DANIELLE FREITAS

SIGNIFICADOS E *SENTIDOS* ATRIBUÍDOS AO TRABALHO DOCENTE POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE NIVEL MÉDIO (ETEC)

ASSIS

2019

DANIELLE FREITAS

SIGNIFICADOS E *SENTIDOS* ATRIBUÍDOS AO TRABALHO DOCENTE POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE NIVEL MÉDIO (ETEC)

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Psicologia (Área de conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Orientador: DEIVIS PEREZ BISPO DOS SANTOS

ASSIS

2019

F866s

Freitas, Danielle
Significados e sentidos atribuídos ao trabalho docente por professores de uma Escola Técnica Estadual de nível médio (ETEC) / Danielle Freitas. -- Assis, 2019
193 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Deivis Perez Bispo dos Santos

1. Clínica da Atividade. 2. Atividade Docente. 3. Autoconfrontação Simples. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ***SIGNIFICADOS* E *SENTIDOS* ATRIBUÍDOS AO TRABALHO DOCENTE POR PROFESSORES DE UM ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE NIVEL MÉDIO (ETEC)**

AUTORA: DANIELLE FREITAS
ORIENTADOR: DEIVIS PEREZ BISPO DOS SANTOS

Faculdade de Ciências e Letras
Seção Técnica de Pós-graduação
UNESP - Câmpus Assis

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em PSICOLOGIA, área: Psicologia e Sociedade pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. DEIVIS PEREZ BISPO DOS SANTOS
Depto. de Psicologia Social e Educacional / UNESP/Assis

Profa. Dra. CLAUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES
Depto. de Psicologia Social e Educacional / UNESP/Assis

Prof. Dr. GUILHERME ELIAS DA SILVA
UEM/Maringá / UEM/Maringá

Assis, 14 de março de 2019

Scanned with CamScanner

Aos professores *Fuad Macários*, *Leila Maria Jabbour Costa* e *Jane Mendes Rennó*, os quais serão eternamente lembrados por mim!

A minha família toda, especialmente ao meu esposo, *Tiago*, e minha mãe, *Laide*, os maiores incentivadores!

À memória do meu pai, *Plácido*, que, com certeza, estaria orgulhoso de mim!

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Psicologia da Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho*, pela aceitação, receptividade e atenção a mim dispensadas!

Ao *Deivis*, pela orientação, pela paciência e pelo acolhimento durante a elaboração deste trabalho!

Ao amigo de caminhada, *Matheus*, por clarear minhas muitas dúvidas e me responder sempre de forma tão atenciosa!

Aos meus companheiros de trabalho na ETEC *Jacinto Ferreira de Sá*, por suportarem com paciência as intercorrências que este Mestrado exigiu: mudanças de horários das aulas, ausências, questionamentos, entrevistas!

Aos professores voluntários desta pesquisa, por comprarem a minha ideia e partirem comigo rumo à realização deste trabalho!

Aos professores *Cláudia* e *João*, por terem contribuído tanto com meu crescimento pessoal e profissional!

À *Sueli Marroni*, pela revisão do texto!

Aos meus alunos da academia *Pé de Pato*, pela compreensão e pelo carinho nos momentos que mais precisei do apoio deles!

Aos meus familiares, que me apoiaram e me incentivaram durante toda a caminhada!

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíam para a construção desse trabalho!

FREITAS, Danielle. **Significados e Sentidos atribuídos ao trabalho docente por professores de uma Escola Técnica Estadual de nível médio (ETEC)**. 2019. 193 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa foi dedicada ao exame das percepções, bem como dos significados e dos sentidos atribuídos à atividade ocupacional por dois Professores que atuam no Ensino Técnico Integrado ao Médio de uma Escola Técnica do estado de São Paulo. O objetivo primordial desta pesquisa foi identificar, examinar e compreender, de modo colaborativo, os *sentidos* e *significados* atribuídos ao trabalho docente pelos referidos professores. Pretendendo ir além do comportamento que é possível observar no trabalho docente dessa modalidade de ensino, utilizou-se a coanálise da atividade, ou seja, a análise da pesquisadora em conjunto com os voluntários da pesquisa, por meio da aplicação do dispositivo metodológico autoconfrontação simples. Esse dispositivo tem sido aprimorado no quadro da clínica da atividade, desenvolvido, principalmente, por Yves Clot, e caracterizado como um instrumento capaz de fornecer dados baseados em gravações audiovisuais e entrevistas, além de possibilitar a auto-observação do próprio trabalhador, mediada pelo pesquisador, de suas próprias sequências de atividades laborais, estimulando, assim, reflexões acerca de sua atividade e, por conseguinte, de seus elementos potencializadores e dificultadores. De modo complementar, esperou-se construir um entendimento e estabelecer nexos entre o trabalho docente e as percepções dos profissionais sobre os conflitos internos e externos que vivenciam no espaço ocupacional, e sua formação para o exercício laboral, que resultam na constituição dos significados sociais e sentidos atribuídos a essa profissão. Reitera-se a importância acadêmico-cientifica e social desta pesquisa, tendo em vista o fato de existir a contemplação do trabalho pela visão de quem está envolvido nos detalhes laborais, podendo, assim, contribuir com o poder de agir dos profissionais. Quanto aos resultados, ficou claro nesta pesquisa que a profissão docente pode ser adquirida e internalizada na prática, independente da formação inicial do professor. Também identificamos a importância da diminuição e até da eliminação das barreiras impeditivas nas práticas pedagógicas, como a burocracia excessiva manifestada pelos planejamentos prévios, horários, sistemas, avaliações e falta de reconhecimento do trabalho dos professores. Quanto aos elementos *potencializadores* e *dificultadores* e os sentidos atribuídos ao trabalho pelos professores voluntários desta pesquisa, ficou claro a conexão das opiniões de ambos com grande parte do nosso referencial teórico, além de uma profunda semelhança com minhas próprias percepções como docente atuante. Identificamos que, hipoteticamente, pela oportunidade de a participação em uma pesquisa apresentar uma chance de descarregamento, desopressão e desabafo, como se os participantes pudessem ser ouvidos por um *solucionador de problemas*, as dificuldades tenham emergido com maior potencial, deixando a impressão de um trabalho com características de prostração, estranhamento e infelicidade. Contudo, no momento da coanálise da *atividade real*, elementos *potencializadores* afloraram e, com isso, ficou claro o sentido pessoal de ambos pela atividade docente. Ressaltamos ainda a importância da revisão das políticas públicas acerca desses fatores e afirmamos que qualquer esforço no sentido de ampliar o ensino técnico de nível médio (conforme prevê a última reforma educacional do governo) deve ser precedido de uma atenção especial para aqueles que estão diretamente envolvidos nas atividades docentes dos cursos. Ademais, acredita-se que foi alcançado o sucesso pretendido ao pontuar as questões advindas dos próprios profissionais, o que abre a possibilidade de divulgação da pesquisa para

todo o ambiente escolar, consequentemente, havendo contribuição para a criação de tentativas para solucionar problemas existentes nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Clínica da Atividade. Atividade Docente. Autoconfrontação Simples.

FREITAS, Danielle**. Meanings and Senses attributed to the teaching work by professors of a State Technical High School (ETEC).** 2019. 193 p. Dissertation (Master's Degree in Psychology). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2019.

ABSTRACT

This research was dedicated to the examination of the perceptions, as well as the meanings and meanings attributed to the occupational activity by two Teachers who work in the Integrated Technical Education at the High School of a Technical School in the state of São Paulo. The main objective of this research was to identify, to examine and to understand, in a collaborative way, the meanings and meanings attributed to the teaching work by said teachers. In order to go beyond the behavior that can be observed in the teaching work of this teaching modality, we used the coanalysis of the activity, that is, the analysis of the researcher together with the volunteers of the research, through the application of the methodological device simple selfconfrontation. this device has been improved in the framework of the clinic of the activity, developed mainly by Yves Clot, and characterized as an instrument capable of providing data based on audiovisual recordings and interviews, in addition to enabling the self-observation of the worker, mediated by the researcher , of their own sequences of labor activities, thus stimulating reflections about their activity and, consequently, of its potentiating and hindering elements.. In a complementary way, it was expected to build an understanding and to establish links between the teaching work and the professionals' perceptions about the internal and external conflicts that they experience in the occupational space, and their formation for the work exercise, that result in the constitution of the social and the meanings attributed to that profession. It reiterates the academic-scientific and social importance of this research, considering the fact that there is the contemplation of work by the vision of who is involved in the labor details, and can thus contribute with the ability of theses professionals to act. Regarding the results, it was clear in this research that the teaching profession can be acquired and internalized in practice, regardless of the initial teacher training. We also identify the importance of reducing and even eliminating impeding barriers in pedagogical practices, such as excessive bureaucracy manifested by previous planning, scheduling, systems, assessments, and lack of recognition of teachers' work. As for the potentiating and hindering elements and the meanings attributed to the work by the volunteer teachers of this research, it was clear the connection of the opinions of both with a great part of our theoretical referential, as well as a deep similarity with my own perceptions as an acting teacher. We hypothesized that the opportunity for participation in a research presented a chance of unloading, desopressão and desconabafo, as if the participants could be heard by a problem solver, the difficulties emerged with greater potential, leaving the impression of a job with characteristics of prostration, estrangement and unhappiness. However, at the moment of the co-analysis of real activity, potentiating elements emerged and, with this, the personal sense of both by the teaching activity became clear. We also emphasize the importance of reviewing public policies on these factors and affirm that any effort to extend middle-level technical education (as envisaged in the last government education reform) should be preceded by special attention to those directly involved in the teaching activities of the courses. In addition, it is believed that the desired success was achieved by punctuating the questions coming from the professionals themselves, which opens the possibility of

dissemination of the research for the whole school environment, consequently, contributing to the creation of attempts to solve existing problems in this modality education.

KEYWORDS: Activity Clinic. Teaching Activity. Simple Autoconfrontation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **13**

COMO TUDO COMEÇOU **16**

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA **20**

O TRABALHO DOCENTE NA LITERATURA ACADÊMICA **29**

CAPITULO 1 – A DIALÉTICA E O TRABALHO **33**

1.1. EPSTEMOLOGIA MARXIANA **34**

1.1.1. MATERIALISMO HISTÓRICO **38**

1.1.2. ATIVIDADE HUMAMA: O TRABALHO **39**

1.2. MATERIALISMO DIALÉTICO **46**

1.2.1. COMPREENDENDO A DIALÉTICA **46**

1.2.2. A DIALÉTICA MATERIALISTA COMO CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO **51**

1.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS *CONSCIÊNCIA* E *ATIVIDADE* **54**

1.4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS *SIGNIFICADOS* E *SENTIDOS* **56**

CAPITULO 2 – O TRABALHO DOCENTE **60**

2.1. SIGNIFICADOS SOCIAIS DOCENTES: POR QUE SE TORNAR UM EDUCADOR? **61**

2.2. A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE **65**

2.3. HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL **76**

2.4. OS SABERES DOS PROFESSORES **82**

2.5. OS MALABARISMOS E AS RESPOSNABILIDADES DOS PROFESSORES **88**

CAPÍTULO 3 – CAMPO DE PESQUISA – O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO **96**
3.1. HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS TÉCNICAS NO BRASIL **97**
3.2. O CENTRO *PAULA SOUZA* – QUEM FOI *PAULA SOUZA?* **106**
3.2.1. AS ESCOLAS TÉCNICAS DO CENTRO *PAULA SOUZA* (ETECs) **108**
3.2.2. OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO MÉDIO (ETIMs) **109**

CAPITULO 4 – METODOLOGIA ORIENTADORA DA PESQUISA **116**
4.1. A CLÍNICA DA ATIVIDADE **117**
4.2. DISPOSITIVO METODOLÓGICO: AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES **127**

CAPITULO 5 – PESQUISA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS **132**
5.1. O CONTEXTO INSTITUCIONAL **133**
5.2. A PESQUISA **134**
5.3. A PESQUISADORA NA DOCÊNCIA **173**
5.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS – OS *SIGNIFICADOS* E *SENTIDOS* ATRIBUÍDOS AO TRABALHO DOCENTE PELOS PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA **177**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS **181**

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto de um trabalho de investigação, em um processo de coanálise, mediado pela pesquisadora, das atividades docentes de dois Professores, um deles licenciado e o outro bacharel e/ou tecnólogo, ambos da Escola Técnica Estadual (ETEC) *Jacinto Ferreira de Sá*, da cidade de Ourinhos - SP, instituição pertencente ao Centro de Educação Tecnológica *Paula Souza* (CEETEPS). O objetivo primordial desta pesquisa foi identificar, examinar e compreender, de modo colaborativo, os *significados* e *sentidos* atribuídos ao trabalho docente pelos referidos professores.

Inicialmente, cabe salientar e esclarecer a noção de *sentido*. Conforme ensina Vigotski (1896-1934), o *sentido* é compreendido como a interpretação de um signo, de uma situação ou de um momento vivido, realizada por uma pessoa historicamente situada em seu contexto econômico, político e sociocultural. De acordo com Perez e Oliveira (2015), o *sentido* tem a ver com as sensações, com os afetos e com os sentimentos mobilizados por uma pessoa em relação a uma situação ou a um momento.

O processo de investigação profissional docente é apresentado e discutido por meio das elocuções de múltiplas pessoas: a *voz dos professores voluntários*, que contam suas experiências em sala de aula e refletem sobre sua laboralidade; a *voz da pesquisadora*, que estimula esse processo de coanálise, buscando fazer emergir situações nos diálogos e nas conversas informais realizadas durante a convivência profissional; a *voz de diversos autores* percebida através da fundamentação teórica do trabalho, que discutem sobre o trabalho docente e a metodologia utilizada. No contexto em que o trabalho, de alguma maneira, tem sua potência, suas limitações, seus movimentos e suas paralisias manifestados através dos atores que dele tomam parte, é que se buscou encontrar, nesta investigação, o fio condutor da atividade laboral dos professores que atuam no Ensino Médio Profissionalizante, e obter pistas na direção de uma compreensão profunda das percepções e do conhecimento que esses profissionais têm em relação ao seu cotidiano ocupacional.

A *Clínica da Atividade* ofereceu os aportes teóricos e metodológicos para a realização dos processos de recolha e exame dos dados. Considerando que se trata de uma abordagem inserida no campo da Psicologia do Trabalho, com raízes epistemológicas situadas no quadro da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, e que pesquisadores têm se dedicado ao aperfeiçoamento de instrumentos de pesquisa voltados para a aproximação dos conteúdos do psiquismo humano, foi adotado neste estudo o dispositivo metodológico denominado *autoconfrontação simples*, como mecanismo de recolha dos dados. Esse dispositivo tem sido

utilizado por um grupo de profissionais, a fim de estimular a manifestação do plurilogismo e do debate em torno de questões significativas acerca do trabalho, bem como para estabelecer processos dialógicos entre um coletivo laboral e um pesquisador, em torno de temáticas potencialmente controversas presentes no mundo do trabalho e que afetam os trabalhadores.

Além de Vigotski, autores históricos como Marx (1818-1883), Engels (1820-1895) e Leontiev (1903-1979) também influenciaram o processo de estudos relacionados ao trabalho. Com relação ao dispositivo metodológico utilizado, ressaltou-se a importância dos estudos na *Clínica da Atividade* conduzidos por Yvis Clot (2006, 2010).

Outros teóricos inspiraram a perspectiva participativa e engajada adotada pela pesquisadora no decurso da pesquisa, entre eles: Tardiff e Lessard (2011, 2014), que sinalizam para a atenção extrema no ato investigativo aplicado ao campo educacional, e direcionamento para as necessidades laborais e formativas dos profissionais da área. Segundo os autores, toda pesquisa no campo da Educação deve focar as situações e as necessidades que os práticos vivenciam e, assim, os mesmos se tornam parceiros da pesquisa. Tais pesquisas objetivam contribuir para o exercício da profissão e, para tanto, devem ser capazes de arcar com as necessidades docentes, auxiliando nas soluções de situações problemáticas com as quais possam se deparar.

Relacionar a pesquisa em Educação com a profissão docente possibilita uma diversidade de atividades e projetos embasados na vivência profissional. Nessa perspectiva, atualmente, estão sendo desenvolvidas outras práticas de pesquisas, tais como: pesquisa colaborativa, pesquisa ancorada, pesquisa ação, pesquisa em parceria, entre outras denominações. Essa alternativa permite que o professor tome parte do que está sendo feito, tornando-se um coparceiro dos pesquisadores, além de ser transformado em um novo ator: o professor-pesquisador integrado na escola (TARDIF e LESSARD, 2014).

Em face do exposto, é importante explicitar que esta pesquisa caracterizou-se como atividade investigativa participante e que favoreceu a parceria entre os professores voluntários do estudo e a pesquisadora. Esse fato foi considerado um *facilitador* do estudo e, ao mesmo tempo, um *dificultador*, pois demandou particular atenção e rigor teórico-metodológico, tendo em vista que a pesquisadora estava inserida no cenário da pesquisa, tendo conhecimento pessoal da complexidade da realidade estudada. Diferentemente do que se observa no modelo tradicional de Ciência, no qual se sugere que o pesquisador esteja afastado do objeto pesquisado, neste estudo optou-se por reconhecer e assumir os nexos entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa.

A inspiração primeira foi Boaventura Santos, que no texto *Um Discurso sobre as Ciências* afirma que [...] *a relação do sujeito com objeto opõe-se ao paradigma dominante que tem como proposta o distanciamento, a não interferência no objeto. Na edificação do novo paradigma há uma relação de reciprocidade entre o sujeito e objeto, o sujeito é uma extensão do objeto* (SANTOS, 2010, p.68). Ainda conforme Santos (2010), a pesquisa deve estar comprometida com estudar o objeto diretamente, de modo a alcançar o sujeito, mesmo que indiretamente. O autor reitera que o modelo de ciência tradicional moderna sustenta que quantificar é conhecer. O autor acrescenta ainda que o surgimento do novo paradigma veio como crítica a esse rigorismo como regra, e que as condições teóricas e sociais consideram o novo paradigma reformulado, pois nele o conhecimento é *prudente*, e *todo conhecimento é autoconhecimento*. Santos (2010) busca a superação do modelo científico tradicional no que se refere à relação de separação *pesquisador* e *objeto*, a qual ainda predomina.

Em sintonia com Santos, os autores Tardiff e Lessard (2014) insistem na importância da proximidade do pesquisador com o objeto, e valorizam o fato de o pesquisador estar inserido no campo investigativo. Sua obra, que retrata o trabalho docente, eleva a necessidade de se atentar ao fato do campo de pesquisa compor-se de relações humanas, no qual o pesquisador insere-se e absorva diversas situações subjetivas e movimentos variáveis que demonstram o que o objeto realmente vive. Isso pode favorecer a indução do pesquisador e tornar o conhecimento adquirido *prudente* e *concreto.* Os autores definem esse tipo de investigação como *análise por baixo*, e afirmam que tal ângulo de visão coloca à prova as categorias e as deduções dos pesquisadores, quando eles adentram o campo de pesquisa e percebem as variações e os deslizes ocorridos em relação às ideias teóricas iniciais.

Em outras palavras, o pesquisador traça um olhar teórico inicial em um campo de pesquisa que, gradativamente, é enriquecido com relações e atividades humanas, que, mesclado com sua subjetividade, inevitavelmente, faz emergir seus valores, suas emoções, seus preconceitos e suas crenças. Essa situação pede total atenção para as variações, as diferenças e as nuances que, necessariamente, irão aparecer, quando se estuda o que os professores realmente fazem. Portanto, analisar *por baixo* estimula a construção de modelos indutivos do trabalho concreto dos professores (TARDIF e LESSARD, 2014).

COMO TUDO COMEÇOU

Eu, pesquisadora deste estudo, tenho[1] 34 anos de idade e 12 anos de profissão, fato que me permite constatar o longo caminho ainda a ser percorrido e as muitas aprendizagens e experiências a serem vivenciadas pela frente. Os anos de vida e os anos de profissão permitiram-me a ousadia de teorizar sobre as experiências que vivencio e presencio diariamente. Diante dessa constatação, decidi transformar as experiências da minha trajetória de vida e da minha trajetória profissional no tema de um trabalho de Mestrado, viabilizando conclusões que venham ajudar outros professores em suas funções.

Retrospectivamente, nesses anos de docência, posso resgatar acertos, erros, avanços, frustrações e interregnos, o que me permite o atrevimento de analisar o Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), no qual estou inserida como professora, e o trabalho dos professores com os quais convivo, em uma tentativa, igualmente atrevida, de, posteriormente, oferecer proposituras de mudanças em nosso ambiente ocupacional.

Foi na minha primeira graduação, Educação Física, concluída em 2005, que vislumbrei a possibilidade de me tornar educadora, e, consequentemente, criei uma identificação pessoal com essa profissão. Não que o meu sonho de infância tenha sido ser professora, mas, a cada experiência vivida na profissão, a certeza de ter decidido pela profissão certa ficava mais evidente para mim. No ano seguinte a minha formação, ingressei na Educação e pude atuar em vários níveis de ensino. Privilegiadamente, consegui, através de processos seletivos e concursos públicos, trabalhar em todos os níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Embora essa atuação, indiscutivelmente, tenha sido gratificante, pois me permitiu proporcionar e ensinar a prática de movimentos tão importantes ao desenvolvimento físico dos alunos, foi a partir de 2008, lecionando no Ensino Médio da Escola Técnica *Jacinto Ferreira de Sá*, em Ourinhos - SP, que percebi, nas conversas informais com os alunos, alguma coisa que ia além dos *exercícios mecanizados*, ultrapassando as definições das regras esportivas. Nesse momento, eu percebi que poderia exercer uma influência significativa no desenvolvimento psíquico do adolescente, característica que se desenvolve intensamente nessa fase. Pude, então, identificar diversos olhares que necessitavam e solicitavam uma aproximação mais intima com alguém que fosse capaz de ouvir, de aconselhar e de ajudar em muitos aspectos pessoais.

[1] Este item foi escrito em primeira pessoa porque o texto trata da.história pessoal da pesquisadora.

Logo de início, essa percepção causou-me certa inquietude e me levou a questionar sobre quão preparada eu estaria para retribuir à altura toda aquela solicitude e confiança que os alunos depositavam em mim. E me levou a questionar ainda sobre quão preparados estariam os demais professores para fazer parte de tantas vidas e participar da formação dessa geração que passava muitas horas do dia na escola.

Nesse contexto, meus pensamentos voltaram-se para alguns aspectos do passado, como, por exemplo, os relatos de colegas da época do vestibular, que optaram por cursos de licenciatura nas cidades vizinhas, simplesmente porque o acesso à faculdade era fácil, tendo em vista que as mesmas eram estaduais, apresentavam baixa concorrência e ficavam perto de suas residências. Hoje, vejo que muitos desses colegas jamais exerceram a profissão, mas muitos outros atuam nas escolas como professores. Então, a pergunta que me intrigou e me motivou foi exatamente essa: Para esses colegas que decidiram permanecer na profissão, qual seria o *sentido* de ser professor? Considero essa pergunta de suma importância e acredito que deveria ser feita a todos os professores na ativa.

Independente de como iniciei minha carreira profissional, percebi que já estava fascinada pela Educação e que tinha inúmeras curiosidades a respeito da profissão. Lembro-me de um caso específico que avivou o meu interesse sobre a relação professor-aluno, que cabe aqui comentar. Certo dia, chegou à escola a notícia de que uma das alunas, com 14 anos de idade, considerada uma pessoa quieta, introvertida, pensativa, mas com notas *insuficientes* em muitas disciplinas, havia tentado o suicídio, precipitando-se de um viaduto. Para qualquer pessoa, essa seria uma notícia chocante e preocupante; mas, para nós, os professores dela, que passávamos muitas horas semanais com ela, o choque e a preocupação foram além, na verdade, foram severamente dramáticos. Particularmente, eu me lembrei de cada conversa que tive com a referida aluna, e me perguntei o porquê de eu não ter percebido que essa tragédia estava prestes a acontecer.

Em um segundo momento, essas questões foram assumindo um caráter urgente de busca por melhor formação na área, o que me conduziu, depois de longo questionamento sobre a minha própria formação, a buscar uma segunda graduação, mais específica, que me preparasse para *ser professora*. Inicialmente, ingressei na graduação em Pedagogia e, posteriormente, seguindo a mesma linha de raciocínio, iniciei uma especialização em Psicopedagogia. A partir de então, adquiri uma consentânea confiança para dialogar com professores, coordenadores e diretores sobre diversos fatores educacionais até então pouco conhecidos por mim. E pude compreender que, além da convivência com os alunos, havia uma soma de conflitos diversos latentes e já instalados no ambiente escolar, ocasionados,

aparentemente, por uma série de dificuldades associadas às relações intrapessoais e interpessoais. Foi então que percebi estar diante de um contexto privilegiado para a análise.

Diante de todas essas percepções, eclodiram as questões que alavancaram essa pesquisa: Que formação possui o professor para entrar no campo da docência? Quais são as responsabilidades adquiridas ao se tornar professor? Quais são os conflitos internos e externos no trabalho do professor? Quais são as razões da escolha da profissão? Como o professor utiliza seus *saberes* docentes? Qual a importância da formação nas atividades profissionais? Convém sublinhar que o conteúdo norteador desta investigação surgiu diante dessa série de juízos advindos do convívio no ambiente de trabalho, os quais geraram as questões acima citadas, passíveis de delimitar assuntos para a elaboração de uma dissertação de Mestrado.

Para a referida pesquisa, meu interesse global foi o trabalho docente na perspectiva de que cada professor atribui um sentido à sua escolha profissional, e essa particularidade e essa variedade de significados atraíram-me, despertando-me a vontade de entender o modo como os professores percebem sua própria atividade. Os fatores subjetivos, às vezes declarados nas conversas informais, apresentaram-se como outro aspecto digno de investigação, seguido pela relação e pelo convívio com o corpo docente, que nem sempre, em minha experiência, apresentou-se harmonioso e saudável.

Outro fator marcante, que ensejou a análise apurada das atividades dos professores, relaciona-se ao fato de o objeto de trabalho desses profissionais ser o aluno e, especificamente nesta pesquisa, ser uma pessoa na adolescência, uma etapa da vida que, em nossa sociedade, manifesta-se repleta de particularidades: conflitos internos, envolvendo relacionamentos; sentimentos; crises de identidade; dúvidas; alterações hormonais; autoestima; entre outros. Tais particularidades demandam atenção e cuidados especiais, o que pode gerar uma desconfortável sensação de autocobrança por parte dos próprios professores; demandam ainda um questionamento mais apurado sobre a formação acadêmica dos professores, sobre se estão ou não preparados para enfrentarem esse cenário.

A análise de como o docente percebe o contexto organizacional com todas as regras, as avaliações periódicas institucionais, os prazos, os planos de carreira, a pontuação docente com a finalidade de atribuição de aulas, a bonificação por resultados, dá-se por esse contexto formar a parte objetiva da atividade docente; pois, nesse viés, observa-se a exigência quantitativa gerada pela instituição, e isso envolve estatísticas e números que devem ser atingidos, contrapondo-se à autonomia que os professores vivem nas salas de aula.

Além da importância de compreender os fatores que integram e atravessam a rotina diária dos professores, deve-se assinalar que o trabalho docente é uma profissão

desenvolvida por pessoas que, nas atividades laborais, seguem suas atividades de trabalho com objetivo de garantir a segurança na concretude de uma carreira. E, nesse contexto, encontramos mais um ponto de reflexão: os docentes estão à mercê das constantes reformas educacionais no âmbito governamental, as quais modificam o sistema e, consequentemente, exigem adaptação ou até exclusão de muitos profissionais.

Saliento, enfim, que o fato de eu estar inserida na área social e ocupacional da Educação reforçou meu interesse em iniciar uma pesquisa sobre a referida temática, na tentativa de colaborar com os trabalhos científicos já existentes e com a própria instituição onde exerço minha profissão. Isso tudo devido à percepção de que são diversos os elementos que potencializam o *fazer* profissional dos educadores, mas que alguns elementos reduzem sua capacidade de ação. Por isso, todas essas indagações mobilizaram-me e, de alguma maneira, contribuíram para a delimitação do que viria a ser o foco investigativo primordial desta pesquisa.

Neste estudo, consideramos o aluno como foco central do trabalho docente; porém, ele não é o único foco, pois a laboralidade do professor dirige-se também ao coletivo docente, à coordenação, às prescrições institucionais, ao sistema educativo, aos pais e à comunidade do entorno da unidade escolar.

Diante disso, percebi que seria preciso investigar os fatores que impulsionam e os fatores que se apresentam como impeditivos desse árduo trabalho. Para tanto, é preciso considerar os *saberes*, a formação e a preparação acadêmica que os professores construíram em sua trajetória, na tentativa de conhecer quais são as reflexões, os sentimentos e o modo como a profissão é percebida pelos próprios professores. Além disso, foi preciso reservar um espaço para se ouvir a voz dos próprios docentes, já que eles integram uma categoria profissional que está no centro das políticas sociais, e suas práticas envolvem resultados extremamente importantes na formação de cidadãos, sendo eles considerados protagonistas do sistema educacional de nosso país.

Além de toda investigação e revisão da literatura especializada sobre os temas mencionados, foi com o auxílio do dispositivo metodológico utilizado que a presente pesquisa buscou reconhecer, examinar e discutir *o que não é dito* pelos professores, para então seguir com a tentativa de apresentar medidas restaurativas, as quais possam vir a amenizar os conflitos apresentados, e contribuir para a redução dos efeitos nocivos nas condições funcionais dos professores, ampliando sua capacidade de agir.

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA

Não se pode negar que uma pesquisa focalizada no trabalho docente justifica-se, em grande parte, em função da necessidade de reconhecer que esses profissionais estão inseridos na chamada Educação Formal, que conta com um importante investimento nacional. O investimento público direto em Educação chegou, em 2018, a 6% do Produto Interno bruto (PIB), valor superior à média dos países que compõe a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Há alguns anos, o Brasil tem feito investimentos significativos em Educação, conforme atesta pesquisa conduzida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), denominada *Education at a Glance*, divulgada no ano de 2015. Segundo essa pesquisa, o Brasil está entre os 38 países analisados sobre os investimentos públicos na área educacional. Nessa lista, apenas México e Nova Zelândia tiveram investimento maior que o do Brasil. A *Education at a Glance OECD Indicators* apresenta-se como uma fonte de informações relevantes e precisas sobre a Educação ao redor do mundo. Esse estudo oferece dados sobre a estrutura, o financiamento e o desempenho de sistemas educacionais de 34 países membros da OCDE, assim como de alguns países parceiros do G20[2]. A mesma pesquisa indica que, em 2005, 13,3% do investimento público total brasileiro foi destinado à Educação. Em 2012, esse percentual foi de 17,2%, portanto, o gasto público em Educação tem aumentado no Brasil. A parcela dedicada à Educação no gasto público brasileiro é maior do que a parcela de quase todos os países e parceiros da OCDE. O gasto público em instituições de Educação Superior aumentou 49% no período de 2005 a 2012, o que é bem acima do aumento médio da OCDE, que é de 33%. O aumento foi ainda mais acentuado em instituições de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. A proporção de gasto público nos referidos níveis aumentou 82% no mesmo período, sendo considerado o maior aumento de todos os países e parceiros da OCDE com dados disponíveis.

Outra informação pertinente para a análise do crescente investimento em Educação no Brasil é a porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro destinada à Educação, do nível Básico ao nível Superior, que era de 2,4% em 2000, passando para 4,7% em 2012, enquanto a média de investimentos em Educação nos demais países pesquisados foi de 3,7%

[2] G20 é a abreviatura para o chamado Grupo dos 20, é que formado pelos Ministros de Finanças e Chefes dos Bancos Centrais das 19 maiores economias do mundo, além da União Europeia.

(EDUCATION AT A GLANCE OECD INDICATORS, 2015). Conforme já mencionado, em 2018, o Brasil atingiu 6% do seu PIB, enquanto os demais países chegaram a uma média de 5,5%. A relação entre o PIB dos países pesquisados e o investimento em Educação mostra a importância conferida à Educação por cada país integrante da OCDE.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais *Anísio Teixeira* (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que promove estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, a fim de garantir a formulação e a implementação de políticas públicas no campo da Educação, além de fornecer informações consideradas confiáveis aos pesquisadores em geral. Em seu *sítio eletrônico*, foi possível encontrar os Indicadores de Investimentos Públicos em Educação, que são referências de caráter orçamentário e financeiro sobre a inserção de recursos públicos em todos os níveis de ensino, fornecendo indicadores como o percentual do investimento em Educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) e o percentual do investimento em Educação por aluno. Sobre a composição de tais dados, no mesmo *sítio eletrônico*, está disponível:

> As fontes dos indicadores de Investimentos Públicos em Educação são estudos e pesquisas elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais *Anísio Teixeira* (INEP), em parceria com a Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO) do Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA). Além disso, utilizam-se como fontes de dados primários as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Secretaria do Tesouro Nacional (STN). (BRASIL, 2017).

De acordo com os indicadores do INEP, visualiza-se que a estimativa do investimento público anual direto em Educação por estudante deu um salto de R$ 2.338,00, no ano 2000, para R$ 6.669,00, no ano de 2014. No ano 2000, foram investidos R$1.878,00 no Ensino Médio, que é o campo de estudo da presente pesquisa, progredindo para a quantia de R$ 6.021,00, em 2014[3].

Outro importante dado apresentado pelo INEP é o percentual de investimento total em relação ao PIB por nível de ensino, de 2000 a 2014, que aponta 4,6% de investimento em 2000, considerando todos os níveis de ensino, e 6,0% em 2014. No ano 2000, 0,6% foram aplicados no Ensino Médio e, em 2014, aumentou para 1,1% (BRASIL, 2017).

[3] Cabe informar que os valores foram apresentados sem ponderar a inflação ocorrida no período, simplesmente no sentido de apresentar um aumento de investimento, o que não nos permite considerar os valores apontados com números reais.

Nessa mesma perspectiva, aparecem os dados fornecidos pelo GOVERNO FEDERAL, no *sitio eletrônico* do Ministério da Educação (MEC), que apresentou, em substituição ao antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (1997 a 2006), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que é definido como:

> É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à Educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na Educação Básica. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20%. O aporte de recursos do governo federal ao FUNDEB, de R$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R$ 3,2 bilhões em 2008, R$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país. (BRASIL, 2017).

Um importante documento com informações pertinentes ao assunto é o chamado *Manual de Orientação do FUNDEB*, que também sinaliza para a relevância e centralidade social do profissional docente em nosso país, já que parte significativa dos recursos é dirigida à formação de professores, em nível inicial, no âmbito da graduação, e também para assegurar o aprimoramento funcional e a melhoria da remuneração de docentes (BRASIL, 2008).

Segundo o MEC, [...] *os recursos do FUNDEB devem ser destinados em ações de manutenção e de desenvolvimento da Educação Básica Pública, em particular, na valorização do Magistério, devendo ser subdividido, utilizando 60% (calculado sobre o montante anual) para a remuneração dos profissionais do Magistério regularmente contratados* (BRASIL, 2008). No âmbito desses 60%, estão inclusos: salários e afins, como abaixo relacionado:

> 13º salário, inclusive 13º salário proporcional; 1/3 de adicional de férias; férias vencidas, proporcionais ou antecipadas; gratificações inerentes ao exercício de atividades ou funções de Magistério, inclusive gratificações ou retribuições pelo exercício de cargos ou funções de direção ou chefia; horas extras; aviso prévio; abono; salário-família; quando as despesas correspondentes recaírem sobre o empregador, encargos sociais (Previdência e FGTS) devidos pelo empregador,

> correspondentes â remuneração paga na forma dos itens anteriores, observada a legislação aplicável à matéria. (BRASIL, 2008).

Ainda amparados pelo mesmo documento, constata-se que os recursos restantes, de até 40% do total, devem ser direcionados para as seguintes despesas:

> Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), realizadas na Educação Básica, na forma prevista no artigo 70 da Lei nº 9.394/96 (LDB), onde contempla os seguintes destinos: repasses dos governos estaduais e municipais, quando mantiverem convênios com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas; remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação; remuneração do(a) Secretário(a) de Educação do respectivo ente governamental; formação inicial e/ou continuada de professores da Educação Básica; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e de equipamentos necessários ao ensino; aquisição de imóveis já construídos ou de terrenos para construção de prédios destinados a escolas ou a órgãos do sistema de Ensino Básico; ampliação, conclusão e construção de prédios e outras instalações físicas, suas possíveis reformas e despesas geradas por elas; aquisição e manutenção de mobiliário e equipamentos; aluguel de imóveis e de equipamentos; serviços de comunicação e informática; levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas, visando à qualidade e à expansão do ensino; planos e projetos voltados à Educação Básica; realização de atividades–meio necessárias ao funcionamento do ensino; despesas inerentes ao custeio das diversas atividades relacionadas ao adequado funcionamento dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica; aquisição do material de consumo utilizado nas escolas e demais órgãos do sistema; concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos itens acima; quitação de empréstimos (principal e encargos); manutenção de transporte escolar e aquisição de veículos escolares e sua manutenção. (BRASIL, 2008).

Embora os dados acima indicassem para a construção de um cenário benfazejo, é pertinente mencionar que, depois do *golpe de estado*, concluído em 2016, que depôs Dilma Roussef, o país foi submetido a uma importante mudança, liderada pelo Presidente Michel Temer, o qual, mesmo enfrentando forte questionamento sobre a legitimidade para ocupar o principal cargo do Poder Executivo, enviou para o Congresso Nacional uma proposta de emenda constitucional (PEC), criando um teto para os gastos públicos, o que culminou no congelamento de investimentos do Governo Federal em Educação pelos próximos vinte anos. A aprovação final da PEC foi decidida pelo Senado Federal, em 13 de dezembro de 2016.

Gil Alesse, em matéria jornalística para o periódico *El Pais*, relatou que a chamada PEC 241 ou PEC 55, dependendo da Casa Legislativa por onde passou, foi tratada pelo Governo como umas das maiores mudanças fiscais ocorridas no Brasil em décadas, bem como a saída para a contenção do *suposto* rombo nas contas públicas, capaz de contribuir com a tentativa de superar a crise econômica, segundo o Governo que tomou o Poder depois do *golpe*.

A título de demonstração, de acordo com dados do Ministério da Educação, o constante crescimento de matrículas em universidades públicas e privadas, que saltaram de três para sete milhões, no período de 2001 a 2013; a criação de 18 instituições federais e das bolsas cedidas pelo Governo; o Ensino Profissional, que cresceu em estabelecimentos federais, passando de 315.000, em 2001, para 784.000, em 2014; o orçamento da rede de Escolas Técnicas, que saltou de 850 milhões de reais, em 2003, para 10 bilhões, em 2015; mostram um avanço privilegiado da Educação no século XXI, que, em outras palavras, teve um salto de 130% no valor total das receitas do Governo. Com a aprovação da PEC 241, obtém-se o prognóstico de que, se o congelamento existisse anteriormente, a expansão teria sido apenas a metade. Ressalta-se, ainda, que a referida proposta inviabiliza o cumprimento da meta de universalizar o atendimento a crianças e adolescentes até 2020, como prevê o Plano Nacional de Educação, que objetiva incluir todos os brasileiros, com idade de 4 a 17 anos, na escola. E muito menos viabiliza a formação e a capacitação de professores competentes e bem preparados.

Cabe aqui citar outra reforma realizada no Governo do Presidente Temer, inerente à presente pesquisa, que foi a apresentação de uma proposta de mudança do Ensino Médio, estabelecida na Medida Provisória 746, de 2016, aprovada pelo Senado Federal, em 8 de fevereiro de 2017, sob a justificativa da necessidade urgente de uma reforma no Ensino Médio, levando-se em conta os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mostravam uma *realidade trágica* nesse nível de ensino, através da constatação do fracasso do Ensino Médio brasileiro, de acordo com resultados obtidos em avaliações nacionais e internacionais.

