bem desafiante.***

Importante ressaltar que, deste grupo de professores (GRUPO B), que deixaram suas carreiras iniciais e optaram pela docência, os seis professores apontam que a “Identificação com a Educação” era um ponto em comum para terem entrado na docência.

Nas narrativas dos dois grupos, a influência de pessoas próximas foi recorrente para vários professores e Bolívar (2002) atribui como incidentes críticos não só acontecimentos, fatos ou fases, como também pessoas que podem contribuir para determinar rumos, decisões e alterar direções nas trajetórias de vida.

Quando solicitado aos professores, no Questionário socioprofissional, para listarem até três principais motivos que os fizeram entrar na Educação, este grupo de professores evidenciou que os motivos para a entrada na Educação são diferenciados, porém podemos destacar, em suas respostas, questões ideológicas, como “**por acreditar que pela educação ainda pode ocorrer mudanças**”, ou ainda pelo “**propósito de vida**”, e também motivações relacionadas à formação, à transmissão de conhecimento e à evolução profissional.

PROFESSOR	MOTIVOS PARA ENTRAR NA EDUCAÇÃO
PROF 2	Oportunidade de emprego
PROF 4	Complementação de renda, foi a oportunidade que me apareceu na época, por acreditar que pela educação ainda podem ocorrer mudanças (inclusive em mim)
PROF 5	Propósito de vida , acreditar na mudança do país e trabalhar com comunicação
PROF 7	Transmitir conhecimento, aprender e aprofundar conhecimentos
PROF 8	Gosto pela docência , possibilidade de conciliação com outras atividades, evolução profissional
PROF 9	Pedido da antiga direção, poder dividir um pouco do conhecimento , possível de conciliar com outros trabalhos
PROF 11	Novos desafios , gostar de gente, estar ativo na formação de novas gerações
PROF 12	Escolhi e adoro a área de desenvolvimento humano , pesquisa sobre a aprendizagem e a neurociência e tenho facilidade com as pessoas

Quadro 16 - Motivos para entrar na educação – Grupo A

No Grupo B, a carreira docente é evidenciada como oportunidade, como “paixão” e realização profissional e outra motivação que aparece mais de uma vez é a questão do horário flexível de trabalho:

PROFESSOR	MOTIVOS PARA ENTRAR NA EDUCAÇÃO
PROF 1	Vocação (paixão pela educação)
PROF 3	Sempre quis lecionar, mobilidade de horário
PROF 6	Primeiro emprego que surgiu
PROF 10	Oportunidade , as pessoas que já trabalhavam na escola, perceber que eu conseguiria fazer um bom trabalho
PROF 13	Oportunidade, realização profissional e nova atividade
PROF 14	Carreira atraente , atividade complementar à aposentadoria, horário flexível

Quadro 17 - Motivos para entrar na educação – Grupo B

4.3.1 Os desafios encontrados

Os professores da EPT, como já especificado anteriormente, não recebem formação específica para a didática da sala de aula, pois tratam-se de profissionais bacharéis. Se os professores licenciados já encontram grandes desafios ao entrarem em sala de aula, teoricamente estudando para tal atividade, os professores da EPT também têm esses desafios, conforme já tínhamos mencionado. Vejamos os desafios que estes professores encontraram ao iniciarem suas carreiras na docência.

PROFESSOR	DESAFIOS ENCONTRADOS NA EDUCAÇÃO
PROF 2	Clima organizacional na escola.
PROF 4	Conseguir trabalhar de forma “correta” , pois minha área de atuação (Arte) é vista como desnecessária na formação acadêmica dos alunos, os demais colegas desfazem do conteúdo da minha disciplina e a disseminação de que não serve para nada é grande.
PROF 5	Montar as aulas de acordo com as bases tecnológicas esperadas para cada componente curricular, conciliar atividade docente com outras atividades profissionais .
PROF 7	Vergonha, medo, receio em não conhecer toda a matéria proposta .
PROF 8	Adaptar o ritmo das aulas para cada turma, motivar os alunos, desenvolver atividades práticas .
PROF 9	Avaliação e montagem de aula .
PROF 11	Comunicação com os alunos.
PROF 12	Ter recursos financeiros para promover meu aprimoramento contínuo .

Quadro 18 – Desafios encontrados ao entrar na educação – Grupo A

No Grupo A, nós temos os professores 2 e 4, que narram que seus desafios ao entrarem para a Educação estão ligados a possíveis conflitos do ambiente escolar coletivo. Os professores 4, 5, 7, 8 e 9 narram que seus desafios estavam ligados às expectativas deles em relação ao

atendimento às atividades pedagógicas. Já a PROF 11 traz a dificuldade de comunicação com os alunos, evidenciando a falta da didática para a sala de aula e, por fim, a PRO 12 destaca a necessidade de ter recursos financeiros suficientes para continuar sua formação.

PROFESSOR	DESAFIOS ENCONTRADOS NA EDUCAÇÃO
PROF 1	Desafios didáticos pertinentes à Educação em si, planejamento e aulas, elaboração dos instrumentos avaliativos, adaptação ao sistema do CPS (atribuição, conselho, reuniões).
PROF 3	Montar aulas, selecionar conteúdos assertivos conforme a ementa, aulas diferenciadas.
PROF 6	Preparar aulas que abrangessem a realidade, pois ensinava linguagem de programação. Queria tornar o mais fácil possível dentro da realidade deles.
PROF 10	Aprender a ensinar e a avaliar.
PROF 13	Preparar as aulas e saber o <i>feedback</i> dos alunos.
PROF 14	Preparação de aula adequada e entender o que os jovens desejavam.

Quadro 19 - Desafios encontrados ao entrar na educação – Grupo B

No grupo B, temos uma totalidade dos professores que, ao entrarem na Educação, narram como desafios encontrados a falta de formação didática para lidarem com as rotinas pedagógicas, o que nos reforça Imbernón (2011), ao falar que a formação inicial oferecida aos professores não os prepara suficientemente para utilizar novas metodologias e nem para desenvolver teoricamente a prática na sala de aula, mas é preciso relembrar aqui que esta afirmativa de Imbernón (2010) é feita sobre a formação inicial daqueles que cursam licenciatura ou Pedagogia, e, aqui, estamos falando de professores que não recebem nenhuma formação para a sala de aula. Essa formação é oferecida aos professores depois que eles já estão inseridos na EPT.

4.4 Desenvolvimento da carreira docente

Os professores da EPT – conforme evidencia-se neste estudo – iniciam seu desenvolvimento da carreira docente somente após adentrarem à mesma, embora seus conhecimentos teóricos e práticos profissionais adquiridos ao longo de suas carreiras iniciais contribuam como “bagagem” para o ser docente. Na perspectiva de Marcelo (2009), esse

desenvolvimento profissional ocorre dentro da escola, no período em que este docente se encontra lá, vivenciando diversas situações e trata-se de um processo, pois

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p. 10).

Enquanto o profissional está em busca do seu “eu profissional”, ele desenvolve sua identidade também profissional. É um processo não só individual, é coletivo e ocorre por meio da troca de experiências. A partir dessas experiências, os professores iniciam o processo de desenvolvimento de suas identidades docentes, portanto é preciso ter em mente que “a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida” (MARCELO, 2009, p. 12), e no caso dos professores da EPT, ao longo de suas carreiras docentes.

4.4.1 A formação dos professores: tardia e contínua

Em suas narrativas, os professores pesquisados trazem à tona a formação que recebem após já estarem na educação, formação esta que podemos chamar de “tardia e contínua”.

Chamamos de “tardia”, pois, ao entrarem na educação profissional técnica, a instituição somente exige a formação inicial de bacharel, além da experiência profissional comprovada na área de formação, na qual será professor, não sendo necessária a didática pedagógica. Peterossi e Menino (2011) ressaltam que os professores da educação profissional trazem suas experiências profissionais, em alguns casos, alguma formação técnica, formação superior como bacharéis, e por estarem inseridos no mercado de trabalho – seja ele comercial, de prestação de serviços ou ainda na área industrial –, estão frequentemente em contato com novas tecnologias dentro de suas áreas de formação. Somente após entrarem na Educação é que buscam desenvolver a didática para as aulas, do ensino e aprendizagem, daí então é que vão buscar formação que os habilite a ensinar o conhecimento teórico e prático adquirido na formação inicial e na carreira desenvolvida como profissional de sua área de formação.

A essa formação também chamamos de “contínua”, pois o professor da EPT vai se construindo professor conforme vai realizando formações e cursos específicos pedagógicos

oferecidos pela instituição da qual faz parte, ou ainda por motivações e necessidades pessoais. Conforme Freitas (2010), atualmente os programas de formação pedagógica são oferecidos aos docentes pelas próprias instituições da educação profissional técnica, suprindo assim as necessidades internas de formação. Freitas acrescenta ainda:

Nota-se que as políticas públicas e as instituições de ensino têm trabalhado para prover a formação docente da qual a educação carece. O ponto crucial da questão envolve o comprometimento da qualidade em programas frágeis ou mal estruturados, porém foram detectadas falhas e os esforços convergem para a solução das mesmas (FREITAS, 2010, p. 50).

Sobre formação, todos os professores do Grupo A trazem narrativas de suas formações, exceto a PROF 11, que não trouxe nenhum histórico de formação, embora, provavelmente, ele exista. Temos os professores 4, 5, 7, 8 e 9, que apresentam formações ligadas à Educação; temos os professores 2, 5, 7, 8, 9 e 12, que apresentam formações ligadas à carreira inicial e somente o PROF 5, que cita ter feito o curso de licenciatura, também conhecido como “Esquema”, e que é oferecido pela própria instituição. Abaixo, temos recortes das narrativas:

PROF 2: [...]e, aí, estou buscando mais oportunidades nessa área. Penso em fazer mestrado, se possível doutorado, mas às vezes falta um pouco de dinheiro e tempo.

PROF 4: [...] Então, eu fiz uma licenciatura em arte na época, pela faculdade São José, que é uma filiada da Unicamp. Então eu fiz em São Paulo, eu ia e voltava todo final de semana, que as aulas eram todos os sábados, aí em um ano e meio eu conclui a licenciatura em arte com história da arte visual. [...] Aí, depois disso, fiz outras formações, me especializei na área...