A reforma do Ensino Médio, com início em 2017, entre outros pontos, amplia a carga horária dos cursos, das atuais 800 para 1.000 horas anuais, e divide o currículo entre *conteúdo comum*[4] e *assuntos específicos*: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica. *Essa nova ação estratégica do* PRONATEC, *designada por* MEDIOTEC, *dá prioridade à oferta de Cursos Técnicos em concomitância ao Ensino Médio Regular para alunos matriculados em escolas públicas* (BRASIL, 2016). A referida reforma foi anunciada pelo Presidente Michel Temer e pelo Ministro da Educação Mendonça Filho,

[4] A Base Nacional Comum Curricular, *conteúdo comum*, é caracterizada por um documento que prevê um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais, comuns para toda a Educação Básica do Brasil.

em 20 de dezembro de 2016. Ainda durante o curso, propõe-se que os estudantes realizem estágios em empresas com carência de profissionais especializados.

No Brasil, a Educação Básica, considerada obrigatória, corresponde ao Ensino Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. A presente pesquisa restringir-se-á a assuntos pertinentes ao Ensino Médio vinculado aos Cursos Técnicos.

Embora esta pesquisa apresente um capítulo destinado ao histórico do Ensino Técnico e à formação dos docentes que nele atuam, é importante justificar que o incentivo ao Ensino Técnico Profissionalizante tem um histórico de desenvolvimento progressivo ao longo dos anos. Um dos recentes pontos significativos nessa evolução foi a criação, pelo Governo federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que viabilizou a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica no país. O objetivo foi ampliar as oportunidades educacionais e oferecer formação profissional qualificada aos jovens, aos trabalhadores e aos beneficiários de programas de transferência de renda. Por intermédio do PRONATEC, foram realizadas mais de 8,1 milhões de matrículas, de 2011 a 2014, entre Cursos Técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4.300 municípios. Em 2015, foram 1,3 milhão matrículas. Foram entregues 422 unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia entre os anos de 2003 e 2014, totalizando *38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 2 Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, 24 Escolas Técnicas Vinculas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, totalizando 562 campi em funcionamento* (BRASIL, 2017).

Outra iniciativa importante, anterior ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), mas, posteriormente, a ele vinculado, é o Brasil Profissionalizado, que busca a consolidação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nas redes estaduais de Educação desse setor. Sobre o PRONATEC:

> Iniciado no ano de 2007. Foi criado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro daquele ano. Sua principal função é fomentar ações que objetivam o crescimento e a melhoria das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, para que haja a expansão e ampliação da oferta de Cursos Técnicos de nível médio, prioritariamente do Ensino Médio Integrado À Educação Profissional e Tecnológica. Os recursos do *Brasil Profissionalizado* são enviados para os estados por meio de repasses que acontecem a partir de Termos de Compromissos. O programa faz parte do Plano de Ações Articuladas (PAR), para construção, reforma e modernização de escolas técnicas, organizar os laboratórios, além de financiar recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da Educação. (BRASIL, 2017).

O referido programa atendeu a diversas instituições de Educação Profissional, com obras de reforma em escola já existentes, com a construção de novas escolas, de mais laboratórios, entre outras necessidades. Quem controla as atividades do Brasil Profissionalizado é a *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)* (BRASIL, 2017). Na esfera federal de ensino, *a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, é integrada pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Colégio Pedro II* (BRASIL, 2017).

Uma das instituições atendidas pelo Programa Brasil Profissionalizado, de suma importância para esta pesquisa, é o Centro Estadual de Educação Tecnológica *Paula Souza* (CEETEPS). A referida instituição foi fundada em 1969. Inicialmente, disponibilizava apenas Cursos Técnicos Profissionalizantes, mas, posteriormente, passou a integrar tais cursos ao Ensino Médio comum, possibilitando aos estudantes a opção de cursar uma modalidade técnica, o Ensino Médio comum ou o chamado Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM). Encontra-se, no *sitio eletrônico* da instituição, a apresentação da citada instituição:

> O Centro *Paula Souza* é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). A instituição administra 220 Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) e 66 Faculdades de Tecnologia (FATECs), reunindo aproximadamente 290 mil alunos em Cursos Técnicos de nível médio e superiores tecnológicos, em mais de 300 municípios. As ETECs possuem mais de 208 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, com 138 Cursos Técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades semipresenciais, *online*, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. (CENTRO PAULA SOUZA, 2017).

Assegurando a importância da oferta dos Cursos Técnicos no âmbito socioeconômico, existe uma Pesquisa realizada em 2014 pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), divulgada pelo IBOPE, mostrando que, mais de 70% dos ex-alunos de Cursos Técnicos de nível médio conseguem emprego no primeiro ano depois de formado. Essa pesquisa ouviu 2.002 pessoas com mais de 16 anos, em 143 municípios, sobre a Educação Profissional. Abaixo, seguem os dados obtidos nos registros do *sítio eletrônico* do G1:

> De acordo com o levantamento, 90% dos entrevistados concordam que quem faz Ensino Técnico tem mais oportunidades no mercado de trabalho, e 82% afirmam que os profissionais, sem ensino superior, mas com certificado de qualificação profissional, têm salários maiores. Com relação às razões para optar pela Educação Profissional, 53%

> dizem que gera possibilidade de ingresso mais rápido no mercado de trabalho; 47%, esperam uma posterior qualificação superior em uma profissão específica; e 28% alega que aumentam as oportunidades de acesso ao emprego. Ainda, pode-se afirmar, diante dessa pesquisa, que apenas um em cada quatro brasileiros cursou ou cursa alguma modalidade de Educação Profissional. Os motivos para que 75% da população nunca tenham feito tais cursos seriam: falta de tempo para estudar (40%), falta de recursos para pagar (26%), falta de interesse (22%). Um detalhe importante revelado foi o apontamento de que 44% dos brasileiros, de 16 a 24 anos, estudam atualmente. Sendo que, 18% estão no Ensino Superior, seguido de 15% no Ensino Médio e 5% do Ensino Fundamental. Já o Ensino Profissional é opção de apenas 3% deles, empatando com o percentual dos que fazem Ensino Médio vinculado ao Técnico. Comparando com outros países, a pesquisa ainda complementa que, nas 34 nações mais desenvolvidas, a média dos jovens fazendo Educação Profissional é 35%, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a pesquisa do Ibope revelou que fica em 6%, somando os que cursam o Ensino Médio Integrado ao Técnico e apenas o Ensino Profissional. (G1, 2017).

Em consonância com essas informações e trabalhando no campo de investigação Centro *Paula Souza*, é importante explorar dados fornecidos por alunos egressos, que um ano depois da conclusão do curso, respondem a um questionário proposto pelo Sistema de Acompanhamento Institucional (SAI), proposto no ano 2000, hoje substituído pelo *WebSAI-e*, tendo em vista que o questionário passou a ser respondido *online*, possibilitando a emissão de relatórios que servem como referencial sobre a inserção de Técnicos e Tecnólogos no mercado de trabalho. De acordo com o *sítio eletrônico* do Centro *Paula Souza*, em sua pesquisa mais recente, realizada por meio do *WebSAI-e*, os Técnicos formados pelas ETECs em 2011, 79% estavam empregados já em 2012. Desses, 52% trabalham na área de formação, 27% têm carteira assinada e 39% estão em empresas de médio e grande porte. Entre os Técnicos entrevistados, 38% ganham de 1 a 2 salários mínimos e 19% ganham de 2 a 3 salários, um ano depois da conclusão do curso.

A estratégia que zela pelo ingresso dos alunos concluintes de Cursos Técnicos do Centro *Paula Souza* no mercado de trabalho acontece de forma minuciosa e com a devida atenção. As ETECs devem ofertar cursos pertinentes à realidade do local onde estão inseridas, já que dispõem de 139 Cursos Técnicos para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços, sendo 5 na modalidade semipresencial, 4 na modalidade *on-line*, 28 integrados ao Ensino Médio e 6 integrados ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além disso, o Centro *Paula Souza* propõe, semestralmente, uma avaliação para os interessados em estudar nas ETECs, denominada *Vestibulinho*, que seleciona os candidatos para as vagas dos diversos cursos, e, já na inscrição para o *Vestibulinho*, os interessados optam por um determinado curso. Por determinação do CPS, o curso somente é oferecido se o

número de matriculados atingir o mínimo de 60, salientando que a permanência da turma até a conclusão do curso é determinante para a subsistência do mesmo curso nos semestres seguintes.

Entretanto, quando se fala de tantos números, dados, estatísticas e reformas no âmbito educacional, não se pode esquecer de que, por trás de toda essa organização, estão os professores, os profissionais que, diariamente, estão diretamente envolvidos nas atividades educacionais.

E essa é a perspectiva primordial desta pesquisa, que buscou examinar a atividade dos docentes por intermédio do estudo e da discussão dos elementos *concretos* e *semióticos*, que constituem o trabalho dos professores de Escolas Técnicas de Nível Médio, na perspectiva dos próprios profissionais, somada aos principais aspectos *potencializadores* e *dificultadores* da atividade laboral docente.

De modo complementar, espera-se construir um entendimento e estabelecer nexos entre o trabalho docente e as percepções desses profissionais sobre os conflitos, tanto internos como externos, que eles vivenciam no espaço ocupacional; e sobre a sua formação para o exercício laboral, que culmina na constituição dos *significados* e dos *sentidos* atribuídos a essa profissão.

O TRABALHO DOCENTE NA LITERATURA ACADÊMICA

Em uma revisão bibliográfica realizada sobre as pesquisas relacionadas ao tema proposto, identificou-se grande quantidade de livros, teses, dissertações, artigos científicos e revistas, que abordam assuntos sobre a atividade dos professores. Além disso, foi realizado um levantamento detalhado das investigações sobre o trabalho docente, concluídas em Programas de Pós-Graduação brasileiros. A recolha do material foi feita através de consultas aos bancos digitais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, para uma adequada verificação da literatura especializada, realizada no segundo semestre do ano de 2016, utilizando as palavras-chave *Trabalho Docente, Trabalho Docente no Ensino Médio, Trabalho Docente em Escolas Técnicas, Conflitos dos Professores em Sala de Aula, Sentido de ser Professor, Significado de ser Professor, Formação dos Professores do Ensino Médio, e Ensino Técnico de Nível Médio*, foram encontrados 39 trabalhos acadêmicos concluídos em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, de diversas áreas, que se aproximam, teoricamente, dos interesses desta pesquisa, elaborados desde 1992. Como critério de seleção dos trabalhos, estabeleceu-se a análise dos trabalhos elaborados nos últimos 25 anos. Foram contatados alguns resultados interessantes e variados, que nortearam o início deste estudo.

A tabela abaixo apresenta a coleta das pesquisas divididas por ano:

TABELA 1: Distribuição dos Trabalhos em Teses ou Dissertações

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
1992	1	0	1
1993	0	1	1
1994	1	0	1
2000	0	1	1
2002	0	1	1
2004	1	0	1
2005	0	2	2
2006	2	1	3
2007	1	1	2
2008	1	5	6
2009	1	2	3
2010	1	1	2
2011	0	2	2
2012	1	2	3
2013	1	4	5
2014	2	1	3
2015	1	1	2
TOTAL	14	25	39

A análise de cada um dos trabalhos encontrados revelou que a área com mais pesquisas referentes à temática desta pesquisa foi a área de Educação, especialmente, Psicologia da Educação; além de outras áreas que também demonstram interesse no assunto.

Veja a tabela abaixo.

TABELA 2: Distribuição das Teses e Dissertações por Programas de Pós-graduação

	Educação	Ciências da Saúde	Engenharia de Produção	Psicologia	Tecnologia	Teologia
Dissertações	**19**	**1**	**0**	**3**	**1**	**1**
Teses	**13**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**
TOTAL	**32**	**1**	**1**	**3**	**1**	**1**

As instituições onde as pesquisas foram desenvolvidas e concluídas seguem na tabela abaixo. Foi possível perceber que se destacam as seguintes instituições: *Pontifícia Universidade Católica* (PUC SP), com nove pesquisas relacionadas ao tema; seguida da *Universidade Estadual de Campinas* (UNICAMP) e *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG), ambas com quatro pesquisas pertinentes ao assunto.

Veja tabela abaixo.

TABELA 3: Distribuição das Teses e Dissertações por Instituição de Ensino Superior

Instituições	Dissertações	Teses	Total
PUC SP	**5**	**4**	**9**
Universidade Estadual de Campinas	**1**	**3**	**4**
Universidade Federal de Minas Gerais	**1**	**3**	**4**
Universidade do Sul de Santa Catarina	**1**	**0**	**1**
Escola superior de Teologia	**1**	**0**	**1**
Universidade Federal de Goiás	**2**	**0**	**2**
Universidade Federal de Santa Maria	**1**	**0**	**1**
Universidade Federal de Pernambuco	**2**	**0**	**2**
Universidade Federal de Santa Catarina	**0**	**1**	**1**
Universidade Católica de Santos	**2**	**0**	**2**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	**1**	**0**	**1**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	**0**	**1**	**1**
Universidade Católica de Brasília	**1**	**0**	**1**

PUC RJ	**0**	**1**	**1**
Universidade Federal do Ceará	**1**	**0**	**1**
UNESP Araraquara	**0**	**1**	**1**
Universidade de Uberaba	**1**	**0**	**1**
UNESP Assis	**1**	**0**	**1**
Universidade Federal do Paraná	**1**	**0**	**1**
Universidade Regional de Blumenau	**1**	**0**	**1**
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	**1**	**0**	**1**
Universidade Nove de Julho	**1**	**0**	**1**

No tocante à dimensão qualitativa, é possível apontar que as dissertações e teses que tratam de assuntos referentes ao Ensino Técnico de Nível Médio são aquelas elaboradas por Peterossi (1992), Lima (2005), Reis (2006), Arruda (2007), Fernandes (2008), Souza (2008), Claudino (2010), Cassimiro (2011), Pena (2014), Sanches (2014), Callas (2015) e Sousa (2015). Esses autores discutem as relações e nexos entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico Profissionalizante, dedicando-se, a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, à análise da docência, da formação e do perfil dos professores que atuam em instituições dedicadas ao Ensino Profissionalizante. É possível observar ainda, entre as investigações em tela, a problematização do ato de ensinar, quando dedicado à mera transmissão de conhecimento, considerada prática comum no Ensino Técnico, e a elaboração de propostas a respeito das possibilidades de formação de professores para a atuação em Escolas Técnicas. Aponta-se, ainda, registros de pesquisas dedicadas à compreensão das relações interativas entre professores e alunos do Ensino Médio, feitos pelos autores Rodrigues (2000), Motta (2002), Ravgnani (2006), Araujo (2007), Oliveira (2008), Scharph (2008), Carina (2009), Meurer (2011), Auarek (2012), Castro (2012), Endo (2012), Galego (2013) e Guedes (2013). Nos textos produzidos por esses autores, foram examinadas questões como a necessidade de cooperação entre docentes e discentes em sala de aula; a existência de conflitos significativos entre professores e alunos; a indisciplina; as influências exercidas pelos educadores na vida dos adolescentes, entre outras.

Não foram esquecidas pelos pesquisadores as condições subjetivas do trabalho dos professores, as quais foram investigadas por Souza (1993), Basso (1994), Scoz (2004), Louro (2005), Borges (2008), Cortada (2009), Griebeler (2009), Cericato (2010), Vieira (2013) e Martins (2014). Cumpre destacar a tese de MURTA (2008), na *Clínica da Atividade*, na qual

a autora utilizou a *autoconfrontação simples* e a *autoconfrontação cruzada* para investigar os *sentidos* e *significados* atribuídos pelos professores ao trabalho com alunos com deficiência, em outras palavras, na *inclusão* escolar.

A revisão realizada aponta para a escassez de estudos acadêmicos sobre o trabalho dos docentes que atuam especificamente no campo da Educação Profissionalizante. Foram identificadas somente trinta e nove pesquisas entre mais de 125 mil teses e dissertações disponíveis nos portais da CAPES e da BDTD.

Assim sendo, conclui-se que, sem um conhecimento adequado sobre os aspectos constituintes do trabalho dos professores, as *dificuldades* e os *facilitadores*, não há condições apropriadas para a elaboração de políticas públicas dedicadas à formação inicial e continuada desses profissionais, bem como aquelas dedicadas à melhoria das condições funcionais dos professores das redes públicas municipal, estadual e federal.

Em face do exposto, é possível reafirmar a relevância desta pesquisa, que resultará na produção de *saberes* sobre a laboralidade de professores da Educação de Nível Médio Profissionalizante.

Este estudo apresentará, no primeiro capítulo, as considerações acerca do Materialismo Histórico Dialético e de algumas categorias da Psicologia Social e Histórica, destacando a *atividade* como categoria efetiva no trabalho humano, sua origem e influência no desenvolvimento do indivíduo e o interesse pela docência como profissão. O segundo capítulo retratará o histórico do trabalho docente, sua origem a suas adversidades. O terceiro capítulo apresentará o Ensino Técnico Integrado ao Médio. O quarto capítulo apresentará a metodologia orientadora da pesquisa. O quinto capítulo mostrará o campo e os voluntários da pesquisa, a ilustração da aplicação do dispositivo metodológico e, consequentemente, a discussão dos resultados obtidos.

CAPITULO I
A DIALÉTICA E O TRABALHO

1.1. EPISTEMOLOGIA *MARXIANA*

Uma das matrizes das Ciências Sociais constituídas no século XIX foi o pensamento de Karl Marx, filósofo nascido em 1818, em Trier, capital da província do Reno. Estudou Direito e Filosofia entre os anos de 1836 e 1841 nas Universidades de Bonn e de Berlim. A partir do ano de 1842, iniciou suas contribuições como escritor e, logo em seguida, como redator e chefe do jornal *Gazeta Renana* (Rheinische Zeitung), onde trabalhou até 1843, ano em que o periódico foi fechado devido a acusações contra seus profissionais, os quais estariam usando o jornal para trair o governo da Prússia, cujo representante maior era Frederico Guilherme IV. Ainda neste mesmo ano, Marx casou com Jenny Von Westphalen e se mudou com ela para Paris. Tal mudança justificou-se também pela vontade de conhecer as movimentações sociais de trabalhadores na capital francesa e de estudar o atraso e a crise que percebia na sociedade alemã daquela época, a qual mantinha as características políticas, culturais e societárias do Antigo Regime, sem experimentar as mudanças introduzidas pelo advento do Estado Moderno em outros países da Europa. Nessa fase, o filósofo vai da condição de pretenso professor universitário, quando escreveu a tese *Diferença entre a Filosofia da Natureza de Demócrito e a de Epícuro*, para a posição de estudioso da economia política e dos fundamentos da sociedade burguesa e do capitalismo. Na mesma fase, Marx, num processo de rápido avanço intelectual e significativa tomada de posicionamento político, transforma-se de democrata radical em comunista, com forte atuação política, em parceria com intelectuais e com o operariado. Em 1844, reencontrou-se com Friedrich Engels, seu conhecido desde 1842, que influenciou significativamente seu pensamento por intermédio do trabalho *Esboço para uma Crítica da Economia Política*. A partir desse momento, Marx e Engels iniciaram uma profícua parceria intelectual e de ativismo político, marcada pelo ingresso na *Liga dos Justos,* que, posteriormente, foi renomeada *Liga dos Comunistas.* Ambos se dedicaram vocacionalmente a pensar e a intervir na luta de classes entre burguesia e proletariado, bem como de seus desdobramentos.

Marx e Engels escreveram, no ano de 1845, em parceria, pela primeira vez, o texto denominado *A Sagrada Família*. Em seguida, escreveram *A Ideologia Alemã,* entre 1845 e 1846. E, mais adiante, escreveram *O Manifesto do Partido,* publicado em 21 de fevereiro de 1848, que é considerado um tratado político de importante influência mundial até os dias atuais. Seu conteúdo foi formulado a partir de uma análise histórica minuciosa da modernidade e do papel da burguesia nas transformações observadas particularmente nos países em que o *capitalismo* avançou com maior ênfase até meados do século XIX. A referida

obra traz em si a definição dos princípios e dos objetivos do Socialismo. Traz também uma apresentação de referências teóricas, práticas e programáticas, no início, para os comunistas vinculados ao Partido Comunista Alemão, e depois, para todos os comunistas. Inclusive, teve a referência ao partido suprimida do seu título inicial. Foram impressos e distribuídos 3.000 exemplares do *Manifesto do Partido Comunista*, panfletos com 23 páginas, apresentando possibilidades concretas do desenvolvimento da sociedade. Foi o marco da erupção de um novo sujeito histórico: o *operário revolucionário*.

A perspectiva de Marx era realizar uma crítica da economia política capitalista e compreender a origem e o desenvolvimento da sociedade burguesa, tendo em conta que, a partir da *Revolução Industrial*, o homem passou a explorar recursos naturais para produzir bens, havendo assim um conhecimento científico da natureza relacionado à produção. Com isso, iniciou-se a valorização do capital e a civilização urbana industrial. Esse processo foi longo, violento e doloroso, pois cobriu uma construção social de séculos, destruindo antigos meios de vida e implantando novas formas de organização da sociedade. Desenvolveram-se novas modalidades de relações econômicas e, consequentemente, ocorreu o surgimento do homem moderno que, pensando livremente, não era capaz de enxergar as conexões sociais como *fins*, mas sim como *meios* para conquistar fins particulares. Eram indivíduos com culturas individualistas, que ocasionaram uma fratura entre o *público* e o *privado.*

Vale destacar que, com essas possibilidades de exploração da natureza, houve um avanço na existência humana e, consequentemente, na elevação das condições de vida dos homens. Porém, o preço social pago por essa ascensão foi altíssimo. Nesse novo mundo burguês, o custo do progresso foi a generalização da miséria relativa. Consequentemente, foi a eclosão do mundo burguês que levou ao surgimento dos *operários,* da revolução proletária e do confronto de classes. Nas palavras do autor Ivo Tonet:

> As classes sociais são grupos de indivíduos cuja origem está no processo de produção e apropriação da riqueza. Cada um desses grupos tem inúmeros e variados interesses, que não são comuns a todos os seus membros. Alguns, porém, básicos, são comuns a todos os indivíduos que compõe cada um daqueles grupos. Por isso, em todos os modos de produção encontramos duas classes fundamentais: a daqueles que produzem a riqueza e a daqueles que são proprietários dos meios de produção e se apropriam da maior parte da riqueza produzida. Entre essas duas classes existem outras, que não produzem a riqueza material, mas se apropriam de parte dela, e por isso mesmo são, do ponto de vista estrutural, menos importantes. (TONET, 2013, P. 16).

A forma de trabalho da sociedade burguesa será examinada e discutida adiante, ainda neste capítulo. Para expor o método de Marx, será evidenciada a insurreição dos

trabalhadores que avançou por diversas etapas e por diversos protestos negativos, em consequência da exploração do trabalho, até a formação de um projeto positivo de classe, denominado *revolução socialista*.

O proletário passou a ser um sujeito social, histórico e político autônomo, que integrou um fenômeno significativo da área sociopolítica. A construção da teoria de Marx fez-se no seio desse proletário. O pensamento conservador burguês utilizava mecanismos que ocultavam a exploração: a alienação e a reificação. A teoria social de Marx pretendia compreender a sociedade burguesa e subsidiar movimentos de trabalhadores, os quais, na condição de sujeitos sociais da história, fossem capazes de aliar teoria e prática revolucionária na direção da superação e supressão da burguesia e do mundo por ela configurado. Seu objeto de estudos era a sociedade burguesa e seu objetivo era a superação revolucionária.

Marx, como pressuposto histórico e social, definiu o homem como um ser social que, ligado à natureza, adquire estruturas, dinâmicas e regularidades próprias. Foi graças à instauração da sociedade burguesa que o ser social surgiu na consciência do homem, pois ele, mesmo condicionado pela natureza, via-se diferente dela. A socialização das relações sociais ocasionadas pela sociedade burguesa poderia ser apreendida pelos homens como produto de sua interação, seus interesses, seus conflitos e seus objetivos. O homem passou a se perceber como fruto das próprias ações e responsável pela própria história.

Marx afirma que o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual, e que não é a consciência do homem que determina o seu *ser*, ao contrário, é o seu *ser social* que determina sua consciência. Por isso, ele é considerado materialista, já que, para compreender cada indivíduo ou o coletivo, ele parte do concreto para o abstrato, e depois da reflexão, volta a um concreto impregnado de determinações e com uma elevada compreensão das mediações presente em um fenômeno determinado. Tais afirmações explicam a coincidência da publicação do *Manifesto do Partido Comunista* ocorrer ao mesmo tempo em que ocorreu a Revolução de 1848. O problema era um fato concreto e as atitudes não brotaram na consciência dos envolvidos em ambas as situações. Elas foram as expressões do que estava acontecendo concretamente no mundo real, foram formulações do cérebro dos homens extraídas da experiência social dos mesmos; foram formulações de uma cultura que já estava constituída, dos problemas que foram postos ao tempo em que esses homens viviam.

Marx reiterou que nada se passa na cabeça sem que já tenha passado ou esteja passando na realidade. Dessa maneira, surge o homem como ser prático e social, produzindo-se através de suas objetivações.

O conteúdo crítico da obra de Marx é uma síntese de exigências teóricas e práticas, que permitem a produção de um conhecimento conectado à transformação social estrutural. A perspectiva revolucionaria dos trabalhadores ofereceu uma sustentação social imprescindível a qualquer conhecimento que tome os fatos como sinais e índices que avançam para processos carregados de significações e sentidos.

A evolução intelectual de Marx levou ao resgate de diversos procedimentos, temas, ideias e categorias, como, por exemplo, a *concepção dialética* (Hegel) e a *teoria do valor-trabalho* (Smith e Ricardo), que compuseram um legado desdobrado, ampliado e problematizado por outros ativistas e estudiosos, os quais integram o pensamento denominado *marxista.* Assim que esse pensamento foi tomado como Ciência, fundou uma concepção de mundo e ofereceu uma filosofia da natureza e da história chamada Materialismo. Vale apontar que o *marxismo* não fundou o *materialismo,* que já existia; mas fundou um modo específico de materialismo: o *materialismo histórico-dialético*.

Lênin (1870-1924) contribuiu para a obra de Marx, tornando-se um continuador legitimo de seu trabalho, tanto que o *marxismo* passou a levar seu nome: *marxismo-leninismo*. O *marxismo-leninismo* caracteriza-se como uma doutrina que, para favorecer unicamente a sua apresentação introdutória, pode ser compreendida como uma corrente organizada por meio de dois blocos mutuamente relacionados e indissociáveis: o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico. O primeiro é considerado a teoria geral do ser que privilegia o movimento e as contradições, e toma o mundo material como dado primário, o qual, na consciência, aparece como dado secundário, como reflexo. O segundo é a aplicação dos princípios do Materialismo Dialético ao estudo da sociedade. Na Filosofia, existe um conflito entre *idealismo* e *materialismo,* e o método dialético surgiu como o mais apto para o estudo da natureza e da sociedade, pois contempla leis como a da coexistência, a unidade dos contrários, a transformação da quantidade em qualidade, entre outras.

Nesta dissertação, serão utilizadas as bases do pensamento de Marx: a *atividade,* a *socialidade* e a *historicidade.* A *atividade*, unidade essencial de análise, é explorada por meio da investigação dos *significados* sociais e *sentidos* pessoais atribuídos ao trabalho docente pelos professores voluntários nesta pesquisa, e dela decorrem elementos que vão compor a consciência humana. A *socialidade* refere-se às condições histórico-sociais concretas da vida de cada sujeito que, depois de apropriadas, convertem-se em elementos e traços essenciais de sua personalidade. Vale dizer que o *capitalismo* marca profundamente os modos deste trabalho na medida em que as relações passam a ser estabelecidas em torno de um modo de produção específico, diferente do que era visto anteriormente na história da humanidade. A

historicidade manifesta-se, no decorrer deste trabalho, por meio do arrazoado histórico construído, que retrata como se deu o movimento das mudanças ocorridas (por meio das contradições) ao longo do processo educacional brasileiro e que nos conduziram até o modelo de Educação Técnica proposto nos dias atuais.

Para fins de compreensão do leitor, nas próximas páginas serão delineados, separadamente, a teoria: Materialismo Histórico e o método: Materialismo Dialético.

1.1.1 MATERIALISMO HISTÓRICO

Esta pesquisa tem como pressuposto epistemológico a *Psicologia Histórico Cultural*, que tem como fundadores Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leoniev (1903-1979). Esses autores fundamentam-se nos princípios teóricos do materialismo histórico dialético elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1895).

Segundo Tonet (2013), o significado de mundo é o intercâmbio do homem com a natureza e todas as suas transformações para a produção de bens materiais necessários à existência humana. Nesse processo, ocorre o desenvolvimento das próprias forças produtivas, dos instrumentos de produção, do próprio homem e das relações sociais estabelecidas. Sendo assim, o trabalho não produz somente bens materiais (realidade objetiva), mas também os próprios seres humanos (realidade subjetiva). *Ao transformar a natureza, os homens também se transformam a si mesmos* (TONET, 2013, p. 22).

Segundo Murta (2008), na perspectiva da *Psicologia Histórica Cultural*, apreender um fenômeno implica, primeiramente, situá-lo em um momento histórico, reconhecendo suas determinações, sua gênese e suas contradições, para depois esse conhecimento oferecer meios de transformação da realidade (GONÇALVES, 2003, p.62 apud MURTA, 2008, p. 18).

Na teoria geral da realidade social, Marx sugere que os indivíduos reais e ativos, em condições materiais de vida resultantes de atividades passadas de outros sujeitos e modificadas pela atividade atual, têm como primeiro ato a modificação da natureza pelo trabalho. Por isso, o trabalho é o ato humano que deve ser examinado em primeiro lugar. O trabalho é capaz de articular a continuidade e a ruptura do homem com a natureza, atitudes que marcam o devir humano, além ser o elemento que possibilita integrar o natural ao social, dando origem a um novo ser: o ser social.

Nesta pesquisa, será apresentada como unidade essencial de análise a *atividade* caracterizada pelo *trabalho humano*, que, sendo a atividade mediadora entre o homem e a natureza, revela uma dinâmica própria da atividade vital humana. Para isso, será traçada sua linha histórica, na tentativa de recuperar transformações e de indicar sua influência nas relações sociais.

1.1.2. ATIVIDADE HUMANA: O TRABALHO

> O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. (LEONTIEV, 1959, 1964, p.74).

> Na sociedade capitalista, uma classe goza do ócio à custa de converter a vida toda das massas em tempo de trabalho. (Marx, 1867, 1982, p. 206).

O desenvolvimento *filogenético* do homem na relação com o trabalho, segundo Leontiev (1959,1964), aconteceu por meio de estágios sucessivos. O primeiro estágio, representado pelos *australopitecos*, apresenta como características principais a aptidão para as tarefas manuais e a utilização de instrumentos rudimentares, o que tornava possível algum meio de comunicação. Os estágios seguintes, *pitecantropo* e *homem de Neanderthal*, apresentam uma transição para o homem moderno. Uma das evoluções que separaram esses estágios foi o aparecimento da confecção de instrumentos, que remete às formas iniciais de trabalho e de sociedade. Após milênios de evoluções sociais e de faculdades psíquicas humanas passadas de geração em geração, o homem apossou-se de um acúmulo de experiências de caráter produtivo, diferenciando-o dos animais, em que cada etapa pode ser marcada por desenvolvimentos e aperfeiçoamentos, desde as funções psicomotoras da mão humana, a expressão fonética, a audição, até os utensílios e instrumentos utilizados no trabalho.

Ainda sob a perspectiva de Leontiev (1959,1964), falando sobre o desenvolvimento *ontogenético* do homem, são nas relações sociais com o mundo que o homem forma suas próprias percepções. Nas palavras do autor:

> O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática

> sócio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver. (LEONTIEV, 1959, 1964, p.166).

Opondo-se aos animais, regidos estritamente por evoluções biológicas, o homem vê na relação de trabalho um desenvolvimento social e histórico. A *hominização* deve-se ao trabalho e à sociedade, pois foi o trabalho que criou o homem e sua consciência. Ademais, o cérebro, os órgãos de atividades internas e externas e a linguagem foram desenvolvidos e modificados na evolução do homem graças ao trabalho (LEONTIEV, 1959, 1964). É importante salientar que modificações fisiologias e anatômicas no homem também aconteceram pela via do trabalho, desde a passagem para a posição vertical até a mobilidade que tornou possível o alcance de objetos. Outras condições necessárias para o aparecimento do trabalho são a convivência em grupo e o desenvolvimento do reflexo psíquico, a consciência. A convivência em grupo deu-se no momento em que uma tarefa passou a ser dividida entre os membros de uma comunidade, a fim de que um objetivo em comum fosse atingido. Leontiev (1959, 1964) ilustra novamente como exemplo a atividade de caça, que necessita de mais de uma pessoa para ser executada, pois, no exemplo dado, foi designado alguém para *assustar*, alguém para *abater* e outro para *preparar* o animal. O homem percebeu-se dividindo as funções do trabalho e, então, foi apresentado ao *trabalho em grupo*. O desenvolvimento do reflexo psíquico, que é a consciência, deu-se na percepção da existência de um conteúdo norteador das ações e das atividades de trabalho do homem, sendo que o *motivo* pelo qual o faz une-se às suas relações biológicas e, então, ele trabalha orientado conscientemente para um determinado fim. Diferentemente do animal, que se orienta pelos movimentos da presa e a captura com um fim instintivo e/ou biológico, a fome, o homem trabalha buscando um resultado inicialmente planejado, com um sentido subjetivado, e age impulsionado pelo seu *motivo* (LEONTIEV, 1959, 1964).

Diante dessas perspectivas, é legitimo afirmar que a força impulsionadora do processo de evolução do homem foi o trabalho, que evoluiu através da capacidade de fixação das ações e transmissão para as próximas gerações. É pelo trabalho que o homem adapta-se à natureza e é capaz de transformá-la. É por meio de suas necessidades que ele cria seus instrumentos, desde os mais simples até os mais complexos, e, então, é capaz de construir moradias, roupas, bens materiais e adquirir seu próprio alimento. Por conseguinte, o desenvolvimento dessas ações é acompanhado pelo desenvolvimento de sua cultura, pois outras gerações surgem e encontram um mundo criado pelas anteriores, apropriando-se dos conhecimentos e participando do trabalho. Portanto, é nesse processo histórico que diversos fatores são construídos e aprimorados (LEONTIEV, 1959, 1964). Convém sublinhar que o

autor, tendo como fundamento a visão filosófica materialista, caracteriza o trabalho como algo concreto dirigido a um indivíduo, ou a um coletivo, por outro indivíduo, com um determinado objetivo ou finalidade no mundo. Os envolvidos possuem, em seu psiquismo, necessidades e motivos que os movem, promovendo uma conexão com o pequeno grupo e, a partir dele, com a sociedade e a comunidade. O autor pontua ainda características centrais sobre a atividade humana, colocando como princípio a motivação externa ou interna desse indivíduo, seguida dos seus propósitos, estando ele socialmente vinculado a um grupo de pessoas e à forma de se dirigir ao objeto específico.

O trabalho é um conjunto de fenômenos fisiológicos e psicológicos que caracterizam o ser humano, mas é possível afirmar que, em algum momento, o trabalho tornou-se motivo de sofrimento. Através da evolução da sociedade, o trabalho passou de ações realizadas com sentidos próprios para se tornar ações realizadas com objetivos propostos, e, então, deixou-se de valorizar a atividade em si, passando a evidenciar sua finalidade. Hoje é possível afirmar que o homem perdeu o domínio sobre suas próprias ações de trabalho, sendo que uma das razões é que ele sofreu uma mudança na consciência individual e se tornou alienado às suas próprias necessidades, vivendo no e pelo trabalho imposto, buscando o salário como única forma de significação.

Na mesma esteira, Leontiev (1959, 1964, p.118) afirma que os homens podem ter como conteúdo principal do seu trabalho a satisfação de suas necessidades. Nesse momento, acontece a perda do sentido próprio daquela atividade e o surgimento do sentido vulgar do salário: *A sua nova atividade mais lhe parecerá agora pertencer a um mundo particular, mundo que pode ser considerado o único real.* Assim, com essa separação do intelectual e do físico, ocorre a chamada *alienação*. Nesse enfoque, percebe-se que o poder que o dinheiro adquiriu na vida do homem foi capaz de torná-lo dependente de condições que são incomuns à sua atividade de trabalho.

Newton Duarte (1993; 2004) discutiu a questão da *alienação* e da *humanização* a partir, principalmente, de fatores como a objetivação e a apropriação, pois existe a apropriação das objetivações social e historicamente constituídas por parte dos indivíduos. Todo trabalho apropriado pelo homem traz a marca da sociedade que o formulou. *Na divisão social do trabalho o próprio processo de apropriação se converte também em um fenômeno de alienação, assim como as objetivações do trabalho humano quando reduzidas à grandeza abstrata, à mercadoria* (SALA, 2010, p. 85-86). Como afirmou Marx (1932-2004), *alienação* é, portanto, uma ruptura entre a essência e a existência do homem.

Engels (1845, 2010, p. 157) apontou que *nada é mais terrível que fazer todos os dias, da manhã até a noite, um trabalho que não se gosta.* Quando o autor expôs a situação da classe operária da Inglaterra, que vivia em escassez, em busca de sobrevivência, ele retrata o trabalho como algo forçado, como um *tormento cruel e degradante*. Esse ódio ao trabalho está relacionado a todos os constrangimentos e sentimentos de inutilidade que ocorrem quando o trabalhador começa a compreender que o motivo do seu trabalho é simplesmente o dinheiro.

Neste interim, o trabalhador passa a aceitar condições que qualquer sentimento humano consciente poderia caracterizar como *tortura*: jornadas longas, monotonia, exaustão, sem levar em conta o que poderá acontecer após muitos anos exercendo aquela mesma função. Referindo-se aos operários da época, Engels (1845, 2010) reitera a *alienação* causada pela impossibilidade de o trabalhador pensar em outras coisas além da sua função de trabalho. O autor fala sobre a quantidade de horas que se deve dedicar aos afazeres, e a consequência de não restar tempo para atividades cotidianas naturais e necessárias. É comum, ainda nos dias de hoje, situações em que trabalhadores julguem-se cansados, sem vontade de praticar atividades físicas ou de lazer, sem vontade de aprimorar seus conhecimentos com leituras e informações. Isso ocorre porque esse indivíduo passou muitas horas do seu dia dedicando-se, de corpo e alma, ao seu compromisso com as atividades de trabalho. Sua preocupação é o salário integral no fim do mês, e esse montante em dinheiro, instintivamente, causa-lhe prazer.

Cabe lembrar que a obra *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, de Engels (1820 – 1895), teve sua primeira publicação em 1845; e que, quando se defronta com seus comentários sobre a submissão da classe operária trabalhando em troca de valores incapazes de cobrir suas necessidades básicas, submetendo-se a situações degradantes, tornando-se pessoas moralmente abaladas e insatisfeitas, podendo ser comparadas a animais que serviam fielmente seu trabalho, ficam claras as definições e os estudos importantes relacionados ao sentido atribuído ao trabalho pelo próprio trabalhador. A definição do trabalho como experiência, que permite ao homem desenvolver a si mesmo e alterar seu meio, em função do estímulo que o trabalho oferece entre a ação individual e a atividade coletiva, trata-se de um potente dualismo entre a capacidade da realização das potencialidades humanas e a paralisia de ações, podendo gerar sofrimento ou adoecimento.

Recorrendo à compreensão e posterior superação da dialética de Hegel, Marx examinou concretamente os movimentos políticos e econômicos, a alienação do trabalho nas sociedades divididas em classes sociais e questionou o fato de o trabalho ter se tornado um *castigo*, sendo que é ele quem dá capacidade ao homem de transformar a natureza. Nesse

enfoque, percebe-se que o trabalho tornou-se uma atividade de sofrimento e impotência, uma vez que foi retirado das mãos do trabalhador. O autor concluiu que tais causas estariam relacionadas principalmente à divisão social do trabalho, pois indivíduos deixaram-se levar pelo ponto de vista dos exploradores, acarretando uma ruptura entre o trabalhador e o trabalho. Ao invés de realizá-lo, o homem alienou-se; ao invés de *encontrar-se,* sentiu-se ameaçado; ao invés de se libertar, oprimiu-se. Com a modernidade, a expansão do capital ocupou todos os espaços capazes de proporcionar lucros; a sociedade foi dominada pelas leis do mercado; os valores autênticos do homem foram substituídos pelo valor do dinheiro, da mercadoria, da comercialização, do preço. O homem passou a acreditar que todo seu trabalho valia o mínimo suficiente para suas necessidades básicas. Para elucidar essa questão, faz-se necessário sintetizar a *Revolução Industrial* do século XVIII:

Na manufatura, os operários ainda utilizavam ferramentas para realizarem seu trabalho. Com a chegada das máquinas, passaram a servi-la. A capacidade de autonomia foi substituída por uma sensação de dominação, pois quem dava as coordenadas eram as recém-adquiridas máquinas. De *mecanismos vivos* a *complementos vivos* de um mecanismo morto, os operários despendiam toda sua energia em atividades desinteressantes, pois, por mais que as máquinas desempenhassem suas funções, eles eram indispensáveis para realizarem a entediante função de manuseá-las. A *Revolução Industrial* e a consequente chegada das máquinas nas grandes indústrias influenciaram potentemente a relação entre o homem e o trabalho. A falsa impressão de que elas aliviariam o labor cotidiano foi desmascarada através das ações tomadas pela burguesia com o intuito de obter *mais valia*. Antes, eram trabalhadores independentes utilizando ferramentas; depois, passaram a trabalhadores substituídos por máquinas capazes de utilizar inúmeras ferramentas de uma só vez, postas em movimento por um único comando muitas vezes capaz de acionar mais de uma máquina. As habilidades foram substituídas por movimentos mecânicos (MARX, 1867,1982).

A força muscular tornou-se supérflua, o que levou a indústria ao emprego de mulheres e crianças que eram capazes de realizar as mesmas atividades com um salário menor. Isso ocorria porque mulheres e crianças necessitavam de trabalho para ajudar nas despesas da casa. Dentre vários problemas que essa situação trouxe às famílias, destaca-se o fato de as crianças serem submetidas a uma pseudo-educação, que não era suficiente para proporcionar-lhes a devida formação cultural; além de serem forçadas a trabalhar quinze horas por dia, o que causava danos físicos irremediáveis e envelhecimento precoce. A destruição dos laços familiares era constante, pois, *antes o operário vendia sua própria força*

de trabalho, da qual podia dispor livremente, enquanto pessoa livre. Agora ele vende sua mulher e filhos; torna-se mercador de escravos (MARX, 1867, 1982).

A tendência das máquinas em favor do capital foi *diminuir ao máximo* o desgaste físico dos operários, o que levou a outra estratégia burguesa para o enriquecimento, afinal, instrumentos de manuseio simples poderiam permitir o prolongamento da jornada de trabalho. O que parecia fácil, tornou-se torturante à medida que movimentos eram repetidos por várias horas do dia, além das posturas inadequadas e contato com produtos insalubres. A morte de uma costureira da época foi manchete de jornal, o qual relatou os resultados decorrentes de operárias trabalharem mais de dezesseis horas por dia e, às vezes, até trinta horas seguidas, ou até suas forças serem extintas. Mais relatos foram expostos por Marx (1867,1982), os quais provaram que o aumento de um quarto da jornada de trabalho reduzia a expectativa de vida de 50 para 37 anos de idade. Raquíticos, mal constituídos, troncos deformados, envelhecimento prematuro, anêmicos, portadores de dispepsia, complicações do fígado e dos rins, reumatismo, pneumonia, tuberculose, bronquite e asma, além de doenças características a determinadas atividades, acometiam os operários da Inglaterra no século XVIII. E esse foi outro ponto significativo na relação do homem com o trabalho.

Na época, com a interferência do Estado, por meio de medidas coercitivas, o aumento da jornada de trabalho foi impedido, o que levou o capital a tomar outra medida estratégica para seu crescimento: a intensificação do trabalho. O objetivo passou a ser, então, produzir mais em um tempo menor. Obviamente, o resultado foi perceptível na saúde do trabalhador. O sistema fabril submetia o operário a uma escravidão evidente: os atrasos eram multados, as refeições e os intervalos eram coordenados, *[...] o apito despótico o força a deixar seu leito, seu almoço, seu jantar. E na fábrica o patrão é seu legislador absoluto e se impõe regularmente a seu bel-prazer [...]* (MARX, 1867, 1982, p.115).

A intensificação do trabalho causou *pressa* aos operários, que queriam e deveriam concluir suas funções em menos tempo. Além disso, o trabalho de limpeza de máquinas, não pago para os operários, era feito com as máquinas em funcionamento e com pressa, acarretando um grande número de acidentes de trabalho. Enfim, eram empregados substituídos ou marginalizados pelas máquinas, que chegaram para concorrer com o proletariado e apresentaram a eles a miséria. *Assim, a máquina considerada em si reduz o tempo de trabalho, facilita o trabalho, permite ao homem dominar as forças naturais, aumenta a riqueza do produto; mas devido ao emprego capitalista, prolonga a jornada de trabalho, aumenta a intensidade do trabalho, sujeita o homem as forças naturais, empobrece o que produz*; [...] (MARX, 1867, 1982, p. 117).

Convém sublinhar que a contribuição da História é fundamental para se compreender a evolução do processo de trabalho. Em um contexto anterior, o trabalho já foi considerado ação de submissão e de escravidão. A seguir, será considerada a Idade Antiga, especialmente o século III a.C., quando o trabalho era destinado aos homens que não tinham habilidades artísticas ou políticas. Platão dizia que *é próprio de um homem bem-nascido desprezar o trabalho* (SIEDENBERG, 2013, p. 37). E Aristóteles reitera que havia homens predestinados ao trabalho e homens predestinados à liberdade. Trabalhar era coisa de escravo e nunca percebido como algo positivo.

A máxima *O trabalho dignifica o homem* nasceu somente na modernidade e com a já mencionada *Revolução Industrial*. Em meio ao desequilíbrio entre a gigantesca riqueza da época e a drástica situação dos trabalhadores, era necessário encontrar outro motivo para trabalhar, além do sustento. Assim, valores morais e sociais foram agregados às atividades laborais e retirados dos que não queriam exercer tais funções. Com a classe operária sem nenhum amparo jurídico, com a agitação de movimentos como o *ludismo* e o *cartismo*, e com o surgimento dos sindicatos trabalhistas, os governos *maquiaram* estratégias e as incorporaram lentamente para atender aos pedidos dos trabalhadores, sempre cuidando para não prejudicar o crescimento do capital. O México foi o primeiro país a conceder direitos ao trabalho. E isso ocorreu somente em 1917, com o nome de direitos sociais, quando foram estabelecidos fatores importantes, como, por exemplo, a jornada de trabalho de 8 horas e a instauração do salário mínimo.

A partir de então, a atividade de trabalho assumiu diferentes significados. Segundo Wisner (1987), a atividade de trabalho passa de pagamento de penas à ascensão social, tornando-se uma atividade obrigatória, entrando no circuito monetário e se centralizando no salário, na formação de mais valia, nos contratos de serviços e nos direitos do trabalhador. Cabe deduzir, por essa linha de raciocínio, que, nos dias atuais, o estudante e a dona de casa não trabalham, pois não se enquadram nas determinações apontadas acima.

Temos a *atividade* como unidade essencial de análise, e dela decorrem os demais elementos que vão compor a consciência humana. Como forma de entrar na essência desse fenômeno, delimitou-se um recorte desse processo, que objetiva investigar, explicar e compreender os *significados* e *sentidos*, os quais advêm do referido processo entre sujeito e realidade social. Nosso objeto de estudo é a *atividade docente* e, a partir dela, espera-se revelar quais *significados* e *sentidos* passam a existir para o sujeito que nela atua. Para isso, foi preciso teorizar as categorias mencionadas.

Diante do coletivo exposto sobre a compreensão do materialismo histórico e da constituição dos significados sociais do trabalho seguiremos para a compreensão do método: materialismo dialético. Após, será necessário compreender o significado social e histórico da profissão docente, para depois compor um quadro que possibilite trazer o sentido pessoal do professor, aquele que guia, regula e condiciona a atividade docente, fundamentando o cenário no qual este estudo está inserido.

1.2. MATERIALISMO DIALÉTICO

1.2.1. COMPREENDENDO A DIALÉTICA

> Ora, se levarmos em conta que o conhecimento é sempre, imediata ou mediatamente, um instrumento para a intervenção social, então não há dúvida, de que isso tem largas consequências sociais. **(**TONET, 2013, P. 11).

Os processos psíquicos estão intimamente e inegavelmente ligados às relações sociais e materiais de produção. De acordo com o *materialismo dialético*, o mundo material antecede à existência do ser humano; porém, é conhecido e transformado pelo homem que torna a natureza em si uma natureza subjetivada, cognoscível. As ideias partem do mundo material e condicionam a vida social, econômica, política e ideológica, portanto, não é a consciência que determina a vida, e sim a vida que determina a consciência. O homem, a fim de garantir a preservação de sua espécie e de atender às suas necessidades, utiliza a *atividade*, que quando realizada de forma consciente e prática, é chamada de *trabalho*, para atuar sobre a natureza, sobre si mesmo e sobre os outros.

O termo *materialismo dialético* utilizado por Karl Marx e Friedrich Engels conecta a vida material com a vida social e política, sustentando que o modo de produção material determina a vida social do indivíduo, além de confirmar que o processo de trabalho levou o homem a elaborar mecanismos e estratégias mecânicas e psicológicas, a fim de se apropriar de bens e serviços. Nessa apropriação, modifica a natureza, dando-lhe um novo formato, e, consequentemente, também é modificado, adquirindo novas necessidades e formas de atendê-las, enquadrando-se em um ciclo infinito. Nesse ciclo, o antigo é incorporado e modificado, e a ele são atribuídas novas qualidades, tornando-se, ao mesmo tempo, descartável e totalmente aproveitável. Nas palavras de Perez, Ercolano e Rocha, no texto *Notas acerca da Dialética como Método e seu uso Contemporâneo na Mediação da Transmutação Social*, lê-se:

> Para Kopnin (1969/1978), foi a filosofia *marxiana* que logrou superar a partição entre *ontologia*, natureza fundamental da realidade, e a *gnosiologia*, necessidade e capacidade humana de conhecer e validar o objeto de conhecimento, recorrendo à compreensão da dialética sobre as conexões entre o indivíduo e o objeto no curso sociopolítico, histórico e econômico das práticas dos homens. Nesta abordagem filosófica materialista, o sujeito e o objeto encontram-se em inter-relação, ao mesmo passo que o pensamento e o ser também se acham nesta influência mútua, possibilitando a examinação da prática por meio do pensamento e do conhecimento teórico. Portanto, a dialética, agora nomeada materialista, contrariamente à metafísica e ao positivismo, não aparta o método de pensamento das transformações da realidade objetiva e, ainda, não considera possível o desenvolvimento de uma ciência separada, segregada ou desmembrada do ser. (PEREZ, ERCOLANO E ROCHA, 2017, P. 174).

De modo geral, cumpre destacar que a dialética, muito provavelmente, surgiu e se fortaleceu com os filósofos Zenão de Eléia, Heráclico de Éfeso e Aristóteles, que deram início ao que se poderia chamar de *dinâmica da dialética*, a saber: as contradições, as mudanças constantes e os movimentos permanentes capazes de modificar a realidade. A dialética assumiu, então, desde a antiguidade, a arte de operar com conceitos e a assimilação teórica da própria realidade, principalmente a natureza como duas formas distintas: ou ensina a pensar, que é a arte de operar com conceitos; ou permite uma compreensão, uma assimilação do próprio mundo, da natureza de suas coisas. Esses dois princípios parecem absolutamente heterogêneos e, por muito tempo, opuseram-se um ao outro como o *lógico* ao *ontológico.* A evolução da Filosofia, com o passar do tempo, levou à ideia da *unidade* entre eles. A dialética visa, entre outras coisas, à criação e ao aperfeiçoamento das estratégias para o pensamento teórico-científico, conduzindo à verdade objetiva. Mas esse dispositivo é aqui constituído pelo sistema de conceitos cujo conteúdo é tomado ao mundo objetivo (KOPNIN, 1978). Sobre esse assunto, o autor ainda afirma que: *[...] o homem social é capaz de transformar qualquer objeto da natureza em objeto e condição da sua atividade vital e não estar atrelado às condições biológicas limitadas da vida da espécie, como ocorre com o animal [...]* (KOPNIN, 1978, p. 81). De acordo com o autor:

> Para conhecer realmente o objeto, é preciso abrangê-lo, estudar todos os seus aspectos, todas as relações e mediações. Nunca conseguiremos isso plenamente, mas a exigência de multilateralidade nos prevenirá contra erros e necrose. Isto, em primeiro lugar. Em segundo, a lógica dialética exige que se tome o objeto em seu desenvolvimento, *automovimento*, em mudança. Em terceiro lugar, toda a prática humana deve incorporar-se à plena definição do objeto, quer como critério da verdade, quer como determinante prático da relação entre o objeto e aquilo que o homem necessita. Em quarto lugar, a lógica dialética ensina que *não há verdade abstrata, que a verdade é sempre concreta*. (KOPNIN, 1978, P. 82).

Em outras palavras, a dialética existe em todas as relações, na medida em que, quando o indivíduo entra em contato com o objeto, ele não somente afeta e modifica o objeto, mas também é modificado por ele. Isso ocorre initerruptamente, como uma sequência sem fim: o homem transforma a natureza e é modificado por ela constantemente. A dialética pode ser percebida no processo de trabalho humano, conforme será exposto adiante, e em todas as ações pode-se utilizar a teoria da *superação dialética,* na qual a palavra *suspender* é percebida em três sentidos: o de *suspender* (negar) a realidade que o objeto possui inicialmente; o de *suspender* (elevar, pendurar, preservar) o que é essencial nesse objeto; e o de *suspender* (melhorar) o objeto a um nível superior. Esses três sentidos da palavra explicitam a dialética existente entre o homem e suas atividades laborais (KONDER, 2008). Sobre a relação da dialética com o trabalho, Hegel (1770–1831) afirmou que *o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano,* pois é nele que o homem *se produz a si mesmo*, e é nele que o sujeito se cria. A capacidade de o homem transformar um objeto, seja qual for seu oficio, gira em torno de ultrapassar as resistências impostas por esse objeto, atingindo assim seu objetivo. E essa relação entre o homem e o objeto é o que chamamos de *trabalho.*

Cumpre observar, no quadro dessa corrente de pensamento, que a vida é uma sucessão de ações e reações; que a consciência humana não apenas registra informações, mas também interfere ativamente na realidade; que a contradição existe na própria consciência e também na realidade; e que o homem é capaz de transformar ativamente a realidade, mas é a realidade objetiva que impõe o ritmo e as condições para tais mudanças. Segundo Vieira (2015), o homem é entendido como um ser biológico e social, modificando-se e sendo modificado nas e pelas interações sociais envolvidas nas atividades que buscam assegurar a preservação da espécie e do indivíduo, engendradas em um determinado tempo e em uma determinada cultura. Nas palavras da autora:

> Pode-se dizer que o indivíduo é constituído em uma realidade determinada e se apropria dela de forma particular, tornando-a parte do seu ser, significando-a com base nas inúmeras determinações que o constituem. Os homens não têm assim uma história cronológica e linear: eles são engendrados em relações dialéticas e contraditórias, que vão sendo superadas à medida que fatos e eventos são continuamente significados e reelaborados em cada momento de sua existência, ou seja, ao longo de sua própria história, na História. De fato, a natureza ganha historicidade quando o homem, buscando transformá-la, sobre ela age, modificando-a e, nesse processo, transforma a si mesmo, pois integra a natureza em sua própria história. (VIEIRA, 2015. P. 49).

A dialética materialista considera indispensável distinguir as chamadas *leis básicas*, assim descritas por Kopnin (1978): *1) Lei da unidade e luta dos contrários (que*

ocupa posição especial), 2) Lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas, 3) Lei da negação da negação. Tais leis revelam a fonte de desenvolvimento do mundo objetivo e do pensamento humano, abordando condições mais gerais da teoria do desenvolvimento.

A primeira lei refere-se à exigência do pensamento dialético em identificar as contradições concretas que constituem cada totalidade, pois, para se compreender o *todo*, é necessário aprofundar-se no conhecimento das *partes*. Para percepção de qualquer objeto, existe uma dimensão *imediata*, que é observável, e uma dimensão *mediata*, que é percebida depois, através das mediações. Daí a importância da análise do quadro inter-relacional ou sociointeracional em que se insere. A segunda lei refere-se ao fato de que a modificação do *todo* somente acontece com as mudanças das *partes*, primeiramente com as alterações setoriais, quantitativas, para posterior transformação qualitativa. Cumpre afirmar que a modificação do *todo* é mais difícil do que a modificação dos elementos que compõe esse *todo*. A terceira lei refere-se à importância das contradições, pois é através da síntese dos conflitos entre teses e antíteses, afirmações e negações, que o objeto transforma-se.

Contudo, é preciso considerar com igual importância as denominadas *leis não básicas ou categorias*, que subordinadas às *leis básicas*, são capazes de traduzir aspectos e momentos isolados, relações de reciprocidade entre forma e conteúdo, essência e fenômeno, possibilidade e realidade, sentidos e significados, causa e efeito, casualidade e necessidade, singular e universal, entre outras. Segundo Kopnin:

> Quando se trata da definição das categorias, indica-se habitualmente que as categorias são termos mais gerais. Esta definição é correta e a ela é difícil fazer alguma objeção. Realmente, as categorias são formas de pensamento, e como tais devem ser incorporadas aos conceitos. As categorias, assim como outros conceitos, são reflexos do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentemente da nossa consciência. As categorias são produto da atividade da matéria de certo modo organizada: o cérebro, que permite ao homem representar adequadamente a realidade. É correto ainda, que as categorias são reduções nas quais se abrangem, em consonância com as propriedades gerais, a multiplicidade de diversos objetivos, fenômenos e processos sensorialmente perceptíveis. (KOPNIN, 1978, P. 105).

Em outras palavras, as *categorias* são definições universais da realidade sob a forma como a realidade aparece no conhecimento *objetivo-verdadeiro*, e esse sistema forma a lógica dialética. Esse sistema é verificado e verificável pela prática do homem, sendo que as definições do pensamento *verdadeiro* são definições de uma realidade claramente compreensível. As *categorias* filosóficas são condições de concordâncias e coincidências entre o pensamento e a realidade, um caminho de obtenção do conhecimento *objetivo-*

verdadeiro (Kopnin, 1978). Para se compreender um fenômeno, faz-se necessário a utilização das chamadas categorias, *[...] que, embora o delimitem, o recortem, não são conceitos fechados, mas indicam processos que devem ser aprendidos em seus conteúdos históricos, ideológicos, contraditórios, multideterminados, mediados [...]* (GONÇALVES, 2003, p. 62).

Todas as *categorias* do materialismo dialético estão vinculadas ao estudo do processo de pensamento, à relação do pensamento com o ser e à revelação do conteúdo real do objeto. *Categorias* são conceitos de uma generalidade extremamente grande devido à profundidade da penetração na essência dos processos da natureza e da sociedade. As *categorias* devem estar no nível da prática atual e ser consideradas ricas de conteúdo, pois nelas está sintetizada a experiência anterior do conhecimento do mundo. Estão relacionadas também a certo nível de desenvolvimento da humanidade e do seu conhecimento. Efetivamente, a aplicação da dialética leva um objeto *do desconhecido para o conhecido*, e a aplicação acertada das *categorias* reforça a própria dialética como método de conhecimento. Essa análise permite desenvolvê-la, compreendendo-a como um sistema aberto, no qual o número de *categorias* não é determinado, permitindo assim mudanças de conteúdos e introdução de novas categorias.

Trabalhar com *categorias* é buscar impregnar o objeto de estudo com aspectos que o condicionam e determinam em nossa sociedade, de modo que a investigação alcance a mais profunda reflexividade sobre o que se está examinando.

Esta pesquisa propõe trazer uma reflexão sobre as categorias *atividade* e *consciência*, buscando desvelar as mediações que permitem constitui-las como seus nexos e relações com o trabalho humano, além de compreendê-las dialeticamente, ou seja, entender como fatos sociais concretos podem transformar a ação do homem, e vice-versa. Depois de elucidadas as categorias *significados e sentidos*, peças fundamentais deste trabalho, nos próximos capítulos será elucidada a profissão docente por meio da categoria *historicidade*, pois a realidade objetiva dessa profissão é a história de suas mudanças. No contexto desta dissertação, também será contemplada a categoria *socialidade*, pois na base de todas as relações sociais, incluindo o trabalho em Educação, estão as condições histórico-sociais concretas de cada sujeito que, depois de apropriadas, convertem-se em elementos e traços essenciais da sua personalidade.

1.2.2. A DIALÉTICA MATERIALISTA COMO CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

O materialismo, contrariamente à metafísica e ao positivismo, é o nome conferido pela Filosofia à doutrina que acredita que todas as modificações do universo, seus fenômenos naturais, sociais e mentais são explicados pelo movimento da matéria. Essa corrente de pensamento sustenta que a matéria é a única coisa que realmente existe, e que tudo é composto de matéria, bem como que as interações entre as diferentes formas assumidas pela materialidade são as responsáveis por todos os fenômenos conhecidos, seja no campo social, da vida ou da matéria não viva ou inanimada, e que, portanto, não se reproduz.

Existem três grandes momentos históricos na abordagem das questões relativas ao *conhecimento*: *greco-medieval*, vista numa perspectiva metafísica, não produtora de conhecimento efetivamente científico; *moderno;* e *marxiano*. Na era moderna, a problemática do conhecimento passou a ser abordada por dois pontos de vista diferentes, a saber: o *gnosiológico*, que é o estudo do conhecimento; e o *ontológico*, que se refere ao estudo do ser social e natural. Essas abordagens não são construções arbitrárias, e não são somente subjetivas, mais do que isso, são produtos histórico-sociais.

O ponto de vista *gnosiológico* tem o sujeito como polo regente do processo de conhecimento. *É ele que colhe os dados, classifica, ordena, organiza, estabelece as relações entre eles e, desse modo, diz o que o objeto é* (TONET, 2013, p. 12). Algumas questões norteiam esse processo, tais como: Qual a origem desse ponto de vista? Qual seu exato significado? Quais argumentos o sustentem? Quais suas limitações? Qual sua função social?

O ponto de vista *ontológico* implica uma subordinação do sujeito ao objeto. E aqui o elemento central no processo de conhecimento é o objeto, por isso, não cabe ao sujeito criá-lo, mas sim, desvendá-lo sob a forma de conceitos em sua própria realidade. Questões pertinentes a esse ponto de vista não dizem respeito ao *conhecer*, mas ao *ser:* O que é o *ser*? O que é a realidade? Após a obtenção dessas respostas, passa-se a questionar o modo como se conhece o *ser*.

O *marxismo*, entendido como campo do *saber*, que inclui também os continuadores das ideias de Marx, tem as classes sociais como sujeito fundamental, mas não único, do conhecimento, e vale dizer que isso ocorreu graças ao surgimento histórico das mesmas. No processo de construção do conhecimento, existe uma articulação entre as classes sociais: o *sujeito coletivo*, que predomina; e o *sujeito individual*. A classe estabelece o campo em que o individuo irá exercer seu poder ativo, pois o domínio de uma classe sobre outra

exige que a classe que quer dominar utilize forças materiais e forças imateriais, que são os valores e as ideias, a fim de conquistar e manter o seu objetivo. Esse processo dá origem a uma concepção de mundo que fundamenta e explica seu domínio.

Produzir conhecimentos pelo padrão *marxista* é considerado uma forma inovadora, pois nele as duas classes sociais existentes na sociedade burguesa, *burguesia* e *proletariado*, são capazes de apresentar um projeto histórico para a humanidade, e essa implementação leva a uma concepção de mundo, já que suas intenções justificam-se, demonstrando uma tentativa de superioridade à classe concorrente: a *burguesia* possui um projeto essencialmente particular, no qual não pode haver superação da exploração do homem pelo homem, e os indivíduos não se realizam plenamente como seres humanos; o *proletariado* espera a superação dessa exploração e uma possível realização humana dos indivíduos, sendo um projeto universal.

No surgimento desse novo mundo moderno burguês, baseado em produção de riqueza material, percebe-se um contraste entre a passividade do sujeito *greco-medieval* e os novos sujeitos ativos, além de uma alteração profunda na relação entre individuo singular e comunidade. Nas palavras de Tonet:

> Até o final da Idade Média, contudo, o ser humano singular ainda estava submetido à comunidade. Embora de forma extremamente diversa, tanto na comunidade primitiva, quanto no escravismo e no feudalismo, a situação material (o ainda insuficiente desenvolvimento das forças produtivas, a estreita dependência em relação à natureza, a necessidade de somar forças com os outros para ter acesso aos bens materiais), e as concepções de mundo, as ideias e os valores impunham aos indivíduos singulares uma dependência muito grande em relação à comunidade. Era, pois, o pertencimento a comunidade que dava sentido à vida do indivíduo. (TONET, 2013, p. 33).

O interesse particular tornou-se o padrão dessa nova sociedade, que é composta por indivíduos complexos, caracterizando um notório processo de individualização. Tais fatores exigiram uma nova forma de produzir conhecimento, de caráter eminentemente ativo e prático, voltado à transformação da natureza, dominando-a e colocando-a em prol dos interesses humanos: a ciência *moderna* impulsionada por uma nova forma de sociabilidade dirigida pelo capital.

A regência do sujeito no processo de conhecimento baseia-se em duas características fundamentais: a natureza do *sujeito* e a natureza do *objeto*. Quanto à natureza do sujeito, pode-se afirmar que quem produz conhecimento é o individuo *singular*, e isso precede *ontologicamente* às relações sociais. Assim sendo, o sujeito pode pertencer a uma classe social, mas isso não interfere substancialmente na produção do conhecimento, sendo

suas qualidades subjetivas responsáveis pelo que é realizado. Quanto à natureza do *objeto*, sabe-se que o homem defronta-se com uma realidade e que, através dos *sentidos*, toma uma forma pessoal. Por isso, são as pessoas que constroem o objeto por meio da *elaboração de hipóteses, colheita de dados empíricos, organização, classificação, análise e elaboração de uma teoria explicativa como coroamento de todo esse processo.* (Tonet, 2013, p. 45). Assim, o resultado final é o objeto construído. Segundo o autor:

> [...] agora considerando o processo propriamente dito do conhecimento, ou seja, a sua efetivação concreta, temos a regência do sujeito sobre o objeto nesse processo; a construção do objeto pelo sujeito; o predomínio do formalismo; a definição de verdade não como adequação, correspondência, representação ou reflexo (mesmo que ativo), mas, como coerência e consistência do discurso; o rigor metodológico e a intersubjetividade como critérios de verdade. (TONET, 2013, P. 45).

Adentrando ao padrão *marxista*, foi com a emergência da sociedade burguesa que se configurou os pressupostos materiais e intelectuais da teoria de Marx. Como já citado anteriormente, essa emergência refere-se à capacidade humana de compreender e de transformar uma sociedade que provêm da lógica material e da acumulação de capital. Essa classe proletária necessita superar completamente a exploração do homem pelo próprio homem, para poder ter acesso à riqueza material que ela mesma produz. Marx encabeçou essa necessidade e seu pensamento foi instaurado como uma *ontologia* do ser social.

Sobre a caracterização desse novo padrão de conhecimento, Marx considerava que as questões relacionadas ao conhecimento somente poderiam ser desvendadas depois da elaboração de uma teoria geral do ser social. Ele parte da gênese desse sujeito e do ato que funda sua sociabilidade para descobrir a origem, a natureza e a função social, essenciais para o conhecimento.

Constatam-se, então, duas grandes concepções acerca da realidade: o *materialismo* e o *idealismo.* As duas reduzem a realidade a partículas que a integram. No *materialismo*, a realidade está separada do sujeito, sem subjetividade; no *idealismo*, a realidade é considerada a ideia e o espírito. Para Marx, a práxis, ou seja, a atividade humana, é a atividade mediadora que une o espírito e a matéria, a consciência e a realidade objetiva, constituindo uma unidade indissolúvel, uma objetivação da subjetividade. Nas palavras de Tonet, 2013:

> Trata-se, pois, para Marx, de partir não de ideias, especulações ou fantasias, mas de fatos reais, "empiricamente verificáveis", no caso os indivíduos concretos, o que eles fazem, as relações que estabelecem entre si e as suas condições reais de

> existência, para então aprender as determinações essenciais que caracterizam este tipo de ser e seu processo de reprodução. (TONET, 2013, P. 79).

O *automovimento* do mundo real refere-se ao fato de os homens, na produção social de sua existência, estabelecerem relações necessárias que não dependem de sua vontade. Essas relações correspondem, de certa forma, a um desenvolvimento das forças produtivas materiais que, no seu conjunto, formam a estrutura econômica da sociedade e correspondem a certas formas de consciência social. Em outras palavras, a forma de produzir a vida material condiciona a vida social. *Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência* (TONET, 2013, p. 81).

1.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS *CONSCIÊNCIA* E *ATIVIDADE*

A *consciência* originou-se na relação entre os homens e a realidade, fundida à linguagem e ao trabalho, e aprimorada pelas condições históricas e sociais. A categoria *consciência*, abordada por Marx (1983), Leontiev (1978), Luria (1988), Vigotski (1931), entre outros, é apresentada como uma atividade psíquica e reflexiva do homem, construída no processo de inter-relação com seu meio, capaz de mediatizar sua conexão com o meio natural e social, além de si mesmo. É o reflexo da realidade observada pelo prisma das significações do homem, apontada como uma forma complexa de recepção ativa da realidade. Em outras palavras, o homem vivencia diversas impressões imediatas, mas, concomitantemente, cria seus próprios conceitos, que são capazes de assimilar experiências e gerar projeções futuras. A *consciência* inclui outras funções mentais, como a memória, a atenção e o pensamento, e é, portanto, a forma mais complexa de organização do comportamento, permitindo prever resultados. E é pelo trabalho que encontramos a gênese da *consciência* e a possibilidade de sua compreensão.

A atividade humana carrega consigo *significados* sociais, pois é mediatizada por instrumentos criados para determinados fins e transmitidos por gerações. O mundo objetivo surge para o homem por meio da *atividade*, é recebido em seu pensamento sob a forma de abstrações, e depois refletido em suas ações. Além da transformação de objetos, a *atividade* humana desenvolve e transforma o mundo subjetivo do homem, bem como seus desejos e intenções, criando um ciclo de novas necessidades humanas. A *atividade* do trabalho, a *consciência* e a *socialidade* são determinadas reciprocamente e fazem com que a *atividade* do

homem, que antes era vinculada às necessidades biológicas, passe a ser crescentemente marcada pelos objetos obtidos no resultado de um conhecimento complexo das relações e da natureza. Assim, a *atividade* humana está cada vez mais determinada por leis socio-históricas, distinguindo-se da atividade animal, e isso graças à *consciência*. A *atividade interna*, chamada *consciência*, é construída pela *atividade externa*, e ambas são determinadas pela organização da sociedade e pela forma de trabalho chamada socialidade. Logo, a *consciência* do homem é formada pelo social, originada pela *atividade* e capaz de captar a conexão do homem com o mundo, tornando subjetivo o que era objetivo, e vice-versa.

Existem outras *categorias* que são interligadas à *atividade* e à *consciência:* os motivos e necessidades. A *atividade* é capaz de produzir um mundo humanizado e garantir a humanização do homem. É vista como um processo de transformação do comportamento humano e também do mundo, graças ao movimento dialético vivenciado entre o homem e a natureza. Tal relação é impulsionada por *motivos* e *necessidades*, que são os fins a serem alcançados em determinada *atividade*. A *atividade* sempre está conectada a um *motivo*, que seria a força capaz de orientar, incitar e despertar a ação do homem, além de pressupor que ele está em busca de uma *necessidade.* O objeto final será considerado o *motivo* caso ele responder a uma *necessidade* do homem. *Necessidade* é um estado emocional gerado constantemente no curso da *atividade* do sujeito, e *motivos* são os sistemas configurados na personalidade do homem e conectados aos sentidos que atravessam tal atividade. Nas palavras de Murta (2008):

> A atividade humana é sempre significada. O homem, no seu agir, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas operam com significados. A *necessidade* é um estado de carência do ser humano ativada na busca da satisfação das mesmas, o *motivo* impulsiona, dirige o sujeito para busca de suas satisfações. (MURTA, 2008, p.31).

Depois de esclarecidas as categorias *atividade* e *consciência*, vale dizer que, quando se analisa uma determinada *atividade*, deve-se aproximar das zonas de *sentido* subjetivo dos sujeitos, que são os sentidos que essa *atividade* tem para ele. Concomitantemente, deve-se levar em conta que essa *atividade* possui um significado social de larga importância, que dever ser compreendido.

1.4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS *SIGNIFICADOS* E *SENTIDOS*

> O sentido de Terra é o sistema solar que completa a noção de terra; o sentido de sistema solar é a via láctea, o sentido de Via Láctea... Isso quer dizer que nunca sabemos o sentido completo seja lá do que for e, consequentemente, o sentido pleno de nenhuma palavra. A palavra é a fonte inesgotável de novos problemas. O sentido de uma palavra nunca é completo. Baseia-se em suma, na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo. (VIGOTSKI, 1962, 2001, P. 466).

Na Psicologia Histórico Cultural, os *significados* são compreendidos como apropriações de produções históricas e sociais na e pela *atividade* ou interações, por meio de internalizações que dá ao conteúdo outra particularização. O *significado*, então, converte-se em *sentido*. Vigotski (1896-1894) afirma que é no *significado* que está o *nó* do pensamento verbalizado. Quando se diz uma palavra, ela traz consigo um significado determinado e é ele que possibilita a comunicação. É possível chamar o *significado* de construção social, pois o indivíduo, desde o nascimento, encontra um sistema de significações elaborado historicamente, que apenas sofre as mudanças individuais com a influência da sociedade, da cultura ou da linguagem. Por intermédio de sua obra, é possível pensar o indivíduo da ação e da significação sob a influência histórica e social. Ele passa a ser compreendido como um sujeito criativo, que se desenvolve initerruptamente sob e apesar das determinações sociais. Os *significados* das palavras desenvolvem-se e se transformam, pois são construídos ao longo da história e são relacionados ao mundo social onde estão inseridos. Mas existe outro aspecto de *significado,* que diz respeito ao *sentido* que as palavras assumem para indivíduos em particular. Nas palavras de Vigotski, apoiando-se no linguista Paulham:

> O significado é apenas uma dessas zonas do *sentido* que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata [...]. tomada isoladamente no léxico, tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. (VIGOTSKI, 1962, 2001, p. 465).

Em outras palavras, o autor reitera que, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de *sentido.* Já o *significado* seria o contrário, pois é um ponto imóvel e imutável, que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos:

> A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado, quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o circulo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma

> variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. O sentido da palavra, diz PAULHAM, é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias. Nesses termos, o *sentido* da palavra é inesgotável. (VIGOTSKI, 1962, 2001, p. 465).

Segundo o autor, a palavra somente adquire *sentido* no contexto da frase; a frase só adquire *sentido* no contexto do parágrafo; o parágrafo só adquire *sentido* no contexto do livro; o livro só adquire *sentido* no contexto de toda a obra de um autor. O *sentido real* de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na *consciência* e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra. O autor ainda relata que, em suas pesquisas, estabeleceram-se peculiaridades básicas da semântica da linguagem interior, sendo que a primeira delas é o predomínio do *sentido* da palavra sobre o seu *significado*. Segundo Vigotski, Paulham introduziu a diferença entre *sentidos* e *significado* alegando que o *sentido* de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa *consciência.* Assim sendo, o *sentido* é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. Já o *significado* é apenas uma dessas zonas do *sentido* que a palavra adquire no contexto de algum discurso, uma zona mais estável, uniforme e exata. *Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos* (VIGOTSKI, 1962, 2001, p. 465).

O autor definiu *significado* como unidade de análise: *Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 1962, 2001, p. 398, 465). O significado da palavra, então, é uma unidade mínima dos dois processos, ou seja, do pensamento e da palavra: *A palavra desprovida de significação não é palavra, é um som vazio. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior* (VIGOTSKI, 1962, 2001, p.398).

Conforme aponta Pino (2010) apud Vieira (2015), os *significados* representam a significação convencional destinada aos signos pela sociedade. E os *sentidos* expressam a significação que os signos, em um contexto discursivo, possuem *para cada sujeito particular, atrelado às suas próprias experiências sociais.* Vigotski elucida: *A formação de conceito ou aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa*

(operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original (VIGOTSKI, 1962, 2001, p.168).

A esse respeito, Leontiev (1959, 1964) tece comentários sobre a significação, dizendo que ela ocorre num processo dado pela descoberta através de interações e relações objetivas com determinado objeto. Assim, ela é primeiramente refletida e depois fixada na linguagem, para depois compor o conteúdo da consciência social, formando um *sentido* subjetivo que aquele objeto tem para ele. Em outras palavras, o *sentido* subjetivo e sua significação pessoal formam o reflexo consciente. Por isso, a significação não pode ser considerada apenas no plano social, mas também no individual. Dessa forma, o homem apropria-se de significações elaboradas historicamente e socialmente, mas essa apropriação é pessoal, dependendo de cada indivíduo. *[...] é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida* (LEONTIEV, 1959, 1964, p.94). Como ele se apropria, o grau dessa apropriação, o como esta irá influenciar na sua personalidade irá depender de cada indivíduo.

Leontiev (1959, 1964) apontou que o *sentido* é constituído na relação entre o sujeito e a *atividade* que ele estabelece com a realidade concreta. Seria a relação entre o *motivo* e o fim. Louro (2005) reitera que, qualquer indivíduo, ao traçar um objetivo, possui um *motivo* que irá orientar suas ações para alcançar o referido objetivo. Assim, quando se deseja entender o *sentido* de algum fenômeno, deve-se desvendar os *motivos* que estão relacionados a esse *sentido*. Por esse viés de entendimento, Leontiev, (1959, 1964 p. 79) ainda afirmou que *a decomposição de uma ação supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da ação e seu objeto. Senão, a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito.* O autor exemplifica utilizando-se da ação da caça, na qual o abatimento do animal somente se justifica pelo *sentido* final do resultado: o seu consumo. As ações de todos os envolvidos nesse abatimento relacionam-se através do mesmo *sentido.*

Desse modo, os *sentidos* dos fenômenos podem variar conforme as vivências do sujeito e conforme o caráter histórico social de sua realidade. Além disso, esse *sentido* pode ser transformado em novos sentidos, que modificam antigas formas de pensar. *Essa cisão é constituída a partir de uma nova configuração, em que há o conflito entre a possibilidade do novo e a permanência do antigo. Dessa forma, as mudanças dependem tanto das condições objetivas como subjetivas do sujeito* (LOURO, 2005. p. 27).

Nessa mesma esteira, Vigotski (1962, 2001) contribuiu para elucidar a temática, versando sobre a inconstância e a mutabilidade dos *significados* das palavras e do seu

desenvolvimento: *o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações* (VIGOTSKI, 1962, 2001, p. 399). É a partir da tese da dinamicidade do *significado* que surgiu o conceito de sentido: *Este postulado introduz no debate a questão do sentido para reiterar as particularidades da linguagem interior, direcionada ao próprio sujeito, em relação à exterior, uma vez que, nesta perspectiva, o predomínio dos sentidos sobre os significados da palavra na linguagem interior seria uma das maiores explicações disso* (MEURER, 2015, p. 77-78).

É por intermédio das experiências pessoais que o sujeito reorganiza novos *sentidos* e o estado emocional é um dos componentes que configuram suas *necessidades* e seus *motivos*. Faz-se necessário, então, a análise de *[...] pensamentos, emoções, motivos, necessidades do indivíduo, isto é, processo da sua constituição. Deste modo, o estudo da emoção é um componente importante para a apreensão dos sentidos [...]* (VIEIRA, 2015, p. 54). A esse respeito, o autor também afirma que as significações podem ser operadas no campo da Educação, para entender os docentes e as relações que estabelecem com seu ambiente de trabalho, sua forma de agir, pensar e sentir e, acima de tudo, como esses sentimentos afetam seu trabalho.