PROF 5: [...] e no CPS fiz diversos e diversos cursos que eles nos oferecem, às vezes até em plataformas a distância, fiz pelo próprio CPS também uma pós graduação em ensino técnico, em ensino profissional de nível médio que abriu bastante os horizontes, a cabeça para isso e hoje eu estou no Mestrado em Desenvolvimento Humano, que é um mestrado acadêmico que está me possibilitando fazer pesquisa, desenvolver a minha dissertação, entender muito melhor como funciona esse ambiente acadêmico, a pesquisa, a fundamentação teórica e tudo o mais, então eu vejo que tudo isso está me auxiliando na prática docente no dia a dia.

PROF 7: Aí, comecei a fazer o meu mestrado em 2015 também, em Engenharia Mecânica, com ênfase em produção. E aí, depois, em agosto de 2017, eu efetivei aqui e, em outubro de 2016, eu concluí meu mestrado e a pós em engenharia de segurança em 2014. [...] Independentemente do que for, a prioridade minha é a educação, e parar não dá, não pode parar nunca, tem que sempre estar atualizando porque é área técnica, tem que estar atualizando, tem que estar conhecendo, tem que estar lendo, não pode ficar parado.

PROF 8: Aí, ainda pela empresa, eu senti uma necessidade de fazer um MBA para aperfeiçoar ainda mais em administração de empresas. Fiz o MBA também. [...]só que aí eu comecei realmente a sentir falta de querer a licenciatura, porque era uma aula ou outra, e eu queria a licenciatura para poder dar a aula oficial e ir para a escola, enfim. [...] então, em 2014, eu finalizei a licenciatura em Matemática. [...]terminei a licenciatura em 2014 e, em 2015, eu já iniciei um mestrado também na área de exatas, mais precisamente em Física. Então, eu comecei o mestrado em física lá no Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento da Univap, no IPD, [...] então, eu fiz o meu mestrado de 2015, iniciei em 2015 e 2016 e defendi no comecinho de 2017. E aí, na sequência, eu consegui também a mesma bolsa que eu tinha no mestrado, eu já ingressei no doutorado. Então, eu iniciei o doutorado em 2017 também nessa mesma área, no mesmo instituto, no mesmo laboratório. Física da matéria condensada, e devo terminar, se Deus quiser, lá para 2020.

PROF 9: Fiz faculdade de Matemática, fiz pós-graduação em segurança do trabalho – hoje,6 eu trabalho com isso, tenho uma empresa de engenharia de segurança do trabalho – depois eu fiz Pedagogia, mestrado em Ciências Ambientais, pós em Educação NBTA. [...] O CPS convidou alguns diretores que queriam fazer esse curso, o qual durava um ano e meio – Gestão de estratégia e educação – depois do mestrado, acabei entrando no doutorado. Estou praticamente finalizando o doutorado. Fiz também curso de políticas públicas, porque eu gosto muito de política.

PROF 12: Na mesma época, eu fui fazer um curso na USP de qualidade total, dentro da Engenharia Química. Nossa, foi muito legal as ferramentas da qualidade, conhecer toda essa parte. [...] eu fiz minha primeira pós em recursos humanos. [...] Todos os cursos que apareceram no Bureau Veritas, na Vanzolini, estava eu lá fazendo. No Instituto Falconi, também fiz vários cursos. [...] Sempre me especializando, sempre fazendo cursos e especializações para isso.

Sobre formação, todos os professores do Grupo B trazem narrativas de suas formações, exceto a PROF 3, que não trouxe nenhum histórico de formação, embora, provavelmente, ele exista. Temos os professores 1, 6, 10 e 13 que apresentam formações ligadas à Educação; temos os professores 1, 6, 10, 13 e 14 que apresentam formações ligadas à carreira inicial, e os professores 1, 6, 10 e 13, que afirmam terem feito o curso de licenciatura, também conhecido como “Esquema”, e que é oferecido pela própria instituição. Essa licenciatura oferecida aos professores foi evidenciada por Freitas (2010, *apud* Peterossi 2014, p. 43-44), que aponta o conhecido “Curso de Esquema”, oferecido entre 1976 e 1997, e que, a partir de 2006, passou a ser oferecido como “Programa Especial de Formação de Professores”. Abaixo, temos recortes das narrativas:

PROF 1: Nesse meio tempo, eu fiz as pós-graduações da vida, os cursos de aperfeiçoamento, então saí da faculdade, fiz o MBA em RH, que é a minha grande paixão. [...] Fiz MBA e as outras pós-graduações na área da educação. Educação corporativa, educação em jovens e adultos, o Esquema né, que os professores têm...

PROF 6: Foi quando eu fiz o curso de pós-graduação, em 1997, na parte de Administração, porque eu estava pegando matéria no estilo. Em 2015/2016, fiz Pedagogia e agora há pouco tempo a licenciatura em gestão... [...]E fiz a licenciatura em 2002.

PROF 10: Eu já tinha me formado e já tinha feito, paga pelo banco, a minha primeira pós-graduação, que era em Administração de Marketing na ESPM, lá em São Paulo. [...] e eu fui fazer pós-graduação em ecoturismo por conta disso. Nessa pós-graduação, foi quando eu acho que mais aprendi sobre coisas fora da minha área que eu posso citar, porque era uma delícia, era tudo muito novo. [...] eu fiz a pós em Didática do ensino superior, e lá eu aprendi muito a respeito desse aprofundamento filosófico da educação. [...] Depois, eu tive que fazer um curso lá de Guaratinguetá (Esquema). Mas aprendi muita coisa. Aprendi a lidar com a gestão educacional, com essas coisas todas.

PROF 13: Aí, depois, eu senti necessidade de fazer mais coisas, porque você vai na área da Educação e tem que estudar. Aí, eu fiz um esquema aqui que era licenciatura em Gestão. Fiz na FXX um ano e meio, e era presencial, aulas aos sábados de manhã, das oito da manhã até às cinco horas da tarde. Relatório de estágio e tudo. Depois, eu fiz um MBA em gestão de pessoas. Eu senti necessidade, me identifiquei com a área de gestão de pessoas. Foi a área em que eu me especializei. Depois eu fiz só curso de capacitação na área de gestão de pessoas e, por último agora, acabei de me formar em Pedagogia. Eu fiz Pedagogia também porque eu acho que faltava para completar, e estou terminando um curso técnico de administração agora - tô tentando, né. [...] Então, aí eu pretendo, depois desse ano que eu sair, eu pretendo fazer o mestrado.

PROF 14: [...]eu fiquei sabendo que era o último ano do currículo antigo na Unitau, que eu poderia fazer mais uma faculdade fazendo mais apenas um ano, mas era a última chance. Então, eu fiz a matrícula para fazer mais um ano de faculdade e me formar em Administração de empresas. [...] fiz muitos treinamentos, muitos cursos.

O professor da educação profissional se constrói professor a partir da sua formação inicial, depois de trazer consigo a experiência profissional adquirida no mercado de trabalho, pois o conhecimento técnico destes profissionais é essencial para o currículo dentro dos cursos. Dessa forma, Delory-Momberger (2012, p. 14) nos chama a atenção para a importância da pesquisa (auto) biográfica na dimensão da formação:

Para a pesquisa (auto) biográfica, com efeito, os indivíduos não cessam de “dar forma” à sua experiência e à sua existência no interior do espaço histórico e social. Nesse sentido, e quase por definição, a dimensão da formação está sempre presente entre os objetos da pesquisa (auto) biográfica, no espaço social e no tempo da existência, pois se trata sempre de compreender como se forma e se constrói o ser social singular.

Essa característica específica do professor da EPT, de formar-se ao longo de sua carreira e mediante suas primeiras experiências profissionais, é bem explícita nas narrativas, pois o professor da EPT forma profissionais para um universo de trabalho flexível, que muda com muita rapidez para acompanhar as novas tecnologias. Se esses professores não se atualizam dentro de suas áreas, com as novas exigências do mercado de trabalho, correm o risco de formarem profissionais que não atendam tais exigências. Em contrapartida, também é exigido deles a formação específica para a Educação, para ensinar a teoria em conjunto com a prática, para solucionar conflitos, para desenvolver interdisciplinaridade etc.

4.4.2 Permanência na educação: satisfação em ser docente

Após conhecermos um pouco das trajetórias dos 14 docentes da EPT e de como escolheram suas carreiras iniciais e entraram na Educação, trazemos aqui uma discussão sobre os motivos que fazem esses docentes permanecerem na Educação, alguns conciliando a carreira inicial e a docência, outros deixando suas carreiras iniciais e optando somente pela carreira docente. Ao responderem ao questionário, indicaram os principais motivos que os fizeram permanecer na Educação. Suas respostas foram:

PROFESSOR	MOTIVOS PARA PERMANECER NA EDUCAÇÃO
PROF 2	Capacitação profissional

PROF 4	Só tenho um mesmo, por acreditar que pela educação ainda podem ocorrer mudanças (inclusive em mim) e por, sem querer, ter me apaixonado pela causa, não me vejo fora dela
PROF 5	Trabalho desafiador, estabilidade e motivar pessoas a melhorarem de vida
PROF 7	Obrigação em me atualizar, aprender com outras pessoas e formar novos profissionais
PROF 8	Gosto pela docência, possibilidade de conciliação com outras atividades, evolução profissional
PROF 9	Gosto, importância em dividir o conhecimento e por acreditar
PROF 11	Gostar de gente, estar ativo na formação da nova geração
PROF 12	Escolhi e adoro a área de desenvolvimento humano, pesquisa sobre a aprendizagem e a neurociência e tenho facilidade com as pessoas

Quadro 20 - Motivos para permanência na Educação – Grupo A

Nenhum dos motivos apontados relaciona-se a s lario ou a boa remuneração, apenas alguns que consideraram ser possível conciliar com outras atividades, foi comentado também da flexibilidade de horário e do desafio da profissão docente e que isso os mant m motivados.