Por esse viés de entendimento, sem deixar de ter em conta que existem inúmeras *categorias*, cabe assegurar que elas não são unidades distintas, uma não pode ser compreendida sem a outra. No entanto, interessa para esta pesquisa as categorias constituintes do trabalho docente e, visto que trabalhar com *categorias* é delimitar um campo de investigação, optou-se por refletir acerca das *categorias* descritas, que serão compreendidas a partir do ramo *Histórico Cultural da Psicologia*, e assim verificar as atribuições dos professores e sua atividade de trabalho.

Vale acrescentar neste tópico que a dialética está no centro da *Psicologia Histórica Cultural*, caracterizando-se, ainda de maneira introdutória, como um aspecto fundamental para o estudo e a produção de *saberes* sobre as formas e as leis do movimento do mundo material.

Na presente pesquisa, conforme mencionado anteriormente, buscou-se relacionar a dialética como dimensão intrínseca ao processo de trabalho e do campo da *atividade* humana, e também usá-la como fundamento constitutivo de um dispositivo de *coanálise* do trabalho, a *autoconfrontação*, que será elucidada no quarto capítulo desta dissertação, a qual busca promover a produção e a sistematização de conhecimento dos trabalhadores sobre a laboralidade, com o apoio de um pesquisador.

CAPITULO II
O TRABALHO DOCENTE

2.1 SIGNIFICADOS SOCIAIS DOCENTES: POR QUE SE TORNAR UM EDUCADOR?

Faz-se necessário ressaltar que a Docência é uma das mais antigas profissões. Tão antiga quanto a Medicina e o Direito. Porém, quando situada na organização socioeconômica do trabalho, percebe-se um setor crítico sob todos os pontos de vista. Sendo assim, por que existe a procura pelo trabalho docente? De onde vem o interesse por uma profissão considerada subordinada?

O Brasil, de acordo com o *Censo da Educação Superior de 2016*, ofertou 34.366 cursos de graduação, em 2.407 instituições, atendendo 8 milhões de estudantes (BRASIL, 2018). Em uma pesquisa realizada pelo periódico *Guia do Estudante*, em 2017, dentre as mais de 280 modalidades de cursos superiores existentes no Brasil, a Pedagogia apareceu em terceiro lugar no *ranking* dos mais procurados, com 679,3 mil matriculados. A facilidade de ingresso nas faculdades que oferecem o curso e o amplo mercado de trabalho disponível são fatores propulsores para a procura pelo curso de Pedagogia. O periódico *Folha de São Paulo* realizou uma pesquisa sobre a qualidade dos cursos de Pedagogia e constatou que, de acordo com dados do INEP, de 2014, a maioria dos universitários realiza o curso no modelo EAD, ou seja, Ensino à Distância. Os entrevistados afirmaram que as razões da escolha pelo curso de Pedagogia basearam-se na exigência do mercado pela formação superior e no baixo valor financeiro pago pelo curso.

Com relação à escolha de se tornar um Professor, Griebler (2009) elenca a procura pelo trabalho docente da seguinte forma: a) a *influência familiar*: condicionamento sociocultural, quando os comentários interferem na escolha da profissão devido à obediência; b) a *vontade dos pais*: transmitida aos jovens de forma explícita ou implícita; c) a *herança cultural*: a figura feminina é tida como administradora do lar, esposa, dona de casa e mãe, uma mulher que cresceu com o propósito de educar, e que, por isso, busca a profissão docente, pensando em trabalhar com uma carga horaria menor, a fim de, concomitantemente, poder dar conta dos afazeres domésticos; d) as *vantagens da concretude da estabilidade no emprego*: período maior de férias, opção pelo trabalho durante um único turno, impressão errônea da atividade, acreditando que a função não exige muito empenho e é fácil de ser executada; e) a *identificação com a profissão*: possibilidade de realizar um trabalho que traga satisfação e sentido para a função.

Em consonância com o assunto, as pesquisas de Lessard e Tardif (1996) e Lessard (2000) sobre o *autorrecrutamento* para o Magistério mostraram que muitos professores

falaram da origem infantil de sua paixão pela profissão. Acrescentaram que alguns professores, especialmente mulheres, comentaram a origem familiar como motivo para a escolha da carreira: ou porque vinham de uma família de professores, ou porque a profissão era valorizada no meio em que viviam. A experiência pessoal escolar também mostrou influência na escolha da profissão. Alguns entrevistados falaram da persuasão causada por antigos professores e sua maneira de ensinar. Citaram também suas experiências escolares como importantes e positivas, principalmente quando se tratava de ensinar aos amigos de classe. Observou-se, ainda, em diversos professores, uma importante relação afetiva com as crianças, que apareceu bem antes de assumirem suas funções. Alguns dos pesquisados tratam a escolha como *dom* e afirmam que *nasceram para ensinar*.

Cabe salientar que, de acordo com as sinopses das estatísticas da Educação Básica, de 2017, elaboradas pelo Censo Educacional do INEP, existem no Brasil cerca de 2.192.224 professores, sendo que 1.753.047 são mulheres (Brasil, 2018). Em face do que foi exposto no início deste capítulo, é preciso lembrar que, inicialmente, a Docência era um oficio estritamente masculino, mas, atualmente, é considerada um trabalho feminino por excelência. As representações sociais exercem grande influência sobre essa questão, pois a inclusão das mulheres na profissão ocorreu, principalmente, por ser um oficio que permite a realização dos afazeres domésticos paralelos ao trabalho, e também por ser uma profissão movida pela emoção, característica tipicamente feminina.

De acordo com Tardif e Lessard (2014), esse tipo de trabalho pode ser comparado com o que Hochschild (1983), analisando as profissionais *aeromoças*, chama de *emotional labor*. Segundo ele, o *emotional labor* propõe um trabalho além das capacidades físicas e mentais, pois exige um grande investimento afetivo do trabalhador, em que suas emoções e sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho. Nesse tipo de trabalho, a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade e tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento do trabalho. Além disso, *o emotional labor* é o oficio onde os trabalhadores *(...) costumam fazer uso de sua afetividade no mercado do trabalho e transformá-la num componente importante de seu próprio trabalho* (TARDIF E LESSARD, 2014 p. 142).

Investigar as categorias *significados* e *sentidos*, elucidadas nos tópicos anteriores, é absolutamente necessário, quando se discute acerca da natureza do trabalho docente, já que perceber as diferenças no sentido pessoal de se tornar professor e o significado social atribuído à prática pedagógica são constatações importantes para a compreensão da realidade do ensino escolar.

Em primeiro lugar, o sentido atribuído à profissão precisa estar conectado ao significado dessa atividade para o profissional que a exerce. E, para perseguir o sentido pessoal, deve-se investigar o motivo que acionou a escolha da profissão. É pertinente afirmar que a identidade da profissão está relacionada aos conhecimentos, habilidades e valores que a definem e orientam, e é alimentada pelo significado atribuído pelo trabalhador à sua profissão. Em outras palavras, o rompimento entre o *significado* do trabalho e o *sentido* pelo qual o profissional realiza essa atividade pode ocasionar a quebra da identidade e a consequente alienação ao trabalho. Essa ruptura, segundo Tardif e Lessard (2014), leva os trabalhadores à realização do chamado *esforço consciente*, que seria uma espécie de proteção subjetiva para suportar a atividade do trabalho diário, ou seja, quanto menos o trabalhador sentir-se atraído pelo seu labor, maior será o esforço consciente atribuído às suas tarefas.

No trabalho docente, cada professor assume determinadas características, constituindo sua própria identidade, de acordo com as necessidades educacionais de cada momento histórico e contexto social. Assim, espera-se dos indivíduos que optaram pela Docência como profissão que considerem a ação *ensinar* o significado principal de sua função. Espera-se, também, que esse seja seu objetivo e o conteúdo concreto efetivado através de suas operações conscientes. Espera-se, ainda, que o sentido de trabalhar seja a transmissão de conhecimentos, adquiridos na sua formação, experiência acadêmica e profissional, aos alunos (BASSO, 1994).

Quando se discute sobre *significados* e *sentidos*, rupturas e esforço consciente no trabalho docente, percebe-se a necessidade de examinar esses pontos na Educação brasileira. O requisito prévio da investigação das condições subjetivas, ou imateriais, pode ser conferido à formação pessoal dos professores e ao significado social que atribuem ao seu trabalho. Quanto às condições objetivas, ou materiais, é preciso levar em consideração as efetivas condições de trabalho: organização, remuneração, objeto de trabalho, responsabilidades, entre outras. Nesse enfoque, vale considerar o trabalho intelectual e manual, material e imaterial. De acordo com a afirmação de Marx:

> A produção não material, ainda que seja levada a cabo tão somente para a troca, isto é, quando produz mercadorias, pode ser de dois tipos: 1. Resulta em mercadorias, valores de uso que tem uma forma distinta dos produtores e consumidores e independente destes; essas mercadorias podem existir, pois, durante um intervalo entre a produção e o consumo e nesse intervalo circular como mercadorias vendáveis, tais como os livros, quadros, em uma palavra, todos os produtos artísticos distintos da execução artística ou do artista que os executa (...) 2. A produção não pode separar-se do ato de produzir, como ocorre com todos os artistas, oradores, atores, professores, médicos, sacerdotes etc. (MARX, 1867, 1982, p. 346-347).

Sobre produção imaterial, sabe-se que o oposto da materialidade é a idealidade, e os resultados da atividade humana possuem objetividade social, podendo ser produtos materiais ou ideais. Como exemplo, tem-se a citação de Marx, afirmando que a linguagem é um produto da atividade humana e possui objetividade social, mas não é um produto considerado material, tal como o trabalho docente, que é produzido pelo professor e consumido pelo aluno, tornando-se uma atividade em que o produto é inseparável da produção. Marx afirma, ainda que:

> Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. (MARX, 1867 -1982, p. 138).

Em outras palavras, Marx utiliza a fábrica de salsichas para se referir à produção material, diferenciando-a do trabalho do professor, que pode sim ser produtivo, segundo o capitalismo, mas situa-se fora da produção material, mesmo sendo tão real quanto algo material.

Saviani (2012) enfatiza a importância de falar sobre a materialidade pedagógica, mas não nega a existência do caráter imaterial no trabalho docente. O autor distingue a produção material e não material com base no resultado final, que, na Educação, não pode ser materializado na forma de um produto. A título de ilustração, Saviani compara a Docência a um livro, que é um objeto material, mas que contém ideias e teorias consideradas imateriais. O trabalho docente contém ideias e teorias imateriais, com resultados simbólicos, mas é um trabalho veiculado pela materialidade. Sobre o assunto, o autor sustenta que o trabalho na Educação utiliza meios materiais e, por isso, é realizado num contexto material. Tais condições materiais dizem respeito à prática docente, que deve ser pensada a partir da teoria, mas que também deve levar em conta o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática. Se houver entraves na prática pedagógica, a teoria pode percorrer dois caminhos: tornar-se limitada e estagnada ou buscar novas formas de compreender esses entraves, para se mobilizar na transformação de tais condições. Nessa mesma esteira, Saviani (1944) aborda a materialidade da Pedagogia baseada em três grandes desafios: a) *ausência de um sistema de Educação em âmbito nacional*: a precariedade das práticas inviabiliza testar hipóteses, represando formulações e dificultando o avanço da teoria; b) *contradição da estrutura educacional*: a perspectiva teórica pode se opor à prática dos docentes; c) *descontinuidade*: as

iniciativas em Educação não são condizentes com uma das características da atividade educacional, que é a exigência de um trabalho que dure o suficiente para alcançar resultados irreversíveis.

Este capítulo tratou, entre outras coisas, da categoria *atividade* sob a perspectiva materialista dialética, e considerou o trabalho como atividade humana essencial. Apontou também considerações sobre o significado social do trabalho docente. No quarto capítulo desta dissertação, será retomada a *atividade* sob o ponto de vista dos *ergonomistas* e profissionais franceses da *Clínica da Atividade*, cujo objetivo, resumidamente, baseia-se em análises de trabalho.

Entretanto, é necessário afirmar que as categorias da *Psicologia Histórica Cultural* tornaram-se fundamentais para a composição desta pesquisa, tendo em vista que viabilizaram possibilidades de compreender e desvelar a constituição da atividade docente dos professores das Escolas Técnicas de Nível Médio, bem como os *sentidos* e *significados* que eles atribuem à sua profissão.

Antes, nos próximos capítulos, a discussão caminhará para a *historicidade* representada pela natureza do trabalho docente e pela formação dos professores no Brasil, apontando movimentos de transformação das condições da Educação, constituídas ao longo desse processo histórico até chegar ao modelo de Educação proposto pelas ETECs.

2.2. A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

> Parece-nos que o primeiro passo a ser dado para analisar o trabalho dos professores é fazer uma crítica resoluta das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que eles realmente são e fazem. Essas visões normativas e moralizantes têm suas raízes históricas no ethos religioso da profissão de ensinar, que é antes de tudo um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdo religioso, fundamentado na obediência cega e mecânica, regras codificadas pelas autoridades escolares, e muitas vezes, religiosas. Durante muito tempo, ensinar foi sinônimo de obedecer e de fazer obedecer. (VICENT, 1980 APUD TARDIF E LESSARD, 2014 p. 36).

Este capítulo inicia-se com o retrospecto de fatos significativos relacionados à Educação em cada período da história, na tentativa de contextualizar a importância dos diferentes papéis que o professor exerceu até a construção do trabalho docente atual. Em seguida, será discutida a história da formação e o trabalho docente no Brasil.

A palavra *Pedagogia* apareceu entre os séculos XVIII e XIX, em um quadro distante dos processos educativos escolares das instituições e das práticas formais de instrução. Naquele momento histórico, a Pedagogia deveria ser difundida entre os docentes como uma convicção baseada nos princípios ideais que os inspiravam, representados, sobretudo, pela Filosofia positivista, idealista ou espiritualista. A Pedagogia nasceu em situação de simbiose com a Filosofia, sendo gradualmente modificada até o marco da Segunda Guerra Mundial, quando se registrou uma aproximação dos conhecimentos pedagógicos com novas abordagens de caráter historiográfico, por meio de outros campos de conhecimentos acadêmicos, como, por exemplo, a História, a Psicologia, a Sociologia e outros, que se desdobraram em novos segmentos de conhecimento especializado, como a História da Educação, a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação, iniciando assim um longo processo que transformou a terminologia *História da Pedagogia* em *História da Educação*. Essa mudança de rótulo transformou a pura conotação filosófica anterior em um encontro de diversas ciências, que entrelaçaram suas histórias e se centraram na formação social do indivíduo (CAMBI, 1999).

Pode-se considerar que, mesmo com o afastamento entre Pedagogia e Filosofia, a História da Educação possui ainda uma vertente filosófica que caminhou ao lado de diferentes perspectivas religiosas, políticas e culturais, as quais condicionaram a teorização da Pedagogia ao longo do seu processo histórico de construção: *Idade Antiga, Idade Média, Modernidade* e *Contemporaneidade*. Sabe-se que o que vem antes sempre condiciona o que vem depois, e, na Educação, é importante historicizar levando em conta os precedentes e conferindo ao ocidente estruturas educacionais notavelmente ricas e profundas, como a identidade da família, a organização do Estado, a instituição escola, as fábulas com mitos educativos, os modelos socioeducativos, entre outras.

Ensinar é um oficio anterior à criação das primeiras instituições educadoras da história. A oralidade e a comunicação eram repassadas antes mesmo da escrita. Selecionar pessoas específicas para o ensino de certas habilidades tornou-se necessidade já no Antigo Egito, objetivando a preservação da *função de escriba*[5] nas escolas reais. Em Esparta, o ensino visava ao treinamento físico e os tutores desempenhavam tal função por amizade, sem receber nada em troca. Já em Atenas, o serviço era cobrado, e cada tutor responsabilizava-se por um setor: os *páidotribés* pelo ensino intelectual; os *grammatistés* pelo ensino da escrita e

[5] Os escribas eram pessoas que tinham a função de escrever textos, registrar números, leis e dados. Geralmente funcionários reais, possuíam grande destaque social por estarem entre os poucos que dominavam a arte da escrita.

da leitura; e os *kitharistés* pelo aprimoramento físico. Na Roma Antiga, surgiram os *retores*, que caminhavam pela cidade ensinando o que sabiam, em busca de compensação financeira, similares aos *Sofistas*[6] gregos. As instituições de controle do conhecimento surgiram na Idade Média, com forte influência da religião. A função era exercida pelos representantes da Igreja, mas não havia nenhum curso elaborado para formar professores. Foi a partir da Modernidade que a docência passou a ser considerada profissão, pois a Educação tornou-se uma exigência dentro da nova concepção de homem apresentada pela época.

Pertinente à Idade Antiga (4000 a.C. até o século V), Homero, poeta, pensador e autor dos livros *Ilíada* e *Odisseia*, teria sido o grande educador da Grécia antiga. Platão, que viveu dois séculos depois, afirmava que Homero trouxe uma visão interessante sobre a interpretação da realidade.

Um conceito importante da época é o de *Paidéia*, conferido ao sistema educacional da Grécia Antiga precedente à Pedagogia. Baseada nos ensinamentos oferecidos ao rei Aquiles, a *Paidéia* era caracterizada por utilizar temas que buscavam valorizar a formação de cidadãos perfeitos, líderes e capazes. Era a Educação destinada aos reis e guerreiros, e visava a um equilíbrio entre a força motora e a capacidade intelectual: *Corpo são, mente sã*. As escolas eram estatais ou particulares e acolhiam os filhos das classes dirigentes e médias, fornecendo-lhes Educação Básica, como falar e escrever bem. A figura do pedagogo era tida como o sujeito central e ativo, que acompanhava e estimulava todo o processo educativo da criança. A *Paidéia*, as escolas e os pedagogos foram três peças educacionais importantes da época.

Existiam diferenças educacionais entre as classes sociais. E é importante salientar que essas diferenças aconteciam de forma separatista, pois, principalmente na Grécia, havia um confronto entre os *excelentes* e o *povo*, ou os *dominantes* e os *dominados*. Essa distinção era nítida *[...] a educação retórica é típica daqueles que se empenham no governo da pólis, que mergulham na vida política e querem participar da direção da coisa pública; a educação anti-técnica que marginaliza toda forma de trabalho manual e valoriza apenas o uso da palavra [...]* (CAMBI, 1999, p. 51).

Além dos ensinamentos dos especialistas em retórica, denominados *sofistas*, surge, com Platão, um dualismo educativo que diferenciava o ensino em um tipo livre, suntuoso e autônomo, destinado aos protetores-reis, e outro ensino inferior, técnico,

[6] *Sofistas* eram especialistas em retórica ou oratória.

produtivo, realizado no mundo do trabalho em contato com o *saber* dos artesãos, destinado aos menos favorecidos. Sobre a Educação na Idade Antiga:

> No âmbito desse modelo estático de sociedade [...] as instituições educativas mantêm por muito tempo e quase por toda parte uma significativa unidade de estrutura e de sentido. Tanto a família (patriarcal, autoritária, disciplinar) como a escola para os grupos superiores, dedicada às artes liberais, tendo como centro a palavra, organizada segundo objetivos disciplinares etc., mantém características estáticas e conotações antes ligadas ao grupo étnico, depois, com a contribuição grega, dedicadas à formação do homem em geral, sob o influxo do ideal da Paidéia, que alimenta a escola e atinge, mesmo que seja marginalmente, a formação familiar [...]. (CAMBI, 1999, p.52.53).

O nascimento efetivo da *Paidéia* ocorreu com a crise da cultura grega nos séculos V e IV a.C., quando grupos reclamaram uma maior mobilidade social e o livre exercício de qualquer indivíduo. Os *sofistas* passaram a dedicar atenção aos problemas dos homens, além de suas técnicas. Surgiu, então, uma cultura considerada diferente, baseada na formação moral, e a transmissão dessa formação tornou-se tema principal da atividade educativa. Iniciou-se uma Educação conectada com a palavra e a escrita, objetivando formar um homem orador, próximo da excelência adquirida pelo estudo e empenho, participativo, pessoal, universal, idôneo e livre. A cultura ocidental, com a afirmação da *Paidéia*, assinalou uma guinada significativa, que pode ser considerada a passagem da Educação para a Pedagogia, do pragmático para o teórico. Nasce um *saber autônomo, sistemático, rigoroso, nasce o pensamento da educação como episteme, e não mais como ethos e como práxis apenas* (CAMBI, 1999, p. 87).

Sócrates (470 - 399 a.C.), Platão (427 - 347 a.C.), Isócrates (436 - 338 a.C.) e Aristóteles (384 – 322 a.C.) são modelos teóricos que devem ser lembrados na Educação da Idade Antiga por seus pensamentos filosóficos e sua influência na Educação. Sócrates utilizava as metodologias pedagógicas chamadas *ironia* e *maiêutica*, a busca de ideias novas, para obter respostas. Era curioso e seguia a máxima: *Só sei que nada sei*. Conversava com todos e questionava temas como: *O que é o amor? O que é a virtude?* E, quando obtinha respostas, reformulava as perguntas, causando dúvida em quem as respondia. Platão, o maior filósofo ateniense, priorizava a *ideia* em relação à *experiência*. Tinha uma visão política de Educação. Dividia a sociedade em três classes sociais separadas, que exercia diferentes funções, para atingir riqueza e desenvolvimento: os *governantes*, os *guardiães* e os *produtores.* Isócrates foi fundador de uma escola de retórica, que formava oradores diferentes dos *sofistas*, pois ensinavam uma *Filosofia de vida prática*, educando sujeitos autônomos, interlocutores e com uma subjetividade desenvolvida. Aristóteles, formado por Platão, fundou

o *Liceu*, uma escola de formação cientifica e filosófica. Escreveu textos de Lógica, Metafísica, Física, Alma, Política, Poética, Ética, entre outros (CAMBI, 1999). Com o advento da Revolução Cristã, a *Paidéia* foi revisada e reorganizada com sentido religioso, considerada como *Paidéia Christiana*. A cultura escolar passou a ser transmitida dentro de instituições religiosas e eram voltadas aos modelos de Cristo, sendo que os temas trabalhados eram exclusivamente cristãos.

Iniciou-se, assim, a chamada Idade Média, que foi do século V ao XV, na qual um novo homem estava sendo construído. Um novo homem com uma mentalidade solidária, humilde, amável, casto e pobre. As famílias também foram reinventadas e os pais apareceram como guias que apoiavam, socorriam e permitiam uma relação mais íntima com os filhos. Espelhados na família sagrada, passaram a valorizar o respeito. A mãe passou a ser vista como ajudante, apoiadora, consoladora. E os filhos assumiram uma postura de submissão e respeito. Uma era de mais *amor* e de menos autoridade. Na política, surgiu um apelo pela *igualdade* e pela *solidariedade [...] a igreja Cristã afirmou-se como a representante da religião do Império e colocou-se em posição – inclusive política – de nítido privilégio [...]* (CAMBI, 1999, p. 122).

Com relação ao conteúdo desenvolvido na época, *do ponto de vista mais estritamente educativo-escolar, são dois os aspectos que vem caracterizar os primeiros séculos do cristianismo: a centralidade da imitação da figura de Cristo e a adoção, na formação do cristão, da cultura clássica, literário-retórica e filosófica, sobretudo* (CAMBI, 1999, p. 127).

É importante salientar que, na Educação, os *mosteiros* foram uma das marcas mais importantes deixadas pelo *cristianismo* no Ocidente, conforme afirma Cambi:

> Essa instituição veio se fixando como um lugar de formação, construído segundo um modelo que orientava a vida espiritual no sentido religioso e que submetia o processo formativo ao princípio da renúncia e da mortificação, necessário para purgar e disciplinar a vida interior das tormentas das paixões e submete-la ao guia da razão e da fé. (CAMBI, 1999, p. 130).

Também vale mencionar uma importante herança deixada pela Revolução da Igreja: as obras de Santo Agostinho, principalmente a obra *De Magistro*. Considerado o Mestre da Pedagogia Cristã, Santo Agostinho reativou no cristianismo os *princípios da filosofia platônica*, trazendo sua característica idealista, mas preservando propriedades da Teologia e da moral cristã.

Na Alta Idade Média, a estrutura da sociedade forma-se em torno dos *feudos*. Tal estrutura podia ser comparada a uma pirâmide, cujo vértice era composto pelo Clero e pelos Guerreiros, e a base pelos Camponeses e pelos Artesãos, ou seja, o povo. Com baixa mobilidade social, a cultura nos feudos era valorizada apenas no castelo do feudatário e nas Igrejas, os *mosteiros*. Nessa sociedade hierárquica e estática, percebia-se um dualismo na Educação: por um lado, voltava-se à família e à igreja, com o ensino tradicional embebido de valores; por outro lado, nutrida pela *Paidéia* cristã, com seu viés teórico e institucional (CAMBI, 1999). Outra nítida distinção entre os modelos de ensino da época é mostrada pelo fato de a Educação da nobreza ser separada da Educação das classes sociais inferiores, tanto no processo de formação como nos locais de ensino. A Educação das elites ocorria em escolas monásticas, onde se preconizava a transmissão do *saber* baseado em informações puramente transmitidas e interpretadas, ascéticas, de cunho sagrado, dedicadas à forte formação espiritual. A Educação do povo cumpria-se pelo trabalho prático, nos campos ou nas oficinas. Desde a infância, o aprendizado prático era estimulado sob a direção de um Mestre experiente. Aos domingos, também participavam do ensino religioso por meio de ritos e festas, aprendendo as regras da Igreja com lendas, cânticos e narrativas que estimulavam os medos do pecado e, consequentemente, do inferno.

A Baixa Idade Média foi marcada por profundas transformações nas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais, principalmente, através da afirmação de uma nova classe social: a *burguesia*, que apareceu com mais força na Modernidade. A nobreza foi empobrecendo em consequências das crises, necessitando de um renascimento comercial. Novas práticas comerciais iniciaram-se nas feiras, rotas e artes, com associações de mercadores, que se juntavam para dominarem tais setores de comércio. A Educação ainda tinha a família como centro principal, mas era uma Educação mais aberta: os pais criavam os filhos para um papel social, ainda que de modo autoritário, mas sem exageros de cuidados. A criança era considerada um miniadulto. Talvez pelo alto índice de mortalidade infantil na época, não existia tanta afinidade e carinho para com as crianças, as quais não possuíam brinquedos nem vestimentas infantis. *A educação da criança era depois confiada à oficina e ao aprendizado ou à igreja e suas práticas de vida religiosa: a primeira ensinava uma técnica e um ofício, a segunda uma visão do mundo e um código moral* (Cambi, 1999, p. 177). A mulher, submissa ao homem e alheia à Educação, era dividida entre a santidade e a marginalidade. Os jovens eram privados de direitos, dependentes do pai e iniciavam a vida social apenas depois do casamento. No geral, o povo era analfabeto, possuindo apenas os conhecimentos voltados às crenças e às tradições, com um forte cunho cristão. As

informações chegavam a eles por meio de palavras e imagens, sempre através de pregadores, teatros e pinturas. Entre os letrados, estavam apenas as classes altas, que viviam nas Igrejas, nos conventos, nos castelos e nos palácios. Esses estudavam textos escritos com conteúdos religiosos e laicos. Ainda na Idade Média, a evolução das chamadas *escolas catedrais* transformou-as em um novo instituto de universidade: o *Studium Generale,* que eram escolas urbanas independentes da Igreja, mas que continuaram dominando a cena até os dias de hoje. De acordo com Cambi (1999), livros, autores e Mestres assumiram um papel fundamental nesse processo de aprendizagem.

A Idade Moderna, iniciada por volta do ano 1490 e, talvez, ainda incompleta, apresentou características muito diferentes da época anterior. Foi um período marcado por grandes revoluções, por isso, fez-se necessário delimitar os assuntos relacionados às mudanças ocorridas na Educação nesse período. A organização social e perfil cultural passaram de uma sociedade de ordens, sem liberdades individuais e com valorização de organismos coletivos, como a Igreja, para uma organização social mais laica, emancipada e racional, opondo-se à aristocracia. *Um homem não irreligioso, portanto, que não exclui Deus, mas que volta as costas aos ideais da ascese e da renúncia* (CAMBI, 1999, p. 224). Formava-se, nessa época, um homem engajado na vida civil, que se integrava na política, no comércio e nas artes. O mundo não era mais lugar de *expiação e pena*, mas sim de iniciativas e de praticidade nos negócios. Essa *antropologia* ou *humanismo* fez com que a Educação ganhasse o interesse de literatos, de políticos e de representantes da nascente *burguesia*, além de educadores e pedagogos, todos voltados à concretização desse novo ideal de homem. Essa nova forma de pensar provocou uma revolução no âmbito educacional. Segundo Cambi (1999), essa virada pedagógica reativou sugestões, sobretudo teóricas, da *Antiguidade* e da sua *Paidéia*, vistas como uma livre formação humana em contato com a cultura e com a vida social. Em outras palavras, elevou-se a capacidade do indivíduo de atuar na sociedade.

Entre diversas instituições sociais formativas, principalmente no âmbito do Estado, a escola foi tomando um espaço cada vez maior na sociedade, criando figuras profissionais e produtivas. As teorias pedagógicas ficaram encarregadas de atenderem a essas novas exigências sociais, dando origem a Pedagogia como Ciência, como *saber* da formação humana. Revelou-se necessária uma formação que não fosse unilateral nem limitada à teoria, e sim uma formação que elevasse a virtualidade humana. Daí a retomada dos clássicos gregos e latinos. Com o tempo, foi sendo introduzido também o aprendizado retórico-gramatical e, ainda com a visão *antropológica* no auge, atribuiu-se grande importância à Educação Física,

que havia sido esquecida na Idade Média. A valorização da criança também foi visível na época.

A sociedade moderna vivia uma dicotomia entre *conformação* e *emancipação*: indivíduos socializados e dirigidos pelo Governo e, ao mesmo tempo, libertários capazes de reclamarem seus direitos perante o Estado. Cabia às instituições mesclar as formas de Educação para formar um cidadão completo. O sujeito moderno era um ser individualista e consciente e, ao mesmo tempo, governado pela sociedade e suas regras, já que era necessário viver nela. A escola, portanto, inspirava-se em elementos psicológicos, com uma disciplina rígida, constante e com vigilância hierárquica, engajada na tentativa de criar um indivíduo dócil e moldado pela autoridade, o que dava à escola o poder de agente de reprodução social capaz de produzir força de trabalho e, acima de tudo, ideologia. Aprimorar conhecimentos e comportamentos era função da família e da escola. A *Família* era o lugar central, onde haveria a formação moral, capaz de controlar o indivíduo; a *Igreja* continuava agindo no espaço educativo e instrutivo; a *Escola* renovava-se através do *colégio*, instituição criada para reorganizar o ensino.

Com a instituição *colégio*, no século XVI, iniciou-se a reorganização, a racionalização e o controle do ensino, através da socialização dos métodos educacionais. Um grande exemplo foi a *Ratio Studiorum* dos jesuítas que, segundo Cambi (1999), fixaram um programa minucioso de estudo e de comportamento, que tinha ao centro a disciplina, o internato e as *classes de idade*, além da graduação do ensino-aprendizagem.

O século XVII marcou o efetivo início da Modernidade e a Educação, conforme afirma Cambi (1999), incidia sobre a profissionalização, que passou a ir além do trabalho manual e da formação humanística e religiosa, atingindo à manufatura e depois à fábrica. Surgiram, então, as *academias* e as *escolas técnicas*. A escola moderna era organizada e administrada pelo Estado e tinha um papel social de grande importância, devendo ser capaz de formar o homem cidadão, o homem técnico, o homem intelectual, e não mais o perfeito cristão e o bom católico. Com aspectos especializados, a Educação era oferecida nos *colégios* para as classes dirigentes. Porém, também chegava ao povo através do ensino popular, ainda confiado à Igreja, principalmente a protestante, com o intuito de combater o analfabetismo, ensinando o povo a ler e calcular.

Outro objetivo importante da escola moderna era o de levar cultura aos jovens por meio da transmissão de *saberes* especializados e organizados em *classes por idade*, e da organização das disciplinas. Nessa época, aconteceu também a inclusão dos *exames* para verificação da aprendizagem e a divisão do ensino em *instrumentos básicos*, *escola média ou*

secundaria e *escola superior ou universitária*. É importante mencionar o surgimento das *escolas técnicas superiores* de artilharia e engenharia, instituições culturais e algumas dedicadas ao cultivo da Língua, da Literatura e das Ciências Naturais. A didática de ensino era baseada em explicações e exercícios, e avaliada com o exame. Surgiu também a *chamada* de alunos para o controle de frequência e os registros com sistemas de controle e de planificação.

Em suma, no século XVIII, pode-se perceber o desenvolvimento de uma Pedagogia laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, crítica em relação a tradições, instituições e crenças, com o intuito de reformar a sociedade pela Educação.

Cabe ainda focalizar e ressaltar a importância de duas revoluções no desenvolvimento da Educação na modernidade: *Revolução Francesa* e *Revolução Industrial*.

A Revolução Francesa, por meio das reformas educacionais, contribuiu com a *intervenção sobre a escola* através da reivindicação de uma Educação Pública com instrução útil à sociedade e ao seu progresso; com uma escola popular e gratuita; com escolas distritais secundárias, que desenvolvessem capacidades e estabelecessem igualdade entre os cidadãos. Além disso, outras intervenções francesas deram vida às escolas especiais para técnicos: Escolas Centrais de Trabalho Público, Escolas Politécnicas, Escolas de Saúde, Escolas de Línguas Orientais, além da criação de uma Escola Normal, que preparava intensivamente os Professores que o Estado necessitava.

A Revolução Industrial, protagonizada pela Inglaterra, caracterizada pelo acúmulo de capital e surgimento das máquinas, teve o poder de transformar a sociedade moderna, tanto no trabalho como nas instituições, e até na mentalidade individual. Surgiu uma nova classe social, o *proletariado*, que submetido à exploração intensiva da força de trabalho, modificou suas aspirações e reorganizou seu sentido existencial. O processo educativo, ou *deseducativo*, girou em torno da alienação, ou seja, do trabalho cego, regulado e organizado em função da produção.

Conforme já mencionado no primeiro capítulo desta pesquisa, as crianças foram inseridas no trabalho nas fábricas desde muito cedo e não conheciam outro mundo além daquele. Eram desprovidas de direitos, de saúde, de educação e de crescimento. Num dramático processo de protestos e explorações, as coisas somente começaram a melhorar quando a grande massa de operários, através da sindicalização, decidiu estabelecer greves de resistência e boicotes às ofertas de trabalho. Surgiram, então, condições mais suportáveis de labor, com horários e salários fixos, com condições de higiene e prevenção de saúde. A

Educação ressurgiu através da imprensa, que buscou formar uma consciência de classe, modificando o universo de valores.

A Época Contemporânea nasceu em 1789 e trouxe com ela o poder das massas, das manifestações, da rebeldia, do espirito antiaristocrático, que despertou uma profunda tensão entre o povo e a elite. Foi a época do consumismo, da apropriação do poder e da invasão da vida social, caracterizada pelo protagonismo das massas controladas por mecanismos ideológicos: liberalismo econômico, anarquismo, socialismo, nacionalismo e outros; propagandas, meios de comunicação e utilização do tempo livre.

Um marco importante dessa época é a força da *democracia*. Vivida inicialmente pelo *burguês*, sujeito político com plenos direitos, possuidor de autonomia, opinião e bens, a *democracia* aparece agora na organização do Estado, através da divisão de poderes, do direito de voto, da divisão de partidos; e também na vida social, com o respeito pelas minorias, pelos pensamentos liberais, pelas expressões.

A Educação, do século XIX ao século XX, foi o centro da vida social, servindo como elemento articulador de segmentos societários, capaz de trabalhar as tensões, as ideias e as transformações recorrentes da época. A Educação ganhou um papel de mediação e reequilíbrio, que estimulava a reflexividade com processos de interpretação e projeção. Teve também um forte fundamento político, integrando ciência e filosofia, reflexão crítica e experimentação. Operava em conformidade com as ideologias para a transformação da vida social e com construtividade, orientando valores e modelos de formação, além de estimular práticas como estratégias e táticas para organizar a vida social.

Estatizada, gratuita e tornada obrigatória, a Escola caracterizava-se por finalidades sociopolíticas. A família passou a valorizar sua própria cultura e, no seu tempo livre, trocou as festividades religiosas e civis pela participação com finalidades coletivas, como associações esportivas, colônias de férias, grupos associados às escolas, entre outros.

No século XX, a Educação também apresentou uma marca bastante importante: a criança, a mulher e os deficientes, anteriormente excluídos do acesso às oportunidades formativas, passaram a ser valorizados e aceitos novos sujeitos educativos A descoberta e a valorização da infância ocorreram de maneira significativa, atribuindo-se a essa fase uma importante especificidade psicológica e social, pois seriam os futuros adultos e, portanto, necessitavam de atenção para o desenvolvimento da personalidade humana. Surgiu, assim, o *Jardim de Infância*, que objetivou uma Educação mais atenta. As mulheres conquistaram a cena educativa somente na contemporaneidade, depois de séculos de exclusão da escolaridade, alcançando o reconhecimento e a emancipação feminina e obtendo ascensão

social. A Pedagogia contemporânea moldou-se a esse novo modelo de sujeito, ampliando seus horizontes. Já o deficiente sensorial, físico ou mental, recebeu uma Educação voltada à recuperação, ou seja, a máxima reabilitação possível.

Essa fase também é marcada pelo redesenhamento da Educação sobre os perfis profissionais. Abriu-se espaço nas escolas para o trabalho, embora o trabalho não fosse tido ainda como o eixo central da Pedagogia, que caracterizava o homem pelo *fazer e/ou operar*, mas não retirou nem substituiu a importância da especialização e do desenvolvimento de suas competências e habilidades.

No tocante à Idade Contemporânea e ao desenvolvimento da Educação, vale ressaltar que a fase já se sustentou por diversas vertentes e permanece em constante transformação, sempre se adequando às necessidades cotidianas. De fato, o grande propósito é e sempre será o desenvolvimento da personalidade humana, que exige profunda atenção e cuidado. Em meados do século XX, a Pedagogia passou por uma transformação radical. A exigência de formação de indivíduos mais dinâmicos e abertos tornou-a responsável pela adequação de novas disciplinas, que estimulassem um novo *saber* pedagógico, mais aberto a tal evolução. Essa transformação refere-se à passagem da Pedagogia para as Ciências da Educação. Segundo Cambi:

> Mas como se define essa passagem? 1. Com o declínio da pedagogia, como saber unitário da educação. 2. Com a afirmação de muitas disciplinas auxiliares /constitutivas do saber pedagógico-educativo: desde a psicologia até a sociologia, depois até as especializações mais técnicas e setoriais, desde a avaliação escolar até as tecnologias educativas. 3. Com o exercício de um controle reflexivo sobre essa multiplicidade de saberes, confiado, em geral, a uma filosofia que desenvolve um papel político-cultural-antropológico (de escolhas de objetivos e de elaboração de modelos históricos), como também outro papel de tipo mais nitidamente epistemológico (de análise do discurso pedagógico, de elaboração de modelos de saber, em estreito contato com as epistemologias gerais ou especiais relativas, em particular, às ciências humanas). (CAMBI, 1999, p. 596).

Desde a Modernidade, o processo de formação de professores ganhou destaque, pois, com o surgimento das escolas da época, percebeu-se a importância de capacitar os docentes. O educador Comenius (1592-1670) foi um grande incentivador da formação dos professores. Ele destacava a necessidade de instruir docentes para o exercício de ensinar e dizia que os mesmos deveriam ser capacitados em todas as ciências, como uma fonte de *saber* vivo. Foi ele o idealizador da *Didática Magna*, um modelo de ensino com o objetivo de facilitar o trabalho dos professores (PEREZ E OLIVEIRA, 2015).

Com a pluralização da Pedagogia, visto que houve ampliação do número de abordagens e práticas ligadas a esse campo, a figura do Pedagogo foi dissolvida e transformada em um especialista da Educação. Entretanto, nos séculos XIX e XX, o poder público investiu tanto no campo da Educação, que os professores passaram a prestar serviços à nação, tornando-se um corpo do Estado, em que a subordinação revelou-se a chave-mestra do trabalho docente. Segundo Tardif e Lessard (2014), o trabalho docente mudou de sentido, pois já não bastava apenas obedecer às regras cegas e mecânicas, era necessário compreendê-las e interiorizá-las como cidadãos responsáveis. A partir de então, os professores passaram a ser tratados como agentes sociais investidos em um aglomerado de missões, que variam segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes.

Depois da Segunda Guerra Mundial, a Educação atingiu seu apogeu, e até os dias de hoje, passou, no mínimo, por uma reforma a cada década. Um dos objetivos de tais reformas é que o trabalho do Professor seja otimizado, buscando-se eficácia, estratégia, rendimento, competência, especialidade, tecnologia, entre outras palavras de ordem relacionadas à excelência profissional.

Em cada etapa da História da Educação, a atividade docente ganhou contornos e sentidos específicos. Nos correntes dias, multiplicaram-se as percepções sobre os papéis e sobre a relevância do trabalho dos professores. Particularmente em nosso país, concorrem inúmeras abordagens acerca de como deve ser realizada tal laboralidade, bem como os conteúdos, dinâmica, processos e outros fatores que permitem sua realização.

Em seguida, será apresentado um histórico da formação dos professores no Brasil, bem como os aspectos constituintes, os *saberes* subjetivos e a constante batalha com os elementos objetivos que dificultam o uso das potencialidades de um professor.

2.3. HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

> A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica […], estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26 apud PEREZ E OLIVEIRA, 2015, p. 111)

No histórico da formação docente no Brasil, é importante mencionar que o inicio da Educação brasileira deu-se no descobrimento do Brasil, pois os recém-chegados jesuítas

educavam os nativos com o interesse de conseguir sua cooperação. Com a expulsão dos jesuítas, em 1760, houve um concurso, idealizado por Marquês De Pombal, para professores ministrarem as chamadas *Aulas Régias*. Porém, não houve contratação. Em 1772, foi criado o *subsidio literário* com o intuito de custear os salários dos professores. Porém, também não se consolidou. No período do Brasil Império, os primeiros exames de proficiência para professores foram previstos na *Lei Áurea da Educação Básica*.

A criação das chamadas *Escolas Normais*, em meados de 1835, inicialmente não obtiveram êxito, talvez por falta de aceitação de uma população amplamente agrária e marcada pela escravidão, ou até pelo simples desinteresse no Magistério. Mas, nos anos subsequentes, com o crescimento da *burguesia*, houve uma nítida valorização do ensino, que pode ter ocorrido pela necessidade de oferecer o mínimo de instrução à classe trabalhadora, com vistas no desenvolvimento do país. Em 1890, com as Escolas Primárias, cuja responsabilidade era das províncias, o Estado de São Paulo iniciou uma grande reforma na Educação, objetivando o desenvolvimento das escolas de formação de professores, afinal, o pensamento era que a condição prévia para a eficácia da Escola Primária fosse a adequada formação de seus professores (SAVIANI, 2011). Com a reforma, a Escola Primária passou a ter duração de oito anos, divididos em parte *elementar* e parte *complementar*, sendo a última parte uma preparação para o ingresso na Escola Normal.

Com a Revolução de 1930 e sua forte influência na Educação, houve o fim da atribuição da formação docente restrita à Escola Normal e, então, surgiram instituições especializadas para esse fim. Esse redirecionamento da formação de professores contou com várias ações características de uma preocupação com a qualidade do ensino: o surgimento da Associação Brasileira de Educação (ABE), que vinha se desenvolvendo desde 1924; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932; o decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931; a incorporação da Escola de Professores de São Paulo e do Distrito Federal, pela USP e pela Universidade do Distrito Federal.

O curso de Pedagogia, ministrado pela Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, era um bacharelado com ênfase em Didática, cujo objetivo central era habilitar licenciados para a docência no Ensino Secundário, equivalente ao Ensino Médio nos dias atuais. Contudo, a maioria dos professores ainda estava sendo formada em Escolas Normais, o que tornou necessário algumas alterações na estrutura dos cursos, conforme segue:

> [...] faz-se necessário destacar as alterações sofridas na estrutura dos cursos normais por meio da promulgação das Leis Orgânicas a partir de 1942. As “Leis Orgânicas” também conhecidas como “Reformas Capanema” trataram de diversos aspectos

> concernentes a educação como o ensino industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946). Todavia, no que se refere à reformulação do ensino normal e primário destaca-se: O ensino que era de 5 e de 2 anos passou a ser de 4 e 3 anos. Ao primeiro corresponde o chamado curso ginasial e, ao segundo, o curso colegial. Este com duas modalidades: o curso clássico e o curso científico. [...] o curso de mestria, de 2 anos, e estágio correspondente aos cursos industriais básicos e cursos pedagógicos na indústria, de 1 ano para preparo dos professores e administradores [...]. **(**BERTOTTI, RIETOW, 2013).

Avançando na história, houve, em 1962, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, fixada pela União como forma de padronizar os assuntos educacionais. Em 1968, houve a reforma universitária, que, entre outras coisas, reagrupou as faculdades em universidades, criou departamentos de conhecimentos, unificou algumas ciências, institucionalizou o método de acúmulo de créditos e extinguiu a cátedra vitalícia, haja vista que todas essas ações eram pautadas no desenvolvimento econômico do país e, apesar dos péssimos resultados pedagógicos, eram tidas pelo Governo como atitudes *modernizantes*.

Em 1971, com a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, houve um rearranjo no Ensino Médio, que assumiu um caráter profissionalizante; além da obrigatoriedade do Ensino Fundamental e consequente migração dos alunos do campo para as cidades, o que exigiu a ampliação do número de professores, levando a uma formação mais curta e, muitas vezes, inadequada. Os professores que lecionavam nas primeiras séries do Ensino Fundamental, que antes eram formados nos *cursos normais*, passam a ser habilitados em nível de 2º grau, em curso profissionalizante, comumente conhecido como Magistério.

Cabe aqui salientar outro fator importante da reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, que foi a regulamentação das licenciaturas curtas, conforme lei a seguir:

> Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. § 1º Os professores a que se refere à letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. § 2º Os professores a que se refere à letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3° Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. **(**BRASIL, 1971).

Nessa época, surgiram movimentações sociais, referentes à luta pela *democracia* e pela popularização das escolas. E, em meio às contradições da Ditadura, os professores passaram a ganhar voz frente às políticas públicas da época, participando ativamente de diversas conferências sobre a formação de professores. Nessa ocasião, houve a mudança de nome de Comitê Pró-Formação do Educador para Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), passando a ser um agente determinante de fiscalização das políticas de formação docente.

Tais ações de protesto ganharam força no Regime Militar e, apesar do período ser de supressão, almejava-se a melhoria da Educação, já que esse era um dos focos das propagandas de Governo. Foi nesse contexto que reformulações das políticas de formação docente continuaram seu curso.

Em 1990, depois da Ditadura Militar, a CONARCFE transformou-se em Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), instituição atuante contra a imposição dos currículos mínimos e as fragmentações curriculares, que defendia a ideia de uma base comum nacional para todos os cursos de formação de docente. Alguns teóricos defendem o surgimento da Pedagogia *lato sensu*, tendo como base da formação *a docência*, independentemente da área de atuação profissional do educador, sem diferenciação de habilitações e separação entre *licenciatura* e *bacharelado*, generalistas e especialistas, formando o pedagogo *unitário* ou educador *polivalente*. Outros autores diferenciam os pedagogos dos especialistas, afirmando que os primeiros ocupam-se dos problemas da Educação e os segundos ocupam-se com pesquisas, coordenação, gestão etc. Ainda afirmam que tanto a licenciatura quanto o bacharelado têm como objeto de estudos da Pedagogia o processo de Educação, em qualquer que seja o ambiente social.

A Pedagogia deve ser compreendida como Ciência da Educação, já que não pode se limitar à execução da docência, pois deve se aprofundar no estudo do fenômeno educativo em todas as suas dimensões, compreendendo elementos como os alunos, os agentes de formação, os processos formativos e o contexto sociointeracional das instituições. (Libâneo, 2007). Para este estudo, buscou-se elementos em Perez e Oliveira (2015), os quais ressaltam que a expressão *Ciência da Educação* é polissêmica, pois tem sido objeto de controvérsia entre os teóricos e profissionais do campo educacional. Conforme Saviani (2008), a expressão é adotada em diversos países da América Latina para se referir aos cursos universitários dedicados à formação dos educadores, diferentemente do que se observa no Brasil, onde se utiliza o termo *Pedagogia* para nomear tanto os cursos de graduação que capacitam pessoas para a docência, quanto o próprio campo laboral desses profissionais.

Sobre Pedagogia, o pesquisador Libâneo (1994) aponta como principais áreas da Ciência da Educação: *Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Economia da Educação, Antropologia da Educação, Histórica da Educação*. A Ciência da Educação complementa, ainda, dois campos acadêmicos exclusivamente dedicados ao exame dos processos e fenômenos educativos: a *Pedagogia* e a *Didática.*

A Pedagogia seria o principal ramo da Ciência da Educação, sendo responsável pela investigação da *natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social* (LIBÂNEO, 1994, p. 24).

Com a LDB, de 1996, e suas alterações no ano 2000, no tocante à formação de professores, cabe mencionar a instituição da Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, através do Decreto 6.755, 29, de janeiro de 2009, que regula as oferta de cursos, e a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, que designa à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a incumbência pela formação de professores da Educação Básica e Superior. Quanto à Educação Básica, consta no art. 2º da Lei:

> § 2o No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior pública ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte: I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação à distância; II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância. (BRASIL, 2007).

Depois de alguns anos de imobilidade das políticas de formação docente, o caráter emergencial de formação de professores foi marcado pelo surgimento de diversos programas lançados pelo Ministério da Educação (MEC), a saber: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR); a criação de Institutos Federais de Educação e Tecnologia (IFET); o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA); o Programa Novos Talentos; a Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre outros.

Para uma boa compreensão do que seria a formação de um professor nos dias atuais, recorreu-se ao MEC, que apresenta os requisitos para a atuação do professor da

seguinte forma: *Podem lecionar nos Ensinos Fundamental e Médio das escolas de Educação Básica, os graduados em licenciaturas e Pedagogia* (Brasil, 2016). E, ainda, regulamenta:

> A exigência quanto ao grau de educação acadêmica para a formação de um professor varia de acordo com a área pretendida: a) Licenciaturas: os cursos de licenciatura habilitam o profissional a atuar como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio. São cursos superiores de graduação que formam profissionais licenciados em Química, Física, Letras, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas e Pedagogia; b) Normal Superior: curso superior de graduação, na modalidade licenciatura. Tem por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental; c) Magistério: não é curso superior, mas de nível médio. Habilita o professor para lecionar na Educação Infantil; c) Pedagogia: o curso de Pedagogia é um curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano). É aquele professor que assume integralmente o currículo da série. Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores; d) Bacharelado: os cursos de bacharelado **não habilitam o profissional a lecionar**. São cursos superiores de graduação que dão o título de bacharel. **Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica**. E para lecionar no Ensino Superior exige-se que o profissional tenha, no mínimo, curso de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização). (BRASIL, 2016).

É importante ressaltar que, após o afastamento da Presidente da República, Dilma Rousseff, em 2016, o poder foi assumido pelo vice-presidente Michel Temer, que, com pouco tempo conduzindo o país, mostrou outras formas de tratar a Educação. Como já foi mencionado na justificativa da presente pesquisa, a Medida Provisória (MP) 746, convertida na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera leis que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamentam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais e consolidam as Leis do Trabalho (CLT). Além disso, foi instituída, por meio da mesma MP, a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Denominada Reforma do Ensino Médio, essa Lei será introduzida de forma progressiva no Brasil.

Para esta pesquisa, é importante ressaltar um ponto relacionado à formação docente: o notório *saber*. Esse termo refere-se à possibilidade de pessoas sem aprendizado formal, que se considerem possuidoras de um *saber* adquirido em sua experiência profissional, atuarem como docentes nas escolas. A Lei do Novo Ensino Médio incluiu, no titulo VI, Artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o seguinte:

> *Dos Profissionais da Educação*
>
> Art. 61. Consideram-se profissionais da educação básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (...) IV –

> profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 incluído pela lei n. 13.415 de 2017. (BRASIL, 2017.)

Em outras palavras, vê-se um descomprometimento do Estado com a formação e a valorização dos professores. Mais que isso, vê-se um problema bastante sério, tendo em vista que a Educação poderá ser transmitida por pessoas sem qualificação adequada. Consequentemente, haverá uma ruptura com os cursos de Licenciatura ou Pedagogia.

Percebe-se, nesse contexto histórico, por diversas vezes, a fragmentação da política de formação de professores, pois se apresentou múltiplas formas de facilitar o acesso aos cursos. E é legitimo afirmar que essa atitude serviu como subterfugio para solucionar o problema da falta de professores; porém, sem grandes investimentos governamentais. Sabendo que uma das heranças da história da formação e da profissão docente no Brasil é a baixa valorização financeira e moral dos profissionais que atuam na área, e sabendo que a Educação tornou-se uma mercadoria à espera de retorno financeiro, não surpreende o fato de que o aspecto vocacional docente, assim como seus *saberes,* também seja deixado de lado, dando lugar a um profissional considerado *mercadoria*, à espera de um salário. As etapas padronizadas de formação docente, os méritos e a carreira não podem deixar de lado uma das maiores funções do professor: ser a pessoa que propõe valores. A alienação profissional aparece quando se marginaliza essa função e se passa a controlar seu trabalho com normas, discursos e regras estereotipadas (IBERNÓN, 2009, p. 32). Nas próximas seções serão apresentados os elementos constituintes da profissão, bem como seus possíveis impedimentos.

2.4. OS *SABERES* DOS PROFESSORES

> Queremos realmente que nossos filhos sejam educados por peritos, por profissionais para formar seres humanos? A perícia e o profissionalismo são possíveis, ou mesmo desejáveis num espaço de ação como a educação, continuamente tomado e estruturado por interesses, normas e fins? O que está em jogo nessa passagem ou nessa derrapagem do mestre para o perito, do oficio para a profissão? Que modelos de domínio, isto é, de saber e de poder estão presentes nesse deslocamento? Como Nietzsche diria, sem dúvida: o que é que em nós, indivíduos e coletividade, quer, deseja, reivindica peritos, profissionais, cientistas? (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 188).

Ao entrar em uma sala de aula, o professor já tem suas atividades previamente elaboradas, trazendo consigo, no mínimo, um plano de trabalho anual, um plano de trabalho

bimestral ou semestral e um plano para a aula do dia, todos condizentes com a série ou disciplina com que irá trabalhar. Ao se deparar com seu objeto de trabalho, que é o aluno, o professor escolhe a metodologia que julga ser a mais produtiva naquele ambiente e para aquela atividade, no intuito de colocar em prática tudo que almejou. No término de cada conteúdo, ele avalia o aluno através de estratégias coerentes. Diante dessa rotina de trabalho apresentada, quais *saberes* são necessários para se atingir a meta dessa profissão?

Toda profissão está relacionada aos condicionantes e ao contexto de trabalho. A palavra *saber* refere-se ao que algum indivíduo sabe e utiliza como ferramenta para percorrer algum objetivo. O *saber* está totalmente relacionado com a identidade de alguém, além de sua experiência e história profissional. No caso do professor, o *saber* relaciona-se com a escola, com os alunos e com outros sujeitos envolvidos na instituição. Daí a importância de estudá-lo inserido nesse contexto.

Na sessão anterior, foi mostrado que a docência é reconhecida pela sociedade como um trabalho realizado por professores com formação especializada, não sendo permitida a atuação de pessoas que simplesmente decidam lecionar, já que são necessários credenciamentos, aprovações em concursos e processos seletivos, entre outros, para assumir a função. Os professores que ingressam em uma instituição educativa participam de um quadro organizacional bem protegido, estável e uniforme. Salienta-se, então, que o professor, em sua formação, apropria-se de conhecimentos transmitidos pela universidade, os chamados *saberes científicos*, e, a partir dessa interiorização, cada um produz *saberes próprios* e passa a vivenciá-los na prática docente, como será mostrado à frente.

Todo professor possui um subjetivo *saber* docente, que vai se formando desde a infância, quando ocupava o lugar de aluno, antes mesmo da escolha profissional. Esses *saberes* são formados nas observações da atuação profissional de seus professores. Porém, é nas ações vividas no cotidiano de trabalho do professor que é constituído o *saber próprio* profissional, e isso não pode ser confundido com os *saberes* adquiridos na universidade. Existe uma diversidade de *saberes* docentes, e todos estão ligados à escolha dessa profissão e ao aprimoramento nas instituições de formação.

O modelo aplicacionista de formação universitária de professores segue uma rotina em que o aluno assiste à aula sobre os conhecimentos proposicionais e, em seguida, passa por estágios em que deve aplicar esses conhecimentos. Quando começa a trabalhar sozinho, parte do oficio é aprendido na prática, pois o educador depara-se com situações que nem sempre foram vivenciadas nas universidades. Essa Pedagogia utilizada pelo professor nas ações e nas reflexões do seu próprio trabalho é considerada um conjunto de meios para

obtenção de seus objetivos laborais, a socialização e a instrução, no âmbito das interações com o aluno. Seria o mesmo que possuir a virtude de uma tecnologia de trabalho docente capaz de construir um repertório próprio de conhecimentos acerca da profissão. Quando tais técnicas são apropriadas e dominadas com maestria por um professor, pode-se dizer que ele possui a *arte de ensinar.*

Como músicos e atores capazes de improvisar, os professores *peritos* são capazes de transformar ações criando coisas novas a partir de situações já estabelecidas, e, para improvisar, é preciso que haja domínio. Primeiramente, o professor deve dominar as técnicas de suas funções para depois realizar as adaptações que atendam às situações. Não existe improviso sem técnica. É assim em todas as ocupações, inclusive no ensino. *Infelizmente, ainda há muitas pessoas – professores do primário e secundário, e mesmo professores universitários – que acreditam que basta entrar numa sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma espécie de casualidade mágica entre ensinar e fazer aprender* (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 121).

O conhecimento pedagógico específico da profissão docente é visto como um compromisso ético e moral, capaz de influenciar seres humanos. Daí a necessidade de ir além da técnica dos conhecimentos acadêmicos e reconhecer a importância de emitir juízos e tomar decisões em situações particulares e únicas, que só irão aparecer na prática. Esse conhecimento polivalente é construído e reconstruído ao longo da atividade profissional do professor, que deve mesclar a teoria e a prática. *Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside mais do que no conhecimento de disciplinas, nos procedimentos de transmissão, (...) faz emitir juízos profissionais situacionais baseados no conhecimento experimental na prática* (IBERNÓN, 2009, p. 30). É um conhecimento tácito e intuitivo elaborado pelas experiências.

Os *saberes científicos* conquistados nas universidades não podem oferecer ao professor respostas precisas sobre *como fazer.* Embora a teoria tente abranger uma grande quantidade de situações, é na vivência profissional que o ato de improvisar torna-se necessário para o desenvolvimento de estratégias imediatas que, muitas vezes, são necessárias em plena atividade, e que não se apoiam em receitas prontas. Os *saberes* docentes possuem um caráter específico e distinto, pois, além da formação específica, da socialização profissional e da experiência no ramo, é na ação concreta, no ambiente escolar com todos os seus traços originais, que o professor realmente aprende o oficio. Também é na sala de aula que o profissional deve se dedicar a ensinar especificamente pessoas com características próprias. O *saber ensinar na ação* refere-se a um conjunto de *saberes* e de competências

diferenciadas. O ato de ensinar engloba capacidades que o professor deve possuir, como afirma Tardif e Lessard:

> Para ensinar, o professor deve assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do oficio; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de expressar com certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e modifica-los até certo ponto. O "saber-ensinar" refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes. (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 178).

Sob essa ótica, considerando a importância do papel do professor no desempenho da Educação almejada para o século XXI, algumas questões são pertinentes: *O que é preciso saber para ensinar? O que o professor aprende no decorrer de sua formação? Como o educador relaciona sua aprendizagem científica com as ações cotidianas?*

O *saber docente* é composto por diversos *saberes*: os *saberes* da formação profissional; os *saberes* disciplinares, relacionados às diversas áreas de ensino; os *saberes* curriculares, relacionados aos programas escolares; e os *saberes* experienciais. Conforme já afirmado anteriormente, tais *saberes* são constituídos na prática docente regidas pelos estudos teóricos, portanto, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos através de importantes decisões pedagógicas, caracterizando a atividade docente como um ofício. Alguns teóricos discutem o trabalho docente evidenciando o pensamento do professor e *dando voz* ao mesmo, através de sua história e trajetória de vida; desmistificando estudos anteriores, que reduziam essa profissão a um conjunto de técnicas e conceitos que separavam a vida profissional da vida pessoal. *Com diferentes pesquisas e trabalhos nesta área evidencia-se que há uma preocupação com o professor e o quanto sua maneira de viver pode interferir no trabalho, ou seja, no exercício da docência* (GRIEBELER, 2009, p.127).

Tais pesquisas apontam que valorizar os *saberes* construídos no decorrer da vida profissional de um professor pode ser a chave da evolução da Educação. Nas décadas anteriores, havia uma valorização quase exclusiva ao *conhecimento* que o professor tinha sobre sua disciplina, seu domínio sobre o conteúdo ministrado e sua inovação metodológica ou didática. Atualmente, ao repensar a formação docente, percebem-se os *saberes* como um dos aspectos cruciais nos atuais estudos sobre a identidade do professor, incluindo sua significação social. A formação docente, segundo Griebeler (2009), necessita de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, que pode ser considerado o

princípio crítico reflexivo da profissão. A autora ainda afirma que esse desenvolvimento pessoal e profissional do professor e das instituições apresenta-se como um novo paradigma na formação do professor. O atual reconhecimento do professor como um sujeito de um *saber* e de um *fazer* é o que impulsiona a realização de mais investigações acerca de quais referências ele possui sobre suas próprias ações e pensamentos.

A contribuição de Masetto (2003) é fundamental para elucidar os *saberes científicos* e os *saberes próprios* do educador. Fazendo uma analogia com seu estudo sobre a docência universitária, serão utilizados aqui pontos importantes para a docência no Ensino Técnico Profissionalizante. O autor afirma que, o modo de ensino no Brasil baseou-se, por muito tempo, na crença de que *quem sabe, sabe ensinar*, já que, teoricamente, caberia ao educador apenas ministrar aulas expositivas ou palestrar sobre algum assunto que ele tenha domínio universitário. Nesse caso, visualiza-se o estrito *saber científico* sendo transmitido. Com o passar dos anos, percebeu-se que a simples transmissão de domínios teóricos e experiências práticas não eram suficientes, pois, para se tornar um professor, não bastaria apenas um diploma ou especialização, seria necessário que houvesse *competência pedagógica*. Em suma, para ser professor, seria preciso ser um *educador*, e isso demandaria muita responsabilidade.

Na mesma perspectiva, o autor relata que há cerca de duas décadas, a atividade docente passou por uma autocrítica em que se constatou um esvaziamento de competências próprias, ou *saberes próprios*, em todos os seus âmbitos, pois era comum ver profissionais realizando suas atividades por simples [...] *boa vontade*, buscando apenas certa consideração pelo título de *professor de universidade*, ou apenas para *complementação salarial*, ou ainda somente para *fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão* (MASSETO, 2003, p. 25, grifo do autor).

Na tentativa de reverter essa situação e fazer emergir a *competência pedagógica* do professor, pontuou-se algumas estratégias para a docência. São elas: 1) *Domínio dos Conhecimentos Básicos*: refere-se ao domínio científico adquirido nas universidades somado a certa experiência na área, o que, obviamente, não é suficiente, mas deve ser considerado como o mínimo necessário para o ato de lecionar. 2) *Domínio na Área Pedagógica*: o professor, em primeiro lugar, deve ter clareza sobre o significado de aprender, para depois integrar a aprendizagem com o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e formação de atitudes dos alunos; esse é o ponto mais carente da docência em tela. 3) *Exercício da Dimensão Política*: é preciso levar em consideração que o professor é um

indivíduo em construção, e que deve estar atento às mudanças na sociedade e às novas exigências educacionais (MASSETO, 2003).

Com a complexidade da Educação do século XXI, a profissão docente viu-se na necessidade de adequação a uma nova cultura profissional, com novos posicionamentos e uma maior participação social. As instituições educadoras tiveram que se moldar a tais exigências, passando daquele modelo anterior de exclusiva transmissão de conhecimentos lógicos para assumirem um novo modelo de manifestação de vida e de suas complexidades. Tornou-se necessário que o perfil do Educador fosse alterado, passando de simples especialista transmissor de conhecimento para mediador de aprendizagem, uma mudança de cenário que retirasse o professor do único foco de atenção e colocasse a aprendizagem do aluno em uma coparticipação efetiva.

Salienta-se, enfim, que um corpo docente da Educação capaz de atuar com qualidade deve ter seus profissionais identificados por intermédio de um recrutamento de trabalhadores valorizados, de acordo com suas competências universitárias, *saberes científicos*, em conjunto com as competências pedagógicas e com os *saberes próprios* do professor, levando em consideração a importância do processo de aprendizagem, que se refere ao desenvolvimento de uma pessoa, no caso o aluno, em sua totalidade, incluindo a capacidade de pensar, criticar, argumentar, refletir, comparar, concluir, inventar, imaginar, não podendo se esgotar no domínio de um simples conhecimento.

Nesta seção, foi apresentada a excelência dos *saberes* de um professor. Afirmou-se que o *saber* não se relaciona ao fato de *fazer bem* alguma coisa, mas sim, de entender o porquê agir *daquela forma*, compreendendo as razões, os motivos e as justificativas que validem tal ação. Além disso, foram apresentadas estratégias para se constituir um educador perito na arte de ensinar. Cabe ainda mencionar que a profissão docente, segundo Imbernóm (2009), desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, entre outros. Inclui-se, ainda, a formação realizada ao longo da vida profissional, que constitui um repertório de fatores capazes de possibilitar ou impedir a progressão da carreia. Vale lembrar também que essas barreiras existentes no trabalho docente podem se tornar bloqueios para que os objetivos da Educação sejam atendidos, afinal, como no pensamento de Marx em relação às mudanças na sociedade, o trabalho do professor também mostra que o indivíduo isolado normalmente não pode fazer história, já que suas forças são muito limitadas. O professor não trabalha sozinho. Ele está incluído em uma instituição que faz parte de um processo para a realização de suas adequações. Seu objeto de trabalho é o ser humano com diferentes personalidades. Ele

é regido por um sistema burocrático com prazos e determinações, além de passar por avaliações periódicas e concorrer constantemente com seus colegas de trabalho. O professor deve se sentir parte da organização, não pode estar perdido dentro dela, pois a sensação de impotência impossibilita o sujeito de atuar, e ele pode se sentir alienado na atividade coletiva. Na próxima seção, serão apresentados alguns pontos impeditivos do trabalho docente.

2.5. OS MALABARISMOS E AS RESPONSABILIDADES DOCENTES

Por que examinar uma instituição voltada para a formação técnica, arquitetada em formato de *fábrica,* com salas aparentando caixotes e vigas, com carteiras dispostas em fileiras e com horário controlado por sirene? Por que pesquisar o trabalho de um professor que forma a mão de obra, muitas vezes, barata, utilizada para o fomento das indústrias? Talvez a resposta esteja na necessidade de se atentar para o fato de que toda essa organização é composta por trabalhadores que precisam elevar sua humanidade, a fim de continuarem encontrando o real sentido de educar. Conforme afirma Imbernón (2009, p. 27) *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.*

Uma das definições de *malabarismo,* de acordo com o Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa Aurélio Século XXI, é: *a prática de jogos ou exibições em que se fazem movimentos difíceis ou habilidades de equilíbrio e destreza na manipulação de objetos, ou a habilidade na resolução de coisas difíceis ou engenhosas.* Essa terminologia foi adotada na presente pesquisa na tentativa de redigir algumas das responsabilidades que o professor deve desempenhar no seu dia a dia profissional, podendo se transformar em impedimentos significativos na carreira docente. Esta seção será apresentada em tópicos, a saber: 1) *Objeto de Trabalho Docente*; 2) *Carreira do Professor*; 3) *Burocracia do Trabalho Docente*.

1) *Objeto de Trabalho Docente*: O objeto de trabalho do docente é o aluno. Diferente do trabalho fabril, em que se produz um objeto inanimado e sem vida, o aluno possui características vivas, próprias, particulares e específicas, que demandam peculiar atenção da parte do professor. Os docentes, segundo Marx (1867-1982), têm nas mãos o poder de transformar seres humanos. *[...] ele não transforma apenas o material sobre o qual opera, ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira* (Marx, 1867-1982, p. 202). O professor trabalha com os sujeitos, objetivando transformá-los, educá-los e construí-los, afinal, *ensinar* é agir com seres humanos que devem saber agir com outros seres humanos em um jogo sutil de conhecimentos, reconhecimentos e papéis recíprocos, que podem ser

modificados por negociações. *Ensinar* não é um conteúdo fechado em si, mas sim manifestado através de relações complexas entre os envolvidos (TARDIF E LESSARD, 2002).

O autor lembra que o objetivo da Educação é formar um adulto e não uma criança. Seu papel é igual ao de um jardineiro que, para colher uma rosa, precisa antes plantar uma semente. O que importa, então, é sempre o sentido final da ação. Assim que um indivíduo torna-se professor, adquire responsabilidades próprias do ofício, as quais devem ser bem trabalhadas para que não haja dificuldades nas relações com os alunos e consigo mesmo. É preciso associar essas responsabilidades com os já mencionados *saberes docentes*, na tentativa de aperfeiçoar a relação com seu objeto de trabalho e com o coletivo composto por uma turma de alunos.

Considerando que o objeto de trabalho da pesquisa em tela são os adolescentes, nos baseamos em leituras da perspectiva sócio-histórica em Psicologia, e por meio delas tentamos compreender os *problemas* sociais que envolvem a juventude. Em um importante estudo realizado por Bock (2007), observamos uma análise crítica de publicações acerca do tema, que apresenta as consequências de uma concepção naturalizante que pode ocorrer na prática educativa e em outros meios. Alguns autores afirmam que a adolescência foi identificada *como uma etapa marcada por tormentas e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade* (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2011 apud BOCK, 2007, p. 64). Já Erickson (1976), apresenta a adolescência como fase especial no desenvolvimento do ser humano e enfatiza que é uma fase com confusão de papéis e com dificuldade do indivíduo concretizar sua própria identidade, ainda segundo o autor, a adolescência é um modo de viver existente entre a infância e a vida adulta. Nesta mesma esteira, Knobel (1989) introduziu o aspecto de *síndrome normal da adolescência*, e pontuou os sintomas da fase em dez características particulares, a saber:

> 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, em que o pensamento adquire as características do pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, desde o auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associais de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo. (KNOBEL, 1989, p. 29 apud BOCK, 2007, p. 64).

Na perspectiva sócio-histórica, a adolescência é vista como uma construção social capaz de repercutir na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno. É um

momento significativo de estruturação pessoal sob a influência da sociedade no qual estão inseridos se contrapondo a supracitada elementar visão *naturalizada* da adolescência caracterizada como uma fase *semi-patológica* em que o olhar do adulto só reconhece nela sinais de conflitos gerados pela transição para a vida adulta. Percebemos então, a importância da função do docente no auxílio da conflituosa inserção desses jovens na sociedade (BOCK, 2007).

Carina (2009) considera que, se o objetivo é a construção da autonomia dos alunos, cabe ao professor, nas salas de aula, elaborar ambientes cooperativos, de reciprocidade e respeito, com menos autoridade e mais troca de ideias, mas sempre com a atenção voltada para a importância do domínio do ambiente, já que é, inquestionavelmente, positivo existir uma figura de liderança à frente das situações em certas fases do desenvolvimento infantil, pois isso pode contribuir significativamente na formação ética e cidadã dos sujeitos.

Levando em consideração tais responsabilidades docentes, o aluno adolescente, objeto de trabalho dos professores envolvidos nesta pesquisa, pode transformar um processo que deveria ser tranquilo, fácil e prazeroso, em uma relação carregada de conflitos. Isso porque, na adolescência, os conflitos estão sempre presentes e têm um papel significativo no que se refere à formação e ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos. O autor explica que é nos conflitos interacionais que ocorrem trocas de opiniões indispensáveis na construção de uma relação cooperativa. Sabe-se que a Educação contemporânea apresenta uma realidade em que os alunos agem com certa liberdade, seja na maneira de se expressar ou de agir, mas cabe lembrar que a instituição Escola é o local de trabalho do professor, e sua incumbência é zelar por um ambiente organizado e disciplinado. Esse paradoxo é um dos causadores de tensões que se intensificam cada vez mais no ensino nacional, pois, quando as metas pedagógicas não são atingidas em consequência de indisciplina dos alunos, o professor é cobrado e, muitas vezes, apontado como o causador do descrédito do sistema educacional, o que pode colocar à prova sua capacidade profissional.

O aluno adolescente, sumariamente, vive uma etapa de transição, na qual não se considera uma criança, mas também não se sente pronto para a idade adulta. Essas sensações levam a sentimentos de desproteção, insegurança, desestruturação e, muitas vezes, trazem para a escola os conflitos de outros contextos sociais, o que inclui os conflitos internos geradores de possíveis reações extremas, às vezes, incompreensíveis. O fato de *ir à escola* é visto pelo adolescente como um dever a ser cumprido. Sendo assim, almejar efetiva

participação e bom comportamento desse aluno em sala de aula pode ser um desejo utópico do professor.

Nessa perspectiva, na tentativa de beneficiar a convivência diária, cabe ao professor a compreensão desse período e a busca de atitudes pedagógicas condizentes, em um espaço onde deve existir a valorização de oportunidades que se abrem nessa fase, as quais podem influenciar positivamente através de boas orientações, já que os alunos estão vivendo um período em que os conselhos são bem aceitos e ainda enxergam os adultos como autoridade. É uma fase de reflexões, questionamentos, ajustes dolorosos e elevado desenvolvimento cognitivo. Vale lembrar que o adolescente obedece a ordens e comandos mais por compreensão de regras e respeito ao coletivo, do que por medo. Portanto, essas situações de compreensão e respeito devem ser estimuladas pelo docente.

Enfim, o professor atua com indivíduos que são obrigados a ficar na escola, diferente de pessoas que necessitam de um trabalho. Assim, esses agentes involuntários podem resistir ao trabalho do professor, neutralizando sua ação, o que leva o professor a uma constante conquista da clientela e convencimento do beneficio resultante de sua ação, a fim de que consiga dar prosseguimento ao seu ofício.

Considerando o que foi falado, o objeto de trabalho do professor é um sujeito inacabado, à espera de moldes e estímulos que influenciem significativamente sua formação humana. Uma relação que mistura emoções, sentimentos, afinidades e responsabilidades acometem o dia a dia do professor, que deve, em cada contexto, buscar a melhor forma de socializar os conhecimentos, respeitando a individualidade do aluno e direcionando suas escolhas, na tentativa de inclui-los no meio social. Na escola, apesar de o professor possuir pouco controle técnico sobre seu objeto de trabalho, é ele quem controla os meios de ensino, o que demanda notável responsabilidade.

2) *Carreira do Professor*: Todo professor inicia sua carreira com expectativas advindas de sua formação docente. As universidades preparam para diversas realidades das salas de aula, mas, obviamente, não conseguem transmitir situações concretas que necessitam de fundamental atenção. Na fase inicial da carreira docente, o professor depara-se com a hierarquia na escola, com a descoberta de alunos reais e com certo idealismo para a realidade. Na fase de exploração, o professor realiza tentativas, às vezes frustradas, de colocar em prática tudo que aprendeu. Essa sucessão de erros e acertos ocorre normalmente nos primeiros anos de carreira, quando o professor encontra-se em fase de estabilização. A partir daí, o professor passa a se afastar significativamente dos conhecimentos acadêmicos anteriores e a executar o que interiorizou na efetiva prática de sua função.

Outra questão pertinente ao inicio da carreira docente é a complexidade para conseguir estabilidade profissional nas instituições educacionais, vivenciada por todos os professores. Os processos seletivos garantem contratos curtos, que bloqueiam a continuidade do ensino, pois o professor troca de séries e de escolas constantemente, precisando assimilar novas regras e se adequar a novas comissões escolares. Além disso, precisa trabalhar e interagir com uma vasta rotatividade de alunos, o que requer profunda atenção, fato que expõe o professor a um quadro de insegurança e frustração. Por fim, o professor tem que enfrentar, ainda, a vulnerabilidade financeira, tendo que lecionar em mais de uma escola, na tentativa de utilizar sua profissão como meio de subsistência.

Essa objetivação do trabalho deixa uma impressão de desdém por parte das comissões escolares, pois, além de uma aparente impiedosidade e desvalorização, indica a isenção de qualquer tipo de responsabilidade com o sujeito professor e seus problemas. O *entra e sai* de professores mostra, unicamente, a preocupação com os interesses próprios da organização, que trabalha com uma lista de aprovados em provas teóricas, abstendo-se de qualquer outro tipo de reconhecimento. Tal situação transmite aos docentes a sensação de inutilidade e alimenta o medo de serem substituídos a qualquer momento, além de ignorar qualquer tipo de dedicação e competência profissional (TARDIF E LESSARD, 2014).

A partir da intricada consolidação profissional, conquistada através de concursos públicos concorridos, ou através de contratações em instituições particulares com suas respectivas exigências, o professor passa por outras adversidades quanto aos tipos de avaliação de seu trabalho: contagem de títulos adquiridos em capacitações, provas periódicas, cálculo do tempo de carreira na instituição, pontuação por assiduidade, entre tantas outros. E, novamente, os professores tornam-se números em listas para fins de atribuição de aulas, evolução em planos de carreiras, escolha de turmas e, consequente, garantia de trabalho.

É perfeitamente natural que o professor hesite em ser avaliado, pois ele gostaria de ser *reconhecido* como parte profissional do ensino, e não apenas ter sua prática pedagógica *julgada* criticamente. Além disso, é importante questionar *quem* e *em nome de quem* ocorrerá esse julgamento, afinal, deve-se considerar a incoerência dos parâmetros utilizados, levando em conta que não existem critérios absolutos para avaliar qualquer tipo de trabalho. Todo esse sistema de acesso, permanência e valorização da profissão são baseados em critérios impostos, os quais conceituam o esforço do professor como um *lado positivo* no avanço da Educação. Porém, conforme será reforçado no próximo tópico, é esse mesmo sistema burocrático que pode instituir um trabalho alienado.

3) *Burocracia no Trabalho Docente*: Este tópico, complemento do anterior, refere-se a fatores que anulam todas as subjetivações do trabalho docente mencionadas no curso do texto, incorporando essa função ao âmbito das instituições, que assim são nomeadas por apresentarem um conjunto de regras e normas estabelecidas para atender a interesses objetivos. A desvalorização dos *saberes* aparece frente às imposições do sistema, pois existem diversos moldes que devem ser assimilados pelo professor. A racionalização do *saber* refere-se às práticas educativas impostas pelos próprios sistemas escolares, através de planejamentos, controles, metas, modelos, programas e planos de gestão. Esse forte conteúdo racional é imposto pela segmentação do trabalho e não permite a manifestação dos *saberes* do professor, transformando o oficio em um trabalho condicionado. A burocracia contribui para a perda de *significados e sentidos* do trabalho docente, na medida em que essa objetivação passa a inibir a consciência de sujeitos ativos e os tornam estranhos em suas funções, rompendo laços pessoais e reforçando laços impessoais.