Aqui, nos cabe falar da satisfação em ser docente, e para isso podemos tomar as palavras de Cordas (2016, p. 31), quando ela diz que “se o indivíduo possui interesses alinhados às características de sua profissão, tende a continuar nela e, por conseguinte, a sentir-se satisfeito”. Há também o que ela chama de um certo valor que pode ser oferecido quando se tem mais de uma atividade ou ocupação. Autores como Ginzberg (1951), Super e Bohn Junior (1980, *apud* CORDAS, 2016, p. 32-33) também falam dos valores incorporados a uma teoria do desenvolvimento vocacional e estabelecem três tipos de fontes de satisfação no trabalho: os valores intr secos, que estão relacionados à satisfação na atividade em si; os valores extr secos, que referem-se às recompensas vindas do trabalho; e os valores concomitantes, que referem-se “aos aspectos que fazem parte da situação do trabalho e não da atividade em si”. Todos esses valores compõem a satisfação, também, dos docentes da Educação Profissional.

PROFESSOR	MOTIVOS PARA PERMANECER NA EDUCAÇÃO
PROF 1	Vocação (paixão pela educação), estabilidade, flexibilidade de horário, autonomia e independência
PROF 3	Mobilidade de horário
PROF 6	Amo ver o olho brilhar quando ensino algo, me realizo quando vejo os alunos praticarem o que ensino e conseguirem resultados, torço por cada um deles
PROF 10	Gosto de ver os resultados , ainda consigo fazer um bom trabalho, inércia
PROF 13	Realização pessoal, profissional e motivação para transformar a sociedade
PROF 14	Carreira desafiadora e motivadora, horário flexível e menor nível de pressão

Quadro 21 - Motivos para permanência na Educação – Grupo B

Além dos motivos apresentados pelos professores no questionário sócio profissional, apresentados nos Quadros 8 e 9, trazemos aqui recortes de suas narrativas e que também

evidenciam a satisfação pela carreira docente, reforçando, assim, a permanência na Educação.

Para os professores do Grupo A:

PROF 2: *É muito diferente. A gente que trabalha em uma parte empresarial, comercial, para depois ir para a Educação, vê uma diferença gritante, e, mesmo assim, eu pelo menos, enxergo, continuo enxergando a escola como uma empresa, de ramo diferente, mas como uma empresa. Você tem mais liberdade, parece que você consegue fazer mais amizade. Eu enxergo assim. Mas eu acho que o perfil humano ou o relacionamento humano que a gente tem, interpessoal, é muito mais forte. [...]E o resultado parece que você vê... parece não, eu consigo enxergar, muitas vezes, na hora da aula, quando você está explicando e você olha a carinha de um aluno, ele olha para você e faz assim “Ahh!” e mexe a cabeça tipo “Nossa, professora! Era isso”. Então você vê o resultado ali, surtindo na hora, que, para mim, é muito gratificante.*

PROF 4: *Não, não deixo mais a educação. Embora muito desvalorizada, não deixo porque eu ainda – me chamam de louca, mas eu nem me incomodo porque eu sou mesmo – eu acredito que ainda há alguma mudança a partir da educação.*

PROF 5: *[...] porque eu vi que não era uma coisa inócua, eu vi que não era uma coisa vazia, não era uma coisa: ah, eu vou tapar um buraco, vou dar aula porque eu não tenho nada para fazer, eu abri mão de ter a minha empresa pra poder dar aula, financeiramente até foi prejuízo pra mim, lógico eu tinha um problema da separação, mas eu ganhava muito mais dinheiro como empresário do que eu ganhava como professor, mas aquilo me encantou de tal forma que eu resolvi abrir mão de tudo, em termos profissionais, da área que eu já atuava de administração e tudo o mais, para trabalhar direto em sala de aula, que é uma coisa com que eu me encantei, de verdade. E hoje eu continuo com outros projetos em paralelo à Educação.*

PROF 7: *Ah, eu prefiro ser professor, porque eu gosto de explicar para os outros, eu gosto de estar trabalhando. Das 7 às 17h é só dor de cabeça e só briga. Depois, das sete da noite às quinze para as onze, é distração. Você passa informação, você vê pessoa que quer saber, que quer ter informação. Mesmo tendo alguns alunos com sono e sem vontade, você vê que você está passando informação nova, você está sendo produtivo, para mim é o que mais importa, é estar conhecendo, devagarzinho, explicando para todo mundo...*

PROF 8: *E aí eu viro e falo: Gente, olha, o que eu gosto é de sala de aula, entendeu? Eu gosto de estar na sala de aula. Então, é um momento em que eu estou lá que eu realmente tenho prazer em estar lá. Eu não vou dizer que minha aula é maravilhosa, que eu sou um professor muito diferenciado. Não, não é isso. Mas igual você perguntou: O que que te faz realizado? Quando eu estou na sala de aula, por exemplo, eu esqueço dos problemas da empresa. Os problemas da empresa me tiram o sono, mas quando eu estou em sala de aula, quando eu estou fazendo o que eu realmente gosto de fazer, enfim, graças ao bom Deus, eu não tenho problemas muito sérios, sabe? Aqui na escola, nas escolas em que eu passei... enfim. Então é um momento que eu estou trabalhando, que eu estou produzindo, acho que estou ajudando algumas pessoas, enfim. Eu estou fazendo uma coisa que eu gosto muito de fazer, então é isso que me atrai mais de ir para a área de Educação e sair um pouco da área de empresa, que é um ambiente difícil.*

PROF 9: *Tinha pessoas que iam bem, tinha pessoas que tinham muita dificuldade, tinha pessoas que eram esquecidas pelos outros professores. Isso foi uma coisa que mais me marcou. [...] E foi por uma dessas coisas que eu entrei e falei que, se eu puder ajudar, eu vou ajudar, nunca vou prejudicar ninguém. E quando você ajuda, quando você encontra com ex-alunos que dizem "Olha, professor, devo muito ao senhor", eu respondo "Não deve nada! Você fez o seu papel e eu fiz o meu", mas você sente uma coisa bacana que você deixa nas pessoas. Acho que a gente está aqui na Terra para ajudar, e não para prejudicar (quem tem Deus no coração, quem acredita). Então, eu fico feliz em poder ajudar as pessoas, em passar e ver as coisas que você ajudou a construir, ajudou a montar, igual essa escola aqui. [...] É com isso que eu fico feliz. É por isso que eu fico na Educação.*

PROF 11: *Aqui, eu venho porque eu acho divertido e eu gosto. Eu venho por prazer. Então são dois sentimentos bem diferentes. [...] Fazer o futuro diferente das pessoas, fazer a diferença na vida das pessoas. Aqui, eu venho por prazer mesmo, porque eu gosto.*

PROF 12: *Bom, em questões de trabalho, me traz uma satisfação muito grande porque eu estou lidando diretamente com o desenvolvimento humano, toda essa parte de desenvolvimento saudável, porque o ser humano é um ser social, é um ser que tem que produzir, tem que deixar uma coisa para a sociedade, isso é o papel dele*

aqui. Ele cuida desse mundo, desse planeta que ele vive. Então, auxiliá-lo, ajudando ele a tirar os limites que ele tem, as dificuldades comportamentais que ele tem, para melhorar as atitudes dele, para ele ser um pouco mais proativo – um pouco não, se possível 100% proativo – isso, para mim, é uma satisfação muito grande na parte de trabalho e na parte pessoal também, porque, afinal, eu acho que não tem como desvincular a satisfação pessoal da satisfação do trabalho. Me conduz a autorrealização, sem dúvidas.

Na sequência, apresentamos as narrativas que evidenciam a satisfação e permanência na docência para os professores do Grupo B:

PROF 1: *Eu não estou professor, eu sou professor, há uma diferença. Infelizmente, sobretudo no nível técnico e de nível de graduação, existe muita gente que está. Está porque quer complementar renda, está porque aposentou e não quer ficar em casa. Eu não estou, eu sou e eu não me vejo fazendo outra coisa. Eu me vejo fazendo outras coisas fora, por exemplo, do CPS ou fora da sala de aula tradicional, mas ainda assim na área da Educação. Treinamento, desenvolvimento humano, projetos relacionados à área da educação corporativa, interpessoal, enfim.*

PROF 3: *Eu descobri que eu gosto demais da área da Educação. Eu não voltei para a indústria por dois motivos: primeiro, porque eu tenho filho pequeno, então, eu estando na área da administração, ainda mais no técnico (que é o que eu sempre fiz), eu acabo tendo umas janelas, e aí é quando eu consigo encaixar a educação dos filhos, saúde, escola... junto com essas janelas que essa área de ensino do técnico me possibilita. Isso foi um ponto muito importante para eu continuar na área de educação. Segundo, porque, desde o primeiro dia em que eu entrei na sala de aula, eu vi o quanto eu comecei a gostar mesmo de dar aula, e sabia que aquilo iria ser bom para mim, não em questão financeira (nunca foi), mas em questão pessoal, porque eu, particularmente, gosto muito. Eu gosto de sentar em casa e montar aula, montar uma aula bem feita. Eu tenho a satisfação de vir e dar uma aula bem feita e escutar dos alunos "Pô, professora, sua aula foi legal!". Então, eu acho que isso, para mim, é muito válido. Depois que eu trabalhei todo esse tempo na logística, eu vi que aqui é muito bom comparado ao mundo de logística que eu tinha antes. Aquele negócio do telefone tocar às três horas da manhã porque o caminhão sumiu e ninguém sabia onde estava. Então, particularmente, eu acho que, para mim, acabou sendo qualidade de vida, não só como o gostar de dar aula, mas também qualidade de vida e conseguir estar mais perto dos meus filhos.*

PROF 6: *Porque eu me divirto muito. Eu gosto de verdade. Quando eu vejo alguém falando – pelo menos um de quinze falando – “Nossa, aprendi”, é muito legal participar da vida [...] olha a quantidade de gente que a gente conhece! [...] Fiz uma escolha e não me arrependo. Está sendo legal. E o CPS, para mim, foi um ganho muito grande.*

PROF 10: *Não saio da educação por dois motivos: O primeiro é que não compensa mesmo, porque falta muito pouco para eu me aposentar. O segundo é que, realmente, eu gosto da Educação. Apesar de ter um monte de gente diferente de mim, aliás, isso eu acho que é o benefício pessoal maior que a gente tem, porque você tem que aprender a lidar com gente que pensa diferente quando você está na Educação. Em outras coisas, você pode se fechar em um escritório e ignorar a presença das pessoas. Na Educação não dá, não tem jeito. Se eu não vou com a cara da “Fulana”, porque ela pensa relacionado a abobrinha e eu penso relacionado ao chuchu, ainda assim ela é outra professora da área de marketing e eu vou ter que me relacionar com ela. Não tem jeito, a gente trabalha junto. Você vai ajustando e vai vendo que vale a pena. Vale a pena você não ficar carregando mágoa das coisas, porque as pessoas pensam diferente mesmo [...]. Então, você tem que aprender com isso [...]. São sempre tantas pessoas juntas, não é uma empresa qualquer, uma organização qualquer, e eu acho que eu ganho muito com isso.*

PROF 13: *A realização. Eu me senti muito mais realizada. A troca, o conhecimento com o aluno, por eu gostar de pessoas, gostar de conviver, sabe? De aprender. Principalmente técnico à noite, que é noturno. Você tem alunos, mas também tem lições de vida, amigos, então eu acho que a troca é muito bacana, essa realização pessoal, porque eu dou aula, mas eu me realizo também. No Ensino Técnico que eu tô aprendendo agora, à noite tem uns “teens”, mas não é a mesma coisa, porque eles estão em um ambiente diferente do deles. À noite, eles estão em um ambiente e de manhã eles estão em outro. No Ensino Técnico agora, eu estou vendo outra realidade, que é essa parte mais de formar mesmo, de educar, de sempre estar educando o aluno, sempre estar formando ele, tanto a parte pedagógica como de cidadão, pessoal, de pessoa, até mesmo coisas bem básicas como “Não fale alto desse jeito”, “Peça licença”. Às vezes, tem que ensinar para a pessoa porque às vezes falta mesmo uma*

formação. [...] Eu acho realmente uma experiência muito grande. Tem muitos alunos que às vezes têm mais conhecimento que a gente. Tem uns que já fizeram faculdade, trabalharam em outras áreas, então eu me realizo bastante, eu me sinto bem dando aula, eu gosto muito.

PROF 14: Primeiro, o convívio com pessoas mais jovens, muito mais saudável. É desafiador o tempo inteiro, mas é um desafio que não te consome a vida. Ao passar pela empresa, você tem que dar resultado o tempo inteiro, não tem as condições de trabalho que, às vezes, você deseja, é muita responsabilidade e, no momento de crise, você tem que mandar embora pessoas que você não quer. Eu já fiz muitos cortes na minha vida. Já cortei pessoas que eu queria mandar embora, mas já cortei muitas pessoas que eu não queria mandar embora, que são meus amigos até hoje, e foram os momentos mais difíceis da minha vida, te consomem muito. E aqui, não. Você tem um desafio diferente de lidar com o jovem. Você sabe que você não vai mandar embora. Eles é que te mandam embora. É muito diferente, muito desafiador, mas um desafio sem ser traumático. É um desafio não traumático. Você trabalha na empresa e sempre está convivendo com o negócio de você ser mandado embora, ou estar mandando pai de família embora. É assim mesmo. Em empresa é assim. De repente, melhora a situação e você passa a contratar, dá emprego para várias pessoas e fica todo mundo feliz, todo mundo alegre. Passa um determinado período de tempo, você está mandando dois, três, quatro embora e você está correndo risco de ser mandado embora, fica passando por aquela tensão. Paga-se bem. Eu construí minha vida na indústria, mas, depois de um tempo, eu vi muitos colegas meus de escravo de indústria. Escravo de resultado. Não que aqui você não tenha que dar resultado, você tem que ensinar as pessoas, mas é diferente. É um desafio sem medo de ser feliz. Na indústria, você tem muito medo de ser feliz.

Analisando essas narrativas, é possível observar que temos, no Grupo A, os professores 2, 7 e 8 e, no Grupo B, os professores 3 e 14, que nos trazem uma “comparação” das difíceis condições de trabalho a que foram submetidos no mundo profissional, em suas carreiras iniciais, com o ambiente mais amistoso oferecido pela Educação. Cordas (2016, p. 48-49) também nos fala que o trabalho, ou a profissão, muitas vezes se mostra “penoso”, quando “se torna dominador da pessoa, em vez de ser o lugar em que se torna possível a realização de si mesmo”, onde “os valores que cada indivíduo carrega consigo no mundo do trabalho nunca deixam de existir”, mesmo quando este vivencia condições que não possibilitem enxergar esses valores. Nos parece, então, que a Educação se apresenta aqui como um ambiente de trabalho favorável a voltar a “enxergar” e a vivenciar esses valores “sufocados” no mercado de trabalho em que esses profissionais não tiveram boas experiências.

Em contrapartida, temos, no Grupo A, os professores 4, 5, 9, 11 e 12 e, no Grupo B, os professores 1, 6, 10 e 13, que trazem, em suas narrativas, o “encantamento”, a “paixão”, a “realização pessoal” que a Educação ofereceu a eles, confirmando uma forte identificação com a docência e justificando assim a escolha e a permanência deles nessas carreiras.

Rebolo e Bueno (2014), em seus estudos sobre o bem-estar e o mal-estar docente, nos chamam à seguinte reflexão:

O bem-estar e o mal-estar não são, portanto, estados absolutos de satisfação ou insatisfação, uma vez que para cada professor o bem-estar está relacionado a algumas coisas e limitado por outras. Isso é compreensível, pois a relação do professor com o trabalho é uma trama tecida por ele próprio, de forma singular, a partir de suas representações, sentimentos, valores e crenças (REBOLO; BUENO, 2014, p. 327).

Essa questão individual da “relação que cada docente tem com a Educação” é o que define a satisfação em ser docente. Para cada um deles, há diversos motivos, cenários e razões para não deixarem a sala de aula, como se pode observar nas narrativas. Além de Rebolo e Bueno (2014), podemos trazer para essa discussão Super e Bohn Junior (1980) que bem nos lembram de ser importante considerar as diferenças individuais e as escolhas feitas durante a vida no processo de favorecimento para o êxito e a satisfação, pois “a escolha da profissão é uma expressão da personalidade” e esta é desenvolvida a partir da interação com o ambiente, por meio das experiências de cada um. Podemos relembrar aqui o que Gonçalves (1990) encontrou em seus estudos quando fala das múltiplas razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, ele descobriu que essa decisão é individual e se dá por ordem material e profissional, quando a prática docente se mostra motivadora para estes profissionais. Exatamente o que demonstram os professores aqui pesquisados. Seria possível pensar que eles encontraram nesse ambiente educacional (pedagógico, didático e prático) o reconhecimento e a realização pessoal que o mercado de trabalho não lhes ofereceu, ou ainda, lhes ofereceu parcialmente e mediante muito desgaste?

Nenhum dos professores pesquisados relatou ser a Educação um complemento de renda, pelo contrário, alguns reforçam as baixas condições salariais oferecidas ao trabalho docente e justificam que gostam e permanecem na educação por “acreditarem”, por “gostarem de verdade”, por se sentirem felizes ao verem que o ato de ensinar contribui para “um bem maior”, neste caso uma sociedade melhor, com sujeitos mais instruídos, capazes de realizar mudanças significativas para um futuro promissor. Seria, no sentido popular, como uma sensação de “missão cumprida”, uma realização pessoal que reafirma o sentimento de ter feito a diferença, de ter contribuído para algo grandioso, que, de fato, é a Educação, em sua acepção mais ampla.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da educação profissional no Brasil, evidenciam-se as características e os desafios que se colocam para a formação dos professores cuja origem se dá em diferentes áreas de formação (carreiras iniciais) e que, em algum momento de suas trajetórias profissionais, acabam por se tornar professores na EPT e encontram na Educação uma nova possibilidade de carreira.

O Questionário socioprofissional trouxe informações essenciais para conhecer o perfil dos professores que foram pesquisados e possibilitou realizar a primeira categorização para início das análises, evidenciando dois grupos distintos: os professores que conciliavam a carreira inicial e a docência, denominado Grupo A (8 professores) e os professores que deixaram as carreiras iniciais e optaram pela docência, denominado Grupo B (6 professores). Mesmo sendo este último grupo formado por professores com maior experiência, eles possuem formação apenas em nível de Especialização, o que foi surpreendente, pois para um grupo em que todos deixaram suas carreiras iniciais, optando somente pela docência, a formação continuada deveria ser priorizada.

Quando abordado sobre as carreiras iniciais dos professores sujeitos desta pesquisa, chamamos a atenção aqui para duas professoras singulares: a PROF 11, do Grupo A, que assim que entrou para a graduação em Arquitetura e Urbanismo, em paralelo com seus projetos na carreira inicial, trabalhou como eventual de Matemática, sem registro, em escola pública. Essa professora relatou, em suas narrativas, a conciliação das carreiras – por um período, a atuação informal – até ser efetivada em escola do Estado e depois ser efetivada também na EPT, permanecendo nessa conciliação e evidenciando sua identificação com a docência na EPT.

No grupo B a exceção foi a PROF 6, que embora tenha se referido a experiências profissionais anteriores (curtas e informais) não relacionadas a sua graduação em Processamento de Dados, não considerou essas experiências em sua contagem de anos de experiência profissional. Quando respondeu ao Questionário socioprofissional, ela igualou a idade profissional aos anos de experiência na educação, ou seja, 22 anos. Em sua narrativa, essa igualdade foi esclarecida quando nos relatou que, embora tenha se graduado em Processamento de Dados, nunca teve nenhuma experiência profissional na área, sendo seu primeiro emprego já como professora na EPT. Essa professora, portanto, difere muito dos outros professores, pois ela não deixou a carreira inicial e tampouco conciliou a carreira inicial com a docência durante sua trajetória profissional. Embora tenha se graduado na área de Tecnologia, ela teve como

carreira inicial à docência, sempre ensinando sobre conceitos ligados à sua área de formação e na qual permaneceu por forte identificação, se considerando professora desde sempre.

Ao olharmos para os resultados e as discussões acerca da escolha da graduação (carreira inicial), confirmamos nas narrativas de parte dos entrevistados a indecisão característica de tantos jovens que saem do ensino médio e seguem para o ensino superior, tendo suas escolhas finalizadas por certa afinidade com a área, pela classificação no vestibular ou ainda por verem em determinado curso alguma facilidade para conseguirem emprego. A experiência profissional anterior à graduação, para 64% dos professores, foi o que definiu a escolha do curso para o início da carreira inicial.