A teoria da burocracia, criada em 1940, por Max Weber, baseia-se no pensamento racional, almejando a excelência, e detalha que a realização das atividades deve ocorrer objetivando o *caráter legal* de normas e regulamentos, o *caráter formal* das comunicações, o *caráter racional*, a divisão do trabalho, a impessoalidade nas relações, a hierarquia de autoridade, a rotina e os procedimentos padronizados, a competência técnica e a meritocracia, a especialização da administração, a profissionalização dos participantes e a previsibilidade do funcionamento (Chiavenato, 2004). Essa contribuição é extremamente importante para percorrer o objetivo do desenvolvimento visionário das empresas e instituições. Em contrapartida, o próprio vocabulário utilizado evidencia a anulação da subjetidade dos sujeitos envolvidos, tornando o trabalho superficial e mecanizado. Sobre a burocracia na docência, segundo Labaree:

> Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças: os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilidades como consequência do aumento dos requisitos educativos, a herança niveladora dos sindicatos dos professores, a posição histórica da docência como forma de trabalho própria das mulheres, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato da docência ter demorado a se incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados, a prévia profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa, a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meios burocráticos (...) e a diversidade de entornos em que se dá a formação dos professores. (LABAREE, 1999, p. 20 apud IMBERNÓN, 2009, p. 12-13).

Em outras palavras, estar à mercê das constantes reformas educacionais; ter prazo determinado para a entrega de atestados e declarações, sob pena de descontos em pontuação docente; competir constantemente com os próprios colegas na atribuição de aulas; conciliar o trabalho com capacitações e atualizações constantes; além de outras ações institucionais da Educação, que variam de acordo com leis federais, estaduais e municipais, por mais que pressuponham o bom funcionamento escolar, já que as regras são valores fundamentais para a convivência em sociedade, essa burocratização do trabalho docente é um dos maiores impedimentos do real sentido de ensinar e um depressor dos subjetivos *saberes docentes*.

Encerrando este capítulo, cabe afirmar que um trabalho é considerado heterogêneo quando combina vários elementos potencialmente contraditórios entre si. E o professor enquadra-se nessa perspectiva, pois é permeado por esses dilemas constantemente, já que sua própria autonomia contrapõe-se ao controle institucional da atividade docente, tendo em vista a imprevisibilidade das ações, a burocratização e a rigidez dos programas e recursos didáticos.

Igualmente, é válido mencionar a discrepância existente nessa generalização dos processos educativos com a necessidade de os docentes estarem atentos à individualidade dos alunos, investindo na afetividade e nos relacionamentos pessoais diários.

A ruptura de todas essas tradições, inércias, ideologias e contradições da profissão, que se perpetuam há tanto tempo, poderá ocorrer mediante uma formação docente focada nas mudanças da sociedade, através da autonomia profissional compartilhada com o contexto, já que, sozinho, o professor torna-se vulnerável ao entorno político, econômico e social (IMBERNÓN, 2009). O professor deve conquistar a aprendizagem do aluno, e essa relação está no cerne da profissão e incorporada ao *saber docente*. *Ensinar* é relacionar-se. Para isso, é preciso que os pares convivam, se entendam e negociem. *Educar* é uma arte aprendida na prática de contextos diferentes, carregada de afetividade e calçada por burocracias institucionais obrigatórias. A individualidade e a objetividade devem caminhar lado a lado.

Como ter acesso às representações mentais, opiniões, razões de agir e percepções do professor? Como identificar os *saberes* implícitos, inconscientes, automáticos e rotineiros incorporados na ação do professor?

Uma das principais estratégias desta pesquisa seria a *pesquisa-ação*, na qual se faz importante observar e dialogar com os professores, além de questioná-los. Isso viabilizaria a elaboração de novas propostas de trabalho, que considerem os envolvidos mais do que simples estatísticas e objetos, que os tornem pesquisadores-parceiros, dando-lhes espaço nos dispositivos utilizados.

O próximo capítulo detalhará o Ensino Técnico Profissionalizante, seguido de um capítulo sobre os dispositivos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

CAPITULO III

CAMPO DA PESQUISA: O *ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO*

3.1. HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DAS *ESCOLAS TÉCNICAS* NO BRASIL

No século XVI, época da colonização brasileira, a Educação Profissional voltava-se, exclusivamente, aos filhos da classe trabalhadora, os chamados *desfavorecidos da fortuna*, e era realizada de forma prática, instrumental e sem complexidade. Destinava-se, estritamente, ao oficio, sendo uma Educação que, além de formar indivíduos para atuarem mecanicamente, tentava evitar que os mesmos entrassem para o mundo do crime. Existia uma enorme diferença entre esse tipo de Educação e a Educação destinada à *elite*, que recebia uma Educação voltada para o estudo das artes, das letras e afins.

Tal formação para o mercado de trabalho era iniciada em casa, com o aprendizado das atividades de trabalho da família, onde as crianças eram treinadas desde cedo para, posteriormente, encontrarem seu lugar no mercado de trabalho. O maior interesse era a resignação do trabalhador e, para isso, era preciso que ele aceitasse trabalhar para outras pessoas em quaisquer condições. Esse *modelamento* infantil existia na tentativa de garantir a formação de trabalhadores que atuassem de acordo com o que a indústria e o novo capitalismo necessitavam. Na escola, o professor, reprodutor das teorias, devia apenas transmitir seu conhecimento sobre a disciplina e ensinar os *saberes* práticos, garantindo a ordem e a obediência, sob pena de castigos e punições.

Atualmente, as escolas ainda carregam características desse ambiente de fábrica: lugares marcados, disciplina rígida, silêncio, sinal indicando início e fim das aulas, fileiras e intervalos para refeição. Mesmo que os objetivos tenham sido modificados, certos traços da Educação colonial ainda são percebidos. O ensino, durante décadas, preparou os alunos para tarefas mecânicas; para repetir ações e decorar conteúdos; alunos sempre guiados por um professor que era tido como o líder que castigava, supervisionava e ditava as regras, similar ao próprio *chefe* nas indústrias.

Depois de algum tempo, essa categoria de ensino teve seu nome mudado para *Ensino Profissionalizante, Técnico ou Industrial*, e a segregação social continuou acompanhando o percurso das escolas que ofertavam essa modalidade, mantendo a mesma dualidade estrutural, já que, como anteriormente mencionado, diferenciava-se da Educação da *elite.*

O MEC, através do documento sobre o centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, publicado em 23 de setembro de 2009, ofereceu a esta pesquisa informações importantes relacionadas à formação do trabalhador rural no Brasil.

Tais informações dão conta de que os índios e os escravos foram os primeiros aprendizes de ofícios. Com o surgimento do ouro em Minas Gerais, tornou-se necessário um ensino especializado para indivíduos, geralmente filhos dos empregados da própria fundição, atuarem nessas empresas. Com o tempo, surgiu a *Certidão de Aprovação*, documento emitido por uma comissão avaliadora e fiscalizadora, que atestava as habilidades dos aprendizes. Surgiram, também, os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil, onde o oficio era ensinado a pessoas recrutadas nas ruas ou até em presídios, consideradas capazes de produzir, por operários especializados vindo de Portugal.

Em 1785, o Ensino Tecnológico sofreu uma estagnação, pois, o alvará expedido em 05 de janeiro proibiu a existência de fábricas no Brasil, característica que só foi revertida em 1800, com registros de experiências de aprendizagens manufatureiras. Nessa fase, crianças aprendiam ofícios paralelamente ao Ensino Primário. Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, houve a criação do Colégio das Fábricas, que objetivava educar artistas e aprendizes recém-chegados de Portugal. Daí por diante, o setor passou por uma significativa evolução e, em 1889, o país já possuía 636 fábricas e 54.000 trabalhadores.

O Ensino Técnico foi efetivamente consolidado no Brasil através do Decreto 787, de 11 de setembro de 1906, por Nilo Peçanha, Presidente do Estado do Rio de Janeiro, quando criou quatro Escolas Profissionais. Em conjunto, surgiu um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, e o aumento da dotação orçamentária para a instituição de Escolas Técnicas e Profissionais. Além disso, o Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, em 15 de novembro de 1906, declarou que *a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis* (BRASIL, 2009).

Segundo Claudino (2010), vale observar que, na ocasião, a formação técnica pautava-se no *saber* instrumental, destinando-se às classes menos favorecidas, não havendo preocupação com a formação humana do aluno e, muito menos, com a qualidade da formação do professor atuante nessas escolas.

Com o falecimento de Afonso Pena, em 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência e assina o Decreto 566, de 23 de setembro de 1909, que promoveu a criação de 19 *Escolas de Aprendizes Artífices*, designadas ao ensino profissional gratuito.

Em 1917, fundou-se a Escola Normal de Artes e Ofícios *Wenceslau Brás*, que contava com 5.301 alunos matriculados e apenas 381 professores habilitados, *[...] sendo que*

309 eram mulheres capacitadas para trabalhos manuais em escolas primarias. Essa escola manteve-se por 20 anos (CLAUDINO, 2010, p.38).

Em 1927, o Congresso Nacional sancionou um projeto chamado FIDÉLIS REIS, tornando obrigatório o oferecimento de Ensino Técnico no País. Em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública criou a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que possibilitou a supervisão das Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura.

O artigo 129 da Constituição Brasileira de 1937 tratou, pela primeira vez, especificamente do Ensino Técnico, Profissional e Industrial, estabelecendo:

> O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937).

Ainda em 1937, a Lei 378 transformou as Escolas de Aprendizes e Artificies em *Liceus Profissionais* e sua estrutura voltou-se ao ensino profissional de todos os ramos. Em 1941, houve a Reforma Capanema e, com ela, o remodelamento do ensino no país todo. O Ensino Técnico sofreu diversas alterações, a saber: o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio, o primeiro compreendendo os cursos básicos industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo correspondendo ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um ano de estágio supervisionado na indústria, em várias especialidades.

Em 25 de fevereiro de 1942, o ensino industrial vinculou-se formalmente ao ensino do país, por meio do Decreto 4.127, com a criação das Escolas Industriais e Técnicas, com formação profissional equivalente à formação secundária, o que permitia aos concluintes ingressarem no Ensino Superior, desde que fossem equivalentes à sua formação. Nesse mesmo ano, houve a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Art. 53), Decreto-lei 4.048/42, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Em 1946, com os Decretos de Leis 8.621 e 8.622, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) pela Confederação Nacional do Comércio (CNC). É relevante mencionar que, ainda nesse mesmo ano, Brasil e Estados Unidos, através do Ministério da Educação, firmaram um

acordo com a finalidade de realizar um intercâmbio de métodos de ensino e orientações educacionais inerentes à educação industrial. Havia um Centro de Formação de Professores em Curitiba, que atendia o país todo, composto por educadores brasileiros e americanos. Em 1947, foi criado o primeiro curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial no Rio de Janeiro (CLAUDINO, 2010).

É importante relatar que o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) investiu fortemente na formação profissional e, em meados de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, denominadas Escolas Técnicas Federais.

A Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, possibilitou dois caminhos para a formação: Ensino Médio com ênfase no Magistério ou Ensino Médio com ênfase em Educação Técnica.

É salutar lembrar que, em 1964, com a Ditadura Militar em vigor, paralelamente a todas as restrições impostas, os presidentes militares, Castello Branco e Costa e Silva, em conjunto com os americanos, através da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e *United States International for Developmen*t (USAID), realizaram diversos acordos com o objetivo de reformular leis no sistema de Educação. Entre características autoritárias, foi instalada uma Educação considerada tecnicista, que tinha como objetivo a neutralidade científica, através da racionalidade, da produtividade e da eficiência. Durante a Ditadura Militar, o Brasil viu-se diante de um ensino voltado para uma mentalidade empresarial tecnocrata.

Em 1965, foi criada a Universidade do Trabalho de Minas Gerais, que visava à formação de Instrutores e Professores de disciplinas específicas do Ensino Técnico Industrial.

Entre 1968 e 1971, em consequência da grande demanda de cursos técnicos profissionalizantes, algumas modificações na formação de professores fizeram-se necessárias.

Através da Lei 5540/68, o MEC organizou cursos de formações emergenciais, conforme segue:

1968

- Cursos especiais de formação técnica para indivíduos que já possuíam diploma de Curso Superior (Parecer 12/1967).
- Reforma Universitária[7] com a exigência de Curso Superior para todos os professores de segundo grau (Lei 5.540/68).

1969

[7] Posteriormente, através de normas complementares determinadas, definiu-se que, não havendo professores formados em nível superior, poder-se-ia, através de exames de suficiência, contratar professores em situação irregular, mas com o compromisso de regularizarem a situação em um prazo de cinco anos.

- Organização e coordenação de Cursos Superiores passam a ser de responsabilidade do MEC (Decreto-lei 665/69).
- Criação do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) e Agência do Ensino Médio do MEC.

1970

- Início dos cursos emergenciais de formação[8]: Esquema I e Esquema II.

1971

- Reforma do 1º e 2º Graus, obrigando a profissionalização universal no 2º Grau (Lei 5692/71, artigo 3º).

Objetivando formar sujeitos aptos ao mercado de trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, transformou compulsoriamente todo currículo de 2º Grau em técnico profissional, com consequente ampliação de escolas, cursos e matrículas. Os professores poderiam ser contratados e atuarem com formação adequada, com formação emergencial ou, ainda, sem formação específica, através de exames de suficiência, conforme a Lei 5692/71, artigo 77, parágrafo único, o que remete aos primeiros indícios de sucateamento docente.

É necessário mencionar que, em 1977, através da Resolução 3 do Conselho Federal de Educação (CFE), foi determinado que os cursos dos Esquemas I e II fossem transformados em Licenciatura Plena. Estabeleceu-se, então, o prazo de três anos para que essa resolução seja atendida satisfatoriamente.

Das décadas de 1980 e 1990, em virtude de certa estagnação no desenvolvimento das Escolas Técnicas do país, pode-se destacar o surgimento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), em 1988, que objetivou a instalação de 200 Escolas Técnicas, com diversas habilitações profissionais, e a criação do Plano Nacional de

[8] Esquemas I e II eram cursos emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de professores atuantes na Parte de Formação Especial do Currículo do ensino de 2º Grau. Por exemplo, as disciplinas dos cursos técnicos. Cabe aqui enfatizar que o Esquemas I, embora com outra nomenclatura, ainda é utilizado na instituição da presente pesquisa. Ele oferece uma complementação pedagógica aos professores que já possuem diploma de nível superior. O Esquema II atende a técnicos diplomados e, além do conteúdo pedagógico, fornece conteúdos técnicos específicos, de acordo com a especialidade pretendida pelo professor.

Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que, criado em 1995, propôs, quanto à qualificação profissional, o acesso dos trabalhadores à situação mais vulnerável.

A elaboração da segunda Lei de Diretrizes e Base (LDB), de 20 de novembro de 1996, sancionada através da Lei 9.384, dedicou um espaço para a intervenção crítica, favorecendo a inclusão social, na tentativa de modificar o olhar preconceituoso contido nas primeiras legislações de Educação Profissional. Criou, também, as certificações para o reconhecimento das competências e habilidades conquistadas nos Cursos Técnicos. Em 1997, o Decreto 2.208/97 modificou radicalmente a estrutura dos Cursos Técnicos, proibindo a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, e autorizou instrutores e monitores com experiência profissional a lecionarem nesses cursos, tirando a obrigatoriedade da devida formação. Esses novos instrutores seriam capacitados durante o exercício da função.

Em 2001, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano Nacional de Educação (PNE). Vale ressaltar que, entre as 294 metas inerentes à melhoria do ensino brasileiro, três itens trataram da Educação Tecnológica, a saber:

> 7. Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores. 8. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional. 9. Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federal possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico. (BRASIL, 2001).

Em 2004, houve a revogação do Decreto 2.208/1997, substituído pelo Decreto 5.154/2004, que restaurava a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. A partir desse novo Decreto, poderia haver uma articulação entre os níveis de ensino, sendo possível ocorrer de forma integrada, concomitante ou subsequente. Mesmo assim, como alega Claudino (2010), nada foi mencionado sobre a formação de professores. Em 2006, aconteceu a primeira conferência realizada pelo Ministério da Educação (MEC) com o tema *Educação Profissional e Tecnológica*. Em 2007, através do Decreto 6.302, de 12 de dezembro, por uma iniciativa do governo Lula, especificamente do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), surgiu o chamado *Brasil Profissionalizado*, cujo objetivo era buscar o fortalecimento do Ensino Médio integrado à Educação Profissional nas redes estaduais. Sobre o *Brasil Profissionalizado*:

> O programa atua no fomento de ações que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais da Educação profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino integrado educação profissional e tecnológica. Os recursos são repassados para os estados por meio de Termos de compromissos – desde que o programa passou a fazer parte do Plano de Ações Articuladas (PAR) – para construção, reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios, além do financiamento de recursos pedagógicos e da formação e qualificação dos profissionais da educação. De 2007 até janeiro de 2016, o Programa atendeu instituições de educação profissional de 24 estados. Foram concluídas 342 obras, sendo 86 novas escolas, 256 ampliações e/ou reformas. Ainda foram entregues 635 laboratórios para aulas práticas. (BRASIL, 2007).

Em 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS), considerados instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares e multicampi, cuja especialidade é a oferta de Educação Profissional e Tecnológica, incluindo a oferta de cursos de Licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, principalmente nas áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional. Vale salientar que, através da rede Sistema Escola Aberta do Brasil (E-TEC BRASIL), lançado em 2007, foram criadas 38 IFETS e, aproximadamente, 1.000 polos de escolas técnicas profissionalizantes. A intenção do governo foi a seguinte:

> Democratizar o acesso ao ensino técnico público de forma que jovens de regiões distantes e da periferia das grandes cidades, tenham acesso a cursos, incentivando-os a concluir o ensino médio. Pretende-se criar também uma rede nacional de escolas de ensino médio profissionalizante, na modalidade à distância. (BRASIL, 2008).

Em 2009, as Escolas Técnicas Federais transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica. Em 2010, foi instituído o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio e, com isso, os 2.800 cursos ofertados foram divididos em 12 eixos tecnológicos, o que possibilitou a oferta de 185 cursos técnicos, e consequente promoção de formação similar em todo território nacional.

Quanto à formação docente para atuação nessas instituições, alguns programas foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de potencializar a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica. Em resumo, os programas eram voltados a cursos de pós-graduação, sem maiores preocupações com aos cursos de Licenciatura. A Resolução 6, de 20 de setembro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e trata, no Artigo 40, sobre a formação docente da seguinte forma:

> Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior. § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC[9]; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. § 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020. § 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores. (BRASIL, 2012).

Até 2010, o Brasil já possuía 354 unidades em funcionamento, cobrindo todas as regiões do país, nas quais eram oferecidos cursos de Ensino Técnico, Ensino Superior e Pós-Graduação. O Ministério da Educação (MEC) fez uma publicação sobre a expansão da rede federal em março de 2016, mostrando os seguintes dados:

> A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. São 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. (BRASIL, 2016).

Através de gráficos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), é possível observar que 119 municípios foram atendidos até o ano de 2002. Em 2016, o número de municípios atendidos saltou para 568.

[9] A Rede CERTIFIC (Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada) é uma política pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o reconhecimento e certificação de conhecimentos adquiridos em processos formais e não formais, a serem adquirido através do Programa Interinstitucional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada. Os interessados se inscrevem e passam por processo de avaliação dos *saberes*, recebendo a certificação ou complementando os conhecimentos através de cursos de aprimoramento.

Em síntese, através do contexto histórico, percebe-se uma evolução na Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, pois, atividades que, no passado, eram politicamente voltadas para as *classes desfavorecidas,* atualmente podem levar pessoas a conquistas importantes. Graças às várias unidades espalhadas pelo Brasil, vários cursos são disponibilizados, atendendo às realidades de cada região e, consequentemente, o mundo do trabalho, o que contribui com a ascensão do nível de escolaridade dos trabalhadores.

Todas as propostas apresentadas foram tentativas importantes para a reversão da lacuna histórica referente à formação de professores para a Educação Profissional no Brasil. Contudo, ainda se faz necessário uma atenção especial aos docentes que atuam nessas instituições, pois a formação de profissionais deve ser feita por Educadores capazes de ultrapassar a visão técnica e o fortalecimento da economia, privilegiando o ser humano trabalhador, suas relações sociais e o meio onde vivem.

Para 2018, o Governo anunciou, através do Ministério da Educação (MEC), 190.000 novas vagas para a formação de professores e a liberação de R$ 1.000.000,00 especificamente para a formação de docentes. *Essa verba partirá do orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os investimentos serão feitos por meio da Capes a partir do mês de agosto até 2019* (Brasil, 2018). Essas novas vagas estão previstas em três diferentes ações ligadas ao Ministério da Educação (MEC):

> Total de 100 mil novas vagas através da Universidade Aberta do Brasil (UAB); 45 mil novas vagas para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID; 45 mil vagas para o Programa de Residência Pedagógica). De acordo com o Capes, os editais referentes à residência pedagógica e ao PIBID serão publicados no *Diário Oficial da União*. A partir de março todas as instituições de ensino deverão apresentar todos os seus projetos – que passarão por avaliação de bancas examinadoras. (BRASIL, 2018).

Em contrapartida, vale mencionar, conforme já foi explanado na justificativa da presente pesquisa, que o Governo Temer, através da PEC 241, altera a forma de calcular os investimentos em Educação, substituindo o que foi disposto no artigo 212 da Constituição por uma fórmula que não permitirá aumento real desses investimentos pelos próximos 20 anos. Além disso, com a já mencionada Reforma do Ensino Médio, não haverá mais sentido falar em Educação Técnica de Nível Médio, já que a formação técnica profissional substituirá parte do Ensino Médio, sendo um dos *itinerários formativos* oferecidos pelas instituições. Além da exclusão das modalidades concomitantes e integradas, a formação técnica profissional contará

com *certificados intermediários*[10], causando um esvaziamento da formação dos jovens trabalhadores. É preciso considerar que os cortes orçamentários e a Reforma do Ensino Médio forçarão uma formação barata e aligeirada no Ensino Técnico Profissional. E, com a junção dessas alterações, percebe-se uma possível desconstrução dessa modalidade no Brasil.

3.2. O CENTRO *PAULA SOUZA*

QUEM FOI *PAULA SOUZA*?

Nascido em uma família de estadistas, no município paulista de Itu, o engenheiro e professor *Antônio Francisco De Paula Souza* (1843–1917) posicionava-se como um liberal a favor da república e do fim da escravatura. Estudou Engenharia na Alemanha e na Suíça. Fiel aos princípios republicanos e defensor da causa abolicionista, *Antônio Francisco De Paula Souza* foi um homem de absoluta coerência com os ideais por ele apregoados. No exercício da Engenharia ou na Política, conquistou imenso prestígio e notório reconhecimento público, pois unia brilhantismo intelectual e vocação para o empreendedorismo. Todavia, foi como educador, um pioneiro na defesa do Ensino Público no Brasil, que *Paula Souza* realizou sua maior obra. No século XIX, exatamente em 11 de maio de 1892, fundou a Escola Politécnica de São Paulo (POLI), que deu origem à Escola Politécnica da USP. Foi o primeiro diretor da referia instituição e nela atuou por 24 anos. Constituiu o Gabinete de Resistência de Materiais, um órgão ligado à instituição, que se transformou, posteriormente, no Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). *Antônio Francisco De Paula Souza* faleceu em 1917, antes de ver realizado seu maior sonho: a institucionalização da educação profissional pública e gratuita no Estado de São Paulo.

A instituição de pesquisa é uma autarquia do governo do Estado. Autarquia é uma expressão de origem grega, *autárkeia*, cujo significado é *comando sobre si mesmo*. O Governo do Estado de São Paulo

[10] No *site* do PRONATEC, o próprio MEC define a diferença entre cursos de qualificação profissional e formação no Ensino Técnico, de acordo com a carga horaria. Para o MEC, os cursos de qualificação profissional *são cursos que têm como foco uma formação específica*, que *possuem, no caso dos cursos oferecidos pelo PRONATEC, carga horária mínima de 160 horas e duração média de 200 horas, em cerca de três meses*. Já a formação no Ensino Técnico *é voltada para a compreensão dos processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços, além de capacitar os estudantes ao emprego de novas técnicas e tecnologias no trabalho. Os cursos técnicos possuem carga horária que varia de 800 a 1200 horas e têm duração média de um ano e meio a dois anos* **(Brasil, 2018).**

possui 26 autarquias, sendo que uma delas é o Centro Estadual de Educação Tecnológica *Paula Souza* (CEETEP).

Nos anos 40, com a substituição das importações, especialmente no setor de bens duráveis, como a indústria automobilística, e também a indústria de base, incluindo a produção de aço e óleo, o estado de São Paulo passou por uma considerável expansão industrial. Já na década de 60, em reuniões do Conselho Educacional, optou-se pela criação de instituições que atendessem a tais necessidades através do acompanhamento profissional. O país como um todo e, especialmente o Estado de São Paulo, contava com um amplo e relativamente bem equipado *parque industrial*. Foi essa efervescência da economia que justificou a criação de cursos relacionados às várias áreas de produção, com o objetivo de qualificar e aperfeiçoar profissionais para as novas realidades do mercado e da indústria. Foi em 1967, que o Governador Roberto Costa de Abreu Sodré idealizou a criação das Escolas Técnicas no estado de São Paulo. Em 6 de outubro de 1969, nasceu a autarquia Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), cujo nome, em 1973, foi alterado para Centro Estadual de Educação Tecnológica *Paula Souza* (CEETEPS).

O Centro Estadual de Educação Tecnológica *Paula Souza* (CEETEPS) atende cerca de 300 municípios no estado de São Paulo, é vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, e administra as Faculdades de Tecnologia (FATECs) e as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), além das Classes Descentralizadas, unidades que oferecem cursos supervisionados por uma ETEC. Em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e com Prefeituras de diversos municípios paulistas, oferece cursos técnicos, que são ministrados em salas de aula ociosas, no período noturno, em Escolas Estaduais e Escolas Municipais.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica *Paula Souza* (CEETEPS) possui mais de 290.000 alunos matriculados em Cursos Técnicos de Nível Médio e Superior em Tecnologia. Os concluintes do Curso Técnico de Nível Superior recebem o título de Tecnólogo (CENTRO PAULA SOUZA, 2017).

Infelizmente, no Brasil, o Ensino Técnico sempre foi uma alternativa considerada subalterna ao Ensino Médio, que sempre se voltou exclusivamente ao ingresso do aluno no Ensino Superior. Esse preconceito, efeito do histórico já apresentado anteriormente, causou o represamento da expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica *Paula Souza* (CEETEPS), cenário que começou a se modificar nos últimos Governos. Ao longo de sua trajetória, a referida instituição dedicou-se à formação profissional como ferramenta para reverter estatísticas socioeconômicas desfavoráveis e consolidar setores produtivos importantes. O

estado de São Paulo tem hoje a maior rede estadual de ensino profissional do país, voltada aos setores industrial, agropecuário e de serviços, em Nível Técnico e Tecnológico. O plano de expansão anunciado em 2007 quase triplicou o orçamento do estado destinado à instituição, passando, em 2009, de R$ 363 milhões para R$ 1 bilhão.

3.2.1. AS ESCOLAS TÉCNICAS DO *CENTRO PAULA SOUZA* (ETECs)

A sigla ETEC significa Escola Técnica Estadual. São instituições de ensino subordinadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica *Paula Souza* e mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo. Tais instituições disponibilizam Cursos Técnicos e Ensino Médio (Centro Paula Souza, 2017). Em um histórico do desenvolvimento das Escolas Técnicas no Estado de São Paulo, cabe mencionar que, em 1910, com a industrialização e a consequente chegada de imigrantes pouco preparados para o mercado de trabalho, surgiram as primeiras escolas de ensino profissional. Em seguida, surgiram as Escolas Profissionais Masculina e Feminina, existentes até hoje com nome de ETEC *Getúlio Vargas* e ETEC *Carlos de Campos*, respectivamente. As escolas masculinas destinavam-se às artes industriais, enquanto as escolas femininas destinavam-se à economia doméstica e às artes manuais. Logo em seguida, o interior do estado de São Paulo recebeu suas primeiras escolas profissionais e o Centro *Paula Souza* passou a administrar algumas Escolas Técnicas existentes no Estado. Em 1988, o Estado de São Paulo cria a ETESP, sigla que significa Escola Técnica Estadual, com uma unidade na capital e outra em Itapetininga - SP. Em 1994, o Centro *Paula Souza* tornou-se oficialmente o administrador de todas as escolas profissionais publicas do Estado, com 96 instituições. Nos registros do Centro Paula Souza:

> Em 1998, as escolas passaram a oferecer ensino médio regular e técnico separadamente. O Conselho Deliberativo da instituição, após discussão e sugestões das 647 Unidades Escolares da época, aprovou o primeiro Regimento das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, através do parecer CEE número 10/99 publicando no D.O.E. de 29 de janeiro de 1999. A partir de 2007, expandiu-se o ensino médio nas escolas técnicas, e o Centro Paula Souza passou a oferecer o curso em quase todas as suas instituições. Hoje, as ETECs são regidas pela terceira versão desse documento, o Regimento comum das ETECs, através da deliberação CEETEPS número 003, de 18 de julho de 2013. Em 2017 dados mostram que as instituições atendem mais de 213 mil estudantes, nos Ensinos Médio, Técnico e Técnico integrado ao Médio, para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços. Elas estão distribuídas em 161 municípios paulistas, como o total de 218 ETECs no Estado de São Paulo e oferecem atualmente 130 cursos técnicos, em todas as áreas do conhecimento. (CENTRO *PAULA SOUZA*, 2017).

Os cursos oferecidos pelas instituições são:

- *Ensino Médio* (EM): Composto de três séries, com duração de três anos, que, ao final, oferece ao aluno o Certificado de Conclusão do Ensino Médio, que permitirá a progressão dos estudos na Educação Superior.
- *Ensino Técnico Integrado ao Médio* (ETIM): Composto de três séries, com duração de três anos, com a integração a um curso correspondente às ocupações identificadas no mercado de trabalho, que, ao final, oferece ao aluno o Certificado de Conclusão de Ensino Técnico, que lhe dará direito a exercer a habilitação profissional integrada ao Ensino Médio e o direito de prosseguir os estudos na Educação Superior.
- *Ensino Técnico* (ET): Composto por três ou quatro módulos, organizados em semestres, com cursos relacionados às ocupações identificadas no mercado de trabalho, que, ao final, oferece ao aluno o Certificado de Técnico, que lhe dará direito a exercer a habilitação profissional cursada.
- *Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos* (EJA): Tal curso abrange, concomitantemente, habilidades específicas do Ensino Técnico e conteúdos do Ensino Médio, buscando a interdisciplinaridade e objetivando oferecer a jovens e adultos trabalhadores oportunidades de escolarização aliadas a Educação Básica.
- *Curso Técnico - Modalidade Semipresencial - Telecurso TEC*: O curso semipresencial é oferecido nas ETECs por meio do Telecurso TEC, sigla que significa Programa de Educação Profissional à Distância, desenvolvido pelo Governo do Estado de São Paulo, nos quais os alunos frequentam as aulas presenciais aos sábados ou durante a semana, complementadas por mediação pedagógica em ambiente virtual de aprendizagem.

3.2.2. OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO MÉDIO (ETIMs)

Para a presente pesquisa, o interesse maior é aprofundar os conhecimentos sobre os Cursos Técnicos Integrados ao Médio (ETIMs), que, de acordo com a resolução 6, de 20 de dezembro de 2012, objetivam proporcionar conhecimentos, *saberes* e competências profissionais, que viabilizem o exercício profissional e a cidadania, com base nos

fundamentos científicos, tecnológicos, sociais, históricos e culturais. É importante ressaltar que os Cursos Técnicos Integrados ao Médio receberam, em 2012, um grande incentivo do Centro *Paula Souza*, passando de 1.022 alunos matriculados em 2010, para 17.157 em 2015, o que equivale a um crescimento de 1.578%. Como já foi mencionado nesta pesquisa, mais especificamente na secção Histórico das Escolas Técnicas do Brasil, o Decreto 5.154/2004 determinou a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, podendo ser realizada de três formas: 1) *Integrada*: composta por alunos concluintes do Ensino Fundamental, cujo objetivo é obter formação profissional técnica de nível médio; 2) *Concomitante*: composta por alunos concluintes do Ensino Fundamental ou que estejam cursando o Ensino Médio na mesma instituição de ensino, em instituições diferentes ou através de convênios intercomplementares; 3) *Subsequente*: oferecida aos concluintes do Ensino Médio.

Nesta secção serão abordados ainda os temas específicos e relevantes da modalidade de ensino em tela: a) definição dos cursos oferecidos nas instituições; b) ingresso dos alunos nos cursos; c) contratação de professores; d) sistema de pontuação para classificação docente; e) processo de evolução funcional; f) estrutura das aulas.

a) A **definição dos cursos oferecidos nas instituições** é realizada através da Deliberação CEETEPS 32, de 20 de dezembro de 2016, a qual autoriza a direção da instituição encaminhar uma proposta contendo instruções determinadas à superintendência do CEETEPS, com o seguinte conteúdo:

> a - Ofício da direção da ETEC ao (à) Diretor (a) Superintendente solicitando autorização para instalação e funcionamento do curso, informando o período e se o mesmo substituirá, alternará ou ampliará a oferta; b - Justificativa do pedido; c - Indicadores de demanda na região; d - Objetivos do curso; e - Recursos físicos (instalações e equipamentos); f - Recursos humanos (pessoal docente e técnico administrativo); g - Requisitos de ingresso, conforme preceitua o § 6º deste artigo, podendo ser acrescido de eventuais especificidades oriundas de convênios e/ou parcerias; h - Perfis de conclusão das Qualificações e da Habilitação; i - Organização curricular; j - Perspectiva de oferta, organização e acompanhamento de Estágio Supervisionado, seja facultativo ou obrigatório; k - Cópia da ata de constituição do Conselho de Escola; l - Cópia da ata da reunião do Conselho de Escola, propondo a implantação do curso, devidamente identificada e assinada pela maioria absoluta de seus membros. (BRASIL, 2016).

Ressalta-se que, no item *justificativa do pedido,* a direção deve informar ao setor produtivo a que se refere o curso: a demanda empresarial na região, demonstrando a necessidade do curso para o município; as ocupações de nível técnico nas empresas; a pesquisa de interesse da população, entre outros. E, no item *indicadores de demanda no*

município e região, a direção deve apresentar as declarações das empresas, relatando a necessidade de profissionais técnicos e a possibilidade de futura contratação. Também é relevante informar que *após a autorização do curso, a sua continuidade ficará condicionada ao processo de avaliação, mediante indicadores institucionais e referenciais oficiais externos, conforme diretrizes desta Autarquia* (BRASIL, 2016).

b) O **ingresso dos alunos nos cursos** ocorre através de um processo seletivo, popularmente denominado *Vestibulinho*, composto por uma prova objetiva de conhecimentos gerais, cuja portaria com esclarecimentos e exigências é publicada a cada exame, em ato legal e na Imprensa Oficial. De acordo com o Regimento Comum das ETECs:

> Capitulo I – Do Ingresso
>
> Artigo 45 – Será garantida divulgação pública da abertura de inscrições para ingresso nos cursos e programas oferecidos pelas ETECs, com indicação dos requisitos, condições e sistemática do processo.
> Artigo 46 – A abertura de inscrições para ingresso nos cursos e programas de ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio será divulgada em ato legal na Imprensa Oficial. (BRASIL, 2018).

c) Quanto à **contratação dos professores** para lecionar nessa modalidade, os candidatos passam por um processo seletivo composto por uma avaliação escrita e uma aula-teste, nas quais são avaliadas as habilidades didáticas. Quanto à titulação para a inscrição no cargo de docente, o Centro *Paula Souza*, anualmente, envia às instituições um catálogo de requisitos que pode sofrer alterações. Para 2018, estabeleceu-se:

> 1. O requisito de qualificação dos profissionais de cada componente curricular é estabelecido por meio do Catálogo de Requisitos de Titulação, instituído pela Deliberação CEETEPS nº 6, de 16/07/2008, publicada no DOE de 17/07/2008, alterada pela Deliberação CEETEPS nº 21, de 13/08/2015, publicada no DOE de 15/08/2015, e regulamentado pela Unidade de Ensino Médio e Técnico por meio da Instrução CETEC nº 1, de 19, publicada no DOE de 26/02/2013.
> 2. Para os componentes curriculares da Base Nacional Comum e Parte Diversificada do Ensino Médio, comprovar ser portador de licenciatura ou equivalente desde que previsto no requisito, para ser enquadrado na titulação "Licenciado".
> 2.1. Quando se tratar de licenciatura equivalente, obrigatoriamente acompanhado do diploma de curso de bacharelado ou de tecnologia, de nível superior que permitiu a formação docente.
> 3. Para a titulação *licenciado*, em componentes curriculares da Formação Profissional do Ensino Médio e/ou Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o candidato comprovará ser portador de:
> 3.1. licenciatura de acordo com o relacionado no requisito;
> 3.2. licenciatura em cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas no ensino de 2º grau, na forma prevista pela Portaria Ministerial BSB nº 432 de 19, publicada a 20/07/1971, Esquemas I e II. Obrigatoriamente acompanhado do diploma do curso de bacharelado ou de tecnologia de nível superior, de acordo com o relacionado na titulação graduado, em componente curricular em que vier a se inscrever (portador de Esquema I). Obrigatoriamente

> acompanhado do diploma de Técnico de nível médio no curso/área do componente curricular, relacionado na titulação Licenciado, em componente curricular em que vier a se inscrever (portador de Esquema II), ou
> 3.3. licenciatura equivalente, obtido em cursos regulares de programas especiais, nos termos previstos pelo Conselho Nacional de Educação, no ANEXO 4A1 Versão 03/04/2017 Resolução CNE/CEB nº 2 de 26, publicada no DOU de 27/06/1997, ou na Deliberação CEE nº 10/99, publicada no DOE de 08/01/2000, ou ainda, na Resolução CNE/CP nº 2, de 01, publicada no DOU de 02/07/2015. Obrigatoriamente acompanhado do diploma do curso de bacharelado ou de tecnologia de nível superior, de acordo com o relacionado na titulação graduado, em componente curricular em que vier a se inscrever.
> 4. Para titulação *graduado*, em componentes curriculares da Formação Profissional do Ensino Médio, e/ou Educação Profissional Técnica de Nível Médio, comprovar ser portador de graduação superior de bacharelado ou de tecnologia de nível superior desde que previsto no requisito, em componente curricular em que se inscrever. (BRASIL, 2015).