Os incidentes críticos que contribuíram para a entrada desses profissionais na Educação foram diferenciados. Suas narrativas trouxeram relatos de desemprego, sendo a educação uma oportunidade de recolocação no mercado de trabalho e ainda a possibilidade de conciliar a Educação com a carreira inicial, para aqueles professores que optaram por permanecer com as carreiras iniciais complementando suas rendas. A experiência de alguns dos sujeitos pesquisados com a educação corporativa (palestras, orientações corporativas, projetos, etc.) abriu portas e possibilidades para que estes profissionais se “enxergassem” em algum momento em sala de aula. Além disso, destacamos aqui algo que foi comum à maioria dos professores: o fato de terem chegado até a Educação por influência de alguma pessoa próxima, além da identificação com a Educação. Apesar das diferentes aproximações à área da Educação, a docência foi descoberta como oportunidade de realização profissional ao longo da experiência profissional como docentes.

Quanto aos principais desafios que esses profissionais encontraram na Educação, eles narraram principalmente a preocupação com a falta de formação didática para a sala de aula e a preocupação em preparar as aulas e transmitir o conteúdo corretamente, o que também demonstraram os professores de carreira, que fizeram licenciaturas. Os professores da EPT deste estudo se ressentem da “não formação” didática existente antes de entrarem na carreira docente. É possível entender que, assim como os professores de carreira, os professores da EPT também se “constroem” a partir do momento em que entram na realidade docente, aprendendo com o dia-a-dia em sala de aula, com a rotina pedagógica e no ambiente escolar.

O desenvolvimento desses docentes se deu por meio de uma formação evidenciada neste estudo como “tardia” e “contínua”. Todos os professores, exceto as professoras 3 e 11, trouxeram, em suas narrativas, o histórico de formação tanto na carreira inicial (em termos de atualização profissional), como nas formações na carreira docente, inclusive o antigo

“Esquema”, hoje “Programa de formação pedagógica”, uma formação oferecida pelo CPS e que concede aos professores a licenciatura em suas áreas de formação e nas quais atuam como docentes. Essa formação para a EPT se mostra essencial e importantíssima para esses professores que se constroem ao longo de sua trajetória, portanto essa formação se dá de forma tardia e contínua, por meio de cursos de atualização, capacitações e pela continuidade dos estudos em programas de pós-graduação.

A permanência na segunda carreira desses profissionais e na docência não é narrada por motivos superficiais ou ainda por benefícios de ordem material. Como já enfatizamos, esses professores trouxeram como principais motivos de permanência e fontes de satisfação na docência o “encantamento”, a “paixão pela docência” e a “realização pessoal”, buscada em tantas profissões e que eles encontraram sendo professores da EPT. Alguns desses professores, cinco deles, ainda fazem uma comparação da carreira docente com suas carreiras iniciais e trazem, em suas narrativas, as condições de trabalho muito mais “humanizadas” encontradas na Educação do que em suas carreiras iniciais, o que confirma a escolha desses professores e a permanência na docência.

Huberman (2013) ao refletir sobre a não-linearidade da sequência das fases da carreira docente, traz a realidade destes professores da EPT que, conforme confirmado em suas narrativas, desenham e redesenham suas trajetórias, avançam objetivos, por vezes retrocedem, param e recomeçam até encontrarem a educação. E para estes professores não é possível determinar um “ponto de partida” específico de suas carreiras docentes – embora neste estudo tenha sido possível evidenciar o momento em que isso ocorreu na trajetória de cada um – pois o conhecimento necessário para ensinar aconteceu em suas carreiras iniciais, em decorrência de suas primeiras formações.

Pesquisar sobre os professores da EPT e conhecer suas trajetórias, os acontecimentos marcantes (incidentes críticos) por meio do método biográfico-narrativo, utilizar a ferramenta biograma para organização das narrativas foi desafiador, envolvente. Ao estudar as trajetórias desses professores foi como se cada um deles estivesse falando em frente a um espelho. Por diversas vezes, identifiquei percursos, desafios e sentimentos que também fizeram parte da minha trajetória e me distanciar dos meus sujeitos para manter a neutralidade necessária à pesquisa foi difícil, dada a característica intimista do método biográfico.

Apesar deste grande desafio, acredito que esta pesquisa trouxe as respostas necessárias ao problema e atingiu os objetivos propostos, evidenciando questões que ainda necessitam de outras discussões acerca da EPT, no que diz respeito às políticas públicas de formação docente

e à especificidade desses professores. Não poderia deixar de compartilhar aqui uma última consideração de ordem pessoal: surge com esta pesquisa uma docente muito mais consciente de seu papel e de suas responsabilidades com a EPT, além de surgir, ainda, mais uma pesquisadora para a Educação.

O Mestrado Profissional em Educação, as enriquecedoras aulas e toda esta pesquisa modificaram a maneira com que eu entendia e lidava com a Educação, me revelando toda a complexidade e os desafios que a EPT exige. A importância da Educação profissional técnica de nível médio no contexto da economia no Brasil, das políticas públicas de educação e o fato de que eu posso fazer parte disso tudo, na construção de sujeitos responsáveis, capazes de mudar a história, me faz uma pessoa realizada pessoal e profissionalmente, assim como os sujeitos desta pesquisa também relataram se sentir. Tantos profissionais buscam trabalhar com algo que traga satisfação, com algo que se goste de fazer e a educação me possibilitou ensinar sobre minhas experiências adquiridas, construídas e vivenciadas na carreira inicial, exigindo de mim mais didática, uma reflexão crítica sobre as minhas experiências e o que considero mais importante, uma melhor formação. A educação me convida a “me formar para formar”, a educação hoje é minha escolha de carreira.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: temas transversais.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine; PASSEGGI, Maria da Conceição. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. **In**: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: temas transversais.
- ALBUQUERQUE, S. L. Implicações à formação e à identidade pedagógica de professores da educação profissional. **In**: FARTES, V. (Org.). **Formação, saberes profissionais e profissionalização em múltiplos contextos**. Salvador: EDUFBA; Maceió: Edufal, 2008. p. 43-78.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O incidente crítico na formação e pesquisa em educação**. EDUCAÇÃO & LINGUAGEM. V. 12, N. 19, p. 181-200, JAN.-JUN. 2009.
- ALVES, Mariana Gaio; AZEVEDO, Nair Rios; GONÇALVES, Teresa N. R. **Satisfação e situação profissional**: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 2, p. 365-382, abr./jun. 2014.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Dossiê Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- AVELLA RAMIREZ, Rodrigo. **Histórias de vida na formação do professor**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v. 6.
- BERBEL, N. A. N. **Metodologia do Ensino Superior**: realidade e significado. Campinas: Papyrus, 1994.
- BOLÍVAR, Antonio. **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. [Tradução de João Wanderley Geraldi] Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr n. 19, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Seção que pactua a educação como direito de todos. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e supletivo e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014.** PNE. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 de outubro de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Regulamenta a modalidade de Educação a Distância no país.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – E-Tec Brasil.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB nacional [recurso eletrônico]:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159)

BRASIL. **Documento Base [recurso eletrônico]:** Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 2007.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores:** a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BURNIER, Suzana et. al. **Histórias de vida de professores:** o caso da educação profissional. Revista Brasileira de Educação – v. 12, n. 35 maio/ago. 2007.

CARVALHO, Alexandre Fabiano de; MAILLARO, William Ervedeira; COLENCI JR., Alfredo. Processo de capacitação docente para ensino a distância: análise crítico-reflexiva e aquisição de competências. In: **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica.** Helena Gemignani Peterossi. 2. ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. 92p. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v. 1).

CAVACO, Maria Helena. A passagem dos anos e o percurso profissional. In: NÓVOA, António et al. **PROFISSÃO PROFESSOR.** [Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil] 2. ed. (Coleção Ciências da Educação; v. 3) Portugal: Porto Editora, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer nº 618/82 de 02 de dezembro de 1982.** Consequências decorrentes das alterações introduzidas pela Lei nº 7.044/82, na Lei nº 5.692/71, que fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer nº 785/86 de 06 de novembro de 1986.** Reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Parecer nº 02/97.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (Brasil). **Parecer nº 4 de 11 de março de 1997.** Proposta de Resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Parecer nº 17/97.** Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Parecer nº 16/99.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Parecer nº 33 aprovado em 07 de novembro de 2000.** Novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (Brasil). **Parecer nº 26 de 02 de outubro de 2001.** Responde consulta, tendo em vista a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (Brasil). **Parecer nº 25 de 03 de setembro de 2002.** Responde consulta tendo em vista a Resolução CNE/CP 2/97, que dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (Brasil). **Parecer nº 20 de 1º de dezembro de 2003.** Responde consulta sobre a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Parecer nº 39/2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Parecer nº 40/2004.** Trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Parecer nº 20/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005.** Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

(Brasil). **Parecer nº 277/2006.** Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (Brasil). **Parecer nº 05/2006.** Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Parecer nº 11/2008.** Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (Brasil). **Parecer nº 8/2009.** Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Parecer nº 10/2009.** Consulta sobre oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições de educação técnica de nível médio vinculadas a universidades e centros universitários.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Parecer nº 14/2009.** Proposta de instituição do SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (Brasil). **Parecer nº 15/2009.** Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (Brasil). **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Resolução nº 04/99.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Resolução nº 01/2001.** Prorroga o prazo final definido pelo artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 4/99, como período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

(Brasil). **Resolução nº 1, de 21 de janeiro de 2004.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). **Resolução nº 2, de 4 de abril de 2005.** Modifica a redação do § 3º do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 4, de 27 de outubro de 2005.** Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006.** Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008.** Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 3, de 30 de setembro de 2009.** Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/99.

CORDAS, Vilma Fernandes Capela. **Maturidade vocacional e formação tecnológica.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2016. 136 p. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v.4)

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

Deliberação CEETEPS 34/2017. Regulamenta a Evolução Funcional – progressão dos empregados públicos e servidores estatutários do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, prevista nos artigos 14 e 16 da Lei Complementar 1.044, de 13-05-2008, com a nova redação dada pelo inciso V do artigo 1º da Lei Complementar 1.240, de 22-04-2014 e dá providências correlatas. Disponível em: <http://evolucaofuncional.cps.sp.gov.br/documentos.aspx> Acesso em: 16 de janeiro de 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 69-83.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira. **Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica.** Cadernos de pesquisa. V. 41 N. 143, p. 376-401 maio/ago. 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FIRMINO, C. A. B.; CUNHA, A. M. O. **A educação profissional no contexto da reforma educacional dos anos 90.** Boletim Técnico SENAC. Vol. 32, n.1, p. 68-81, jan/abr 2006.

FREITAS, Adriana de. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: a experiência do Centro Paula Souza.** São Paulo, 2010. Dissertação de Mestrado.

FREITAS, Adriana de. A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio: a experiência do Centro Paula Souza. 151f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia: Gestão, Desenvolvimento e Formação). Ceeteps, São Paulo, 2010. In: **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica.** Helena Gemignani Peterossi. 2. ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. 92p. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v. 1).

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. Belo Horizonte: **Educação em Revista.** v.28 n.01 p.211-236 mar. 2012.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da Educação Profissional: Saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa,** v. 44 n. 154 p. 934-959 out./dez. 2014.

GATTI, Bernadete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do Ensino primário. In: **NÓVOA, António et al. VIDAS DE PROFESSORES.** Organização de António Nóvoa. [Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira] 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. (Coleção Ciências da Educação; v. 4).

HIRSH, Wendy; JACKSON, Charles. **Planejamento de carreira em uma semana.** Tradução Carlos Leite da Silva. São Paulo: Figurati, 2014. Título original: Planning your career in a week.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** [Tradução Silvana Cobucci Leite] - 9.ed. - São Paulo: Cortez, 2011. – Coleção questões da nossa época; v. 14).

Instrução N° 003/2018 – URH. Dispõe quanto aos procedimentos a serem adotados para a operacionalização do Processo de Evolução Funcional - Progressão e dá outras providências. Disponível em: <http://evolucaofuncional.cps.sp.gov.br/documentos.aspx> Acesso em: 16 de janeiro de 2019.

JR. OLIVEIRA, Waldemar de. **A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio – tensões e (in)tensões.** 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MACHADO, L. R de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v.1, n.1, p. 8-22, jun. 2008.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. **O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. SÍSIFO:** Revista de Ciências da Educação, n.º 8, p. 7-22, jan/abr., 2009.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MENINO, Sergio Eugenio. **Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2016. Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v. 2.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência.** São Carlos: Edufscar, 2002.

NOGUEIRA, Eliane Greice; BROSTOLIN, Marta Regina. Dos percursos de formação aos processos de formação: memórias de inserção na cultura escolar evidenciada pelas narrativas autobiográficas. In: **SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. 3018p. – (Coleção pesquisa (auto) biográfica: temas transversais, 5)

NÓVOA, António. **Profissão Professor.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.27 n.01 p.369-386, abr. 2011.

PEREIRA, Júlio E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Educação & Sociedade, ano XX, n.68, dez/1999. p. 109-125.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PETEROSSO, H. G. **A experiência do Centro Paula Souza nos Cursos de Formação:** depoimento. [21 de junho, 2010]. São Paulo. Entrevista concedida a Adriana de Freitas.

PETEROSSO, Helena Gemignani; MENINO, Sergio Eugenio. Caminhos e tendências da formação de professores de educação profissional técnica de nível médio. **In: Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica.** Helena Gemignani Peterossi. 2. ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2016. 92p. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v. 1).

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica.** 2. Ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014. Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação; v. 1).

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. **O bem-estar docente:** limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum. Education.* Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, July-Dec., 2014.

RUBEGA, Cristina Cimarelli Caballero. **Educação Profissional:** a formação da mão de obra e o papel do professor na sociedade moderna. Texto de apoio da disciplina Cenários econômicos e sociais das políticas de Educação Profissional. São Paulo: 2016.

SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Devolutiva de entrevistas: O biograma na Pesquisa em Educação. **Revista Psicologia da Educação.** São Paulo, 19, 2º sem. 2004.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Governo do Estado de São Paulo. **Sobre o Centro Paula Souza.** Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/> Acesso em: 18 de agosto de 2018.

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **MEC. SETEC - Programas.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 de março de 2018.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v.4, n.2, p. 196-229, dez. 2014.

SILVA JÚNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação.** v. 19, n. 59, out.-dez. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto) biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. **In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. 3018p. – (Coleção pesquisa (auto) biográfica: temas transversais, 5)

SUBSECRETARIA ADJUNTA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO (Brasil). **Portaria E/SUEN/RJ no 7, de 22 de fevereiro de 2001.** Estabelece normas e orienta quanto à reformulação curricular do curso normal, em nível médio, e dá outras providências.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** [Tradução de João Batista Kreuch] Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANEXO I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



Etec Dr. Geraldo José Rodrigues Alckmin

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Taubaté, 16 de agosto de 2017.

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH – 093/2017 sobre a natureza da pesquisa intitulada “**Trajetórias de professores da Educação profissional Técnica de Nível Médio**”, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Vanessa Reis Medeiros, do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de pesquisa qualitativa através de aplicação de questionário e entrevistas em profundidade de caráter reflexivo, utilizando a metodologia biográfico-narrativa por meio de instrumentos elaborados para este fim com vinte docentes do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

José Benedito Borelli Júnior – Diretor de Escola

Etec Dr. Geraldo José Rodrigues Alckmin - CNPJ 62.823.257/0125-30

Rua Octávio Rodrigues de Souza, 350, Pq. Paduan

Taubaté – SP 12070-790

José Benedito Borelli Jr.
R.O.: 18.044.111
Diretor de Escola



Etec Dr. Geraldo José Rodrigues Alckmin
Rua Octávio Rodrigues de Souza, 350,
Parque Paduan, Taubaté-SP
5088-4032 5602-2775



ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Trajetórias de professores da educação profissional de nível médio do Centro Paula Souza”

Orientador: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “Trajetórias de professores da educação profissional de nível médio do Centro Paula Souza”

Objetivo da pesquisa: Analisar os acontecimentos que definem as escolhas profissionais ao longo das trajetórias de professores da educação profissional técnica de nível médio.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionário e entrevistas em profundidade de caráter reflexivo, utilizando a metodologia biográfico-narrativa junto a vinte docentes do ensino profissional técnico de nível médio na cidade de Taubaté.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio dos questionários e entrevistas em profundidade, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de questionário e das entrevistas em profundidade serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado profissional em Educação: formação docente para a educação básica, da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pela pesquisadora, por meio de pesquisa qualitativa e da aplicação de questionário e entrevistas em profundidade de caráter reflexivo, utilizando a metodologia biográfico-narrativa. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por eles fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as trajetórias de professores da educação profissional técnica de nível médio. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do estudo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa,

para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da turma 2017 do mestrado profissional em Educação: Formação docente para a educação básica, da Universidade de Taubaté (SP), Vanessa Reis Medeiros, residente no seguinte endereço: travessa João Pereira dos Santos, 44, Pq. Tabaeté, CEP 12050-400, Taubaté-SP, podendo também ser contatada pelo telefone (12) 98143-5114. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 98111-9454. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que compõem a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma, fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no estudo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pela pesquisadora.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre **“Trajetórias de professores da educação profissional de nível médio do Centro Paula Souza”**.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto à pesquisadora, quanto à minha participação no presente estudo, ficando-me claros quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

_____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

Nome do participante: _____

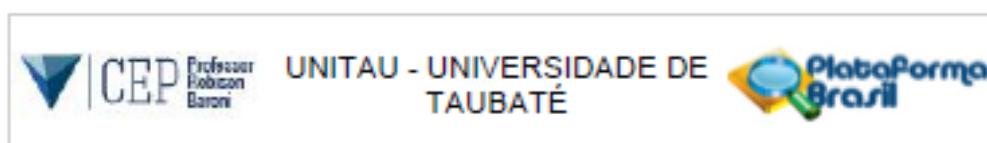
Vanessa Reis Medeiros
Pesquisadora responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO III – APROVAÇÃO DA PESQUISA JUNTO AO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Pesquisador: VANESSA REIS MEDEIROS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79482617.8.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.378.825

Apresentação do Projeto:

Através deste estudo espera-se conhecer e identificar os incidentes críticos que determinaram mudanças de rumo na trajetória destes professores, conhecer o período inicial de entrada na carreira docente e, ainda, compreender os motivos que determinam a permanência destes professores na Educação. Esta pesquisa será realizada com 20 professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que acontece na forma articulada e concomitante com o Ensino Médio em uma Instituição Pública, na cidade de Taubaté, Interior do Estado de São Paulo. Estes professores possuem idade profissional entre os 10 anos iniciais e os 30 anos finais de suas vidas profissionais, passando, assim, do início à maturidade de suas carreiras, o que possibilitará uma análise transversal de suas trajetórias. O método biográfico-narrativo, de abordagem qualitativa, fará uso de entrevistas em profundidade para a coleta de dados e dos biogramas e sua superposição para a organização, tratamento e análise dos dados.

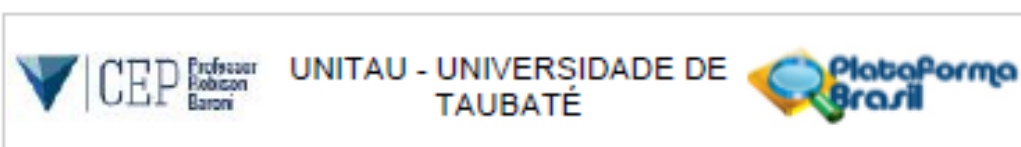
Objetivo da Pesquisa:

Analisar os acontecimentos que definem as escolhas profissionais ao longo das trajetórias de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada avaliação de riscos e benefícios.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210	CEP: 12.020-040
Bairro: Centro	
UF: SP	Município: TAUBATÉ
Telefone: (12)3635-1233	Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.376.825

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto atende os preceitos éticos da Resolução 510/16

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados adequadamente.