Em outras palavras, para atuar na Base Nacional Comum ou Diversificada, a exigência é que o professor possua algum curso de *licenciatura;* e, para atuar nos componentes do Ensino Técnico, o professor deve possuir *graduação* de nível superior no componente em que leciona, sendo que, nesses casos, a licenciatura não é exigida. Cabe aqui informar que, depois do ingresso, o professor deve participar de programas regulares de aperfeiçoamento, como cursos e seminários, garantindo sua *evolução docente*, plano de carreira e ampliação de sua *pontuação docente* para fins de atribuição de aulas.

d) Quanto ao **sistema de pontuação para classificação docente**, verifica-se que a atual vigência deu-se com a portaria CETEC 923, de 11 de abril de 2016, na qual ficou estipulado que, até o mês de agosto de cada ano, a direção das ETECs deve formar uma comissão de avaliação, responsável por analisar e emitir parecer de documentos enviados pelos professores, os quais devem comprovar suas capacitações e título de classificação. *A pontuação docente divide-se em quatro grupos, quais sejam, titulação/atualização, propriedade intelectual e produção acadêmica, tempo de experiência no CEETEPS, assiduidade e pontualidade* (Brasil, 2016). No item *titulação/atualização*, o valor máximo de pontos a se obter é de 120 pontos, distribuídos da seguinte forma:

- *Certificado de Curso Técnico*: 6 pontos
- *Certificado de Licenciatura Plena*: 15 pontos
- *Programa de Formação Pedagógica do Governo*: 12 pontos
- *Pedagogia*: 6 pontos
- *Graduação*: 12 pontos
- *Pós-graduação*: 9 pontos
- *Aperfeiçoamento*: 6 pontos

- *Mestrado*: 21 pontos
- *Doutorado*: 24 pontos
- *Treinamento e Curso de Atualização*: hx0.20[11]

Após a composição da lista classificatória de pontuação docente, ocorre a atribuição de aulas, que é regida por uma ferramenta de consulta dinâmica dos requisitos de titulação para atuar como docente nas Escolas Técnicas do Centro *Paula Souza*, denominada Catálogo de Requisitos. Através dessa consulta, obtêm-se informações do docente sobre habilitações (cursos), componentes curriculares (disciplinas) e titulações (formação). Pode-se citar o seguinte exemplo: através dessa ferramenta, o professor com formação em Língua Portuguesa pode atuar em mais de 120 cursos oferecidos pelas instituições, atendendo diversas disciplinas.

e) O **processo de progressão funcional** é a passagem de um grau para outro imediatamente superior dentro da mesma referência em sua função. A progressão prevista no plano de carreira do Centro *Paula Souza* é regulamentada pela Deliberação 34, de 2017, e é destinada aos servidores públicos e estatutários. A cada dois anos de efetivo exercício, e obtendo resultado igual ou superior a 75% em cada uma das duas avaliações de desempenho, consecutivas ou não, os servidores poderão progredir. Essas avaliações acontecem por meio dos seguintes instrumentos: avaliação de competências, que se subdivide em autoavaliação e avaliação do superior imediato; indicadores do SAI, pesquisa mencionada na introdução deste estudo, feita anualmente em todas as Escolas Técnicas do Centro *Paula Souza* (ETECs) e Faculdades de Tecnologia (FATECs); atualização profissional, que visa ao aprimoramento contínuo do conhecimento. Tais instrumentos são realizados com procedimentos e pesos diferenciados. As avaliações por competências intentam verificar o desempenho e o comportamento dos seus colaboradores, tanto individualmente, quanto em equipe, analisando as competências laborais e pessoais e seus respectivos descritores comportamentais. O Conselho Nacional de Educação afirma que *competência profissional* é a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Os descritores relacionam objetivamente os comportamentos que podem ser observados no dia a dia de trabalho. Como exemplo, pode-se citar a competência *pontualidade*, que é definida pelo cumprimento dos horários estabelecidos para a função. O

[11] A fórmula hx0.20 significa que cada hora de curso de atualização equivale a 0.20.

descritor dessa competência explica que o comportamento esperado é o de se cumprir o horário de trabalho diário com extremada pontualidade.

De acordo com dados do Centro *Paula Souza*, o critério de enquadramento do colaborador é mensurado em uma linha progressiva de 1 a 6 níveis de avaliação para todas as competências, a saber:

> 1- Atende abaixo das expectativas de desempenho. Há poucas evidências de atendimento ao descritor avaliado. Não demonstra interesse para melhorar a competência avaliada;
> 2- As evidências de atendimento ao descritor ainda são insuficientes, porém apresenta algum interesse para melhorar a competência avaliada;
> 3- As evidências de atendimento ao descritor avaliado, ora apresentam-se conforme o esperado, ora deixam a desejar. Apresenta empenho para desenvolver-se na competência avaliada;
> 4- As evidências de atendimento ao descritor avaliado revelam alcance próximo das expectativas quanto ao padrão esperado de desempenho;
> 5- Faz normalmente o que se espera. As evidências de atendimento ao descritor avaliado geralmente revelam alcance das expectativas quanto ao padrão esperado de desempenho.
> 6- Demonstra resultado de desempenho plenamente satisfatório. Faz sempre o que se espera. As evidências são claras e objetivas, confirmando o atendimento pleno às expectativas. (CENTRO PAULA SOUZA, 2018).

Cabe informar que, ainda segundo orientações do Centro *Paula Souza*, o superior imediato tem acesso à autoavaliação do servidor e o servidor tem acesso à avaliação realizada pelo superior imediato. O servidor pode solicitar ao superior imediato um retorno que lhe permitirá reconhecer como seus comportamentos estão sendo percebidos, como estão afetando as outras pessoas, as equipes de trabalho e, sobretudo, os resultados do seu trabalho. O Centro *Paula Souza* garante que esse processo não pode ser entendido como críticas negativas, mais pessoais que profissionais, e sim, devam ser entendidos como críticas construtivas, orientadoras para mudanças e avanços profissionais. Depois dos resultados de posse do servidor, o Centro *Paula Souza* aconselha que haja uma reflexão sobre o desempenho pessoal e o quanto cada função é capaz de agregar valor à instituição.

f) Com relação à **estrutura das aulas**, verifica-se que são distribuídas em uma jornada de 40 h/a semanais, no máximo de 8 aulas por dia, agregando as disciplinas do núcleo comum com as disciplinas da área técnica, em cada uma das três séries. Nas disciplinas técnicas, o curso oferece aulas práticas e conta com a possibilidade do sistema de divisão de *classes* em *turmas*, que, de acordo com a Portaria CEETEPS – GSD 905, de 22 de dezembro de 2014, os critérios são os seguintes:

- A autorização é efetuada somente em classes com o mínimo de trinta alunos;
- A divisão de turmas pressupõe a existência de duas turmas supervisionadas por dois professores responsáveis por todas as atividades;
- Esse sistema é destinado somente para as aulas práticas ministradas em laboratórios, setores produtivos e outros ambientes didáticos.

A título de conclusão, percebe-se a importância da licenciatura na pontuação docente e fica evidente a razão da adesão dos professores de Cursos Técnicos a essa formação. Vale mencionar que, além dos programas de formação já citados neste trabalho, o Centro *Paula Souza*, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC), por meio do programa Brasil Profissionalizado, desde 2014, oferece gratuitamente o Programa Especial de Formação Pedagógica, que é uma capacitação em licenciatura oferecida à distância, com alguns encontros presenciais. De acordo com o *site* do Centro *Paula Souza*, dentre os 11.900[12] docentes atuantes na instituição, 1.219 já tinham realizado o curso até o ano de 2017.

Diante das características acima citadas, levando em consideração a amplitude, a significância, o impacto na sociedade, o número de docentes envolvidos e o formato dos cursos integrados dessas instituições, considerou-se, nesta pesquisa, um contexto privilegiado para a análise, baseando-se na premissa de possível contribuição para a melhoria da qualidade do ensino e do fornecimento de subsídios para uma melhor atuação pedagógica.

Na próxima seção, será apresentado o dispositivo metodológico orientador da presente pesquisa.

[12] Dado retirado do Diário Oficial, de 28 de julho de 2015.

CAPÍTULO IV
METODOLOGIA ORIENTADORA DA PESQUISA

4.1. A *CLÍNICA DA ATIVIDADE*

No primeiro capítulo desta pesquisa, foram apresentadas considerações importantes sobre os princípios fundamentais da dialética, principalmente no que diz respeito ao trabalho humano. Neste capítulo, será apresentado o instrumento metodológico utilizado na pesquisa e seu enfoque dialético materialista.

Sob a influência de Leontiev, Yves Clot, filósofo e psicólogo francês, deu início às suas contribuições literárias por volta do ano 1998, em parceria com alguns trabalhadores na *Clínica da Atividade,* ele analisava os acidentes de trabalho e escrevia artigos com a finalidade de transformar a *ação trabalho* por meio de aplicação de dispositivos metodológicos que transformavam os trabalhadores em protagonistas da própria atividade, eles passavam de *observados* a *observadores* de suas ações.

Yves Clot é professor do *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) e membro do *Laboratoire de Psychologie de Travail* da mesma instituição. Iniciou seus estudos sobre Psicologia do Trabalho na década de 80, quando, inspirado em Ivar Oddone, tentou transformar a Psicologia do Trabalho em Psicologia dos Trabalhadores. Em 1985, ele incluiu Vigotski em seus estudos, considerando o *trabalho* um instrumento fundamental para o desenvolvimento do homem.

Em suma, por intermédio das estratégias desenvolvidas ou aprimoradas na *Clínica da Atividade*, estimulam-se diversos *olhares* para uma atividade de trabalho e dialogaram com todas as perspectivas para, assim, expor uma proposta. O autor configura o trabalho como atividade triplamente orientada, posto que ela é *[...] endereçada, dirigida, simultaneamente para seu objeto e para outras atividades que incidem sobre esse objetivo, sejam elas do outro ou, ainda de outras atividades do sujeito* (CLOT, 2010, p.07).

Falando de outra forma, o autor refere-se à tríade de análise do trabalho: *trabalho para si* (intrapsíquico), trabalho *para o objeto* e trabalho *para o outro*. Ele afirma que, na análise da atividade dirigida, escolheu os *conflitos* como ponto de partida para sua pesquisa, já que o trabalho humano pode ser marcado por tais conflituosidades, em que diversos desejos e objetivos internos concorrem mutuamente e desacordos e antagonismos estão presentes em múltiplas vozes nas atividades ocupacionais; além, é claro, das resistências impostas pelo próprio objeto de trabalho. Outra importante análise sobre o *trabalho* é dada pelo fato da palavra *trabalho* ter invadido o campo social, pois é compreendido como uma ligação entre o social e o real, afinal, os trabalhadores criam esperanças de sobreviver na sociedade e de fazer ou não parte dela. Nas palavras do autor:

> O trabalho tem várias vidas simultâneas e é isso que torna possível o seu desenvolvimento. Nas organizações e nas instituições, ele existe impessoal e consignado nas tarefas prescritas. Mas ele não está ali todo inteiro. Para que ele continue a viver ali, é preciso que ele seja, esteja vivo em outro lugar. Ele vive, portanto também – ou morre – entre os profissionais e dentro de cada um deles na motricidade dos diálogos onde se realizam ou não, as trocas pessoais e interpessoais sobre o real do trabalho. (CLOT, 2006, p. 14).

Quanto à relevância dos estudos sobre o *trabalho*, salienta-se que, em concordância com Yves Clot, o tema tem atingido várias áreas do conhecimento e, de uma forma crescente, os trabalhadores têm contribuído ativamente com os pesquisadores. Os trabalhadores estão passando de sujeitos *observados* para *coparticipantes* ativos em relação à atividade realizada, principalmente nas pesquisas que utilizam pressupostos teóricos da Psicologia sócio-histórica (MURTA, 2008).

Citando um exemplo brasileiro, é possível destacar a Análise Ergonômica do Trabalho (AET), uma ferramenta que permite aos gestores avaliarem os postos de trabalho na tentativa de amenizar riscos e problemas organizacionais. Essa análise tem se destacado na produção de conhecimento acerca da atividade do trabalho. A abrangência e a diversidade de orientações da AET caracterizam-se de forma multidisciplinar e alcançam os aspectos relativos ao método, ao objeto e à prática, utilizando como objeto de estudo e de prática a atividade em situações de trabalho, e produzindo conhecimentos relacionados à ação e à cognição, situadas e compartilhadas com outras disciplinas que têm interesse em desenvolver a reflexão sobre a prática construída, a partir de situações reais, que caminhe lado a lado com a metodologia de observação e análise (MURTA, 2008).

Cabe explicitar que o desenvolvimento da atual AET teve origem na publicação da obra do ergonomista Ombreane, em 1955, quando os horizontes da Psicologia do Trabalho foram ampliados, pois, até então, centrava-se na avaliação das aptidões e tratava mais do que era observável, não se dedicando devidamente ao subjetivo, às emoções e aos afetos. A publicação afirma: *[...] eles mostram que, se o que se quer é compreender o trabalho, é preciso observá-lo onde ele acontece e perguntar aos operadores o que há para fazer e como eles o fazem [...]*. Assim, deram à Analise Ergonômica do trabalho a sua primeira base. A contribuição de Wisner (1923-2004), médico fundador do primeiro serviço de *ergonomia* de uma montadora francesa, torna-se fundamental. Ele fez caminho similar na fisiologia do trabalho, partindo do laboratório e indo ao encontro dos trabalhadores nas fábricas. Com isso, ele foi capaz de dar um novo sentido à análise da atividade de trabalho ao situá-la em suas

relações com o funcionamento técnico, social e econômico da empresa (MURTA, 2008, p. 49).

Isso conflui com o pensamento de Clot (2006), que reitera que a *Clínica da Atividade* tem em comum com a *Ergonomia* de Wisner essa *volta ao campo* para observar a atividade do trabalho com a intenção de transformá-la, adaptando o trabalho ao homem e não o homem ao trabalho. Assim, a *Ergonomia* e a *Clínica da Atividade* conectam-se, visando à análise da organização do trabalho. Clot expõe:

> É verdade, eu decidi manter a ideia de "clínica" ao lado, colada, digamos assim, à de "atividade", "clínica da atividade", porque eu insisto no fato de que não podemos tratar da atividade sem tratar da subjetividade. De certa forma, a diferença entre a ergonomia e a Clínica da Atividade reside no fato de que a atividade e a subjetividade são inseparáveis e é essa dupla – atividade e subjetividade – que me interessou na situação de trabalho. Por isso que uso o termo "clínico": clínico do ponto de vista de meu engajamento, do lado da experiência vivida, do sentido do trabalho e do não sentido do trabalho; "clinico" do ponto de vista da restauração da capacidade diminuída. A clínica médica visa restaurar a saúde, a clínica é a ação para restringir o poder do sujeito sobre a situação. (CLOT, 2006, p 3-4).

A *Clínica da Atividade* está situada no campo das Ciências do Trabalho, particularmente na Psicologia do Trabalho, e possui como raiz principal epistemológica a Psicologia Histórico-Cultural de Vigostski, segundo o qual o desenvolvimento psicossocial humano ocorre por meio do contato de cada sujeito com outras pessoas e grupos, e do estabelecimento de processos colaborativos na mediação da transmissão dos *saberes* construídos socialmente (PEREZ, 2016). Seu objetivo essencial é analisar o trabalho psicologicamente. Clot (2006) a considera como uma abordagem da *Clínica do Trabalho* e sustenta que nela se tem uma importante ferramenta para solucionar os problemas do dia a dia do trabalhador. Para isso, deve-se compreender o trabalho em profundidade e considerar toda subjetividade envolvida nas ações, incluindo as emoções e afetos (ROSEMBERG et alli, 2014).

A atividade *prescrita* é diferente da atividade *realizada,* pois o trabalhador, ao realizar a atividade proposta, defronta-se com várias inconstâncias, tais como: dificuldade, cansaço, ritmo, tempo, experiência ou inexperiência, entre outras. Para essa situação, CLOT (2006) acrescenta o conceito de *atividade real*, ou *real da atividade,* que *se refere à atividade do sujeito sobre si mesmo* (CLOT, 2006, p. 64-66). O autor aponta que, em toda atividade realizada, existe algo que foi impedido, algumas possibilidades não realizadas. Então, a atividade *real* engloba tudo o que permitiu a atividade do trabalhador somado a todos esses impedimentos (MURTA, 2008). Além de uma simples realização do trabalho passível de

observação, o trabalhador faz-se e refaz-se em cada situação vivida, e isso envolve *[...] além do que foi realizado, o que não foi feito, o que é feito para não fazer, o que se gostaria de fazer e o que deveria ser feito* (CLOT, 2006, p. 28). Compreende-se, então, a diferença entre a atividade *prescrita* e a atividade *realizada*, pois o que o trabalhador faz jamais será somente o que lhe foi prescrito fazer. Qualquer atividade de trabalho é carregada de internalizações que, mesmo não utilizadas nas ações, continuam agindo sobre o sujeito, ou seja, e o *real da atividade* permanece contido. Às vezes, as ações são elaboradas sem querer, outras vezes não são elaboradas da forma como o trabalhador gostaria, e ainda podem simplesmente não serem elaboradas. Para cada ação existem diversas possibilidades para sua prática, e apenas uma delas é utilizada, sendo que outras permanecem obscuras. A própria organização do trabalho, muitas vezes, utiliza meios que impedem movimentos, sendo necessário fazer emergir nos trabalhadores todas essas latências que estão vivas, imperceptíveis e invisíveis nas situações laborais. Para isso, utiliza-se a *Clínica da Atividade*, já que é no desenvolvimento das ações *prescritas* que afloram esses impedimentos.

As atividades coibidas têm influência negativa na saúde do trabalhador. É comum ouvir-se expressões de trabalhadores como *não me deixam fazer* ou *eu faria diferente*. E essa repressão pode gerar adoecimento. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a depressão foi a segunda maior causa de afastamentos do trabalho, no Brasil, em 2016. E a estimativa é de que, até 2020, seja a maior causa do mundo.

Com a *Clínica da Atividade*, espera-se que as ações laborais retomem seu lugar de estar a favor *da vida pelo trabalho* e *da vida no trabalho*. Busca-se uma harmonia entre os problemas encontrados e o *recomeço* que surge a partir desses problemas. Encerra-se o monopólio do *real* e se valoriza tudo que foi estagnado. O trabalho não pode ser apenas uma obrigação, tem que ser transformação, e considerar que sempre existe um *fazer diferente*.

Para se chegar a essa constatação, foi preciso buscar elementos em Vigotski, que afirma que todos esses impedimentos são carregados de energia psíquica, os quais permanecem interiorizados no sujeito, de maneira consciente ou inconsciente, e se manifestam de outras formas em qualquer momento da vida. Levando em consideração tais definições, compreende-se que o eixo da presente abordagem teórico-metodológica é também valorizar e impulsionar o pensamento em situação de trabalho. Clot (2006) tematiza o trabalho a partir da atividade *real*, assim caracterizando a ação e a atividade:

> [...] a ação tem um início e um fim determinados; ela pode ser identificada (gesto, marca), imputada a uma decisão, submetida a uma razão [...]. Já atividade é um *élan* de vida e de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, atravessa e liga tudo o que

> as disciplinas têm representado separadamente: o corpo e o espírito; o individual e o coletivo; o fazer e os valores; o privado e o profissional, o imposto e o desejado, etc. (DURRIVE, 2007, p.19).

Em outras palavras, Clot (2006) mostra uma diferença entre *mecanismo de ações* e *atividade real*, e enfatiza que o poder de agir do trabalhador tem a capacidade de ampliar as maneiras de realizar o trabalho. A pura realização de uma tarefa sob condições externas não caracteriza uma atividade. Na verdade, toda atividade corresponde, principalmente, à transformação de objetos em meios de viver. *Isso instiga a pensar o trabalho por sua ativação mais do que por sua execução, por um corpo ativo que, invadindo a execução, alimenta-a com movimento e a devolve a ele* (ROSEMBERG et alli, 2014, p. 24).

Nesse enfoque, compreende-se que o sentido da atividade realizada seria a relação de importância que o trabalhador estabelece com as ações do seu trabalho, e o poder de agir refere-se à sintonia entre cognição, emoção, afeto e criação do *fazer*, sendo que tais itens podem ser considerados a energia vital do trabalhador. Essa criação do *fazer* dá-se em momentos em que o trabalhador depara-se com situações atípicas e encontra uma possibilidade de concluir o trabalho real, momento em que se abrem novos caminhos, com novos objetivos.

É salutar afirmar, então, que trabalhar é uma constante transformação com duas esferas: uma *observável* e *mecânica* e uma *cognitiva* e *subjetiva.* O trabalhador transita entre o não saber e o saber, o impensado e o pensado, a inteligência e a intuição. Isso tudo é o que permite a realização da produção de novas formas de *fazer* e *viver*. Essa individualidade é o objeto de estudo no campo da atividade no trabalho. Rosemberg et alli (2014) versam sobre o que foi até aqui exposto com o seguinte entendimento:

> É por uma Psicologia viva que Clot (2008) se ocupa da atividade, localizando-se na zona da produção de sentido e da eficiência em situação habitual de trabalho, uma zona que pensamos como relativa ao pensamento em ato de homens e mulheres no trabalho, um pensamento que, ligado aos deslocamentos provocados pela atividade, opera-se nas passagens, nos trânsitos, nos pontos transversos, os quais forçam o pensamento a outrar-se. Enfim, é sobre o elemento diferencial ao pensamento em situação de trabalho que, entendemos, podemos pôr o foco em uma análise do trabalho como atividade: em seus devires; em seus fluxos de objetivação, subjetivação e dessubjetivação (ROSEMBERG et alli, 2014, p. 30).

Para elucidar melhor os conceitos de *real* da atividade e atividade *realizad*a, é necessário reforçar a diferença existente entre eles: o primeiro remete-se às necessidades, aos desejos, às ânsias inobserváveis; enquanto o segundo é tudo que se apresenta visível. Assim, o *real* da atividade seria o que fica entre os conceitos de atividade *prescrita* e atividade

realizada (CLOT, 1999). Essa dialética mantida entre o que antecede a atividade (*atividade prescrita)* e toda a especificidade e individualização do sujeito somado ao que realmente é realizado (*real da atividade*) é o que confirma a atividade como *vida*. Segundo os autores:

> Entre o que está prescrito pela organização do trabalho e o que é efetivamente realizado, há sempre um deslocamento, uma criação, o que viabiliza a realização da tarefa. Os trabalhadores, em conjunto, são capazes de inovações, de produzir regras, não se submetendo inteiramente a elas. Trata-se de uma negociação permanente da atividade, negociação com as normas prescritas, com os outros trabalhadores, com valores. Existe sempre, está marcada por situações conflituosas, mas está presente mesmo nas situações de "trabalho dominado" (SELLIGMAN-SILVA, 1994 apud ROSEMBERG et alli, 2014, p. 71).

A *organização do trabalho* pode ser caracterizada como um tipo de bloqueio, pois ela não permite considerar os fatores individuais das ações. Ela está entre o *real* da atividade e a atividade *realizada*, e carrega todas as normas institucionalizadas do ofício de uma forma sedimentada e rígida, impossibilitando levar em consideração as decisões e necessidades de quem o exerce. Não basta deixar o trabalhador simplesmente à frente das convocações feitas pela organização. É necessário que haja invenções e que elas sejam estratégias compartilhadas por um coletivo. Esse compartilhamento refere-se aos *saberes* e estratégias do trabalho, que são aprimoradas pelo sujeito, e que atuam na dimensão interpessoal. Além do coletivo, o trabalho é também uma atividade dirigida para algum destinatário específico, pois *[...] sem destinatário a atividade perde o seu sentido* (ROSEMBERG et alli, 2014, p. 71).

Faz-se necessário pensar na atividade do professor, que mostra o entrelaçamento das dimensões impessoais e interpessoais. O aspecto impessoal, imposto e gerido pela racionalidade institucional e seus modos de ordenar o cotidiano, dá-se na prática de ações mecânicas, algumas vezes impostas pela organização, como: espaço, tempo, controle dos ruídos de alunos, entrada, saída, exigência de atenção, prever os conhecimentos que serão transmitidos, planejar-se, utilizar recursos, entre outros. Mas essa dimensão não é composta puramente de repetições, pois o professor atribui às suas ações uma marca própria, pessoal. E o professor da sala ao lado também se conecta ao seu trabalho, de forma interpessoal, pois ele realiza as mesmas ações, mas com sua própria subjetividade, com sua própria marca.

Além das dimensões *pessoal, impessoal* e *interpessoal*, Clot (2006) afirma que existe outra dimensão chamada *transpessoal*, que se refere à história coletiva do trabalho. O autor chama de *fria* e *impessoal*, a atividade *prescrita*, a qual mostra como se deve executar uma ação; chama de *quente* e *pessoal*, a atividade *realizada*, cuja ação é carregada de sentido e de vida; chama de *dimensão interpessoal* o sentido de se dirigir a tarefa a alguém; e chama

de *dimensão transpessoal* o resultado dos recursos impulsionados e transmitidos pelos mais experientes e pela possibilidade de serem comunicados aos mais novos, aprimorando a *dimensão pessoal*. Nas palavras do autor:

> Os antecedentes do ofício, os componentes que o predefinem, pré-organizam, não se resumem a uma memória pessoal incorporada por um sujeito em ato. Envolvem também uma segunda memória, objetiva e impessoal, "[...] que confere uma dada forma à atividade em situação: maneira de comportar-se, maneira de exprimir-se, maneiras de começar uma atividade e acabá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente a seu objetivo em contanto com os outros." (CLOT, 2006, p. 49).

O autor denomina *dimensão transpessoal* o *gênero profissional.* Seria uma memória que permanece em movimento e nunca acaba, pois é composta dos *saberes* compartilhados por trabalhadores de um determinado local de trabalho, tornando-se processual. Murta (2008) afirma que toda atividade *prescrita* reutiliza e engloba o histórico e o patrimônio social daquela atividade, incorporados pelas técnicas, línguas, regras, procedimentos institucionais e formalizações que compõe a memória das atividades. Segundo CLOT (2006), o *gênero* garante que a atividade *prescrita* torne-se atividade *realizada.* Em suas palavras, *gênero* é:

> Meio de ação para cada um, é também uma história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho. Trata-se das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de "aprender" as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero conserva a história. Ele é constitutivo da atividade pessoal que se realiza através dele. [...] existem instrumentos sociais da ação que a reorganizam na forma de regras impessoais de uso e troca. Esses instrumentos constituem a dimensão "genérica" da atividade individual. (CLOT, 2006, p. 38).

Portanto, *gênero profissional* é o nome dado ao sistema de instrumentos, normas, conhecimentos construídos pelo coletivo de trabalhadores. É apropriado por cada trabalhador, individualmente, através de técnicas, regras e procedimentos que *não são ensinados*, mas sim, *interiorizados* no dia a dia, fazendo parte do exercício de uma profissão. É um sistema aberto de regras impessoais, não formais e não escritas. São atividades encorajadas e interditas, compondo um repertório construído pelos trabalhadores. Todos, inevitavelmente, conhecem esse repertório a partir da própria observação, que também pode advir de experiências de trabalhadores mais antigos.

O *gênero* também pode ser considerado como a parte subentendida da atividade, podendo ser um estoque de possibilidades de ação ou um instrumento coletivo de ação individual. Sua dimensão é dada de acordo com o tempo que o trabalhador exerce seu ofício.

Ele funciona como uma senha que mostra o que é possível ou permitido ou não em uma dada situação. Pode ser considerado uma memória coletiva, construída através de experiências adquiridas, que não se referem apenas ao passado, mas também podem prever o futuro, antecipando possíveis problemas. O *gênero* não é ensinado, mas sim apropriado por cada trabalhador, no dia a dia. Nas palavras de Clot:

> [...] um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro [...] um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como coautores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explicita e outra "subentendida" [...] a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e o que os reúne em condições reais da vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma "senha conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional". Essas avaliações comuns subentendidas [...] para serem eficazes são econômicas e, na maioria das vezes, sequer são enunciadas. Entram na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e seus comportamentos; elas se acham de algum modo soldadas às coisas e aos fenômenos correspondentes. Eis por que não requerem formulações verbais particulares. O interposto social do gênero é um corpo de avaliações comuns que regulam a atividade pessoal de maneira tácita. Quase ousaríamos escrever que é a "alma social" da atividade. (CLOT, 2006, p.41).

O *gênero* profissional impõe os limites do que é aceitável ou não na atividade de trabalho. Através dele o trabalhador define seu próprio agir. É uma memória construída através da experiência adquirida. Funciona através da troca entre o coletivo, principalmente entre os novatos e os mais antigos. É considerado um norte para o trabalhador, pois é através do *gênero* que o trabalhador sabe o que esperar de determinada situação. O gênero manifesta-se na proporção em que as ordens esperadas são rompidas, momento em que são produzidas novas formas de pensar e de agir no trabalho. Portanto ele é *[...] invento e invenção, memória e atividade, esperado e inesperado [...]* (CLOT, 2006 apud ROSEMBERG eti alli, 2014, p. 61).

O *gênero* pode ser visualizado no âmbito social, pois remete à cultura de um determinado grupo. E as maneiras de agir dos indivíduos são criadas e copiadas, passando por muitas gerações. Essas atitudes não são ensinadas, são apenas vividas e, às vezes, recebidas com estranheza por elementos de outras culturas.

Cabe aqui salientar que, ao mesmo tempo em que o *gênero* determina a pertinência de um sujeito a um determinado grupo, ele não deve servir de *molde* e precisa ser inconclusivo, pois, caso contrário, corre o risco de *necrosar*. *Gênero necrosado,* segundo Clot (2006), é o *gênero* impedido ou o *gênero* acabado, finalizado. Segundo o autor, o *gênero*

acabado pode ser visto como algo perigoso, pois impossibilita sua recriação, e é exatamente em sua transformação e negação realizada por um sujeito que haverá a libertação das ações esperadas. *Assim o gênero [...] é sempre o mesmo e outro, velho e novo ao mesmo tempo. É assim que ele garante a continuidade do trabalho* (MURTA, 2008, p. 61).

Percebe-se, no *gênero* profissional, uma força e uma consequente dilatação do poder de agir em ambientes em que o coletivo de trabalho é capaz de redefinir suas tarefas, carregando-as de individualidades. Nesses casos, o *gênero* é dinâmico, sem fim, devendo ser sempre reciclado por outras pessoas e novas experiências. O que não pode acontecer é o encarceramento do *gênero*, pois acarretará *paralisia*, enrijecimento e empobrecimento da profissão. Para evitar tais consequências, é necessária sua perturbação, estimulando as *regras não escritas* e fazendo com que elas sejam vistas. Clot (2006) persiste na necessidade de cuidar do *gênero*, quando diz que o trabalhador que não possui possibilidades de ação corre o risco de se expor ao *errar sozinho*, o que pode levar à degradação de sua saúde. Sobre a consequência dessa degradação, o autor expõe:

> A saúde se degrada no ambiente de trabalho sempre que um coletivo profissional se torna uma coleção de indivíduos expostos ao isolamento e a história do gênero profissional se encontra menosprezada em suas potências, quando, para dizer ainda de outro modo, a produção coletiva das expectativas genéricas do ofício é posta em sofrimento. Cada um individualmente se encontra, então, confrontado com as más surpresas de uma organização do trabalho que deixa em face ao real. (CLOT, 2002 apud ROSEMBERG et alli, 2014, p. 62).

O *gênero* é considerado uma forma de aprendizagem indireta e, às vezes, demora em se consolidar, pois é aprendido no exercício do trabalho pelo enfrentamento das dificuldades. Fala-se por meio de variados *gêneros* sem desconfiar de sua existência. As formas sociais dos *gêneros* fixam, de modo transitório, em um meio determinado.

Ressalta-se que toda atividade está carregada de *gêneros*, e eles são dimensões que dão suporte para todas as ações laborais. Essas dimensões são formadas de *memórias* sedimentadas de determinadas atividades que demarcaram a forma de começar, conduzir e encerrar cada uma delas. É um componente impessoal, cheio de *saberes-fazeres* compartilhados, com uma união sutil de regras formais e informais, capazes de acomodar o sujeito de um coletivo de trabalho, possibilitando o trabalho em um conjunto de pessoas que nunca estiveram juntas anteriormente. *Ele constitui um precedente para a atividade em curso: aquilo que foi feito outrora pelas gerações de um meio dado, as maneiras pelas quais as escolhas foram decididas até então nesse meio, as verificações às quais ele procedeu, os costumes que esse conjunto enfeixa* (CLOT, 2006 apud ROSEMBERG et alli, 2014, p. 56).

Na mesma esteira, Perez (2016) contribui especificando o *gênero* como composto pelos seguintes elementos: a) prescrições e ordenamentos oficiais do trabalho, e apropriações dessas orientações feitas pelos trabalhadores; b) o modo como as atividades laborais são realizadas por um grupo específico de trabalhadores; c) avaliações das situações vividas conjuntamente pelos profissionais, e as decisões tomadas sobre as melhores e mais adequadas formas de agir no cotidiano ocupacional, as quais estruturam e organizam tacitamente a atividade de trabalho (PEREZ, 2016).

Como o *gênero* não pode ser transmitido verbalmente, os trabalhadores desenvolveram uma caraterística importante quanto aos códigos transmitidos entre o coletivo, composto por olhares, gestos, movimentos e regras subentendidas. Essa característica organiza o encontro do sujeito com seus limites e recebe o nome de *estilo pessoal*.

O chamado *estilo* participa da renovação do *gênero* e garante que ele nunca se dê por acabado. Quando o trabalhador fala do seu oficio, aprimorando e ajustando o *gênero,* objetivando que ele se transforme em instrumento de ação, emerge o que Clot (2006) denomina de *estilo da ação.* O *estilo pessoal*, ou *estilizações*, definem o que é aceitável ou não no trabalho, podendo ser considerado o poder de agir dos trabalhadores. Funciona como um *refazer* de regras e como estratégias ativas que agem sobre o gênero.

Em outras palavras, o *estilo* garante a vida do *gênero,* que passa a ser enriquecido de recriações pessoais, recebendo novas atribuições. Por outro lado, ocorre a libertação do próprio *gênero*, pois utiliza a história pessoal. *O estilo é, portanto, um misto que descreve o esforço de emancipação do sujeito em relação à memória impessoal e em relação à memória singular, esforço sempre direcionado à eficácia de seu trabalho* (CLOT, FAITA, FERNANDEZ & SCHELLER, 2001, p.20).

Cabe aqui assegurar que o *estilo* é validado e avaliado pelo coletivo. *A plasticidade do gênero depende dos estilos. [...]. O estilo retira ou liberta o profissional do gênero não negando este último, não contra ele, mas graças a ele, usando seus recursos, suas variantes, em outros termos, por meio de seu desenvolvimento, impelindo-o a renovar-se* (CLOT, 2006, p. 40-41).

Ainda é preciso mencionar outra terminologia utilizada por Clot (2001), *a catacrese*, que é a capacidade de o trabalhador transformar uma atividade, internalizando as significações existentes e dando a ela uma segunda vida. Seria uma recriação própria, que o faz capaz de tornar possível o impossível, atribuindo às atividades sentidos diferentes e descortinando o poder de agir.

Um exemplo utilizado por Clot (2001), que ilustra claramente a *catacrese*, foi a atitude tomada por condutores de trem, que, como instrumento para atingirem seus objetivos de trabalho, utilizaram a *cruzadinha* para mantê-los acordados. Tal ideia pode ser disseminada para o coletivo, e se a aceitação for positiva, pode se tornar uma herança daquela atividade, e quem sabe, um *gênero* profissional.

Finalizando esse tópico, é importante enfatizar que o objetivo primeiro de CLOT com a *Clínica da Atividade* é potencializar o poder de agir dos trabalhadores, promovendo, assim, a saúde no trabalho.

A presente pesquisa servir-se-á da *Clínica da Atividade* de Clot na utilização de um de seus dispositivos metodológicos: a *autoconfrontação* simples, que intenta estimular a reflexão do trabalhador sobre sua própria atividade. No próximo tópico serão destinadas algumas páginas à explicação detalhada desse dispositivo.

4.2. DISPOSITIVO METODOLÓGICO: *AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES*

Diante do que foi exposto até aqui, para percorrer o objetivo principal da *Clínica da Atividade,* analisando o trabalho psicologicamente, em profundidade, e solucionando os problemas do dia a dia do trabalhador, Clot (2006) e Faïta (2005) desenvolveram dispositivos de pesquisa com a finalidade de estimular a *autoanálise* dos trabalhadores da própria atividade de trabalho. Assim, apresentaram a chamada *autoconfrontação* como uma ferramenta capaz de intervir no campo profissional, levando, consequentemente, ao desenvolvimento do poder de agir dos trabalhadores, cuja importância já foi elucidada no tópico anterior.

> Esse método tem como fundamentos: o conhecimento sempre provisório, que se faz possível no curso das transformações; a pesquisa como intervenção; a relação transversal entre sujeito singular e sujeito coletivo, sem dicotomias interno (individual, subjetivo) e externo (social); o conflito e a controvérsia como motores da produção de singularidades e como constitutivos da atividade de trabalho. (ROSEMBERG et alli, 2014, p. 101).

Perez (2016) relata que Vigotski (1927/1996) alertou psicólogos e teóricos da área sobre a necessidade de se elaborar e se desenvolver métodos indiretos de acesso ao psiquismo humano, capazes de favorecer aproximações graduais e sucessivas dos fenômenos psicológicos, que possibilitassem visualizar e considerar os comportamentos observáveis e os aspectos conscientes do homem comparados aos métodos diretos, mas que também

permitissem reconstruir e interpretar outras dimensões do psiquismo, não conscientes e subjetivas. *O dispositivo nomeado autoconfrontação, conforme concebido no âmbito da Clínica da Atividade, busca atender ao chamado vigotskiano por meio da produção de instrumento metodológico acadêmico e interventivo que pretende favorecer o exame e a compreensão das diferentes esferas do psiquismo humano, investigadas em ambiente de trabalho* (PEREZ, 2016, p.307-308).

A *autoconfrontação* foi elaborada a partir da leitura do método *Instrução ao Sósia,* utilizado por Ivar Oddone na análise de seu trabalho realizado em 1970. Oddone considerava importante a utilização de dispositivos que permitissem o contato do trabalhador com sua própria atividade. A *Instrução ao Sósia* consiste em estimular uma experiência, na qual o pesquisador torna-se *sósia* do trabalhador e relate toda sua rotina diária de trabalho. Nesse momento, espera-se que o trabalhador repense suas atitudes e perceba seu poder de agir.

A partir daí, Faita (1997), com o intuito de favorecer a *coanálise* do trabalho de condutores de trens, idealizou a *autoconfrontação,* que vem sendo aprimorada no contexto da *Clínica da Atividade* pela equipe do Laboratório de Psicologia do Trabalho do Conservatoire National de Arts e Metiers de Paris (CNAM), sob a coordenação de Yves Clot. Além de Faita (1997), também foi apropriada por Vieira e Faita (2003); Clot (2006; 2010; 2013) e Clot e Fernandez (2007), além de outros pesquisadores integrados ao cenário teórico da *Clínica da Atividade*. E *[...] sua principal estratégia é confrontar o trabalhador com os discursos e os registros feitos acerca do seu oficio e de seus pares, bem como o estabelecimento de nexos entre a atividade linguageira e a modificação do agir de pessoas em situação laboral* (PEREZ, 2016. p. 306).

Segundo Perez (2016), esse dispositivo foi configurado para se caracterizar, simultaneamente, com um instrumento adequado para fomentar o desenvolvimento humano associado à *coanálise*, à ressignificação e à possível transformação da atividade laboral por trabalhadores mediados por um psicólogo, um pesquisador ou um analista do trabalho, além de ser uma ferramenta de campo acadêmico para a recolha e o exame de dados sobre o processo de desenvolvimento em situação de trabalho de indivíduos e grupos.

Em outras palavras, a *autoconfrontação* supera a mera recolha de dados, pois, além dessa função, age como um instrumento de intervenção, fazendo emergir discursos em torno de um oficio, promovendo a interação entre o pesquisador e o trabalhador, e entre ambos com o coletivo de trabalho.

A *atividade realizada* por um trabalhador e observada por um pesquisador é apenas parte do *real,* que, em sua totalidade, engloba as respostas, os sentimentos e as possíveis reações que não foram explicitadas ou que se mantiveram inibidas. Dessa forma, a *autoconfrontação* esforça-se para estruturar uma ferramenta metodológica capaz de estimular o contato do trabalhador com a *dimensão não realizada* da atividade, que continuou a figurar em suas ações e acometer sua cognição e seus sentimentos, conscientes ou inconscientes (PEREZ, 2016).

Tanto a *instrução ao sósia* quanto a *autoconfrontação* são dispositivos metodológicos que mostram a leitura do enfoque dialético materialista *marxiano* apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, pois os dois dispositivos são capazes de garantir a totalidade dos fenômenos nas situações de trabalho, estimular estratégias de produção de *saberes* e potencializar transformações do indivíduo e do seu meio. Tais instrumentos centralizam-se no movimento do trabalhador, que, após analisar seu próprio labor e refletir sobre suas ações, modifica-se, e, num processo continuo e interrupto, transforma o coletivo de trabalho. Podem ser considerados *potencializadores* de desdobramentos das dificuldades, formando movimentações dialéticas capazes de recriar experiências e construir uma nova realidade. Observa-se claramente nesses dispositivos, quando aplicados em situações de trabalho, as metamorfoses das existências *concretas* e *subjetivas* de situações laborais que compõe uma história inacabada daquele oficio (PEREZ, SILVA e SIMÕES, 2017). De acordo com Clot (2000), a *autoconfrontação* compõe-se, pelo menos, de três fases.