Recomendações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 10/11/2017, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1012877.pdf	24/10/2017 15:01:48		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/10/2017 15:00:50	VANESSA REIS MEDEIROS	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	10/10/2017 16:56:20	VANESSA REIS MEDEIROS	Aceito
Outros	Oficio.pdf	10/10/2017 16:21:53	VANESSA REIS MEDEIROS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/10/2017 16:17:08	VANESSA REIS MEDEIROS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	10/10/2017 16:11:50	VANESSA REIS MEDEIROS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	10/10/2017 16:11:26	VANESSA REIS MEDEIROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa.pdf	10/10/2017 16:10:52	VANESSA REIS MEDEIROS	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 2.376.025

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 13 de Novembro de 2017

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO SOCIOPROFISSIONAL

Esta pesquisa acadêmica pretende conhecer os acontecimentos importantes que definem as trajetórias profissionais dos professores da educação profissional técnica de nível médio. Os resultados serão discutidos em uma dissertação do Mestrado profissional em Educação da Universidade de Taubaté, intitulado “TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO DO CENTRO PAULA SOUZA”.

Dados gerais

Nome: _____

Idade: _____

Sexo:

- Feminino
- Masculino

Grau de instrução:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Formação:

Parte II

1. Quanto tempo você tem de experiência profissional (área de formação + educação)?

2. Quanto tempo você tem de experiência como docente?

3. Quanto tempo você tem dando aulas nesta instituição? (ETEC Taubaté)

4. Em quais eixos tecnológicos você ministra aulas?

- **Gestão e Negócios** (Técnico em Administração, Técnico em Comércio, Técnico em Logística e Técnico em Marketing – modular ou integrado ao ensino médio)
- **Segurança** (Técnico em Segurança do Trabalho)
- **Informação e Comunicação** (Técnico em Informática para a Internet)

5. Em quais cursos você ministra aulas?

- Técnico em Administração
- Técnico em Comércio
- Técnico em Logística
- Técnico em Marketing
- Técnico em Segurança do Trabalho
- Técnico em Informática para a Internet

- Ensino Técnico Integrado com o médio (Administração)
 - Ensino Técnico Integrado com o médio (Marketing)
 - Ensino Técnico Integrado com o médio (Segurança do Trabalho)
 - Ensino Técnico Integrado com o médio (Informática para a Internet)
6. Quais cargos profissionais você ocupou antes de se tornar professor?
-
7. Atualmente, você trabalha somente na área da Educação?
- Sim
 - Não
8. Se a resposta foi não, desde quando você concilia a atividade profissional com a docência?
-
9. Atualmente, em qual (ais) área (s) você atua profissionalmente, além da docência?
-
10. No passado, já conciliou docência e outra atividade profissional? Em que período?
-
11. Liste até três principais motivos que o fizeram entrar na Educação.
-
12. Liste até três principais motivos que o fazem permanecer na Educação.
-
13. Em relação às atividades de ensino, quais foram (no início) seus principais desafios?
-
14. Em relação às atividades de ensino, quais são (atualmente) seus principais desafios?

Agradeço sua colaboração ao responder a esse questionário. Se houver disponibilidade de sua parte para dois encontros com essa finalidade (entrevistas), por favor indique aqui sua concordância e um endereço de e-mail para que entremos em contato. Ressaltamos que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da UNITAU, garantindo o anonimato de sua participação.

- sim, tenho disponibilidade para as entrevistas
- não tenho disponibilidade para as entrevistas

Se respondeu sim ao item anterior, por favor indique um endereço de e-mail para contato:

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pergunta mobilizadora do estudo

1. Considerando que a sua prática está associada à sua trajetória, construindo e reconstruindo seus conhecimentos conforme as suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, como veio a se tornar um professor do ensino profissional técnico de nível médio?

Roteiro norteador

- Acontecimentos marcantes da trajetória profissional que definem confirmações e/ou alterações de rumos.
- Principais preocupações em relação à formação profissional para a docência.
- Desafios da carreira docente e satisfações encontradas nessa carreira.

**APÊNDICE III – MODELO DE BIOGRAMA PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE
DAS ENTREVISTAS**

BIOGRAMA 01

ANO	IDADE VITAL	IDADE PROFISSIONAL	ACONTECIMENTOS INCIDENTES CRÍTICOS	SIGNIFICADO	TRECHOS DO RELATO
0000	00	00			
0001	01	01			

APÊNDICE IV – MEMORIAL DO PESQUISADOR

“Não permita que ninguém destrua seus sonhos. Corra atrás deles, pois eles definirão o tamanho de suas vidas. [...] Lembre-se: Você é do tamanho dos seus sonhos”.

Roberto Shinyashiki

A história particular de cada um de nós pode dar sentido a uma história mais envolvente da nossa coletividade. Assim, é importante ressaltar as fontes e as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas ou com as situações culturais. É importante também frisar, por outro lado, os próprios posicionamentos, teóricos ou práticos, que foram assumidos a cada momento. Desse ponto de vista, o Memorial quer expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história particular da autora. O memorial abordará a fase de formação da autora, sintetizando aqueles momentos menos marcantes e desenvolvendo aqueles mais significativos (tratados como incidentes críticos), depois irá destacar os investimentos e as experiências no âmbito da atividade profissional, avaliando sua repercussão no direcionamento da própria vida, do amadurecimento intelectual mediante sua avaliação enquanto tentativa de compreensão e de explicação de uma determinada temática.

O objetivo deste memorial é apresentar as atividades que podem demonstrar minha trajetória profissional, acadêmica e científica na área da Administração e da Educação, considerando algumas reflexões sobre os incidentes críticos que revelam algumas das escolhas profissionais definidas ao longo de uma carreira ainda em construção, bem como visa atender a uma das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, da Universidade de Taubaté.

O início da vida profissional – As escolhas

Quando eu estava na antiga 8ª série, no ano de 1996, pensei: “Não posso continuar estudando aqui nesta escola, não me ajudará em nada profissionalmente”. Naquela época, eu estudava em uma escola pública da cidade, muito ruim, por sinal. Então, fiz uma pesquisa nos colégios particulares da cidade que ofereciam o ensino profissional técnico em nível de 2º grau, pois assim seria obrigada a começar a trabalhar porque esses cursos exigiam estágio obrigatório. Não havia muitas opções, porém com a recém-chegada era da informática, decidi fazer o curso de Processamento de Dados. Conversei com minha avó sobre meus planos e ela, que sempre

me apoiou nos estudos, falou com meu pai e os dois entraram em um acordo para dividirem a mensalidade do curso. Em 1997, eu iniciava o 2º grau técnico cheia de expectativas e desafios, algo que, confesso, me motivava muito! Foram anos de muito aprendizado, porém de muito esforço também, precisei fazer aulas particulares de Matemática, Física e Química nos três anos para conseguir acompanhar os outros colegas que, diferentemente de mim, não haviam vindo da rede pública de ensino.

Aqui cabe uma ligação desta narrativa com os estudos de Bolívar sobre os Ciclos de vida, que podem ser individuais ou geracionais:

[...] situam-se entre a consideração da idade no exercício profissional, como fator explicativo das mudanças ocorridas, e a necessidade de conjugar esse fator com outros, de natureza social e contextual. Com efeito, as etapas da vida dos indivíduos parecem, à primeira vista, ser determinadas biologicamente, sendo de natureza tanto social quanto física. [...] A idade costuma organizar socialmente a vida, de modo destacado, em diversas esferas (familiar, ocupacional), mantendo o curso segundo uma sequência de papéis institucionalizados em cada fase. (BOLÍVAR, 2002, p. 17)

Nos anos de 1998 e 1999, tive minhas primeiras experiências no mercado profissional como estagiária, primeiro em um jornal, como digitadora, e depois como estagiária técnica em uma escola de informática, em que minha função era dar aulas de reposição de informática para os alunos que tinham faltado às aulas em seus horários habituais ou dar aulas de reforço para os alunos que estavam com muita dificuldade para acompanhar as aulas. Este foi o meu primeiro contato com a Educação, com a sala de aula, mesmo que em um contexto bem diferente da educação básica. Mas aqui, nesta caminhada, eu não descobri a Educação, essa passou quase despercebida pelas minhas descobertas. Durante as aulas específicas do curso de Processamento de Dados, tive algumas disciplinas voltadas à área de Gestão, da Administração, e então houve aquele momento de “paixão”, de conhecer algo novo e pensar: “É isso, é isso que eu estava procurando! Eu vou fazer faculdade de Administração, porque quero trabalhar em fábrica”. E, desde então, foquei nisso, os estágios foram degraus para chegar lá.

Após o término do 2º Grau, como minha família e eu não tínhamos condições de pagar uma faculdade, e também não haviam os programas do governo de financiamento em Educação, só me restou trabalhar. De 2000 a 2001, tive uma breve experiência no comércio, sempre na área administrativa. No segundo semestre de 2001, surgiu a oportunidade de trabalhar na Prefeitura como instrutora de informática nas escolas municipais, e novamente a Educação me encontrou. Fiquei três anos na rede municipal de ensino como instrutora de informática, e com o salário que recebia lá, que era maior do que o salário do comércio, consegui então, em 2002

entrar na faculdade, no curso de bacharelado em Administração de Empresas. Mesmo trabalhando na Educação, meu foco era a indústria. Minha primeira paixão ainda era latente, estava lá.

A vivência profissional – Primeira paixão

No segundo ano da faculdade, consegui o tão esperado estágio em uma empresa de grande porte no segmento aeronáutico. Os anos de estágio passaram. Em 2005, encerrei a faculdade com a certeza de estar onde queria estar. Em 2006, já formada, fui efetivada nesta empresa na área de planejamento. O aprendizado parecia mágico, tudo o que havia visto em sala de aula, na graduação, acontecia mesmo na empresa onde eu trabalhava, todo o conhecimento teórico era aplicado no meu dia a dia, na prática, uma dinâmica tão bem feita que parecia uma boa música. Foi quando vivenciei os efeitos da crise mundial de 2008 e que resultou na minha precoce demissão no início de 2009. Foi um ano difícil, muitas portas fechadas na indústria, muitas demissões e nenhuma contratação. Foi então que o governo, para auxiliar tantas pessoas demitidas, criou um programa de capacitação para o público desempregado e, novamente, a Educação me encontrou e lá estava eu, em um contrato temporário de 4 meses para dar aulas e capacitar pessoas demitidas como eu. Foi minha primeira experiência com a educação profissional e foi muito boa. Confesso que até hoje não sei como fui recrutada para esse serviço. Mesmo antes de acabarem as aulas, já estava procurando emprego na indústria novamente. Na última semana desse mesmo ano, meu telefone tocou e fiz uma entrevista, a primeira e tão esperada desde a primeira demissão. Em janeiro de 2010, ano novo, vida nova, novo emprego, enfim em uma outra indústria, agora no ramo petroquímico, mas ainda na área de planejamento. Senti a necessidade de voltar a estudar, de me especializar na área de Planejamento e, em 2011 mesmo, iniciei o *lato sensu* em Gestão Estratégica de Negócios, comprei meu primeiro carro, comecei a namorar, sim, a vida havia voltado aos eixos novamente. Em 2012, chegou o momento de vivenciar minha segunda demissão na indústria e novamente eu fui buscar um novo emprego e, novamente, a Educação me acolheu tão rapidamente que nem tive tempo de sentir saudades da indústria e daquele mundo apaixonante e gigante que sempre buscava. Apenas três meses foi o tempo que durou esse abraço da Educação e logo recebi uma nova proposta de emprego na indústria e, muito feliz, voltei para os braços desse velho amor. Novamente muito entusiasmada, uma nova empresa, novas

experiências, agora no ramo automobilístico, mas ainda na área de planejamento. Era o ano de 2012. Diferentemente das outras empresas, nesta eu não estava satisfeita, tudo errado, tudo improvisado, tudo contra as teorias, em pouco tempo estava muito descontente profissionalmente. Nesse mesmo ano, comecei a procura por outra oportunidade de emprego e soube de uma inscrição para um processo seletivo em uma instituição de ensino técnico, do governo do estado, então fui lá e me inscrevi. Fiz todo o processo e passei e fiquei no aguardo do surgimento de aulas, pois o processo havia sido para cadastro reserva.

Esta narrativa evidencia o que Bolívar (2002) aborda como incidente crítico, pois aqui ocorreu um evento em minha vida, dentro de um contexto institucional e social que gerou forte impacto na forma como eu enxergava minha carreira na indústria:

Na trajetória de vida, habitualmente, costumam destacar-se determinados acontecimentos (transferência de centro, eventos familiares ou individuais, experiências) que produziram um “corte” ou trauma no processo de socialização profissional (carreira/vida), que, vividos ou experimentados como traumáticos, ou que motivaram desenvolvimentos profissionais ulteriores, contribuíram para mudar/desviar sua trajetória de vida ou identidade profissional. (BOLÍVAR, 2002, p. 190)

O tempo passou e uns bons meses depois recebi uma ligação da Instituição me oferecendo duas aulas durante a semana, no período da tarde. Mesmo insatisfeita no meu atual emprego, recusei as aulas, pois eram somente duas aulas semanais e, onde estava, recebia por 44 horas trabalhadas e eu ainda tinha esperanças de me acostumar com aquele ambiente de trabalho, de que ele se tornasse menos ruim com o tempo. Um dia, acordei para trabalhar e pensei: “Que chato ir para um lugar de onde não vejo a hora de voltar...” Pensei que aquilo não estava certo, não havia crescimento, não havia perspectivas, só cobranças por trabalho operacional. Percebi que ali não era mais o meu lugar, a minha grande paixão por aquele universo fabril havia acabado. Quando me dei conta de que a situação era insustentável, pedi demissão e meu chefe não aceitou, disse que não! Fiquei surpresa, conversamos sobre algumas situações de melhoria e continuei lá. De fato, algumas coisas mudaram, mas por um curto tempo, depois tudo voltou como era antes, mas decidi continuar meu trabalho naquela empresa até que uma outra oportunidade de trabalho aparecesse. Eu estava sempre buscando. Uma tarde de 2013, fui chamada por uma chefe que me entregou uma carta de demissão e disse que estava perceptível minha insatisfação no trabalho, por isso estava me demitindo. Ela disse que estava fazendo um favor para mim e para a empresa. Fiquei muito feliz, agradei, me despedi dos

meus colegas, peguei minhas poucas coisas e fui embora, não precisei nem cumprir o aviso prévio. Foi libertador.

A entrada na Educação – O grande encontro

Iniciou então minha busca por um novo emprego, renovei meus cadastros em sites, empresas, renovei meus contatos e uma noite, enquanto cadastrava meu currículo em um site, a televisão estava ligada e o jornal dava a seguinte notícia: “As áreas que mais vão contratar nos próximos 20 anos serão: saúde, tecnologia da informação, segurança da informação, serviços e educação”. Fiquei pensando em por que a indústria não estava incluída na lista do jornalista. Foi nesse momento de reflexão que concluí que estava insistindo em algo que já não era mais o certo para mim e para a minha carreira. Lembrei do processo seletivo que havia feito na instituição pública de ensino e decidi que no dia seguinte, pela manhã, eu iria lá para saber se ainda existia alguma aula disponível e se eu poderia abraçar a Educação dessa vez. No dia seguinte, em maio de 2013, eu estava lá perguntando sobre as minhas possibilidades de aceitar as aulas que havia recusado no ano anterior. Para minha surpresa, não eram as mesmas aulas, mas haviam, sim, outras duas aulas e meia me esperando lá, aulas que estavam sem professor e que eles iriam atribuir, naquela semana, a algum outro professor. Eu fiquei com elas, eram minhas! Iniciei naquela mesma semana, sem treinamento, sem muitas orientações. Eu me lembro de demorar mais ou menos umas duas semanas para entender como era a dinâmica das aulas, quanto tempo eu tinha realmente em sala de aula com cada turma, quais aulas eram na sala e quais aulas eram no laboratório. Demorei muito mais tempo para entender a parte burocrática dos registros acadêmicos, de toda aquela papelada sem fim. Às vezes demorava muito tempo em casa, preparando uma determinada aula, extensa e, quando chegava na aula, não usava nem um terço do que havia preparado, ou seja, eu não conseguia dimensionar corretamente o conteúdo com o tempo de aula. Vejo isso como um aprendizado prático de ser professora sem ter cursado a licenciatura e sem ter aprendido a didática da sala de aula, uma característica muito comum dos professores da educação profissional técnica, pois nós não nos formamos para a sala de aula e, sim, para o mercado de trabalho e somente depois vamos para a sala de aula como professores.

Na fala de Avella Ramirez (2016, p. 80), ele coloca muito bem a questão de se analisar o trabalho em suas dimensões sócio-históricas e político-ideológicas, pois é destas dimensões que advém o dia a dia do professor e sua formação e expressa bem essa adaptação que precisei

ter a partir daqui: “Assim, pode-se dizer que cada ambiente de trabalho é único e demanda uma combinação exclusiva de teorias, ferramentas e métodos de aprendizagem que melhor lhe convenham, ou seja, instituições também aprendem”.

Para minha feliz surpresa, fui desenvolvendo a didática, aprendendo e errando, abraçando cada vez mais forte a Educação. Foi um feliz encontro, mas desta vez eu busquei a Educação, não era como das outras vezes em que ela corria atrás de mim e eu sempre escapava. Em 2014, surgiu a oportunidade de participar de um concurso nesta mesma instituição de ensino, fui aprovada e me tornei funcionária pública de fato! Recebi telefonemas para entrevistas na indústria novamente e recusei todos. Fiz uma especialização em formação pedagógica que me concedeu a licenciatura em Gestão, curso este que a própria instituição, mediante processo seletivo, oferece aos professores bacharéis para que desenvolvam a parte didática e pedagógica do ensino profissional técnico.

E foi aqui que me descobri professora, pois como bem coloca Imbernón (2011, p. 28): “O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca”.

E, a partir daí, decidi que minha carreira dali para frente seria na Educação e consegui unir minha antiga paixão pela indústria com a Educação, ensinando tudo o que pude vivenciar profissionalmente em sala de aula. Foi então que me decidi a cursar o mestrado profissional em Educação, abraçando bem forte este desafio, abraço que não pretendo soltar mais. Quero crescer nesta escolha, melhorar como docente, ocupar cargos pedagógicos e de gestão, lecionar em cursos de graduação. Este é o meu lugar agora e me sinto feliz, me sinto satisfeita, motivada, eu vejo um horizonte à frente cheio de possibilidades e isso foi o que sempre me impulsionou, que sempre me fez sentir viva: a possibilidade de aprender sempre mais e agora vejo que também é a satisfação em dividir esse aprendizado. Ensinar me tornou uma pessoa mais completa!

Fazendo este exercício de reflexão acerca das minhas memórias profissionais, percebo que, mesmo quando ainda estava trabalhando na indústria, minha postura com os colegas de trabalho sempre foi de orientadora, de instrutora, de alguém que ensinava. Sim, porque quando os colegas tinham dúvidas, me procuravam, se um funcionário novo chegava no setor, era comigo que os chefes pediam para que ele aprendesse as rotinas de trabalho. Engraçado, os colegas já me viam como uma pessoa com essa referência de didática de ensino e eu não. Precisei trilhar todo esse caminho até aqui para entender isso. Encerro com um poema-canção que expressa bem essa minha trajetória até o meu encontro definitivo com a Educação:

Suspenderam a viagem
 Fui parar em outro trem
 Que beleza de paisagem!
 Fomos rumo a Belém

Agora que é tempo
 Colher fruta madura no vento
 Pequi não sai do meu pensamento
 Bacia cheia de manga bourbon

Nasce um sol, nasce uma noite
 E um menino também vem
 Que beleza de paisagem!
 É meu filho e passa bem

Agora é tarde, não dá para adiar a viagem
 João tem três anos de idade
 Não quero merecer outro lugar

**Volto, quem sabe, um dia
 Porque os trilhos já tiraram do chão
 Olho as tardes, vivo a vida
 Nada é em vão!**

**Volto, quem sabe, um dia
 Porque os trilhos já tiraram do chão
 Olho as tardes, vivo a vida
 Nada é em vão!**

(Viagem, Vanessa da Mata, 2009)

Dessa forma, o presente Memorial refletiu uma pretensão de sua autora em revelar um processo de formação, constituído por uma historicidade sociocultural e com incidentes que promoveram uma apropriação de um saber profissional a partir de um fazer construído, e gradativamente, baseado em significados sociais da profissão docente, mas especialmente da influência dos contextos familiares e escolares.