Na primeira fase, a fim de se colocar em prática esse dispositivo, *é necessário que haja uma parceria entre o pesquisador e o coletivo de trabalhadores, já que para se investigar o agir no trabalho é preciso que se amplie o raio de ação* (CLOT, 2010, p. 208). O pesquisador deve entrar em contato com todo o contexto sociointeracional do trabalho, bem como sua história e rotina. Define-se, então, o sujeito ou o grupo de análise que deve ser mantido durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Depois de estabelecido esse primeiro contato, o diálogo entre os trabalhadores e entre o coletivo de trabalho com o pesquisador torna-se uma ferramenta importante na aplicação do dispositivo. Ele ocorre embasado em perguntas predefinidas e respostas, em forma de entrevista semiestruturada, e é através do resultado obtido que surgirão informações para a pesquisa. Diferente da *instrução ao sósia,* a *autoconfrontação* faz uso de filmagens de momentos de atividades de trabalhos definidos previamente pelos trabalhadores e pelo pesquisador, que, de acordo com Clot (2000), para isso há um *[...] longo trabalho de concepção partilhada das situações a focalizar na análise,*

e são efetuadas observações a respeito das situações de trabalho pelos próprios pesquisadores com a finalidade de [...] sustentar a concepção evocada (CLOT, 2000, p. 2).

Na segunda fase, toda produção de vídeos é exibida para os próprios trabalhadores diante do pesquisador, o que seria a *autoconfrontação simples*. Depois, os vídeos são exibidos para outro trabalhador, o que seria a *autoconfrontação cruzada*. Todos esses encontros também são filmados, a fim de que comentários e expressões ocorridos durante a observação dos vídeos sejam identificados e disparem os diálogos mediados pelo pesquisador. Nessa etapa, deve-se notar e considerar gestos, murmúrios, expressões e sons como dados importantes para a análise. Parafraseando Deleuze (1990), que considera as filmagens uma ferramenta importante para encontrar a potência presente na atividade de trabalho, espera-se que elas ajam com efeito disparador para a análise da atividade. Essa ideia é incorporada por Clot (2006), o qual afirma que o trabalhador, ao observar um vídeo de uma situação de trabalho vivida por ele mesmo, passa a repensá-la com o intuito de transformar sua própria atividade. Nessa perspectiva, Clot e Faïta, sempre buscando fortalecer e privilegiar o agir humano, esperam que, além dos pesquisadores, todas as pessoas, quando fazem uso do dispositivo *autoconfrontação,* consigam fazer com que *[...] mulheres e homens com os quais estamos em contato, passem do estatuto de 'observados' ao de observadores, coautores na produção dos dados [...] sobre o próprio trabalho que realizam* (CLOT, 2006, p. 133). Então, subentende-se que a *autoconfrontação* coloca pessoas, objetos e situações frente a frente, e essa ação estimula a necessidade de agir no mundo, promovendo a organização do pensamento e da linguagem que irão orientar o desenvolvimento humano no trabalho.

Na terceira fase, faz-se um retorno ao coletivo de trabalho, a partir da análise e da *coanálise* do diálogo já realizado pelos profissionais, a *autoconfrontação cruzada*. Nessa fase do método, como menciona Clot (2000, p. 2), produz-se *[...] aquilo que se pode chamar de uma percolação da experiência profissional, colocada em debate a propósito de situações rigorosamente delimitadas.* Dessa forma, os métodos que adotam o princípio de confrontar um recurso metodológico têm ajudado nas análises das situações de trabalho, porque propõem mover o trabalhador ao exercício da *confrontação* de si com o seu trabalho. Esse dispositivo *[...] se revela como um instrumento de desenvolvimento da consciência do sujeito quando lhe é oferecida a possibilidade de alterar o estatuto do vivido* (CLOT, 2010, p. 222). Tal dispositivo deve ser adotado com a finalidade de recriação permanente da operação laboral pelos trabalhadores, considerando que somente há saúde nas situações em que a atividade humana está potencializada e em pleno movimento (CLOT, 2013).

Rosemberg et alli (2014) descreve que, ao realizar experimentações em *autoconfrontação cruzada* em suas pesquisas realizadas na França, Clot e Faïta acabam instigando a produção do conhecimento sobre o trabalho pela via das questões psicológicas presentes na atividade laboral. Com isso, oferecem aportes essenciais para indivíduos que desejam adotar uma postura pautada na vontade de mudar a perspectiva tradicional de lidar com as exigências da produção, assumindo um compromisso com a transformação do trabalho. Assim, os trabalhadores, protagonistas das situações de trabalho filmadas, assumem a tarefa de elucidar para o pesquisador e para si mesmos as questões que surgem no desenrolar das atividades registradas em vídeo, ou seja, trata-se de comentar os traços das atividades filmadas. Como afirmam Clot (2000, 2006) e Faïta (2005), no decorrer da atividade de pesquisa, *[...] um ciclo se estabelece entre aquilo que os trabalhadores fazem e o que eles dizem do que fazem e, por fim, o que eles fazem daquilo que dizem. Neste processo de análise, a atividade dirigida 'em si' torna-se uma atividade dirigida 'para si'*[...] (ROSEMBERG et alli, 2014, p.103-104). Clot comenta sua constatação citando Paulham:

> Constatamos então que os comentários dos dados em vídeo emitidos pelo trabalhador, é endereçado, de fato, a outro. Comprova-se, assim, a força desse fenômeno, quando se pratica uma autoconfrontação cruzada, quer dizer, quando retomamos a análise comum, do mesmo registro em vídeo, com outro profissional do campo, um colega de trabalho pertencente ao mesmo gênero profissional. A mudança de destinatário da análise modifica a análise. A atividade de discussão ou de verbalização dos dados produzidos dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito, conforme é feita ao psicólogo ou aos pares. Ela é reendereçada em um ou outro caso. É que a palavra do sujeito não se volta somente para o seu objeto (a situação visível), mas também para a atividade daquele que a acolhe. É uma atividade dirigida na qual a linguagem, longe de ser para o sujeito somente um meio de explicar o que ele faz ou que ele vê, vem a ser um meio de levar o outro a pensar, a sentir e a agir segundo a perspectiva do próprio trabalhador. (PAULHAN, apud CLOT, 2000, p. 2).

Na presente investigação, o dispositivo será aplicado somente até a fase de *autoconfrontação simples*, no intuito de viabilizar a pesquisa orientada pelos seus objetivos: produzir conhecimento sobre o processo de trabalho no ambiente escolar e desenvolver a *autoconfrontação* como um método de análise do trabalho docente nos marcos da *Clínica da Atividade.*

CAPITULO V
PESQUISA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. O CONTEXTO INSTITUCIONAL

A história do ensino profissionalizante no município de Ourinhos - SP teve início no ano de 1940, por intermédio da criação de uma instituição educativa no bairro Vila Margarida, denominada *Escola Profissional*. Mas foi somente em 1970 que essa modalidade de ensino, através do *Colégio Técnico Estadual de Ourinhos*, que, sem prédio próprio, funcionava nas dependências do *Seminário Josefino*, consolidou-se (SÍTIO ELETRÔNICO CENTRO PAULA SOUZA, 2018).

De acordo com o portal eletrônico do Centro *Paula Souza*, o Decreto 52.499, de 23 de julho de 1970, que nomeou o Colégio Técnico Industrial, deu início aos primeiros cursos técnicos: Economia Doméstica e Enfermagem. Em 31 de janeiro de 1977, foi inaugurado o atual prédio da Escola Estadual de Segundo Grau *Jacinto Ferreira de Sá*. Vale informar que o coronel *Jacintho Ferreira de Sá* foi o fundador da cidade de Ourinhos e seu nome já havia sido utilizado em outra instituição de ensino na década de 30: O Grupo Escolar *Jacinto Ferreira de Sá*. Justifica-se, então, a escolha do nome.

Ainda em 1976, a instituição passou por mais uma modificação, transformando-se em Centro Estadual Interescolar (CEI) e o número de cursos foi ampliado, surgindo a formação técnica em Mecânica, Eletromecânica, Edificações e Eletrotécnica. Em 1978, passou a denominar-se E.E.S.G. *Jacinto Ferreira de Sá*, escola de segundo grau mantida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. No ano de 1984, tornou-se ETESG *Jacinto Ferreira de Sá*, subordinada ao Centro de Educação Tecnológica *Paula Souza* (CEETEPS). Em 1994, passou a denominar-se ETE *Jacinto Ferreira de Sá*. Finalmente, em 2007, foi decretado pelo Governador do Estado que as Unidades de Ensino Técnico do Centro *Paula Souza* passassem à denominação Escola Técnica Estadual (ETEC), dando origem à atual ETEC *Jacinto Ferreira de Sá*.

Atualmente, a referida instituição oferece 19 cursos nos eixos tecnológicos de Produção Industrial, Infraestrutura, Ambiente e Saúde, Informação e Comunicação, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Produção Cultural e Design, Segurança, Ensino Médio e ETIM, e já implantou Classes Descentralizadas nas cidades de Chavantes - SP, Ibirarema - SP, Salto Grande - SP e Canitar - SP. Seu quadro de funcionários conta com, aproximadamente, 1.100 alunos; 95 professores, sendo 89 licenciados (Licenciatura Plena ou Programas Formativos do Governo) e 6 graduados; 20 funcionários administrativos, 3 estagiários, 3 funcionários da Associação de Pais e Mestres (APM) e 22 colaboradores terceirizados para os serviços de segurança e limpeza. A escola possui 23 salas de aula, 23

laboratórios, 9 salas administrativas, 1 biblioteca, 2 auditórios, 2 quadras poliesportivas, cozinha, refeitório, almoxarifados, banheiros, vestiários, depósitos, estacionamento, pátio coberto e pátio descoberto (ETEC JACINTO FERREIRA DE SÁ, 2018).

5.2. A PESQUISA

Optou-se por organizar os achados desta pesquisa seguindo as fases e movimentos da *autoconfrontação*, definidas por Clot e reiteradas por Messias e Perez (2014), já especificadas no quarto capítulo da presente dissertação, tomando o cuidado necessário para garantir que essa opção de ordenamento do registro e discussão dos dados que emergiram do campo de estudos não resultasse em prejuízos ou redução do conjunto de informações obtidas, de maneira que houve, portanto, uma dupla preocupação: apresentar os dados organizadamente, objetivando favorecer a compreensão do leitor, e cuidar para que não houvesse dano à exposição da completude dos fatos com os quais se entrou em contato no decorrer do trabalho.

FASE A

A primeira fase da *autoconfrontação*, a Fase A, objetivou a aproximação da pesquisadora com a atividade laboral analisada, através da realização de diversas ações que auxiliaram no envolvimento do pesquisador com a atividade. Para isso, foi preciso uma série de ações sucessivas, divididas em *movimentos.*

Movimento 1: No *movimento1*, a pesquisadora entrou em contato com o contexto sociointeracional do trabalho, através de exame de documentos e análise da produção histórica de tais documentos, com o intuito de se aproximar do cotidiano dos trabalhadores voluntários. Faz-se necessário lembrar que a pesquisa em tela caracterizou-se como atividade investigativa participante, e que o fato de a pesquisadora estar inserida no contexto favoreceu a parceria com os voluntários. Assim sendo, o *Movimento 1* foi realizado no decorrer da atividade profissional da pesquisadora e aprimorado nas buscas de documentos, arquivos e normas da instituição.

O Movimento 2: O *Movimento 2* caracterizou-se pela observação do trabalho e pela aplicação de entrevista semiestruturada. Tal observação deu-se logo em seguida à composição

do grupo de trabalhadores voluntários. A partir da escolha do grupo, pesquisadora e voluntários caminharam juntos nas demais fases da investigação. Clot (2010) denominou tal grupo de *comunidade científica ampliada*. Também se enquadrou nesse movimento as observações das atividades dos profissionais e a formulação de um diário de pesquisa. Sobre diários de pesquisas, Fiorentini e Lorenzato (2012) afirmam que *[...] o diário é um dos instrumentos mais ricos de coleta de informações durante o trabalho de campo. É nele que o pesquisador registra observações de fenômenos, faz descrições de pessoas, cenários e episódios, e, até transcrições de alguns diálogos. Quanto mais próximo do momento da observação for feito o registro, maior será a acuidade da informação* (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p. 118-119). Anotações, comentários e reflexões sobre o que estava sendo investigado foram registrados no diário de pesquisa e ajudaram a compreender alguns elementos da investigação, favorecendo a descrição de tarefas, de diálogos, de procedimentos e da dinâmica das atividades realizadas pelos docentes voluntários da pesquisa.

Referente à escolha dos voluntários, optou-se pela seleção de dois professores colaboradores. Os critérios de escola dos voluntários foram: ser professor do Ensino Técnico Integrado ao Médio, ter experiência profissional e possuir formação diferente um do outro. Um dos professores voluntários foi formado em instituição especializada em formação de docentes e outro com a primeira formação em outra área, mas atuando na instituição investigada. Assim que os convidados aceitaram participar deste estudo, pesquisadora e professores voluntários escolheram uma turma em que os dois atuassem, e escolheram o momento da aula em que seriam realizadas as *filmagens.*

Sobre a entrevista semiestruturada, instrumento selecionado para a recolha de dados, vale dizer que é considerada uma pesquisa qualitativa, que se enquadra no âmbito dos *estudos de casos,* a qual, segundo André (2005 apud Perez e Oliveira, 2015), pode ser caracterizada por ser um *estudo em profundidade de um fenômeno, com ênfase na sua singularidade.*

Nesse contexto, houve interesse da pesquisadora em examinar um ou mais temas que possibilitassem a análise de casos particulares essenciais para a compreensão e a discussão da pesquisa. O objetivo de tal entrevista foi, em consonância com Perez e Oliveira (2015), *colocar os profissionais em contato com o universo geral das reflexões dos participantes em relação à temática analisada objetivando registrar o perfil característico de cada um. A escolha da entrevista ocorreu porque é considerada um instrumento simples que permite ao colaborador expor suas percepções e experiências, possibilitando novos campos de questionamentos* (ANDRÉ e LUDKE, 1986 apud PEREZ e OLIVEIRA, 2015).

O roteiro da entrevista foi subsidiado pelo ***Movimento 1***, quando a pesquisadora pôde selecionar questões que favorecessem o alcance dos objetivos da pesquisa. O foco foi garantir que os voluntários pudessem expor as sensações e as percepções sobre seu próprio trabalho, além de estimular o contato entre pesquisadora e voluntários. As entrevistas foram registradas pela pesquisadora. Os dois participantes da pesquisa tiveram seus nomes e informações omitidos em conformidade com o sigilo ético em pesquisa estabelecido pelo Comitê de Ética (CAAE: 69593517.2.0000.5401), fato que não trouxe prejuízo à compreensão dos dados examinados. Doravante, os voluntários serão chamados por **Professor A** e **Professor B.**

Para percorrer a questão norteadora desta pesquisa, *os significados e sentidos conferidos ao trabalho docente*, focalizou-se, nas entrevistas semiestruturadas, as seguintes questões: 1) Qual foi a formação obtida para o trabalho docente? 2) Quais são os elementos potencializadores e dificultadores do trabalho docente?

Abaixo serão detalhadas as respostas dos professores e as possíveis teorizações relacionadas.

Qual foi a Formação obtida para Trabalho Docente?

A conexão deste tópico temático sobre a formação de professores com a presente dissertação dá-se pelo fato de se ter estudado um grupo de profissionais que tem dupla perspectiva educativa para o trabalho: uma em campos técnicos, Arquitetura; outra dedicada à capacitação para o engajamento na atividade laborativa professoral, Geografia. Por esse viés de entendimento, encontraram-se diversas aproximações e afastamentos entre a formação profissional obtida pelos dois participantes deste estudo e o efetivo trabalho. Vale lembrar que Marx e Engels (1932-2004) afirmam que o trabalho, sob a influência do capitalismo, deixou de ser uma atividade natural do homem e passou a ser um processo organizado e externo ao trabalhador, deixando de pertencer ao seu ser. Assim, uma hipótese que justifica essa dicotomia e até a divergência entre formação e trabalho é que as complexas sociedades modernas, gradualmente, desenvolveram sistemas de formação de profissionais para o trabalho, apropriados em âmbito inicial e introdutório para suprir as necessidades do mercado capitalista, deixando de lado o real significado do trabalho humano, conforme foi apresentado no início desta dissertação. Por essa razão, é importante conhecer a formação dos profissionais, compreender em que medida o trabalho é mais ou menos apropriado por eles

desde sua formação, e como eles percebem sua atividade, tendo como pressuposto que a docência tem um forte conteúdo pessoal, de envolvimento e de engajamento profissional.

Neste relato, buscou-se apresentar segmentos das entrevistas seguidos de exames de dados, considerando os estudos obtidos para a realização dos capítulos anteriores. Foram selecionados alguns trechos de reflexões dos voluntários, a fim de que fosse possível expor suas próprias concepções sobre a questão em tela.

Quanto à formação dos professores, sustenta-se que, como afirma Saviani e Duarte (2012, p. 66), *O conhecimento nunca é neutro (...),* pois os homens buscam adquirir conhecimento com a finalidade de atender as suas próprias necessidades e carências. Sendo assim, os professores buscam aprimorar seus conhecimentos movidos por uma força maior, que pode estar relacionada a oportunidades de trabalho e até mesmo à estabilidade financeira.

O **Professor A**, selecionado por ser um professor atuante no Ensino Técnico Integrado ao Médio, com formação inicial em curso *técnico* e/ou bacharel, relatou seu histórico de formação da seguinte forma:

> Eu sou técnico em edificações, estudei aqui na ETEC de Ourinhos, me formei em 1977. Aqui se chamava CEI Jacinto Ferreira de Sá. Depois fiz um cursinho pré-vestibular e passei, em 1980, na faculdade de Arquitetura, em Mogi das Cruzes, e me formei em 1983. O curso era Arquitetura e Urbanismo. Eu tentei dois cursos: o de Engenharia Civil e o de Arquitetura. O primeiro que eu passei, eu entrei. Fui pra lá cursar. Depois eu voltei pra Ourinhos e comecei minha carreira profissional como arquiteto. Inicialmente, eu montei meu escritório e comecei a fazer projetos de obras. No ano de 1988/ 1989, eu comecei a dar aula no curso de Edificações aqui da ETEC. E em 1989, 1990 e 1991 eu dei aula na Faculdade de Educação Artística, na FIO. Em 1991, eu cometi um sério erro de parar de dar aula. (risos). Um grande erro. **(Professor A - entrevista *semiestruturada* 2018).**

Com relação ao trabalho docente ser, muitas vezes, uma atividade complementar, a afirmação do **Professor A** confirma o que foi apresentado no segundo capítulo desta pesquisa, quando Masetto (2003) relatou que, na década de 1980, foi diagnosticado um possível esvaziamento dos *saberes* próprios dos professores, que, comumente, realizavam suas atividades no campo educacional somente para complementação salarial ou com a finalidade de preencher o tempo livre que restasse de outra profissão. Quanto à atuação docente sem formação específica, Imbernón (2009) afirma que o *conhecimento pedagógico* é um compromisso ético e moral que influencia seres humanos, por isso, deve ir além do *conhecimento técnico.*

Depois de retornar às atividades docentes, o **Professor A** sentiu necessidade de aprimorar seus conhecimentos. Então, realizou mais cursos, conforme relatou no trecho da entrevista apresentado a seguir:

> Voltei a dar aula na ETEC em 1996. Fui contratado depois de prestar o concurso. Foi indo e eu fiz mestrado em 1999 e conclui em 2003. Aí, em seguida, eu já peguei aula na FIO (Faculdades Integradas de Ourinhos). Meu mestrado foi no IPT (Instituto de Pesquisas Tecnológicas). A área de concentração era Tecnologia e Construção de Edifícios. Existiam duas áreas de concentração, uma era planejamento e outra era tecnologia. Planejamento era voltado para arquiteto e tecnologia era para engenheiro civil. Mas eu conversei com meus orientadores e disse a eles que minha dificuldade era a parte técnica, por ter feito arquitetura. Aí eu comecei a acertar. Eu estudei muito concreto, me apaixonei pelo concreto, é muito legal, muito joia, fiz muitos cursos de concreto. Fiz cursos de concreto na ABCP (Associação Brasileira de Cimento Portland), e lá dentro fiz muitos cursos de concreto. Tornei-me mestre profissional habitado. Meu mestrado é profissional. Eu fui uma das primeiras turmas de mestrado do IPT. Acho que fui a segunda. Nessa época eu estava dando aula e estava com muitos projetos. Fui então convidado pela FIO para reabrir o curso de Educação Artística. Eu tive o prazer de dar a primeira aula, no primeiro dia de reabertura do curso, aula de desenho técnico. Isso ficou marcado na minha história. As pessoas esquecem, mas eu não esqueço. Fui coordenador do curso. Eu liderei a equipe para reabrir o curso. Então eu não parei mais de dar aula. Completei 15 anos na FIO. Eu já recebo o 3º quinquênio. E aqui na ETEC estou no 4º quinquênio. Aqui na ETEC entrei dando aula em Edificações e Saneamento. Sempre na minha área. Ou desenho técnico, ou instalações hidráulicas. **(Professor A - entrevista *semiestruturada* 2018).**

O curso de Arquitetura concluído pelo **Professor A** foi realizado entre 1980 e 1983, no Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade de Mogi das Cruzes, e as disciplinas especificadas em seu histórico escolar durante toda a graduação foram: Introdução à Arquitetura I e II; História da Arte e da Técnica I e II; Fundamentos Socioeconômicos da Urbanização; Projeto I, II, III e IV; Representação Gráfica; Desenho Expressivo; Matemática; Metodologia Científica e Técnica de Pesquisa; Geometria Descritiva; Física Geral e Experimental; Introdução aos Sistemas Estruturais; Estudo de Problemas Brasileiros; Educação Física I, II, III, IV; Teoria da Urbanização; Metodologia do Projeto; Plástica e Materiais Expressivos; Técnicas de Construção; Materiais de Construção Civil; Física Aplicada; Resistência dos Materiais; Topografia; Introdução ao Urbanismo; Fotografia; História e Teoria da Arquitetura; Urbanismo; Programação Visual e Desenho Industrial; Estabilidade das Construções; Concreto Armado e Fundações; Instalações Hidráulicas; Economia do Edifício; Higiene e Saneamento; Projeto Executivo; Projetos Especiais I e II; Comunicação, Expressão e Semiótica; Estruturas Metálicas e de Madeira; Arquitetura no Brasil; Estudos Sociais e Econômicos; Planejamento Urbano e Regional; Paisagismo; Sistemas Estruturais; Estética; Organização do Trabalho e Prática Profissional; Circulação nos Edifícios; Estágio Supervisionado; Ecologia; [13]Filosofia da Arte.

[13] O objetivo da pesquisadora ao citar as disciplinas do curso foi demostrar que a graduação era estritamente voltada para práticas relacionadas à Arquitetura, não havendo formação, sequer inicial, para a atuação na docência.

Outra questão importante vivida pelo **Professor A,** também citada nesta pesquisa, foi a realização do curso conhecido popularmente por *Esquema 1*, uma exigência legal imposta pelo Centro *Paula Souza* aos professores que não possuem o curso de Pedagogia:

> Após o mestrado, eu fiz o Esquema I, aqui na ETEC, em 2007. Depois eu fiz o curso de Especialização em Docência para o Ensino Superior, que conclui em 2015. O *Esquema I* foi muito válido, foram aulas presenciais todos os sábados, aqui na ETEC mesmo, tínhamos vários professores. Eu gostei muito da preparação. Mas a didática eu aprendi com a experiência e claro, com a ajuda dos cursos. Mas foi na prática que aprendi a diversificar a forma de transmitir os conhecimentos para não ENTEDIAR os alunos. **(Professor A - entrevista *semiestruturada* 2018).**

Sobre ser docente na Educação Profissional, Dante Moura (2009) afirma que é preciso ter uma formação na perspectiva geral docente, além de conhecimento técnico especializado. Segundo ele, os professores do Ensino Médio Integrado não podem se limitar a serem bons técnicos, devem deter mais elementos que proporcionem aos alunos a capacidade crítica de avaliarem a profissão para qual estão se formando, e o mercado de trabalho da sociedade onde estão inseridos. Segundo o professor:

> Portanto, para atuar nessa formação, o docente precisa ter conhecimento específico daquele tipo de profissão para o qual está se formando, mas também precisa de conhecimento mais amplo, uma leitura de mundo, da sociedade, do papel da educação e do conjunto da formação do cidadão para qual está contribuindo. (REGATTIERI e CASTRO, 2009, p, 209).

O *Esquema I*, mencionado pelo **Professor A**, a partir de 2007 passou à denominação Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional. O curso é disponibilizado pelo Centro *Paula Souza*, em parceria com a Fundação de Apoio à Tecnologia (FAT), e em seu livro de apoio didático, ao qual o pesquisador teve acesso, encontrou-se um importante histórico da formação pedagógica oferecida aos docentes dessa modalidade de ensino. Segundo o documento, foi exatamente a partir de 2007 que o Centro *Paula Souza* retomou sua trajetória na área de formação do professor de Ensino Técnico, que estava interrompido desde o ano 2000. De 1977 a 1997, a Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC) ofereceu tal formação regularmente por meio do curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Ensino de 2° Grau, *Esquema I*, e o *Esquema II* sob a modalidade de convênios com outras instituições. Em 1998 e 1999, os *Esquemas I e II* foram substituídos pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas de Educação Profissional de Nível Técnico. E, no ano 2000, a FATEC suspendeu a oferta do curso, na tentativa de aprimorar seu projeto. Em 2007, uma comissão formada pela

Superintendência do CEETEPS elaborou um novo projeto e se responsabilizou por sua implantação. Ainda de acordo com o documento, a finalidade do curso é de suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades, além de apontar as competências docentes que um curso de licenciatura deve proporcionar. *São consideradas também incumbências do professor, estabelecidas no artigo 13 da LDB, nas quais lhe compete além de ministrar as aulas e zelar pela aprendizagem dos alunos, participar da elaboração da proposta pedagógica, elaborar e cumprir plano de trabalho e colaborar com a integração escola-família-comunidade* (PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 2007, p. 11).

O livro aponta que, depois da realização do programa, o perfil que se espera dos professores de Cursos Técnicos é o de um profissional preparado para contextos de produções científicas, através das quais se consiga ensinar o *aprender pelo fazer*, pois se deve superar o significado de preparar alguém para simples realização de determinada tarefa, considerando que o trabalho humano está assumindo, cada vez mais, um caráter cognitivo, com foco em concepção, planejamento, execução, controle e avaliação. As disciplinas oferecidas pelo curso foram: Currículo da Educação Profissional; Didática, Educação e Trabalho; Estrutura da Educação Profissional; Gestão da Escola e da Educação Profissional; Metodologia de Ensino; Metodologia de Pesquisa; Psicologia do Ensino; Aprendizagem; Tecnologias de Ensino. O curso realizado pelo **Professor A** teve a duração de um ano. O livro de apoio didático continha 359 páginas, e os encontros presenciais eram aos sábados.

De acordo com o sítio eletrônico do Centro *Paula Souza*, atualmente, o programa ainda é oferecido pelo CEETEPS, conforme mencionado no terceiro capítulo deste trabalho, contando com novas disciplinas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, aprimoramento em comunicação e linguagem, entre outros. São 1.000 horas de curso, com 300 horas de atividades práticas e 700 horas de aulas teóricas.

Sobre as formações emergenciais, retoma-se o terceiro capítulo desta pesquisa, que fala sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1971, pois, devido à ampliação de escolas, de cursos e de matriculas, tornou compulsório o currículo de 2° Grau e técnico profissional, e os professores poderiam atuar sem a formação considerada adequada, apenas com a formação emergencial ou ainda através de exames de suficiência. Os *Esquemas I e II* são cursos emergenciais de formação em licenciatura plena para graduação de professores atuantes, por exemplo, nas disciplinas de cursos técnicos. O *Esquema I* é voltado para professores que já possuem diploma de nível superior e o *Esquema II* é voltado para

técnicos diplomados, com ênfase em conteúdos pedagógicos e técnicos específicos, de acordo com a área pretendida pelo professor.

No terceiro capítulo também foi apresentado o Catálogo de Requisitos para contratação de professores das ETECs. Observou-se que, até os dias atuais, o *Esquema I* é utilizado, pois, de acordo com o terceiro item do documento, é considerado *licenciado*, em componentes curriculares da formação em Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os professores portadores de licenciatura ou de *Esquema I e II*.

José Vitório Sacilotto, professor do Centro *Paula Souza*, pronunciou-se em entrevista ao livro *Ensino Médio e Educação Profissional* sobre a esfera de emergência da formação docente. Ele relatou que, antigamente, os professores da Educação Profissional passavam por fases de aprendizado dentro da própria escola, fases chamada de *capacitação em serviço,* o que, em verdade, levava um aluno auxiliar a tornar-se professor. Segundo Sacilotto:

> [...] para a educação profissional esse recrutamento é muito mais complicado. Não temos uma licenciatura própria e não sei se uma licenciatura própria seduziria muitas pessoas. Tanto na área de metodologias quanto de didática do ensino profissional, a literatura também é bastante escassa. Temos grandes análises sobre o contexto, mas não temos muita coisa sobre "como fazer". (REGATTIERI e CASTRO, 2009, p. 208).

É preciso levar em consideração a hipótese de que, quando se discute sobre formação técnica docente, existe certa insistência na obrigatoriedade das licenciaturas e acaba ficando de lado a importância do conhecimento específico. O conhecimento que o professor trabalhador adquire no ofício tem potente capacidade de fornecer uma visão crítica de mundo. Outro fator importante é com relação à distinção entre *conhecimento* e *habilidade*, já que evidenciar essa dualidade pode desconsiderar a questão histórica de que o cérebro foi educado pela mão, por isso, *o saber no trabalho* pode ser o *saber* do ponto de vista do próprio trabalhador.

O Professor B, selecionado por também ser um professor atuante no Ensino Técnico Integrado ao Médio, mas com formação específica em licenciatura, apresentou seu percurso de preparo para a docência, conforme segue:

> Fiz o Ensino Médio em escola pública e concluí em 1972. Logo entrei na Faculdade e cursei Licenciatura Plena em Geografia e concluí em 1985. Após, em 2002, fiz uma Pós-Graduação Lato Sensu na UEL, em Geografia e Ensino, e em 2007 fiz outra em Educação, na Unicamp, além de vários cursos de formação. **(Professor B - entrevista *semiestruturada* 2018).**

A Licenciatura em Geografia mencionada pelo **Professor B** foi realizada na Faculdades Integradas de Ourinhos (FIO), que, em 1984, apresentava as seguintes disciplinas: Geografia Física; Geografia Humana; Geografia do Brasil; Cartografia; Geologia; Antropologia Cultural; Estudos dos Problemas Brasileiros; Educação Física / Práticas Esportivas; Geografia Regional; Biogeografia; Didática; Sociologia; Psicologia da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2° Grau; Prática de Ensino /[14] Estágio Supervisionado.

Cabe aqui elucidar particularidades importantes relacionadas às polarizações entre formações em licenciatura e bacharelado associadas à Educação. Professor de História ou historiador? Professor de Biologia ou biólogo? Essas fronteiras demarcadas exigem um rigor diferenciado. De acordo com Soares (2011), tal escolha faz muitos estudantes pensarem no mercado de trabalho ao tomarem a decisão. Na maioria das vezes, cabe ao *bacharel* a função de fazer as teorias e ao *licenciado* a função de lidar com as práticas pedagógicas e escolares. Nas palavras do autor:

> Além disso, existem outras polarizações que agravam o quadro das indisposições. O licenciado trabalharia exclusivamente na perspectiva do ensino. Para ele os cursos de formação destinariam às chamadas disciplinas pedagógicas — cabe indagar se há disciplinas que, sendo escolares, não sejam pedagógicas. O bacharel, por sua vez, trabalharia na direção da pesquisa. Para ele seriam destinadas as disciplinas de conteúdos específicos — aqui cabe perguntar se há conteúdos específicos que, sendo teóricos, não sejam práticos. (SOARES, 2011, p. 114).

Vale considerar que o autor critica essa separação. Segundo ele, essa separação deixa uma lacuna na formação integral do profissional, afinal, é duvidoso afirmar que um professor com formação *Bacharel* em Língua Portuguesa desconheça os processos de alfabetização. Por outro lado, não se pode afirmar que os professores *licenciados* formam-se docentes absolutamente comprometidos com a Educação Básica. Além disso, o autor aponta pesquisas indicando que ainda falta muito para se formar professores competentes e dialogantes com a realidade escolar.

O consultor da UNESCO, Amir Aur, relata que o Ensino Médio, independente da integração com o Ensino Técnico ou não, precisa de docentes com formação pedagógica além de conhecimentos específicos. Segundo ele, um professor de Física não é apenas um Físico, pois sua formação tem que transformá-lo em alguém que ultrapasse essa fronteira e torne-o

[14] Da mesma forma que a nota anterior, optou-se por descrever as disciplinas cursadas na graduação do professor, a fim de evidenciar a existência de uma preparação para a docência em sua formação.

capaz de proporcionar um desenvolvimento pessoal e social ao aluno. É transformar *professor* em *educador*. Nas palavras do consultor:

> O mesmo se aplica ao docente de uma habilitação profissional: se não for enfermeiro, não ensinará enfermagem. Mas precisa transcender. Mesmo no ensino médio comum em que, pela falta de licenciatura, grande parte dos professores de Química, Física, Matemática não são licenciados, são engenheiros, médicos, dentistas, farmacêuticos, advogados que lecionam por falta de licenciados. Existem certas ilhas que já equacionaram esse problema, como a rede federal. Isso ocorreu também em alguns estados, como é o caso do Centro Paula Souza, em São Paulo, que, se não é uma ilha, é uma península... São instituições públicas especializadas, voltadas para a formação profissional. Portanto, cria-se nessas instituições uma cultura de valorização desses docentes. Nas redes das secretarias estaduais de educação isso não acontece. (REGATTIERI E CASTRO, 2009, p. 210).

O consultor também desaprova o fato de muitos profissionais docentes não serem educadores, pois não transcendem a disciplina específica, e afirma que títulos de formação especial e complementação pedagógica não são capazes de transformá-los em educadores, (...) *isso se tornou uma formalidade, um papel de titulação para que o profissional possa ser contratado.* (Regattieri e Castro, 2009, p. 211). Sobre as considerações acerca da formação obtida para a docência, o **Professor B** narrou:

> A faculdade, embora nomeada licenciatura plena em Geografia, não me preparou para os contratempos de sala de aula, de jeito nenhum, nunca, em nenhum momento. Era muito distante da realidade, era mais voltada pra teoria do que pro real de uma sala. Esse lance de descobrir o que é uma sala de aula e a didática de trabalho foi aprendida com certeza na prática. **(Professor B - entrevista *semiestruturada* 2018.)**

Aqui vale mencionar os *saberes* docentes registrados no segundo capitulo desta pesquisa, que foram apresentados como *saberes próprios* e *saberes científicos*. Sob a ótica de Tardiff e Lessard (2014), todo professor possui um subjetivo *saber* docente, que vai se moldando desde a infância, quando era aluno e observava a atividade de seus professores. Quando passa pela formação universitária, adquire conhecimentos científicos, que embora sejam abrangentes e importantes, são complementados somente na prática da profissão. Parte do ofício é aprendida na prática, nas situações inusitadas que nem sempre foram vivenciadas nas universidades. Isso cria um conjunto próprio de conhecimentos acerca da profissão, que quando são dominados e apropriados, pode-se afirmar que o professor adquiriu a *arte de ensinar*.

Marilza Regattieri (2009) também considera que a habilidade de um professor deve-se ao conjunto de sua formação, que é um composto dos espaços acadêmicos, escolares e de sua experiência de vida. Segundo ela, nenhuma formação acadêmica é capaz de deter

uma visão de mundo que constitui uma formação integral. *Se, por um lado, pressupõe-se que as licenciaturas deveriam garantir instrumentos, valores, conhecimentos para que os docentes tenham condição de ajudar nessa formação integral dos alunos, também não se pode deixar de apontar que as escolas e as licenciaturas sozinhas não dão conta disso* (REGATTIERI E CASTRO, 2009, p. 214).

Segundo Ibernón (2009), o conhecimento pedagógico deve ir além das técnicas dos conhecimentos acadêmicos, pois os professores devem ser capazes de tomar decisões em situações particulares e únicas que aparecerão na prática, constituindo um *saber* polivalente ao longo da atividade profissional.

Tardif e Lessard (2014) afirmam que, apesar da teoria tentar abranger uma grande quantidade de situações, somente na vivência profissional é que o ato de improvisar torna-se necessário. É na prática que surgem as necessidades de estratégias imediatas que não se apoiam em receitas prontas.

Dante Moura (2009) discute essa questão afirmando que *ser professor* vai além de conhecimentos específicos do campo profissional, pois, embora seja de extrema importância, não pode estar restrito a mera transmissão de conteúdo. Ser professor *envolve uma formação humana mais ampla, numa perspectiva de valores, conceitos, visão de mundo, e isso não está apenas nas disciplinas de formação geral, mas deve estar em toda relação de ensino e aprendizagem* (REGATTIERI E CASTRO, 2009, p. 208).

Para os professores dos cursos profissionalizantes, hipoteticamente, seria importante pensar no trabalho existente antes da ciência e, para isso, é preciso rever a questão do *saber* no trabalho. Segundo Regattieri e Castro:

> Educadores não costumam pensar nisso, mas se apressam em falar na necessidade de complementação pedagógica para profissionais que não passaram por faculdades de Educação. Tais complementações, no geral, ignoram as dinâmicas do aprender no interior das atividades produtivas. Ignoram as dinâmicas do saber, da elaboração do conhecimento que se estrutura no fazer cotidiano do trabalhador. E impõem uma didática nascida de práticas com conteúdos acadêmicos. Por causa disso, acho importante uma "complementação laboral", lembrando uma observação que ouvi de José Carlos Peliano: "De vez em quando é preciso conhecer com as mãos e não apenas falar sobre uma coisa." (REGATTIERI E CASTRO, 2009, p. 204).

Mesmo pensando em uma possível integração entre teoria e prática, existe uma clara dualidade. Os professores da área profissionalizante podem ser pensados como diferentes dos outros professores. Ignora-se sua formação profissional, quando se exige do professor a complementação pedagógica para atuar como docente, e se esquece de que a prática pode ser um meio de se tornar um professor. Segundo Regattieri e Castro:

> Conheci um professor de cozinha que dizia querer aprender pedagogia. Assisti a algumas aulas dele e conclui que quem tinha que aprender era eu. Do ponto de vista de organização de um curso dentro de uma cozinha, ele tinha um domínio de espaço e de tempo que nenhum curso de complementação pedagógica lhe daria. (REGATTIERI e CASTRO, 2009, p. 205).

Em outras palavras, a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico exige a implantação de mudanças nos projetos educacionais. O *fazer* docente deve ser repensado e, consequentemente, também a sua formação.

Contudo, diante das respostas dos professores voluntários desta pesquisa, somadas às opiniões de diversos estudiosos da Educação, sinaliza-se para a importância da formação docente favorecer o encontro entre os *saberes* técnicos da área específica e o trabalho efetivo do docente, bem como da relação de ambos com os *saberes* próprios do conhecimento sobre *como* ensinar, e como o objeto de trabalho desses docentes, que é o aluno, irá aprender, já que busca um ensino técnico profissionalizante com vistas ao mercado de trabalho.

No que diz respeito à importância da relação do trabalhador com o trabalho, buscou-se elementos em Marx (1932-2004), o qual afirma que, por consequência do capitalismo, sistema que transforma tudo em mercancia, o trabalhador, forçado a vender o seu tempo e a sua vitalidade para sobreviver, baixa sua própria laboralidade à condição de mercadoria, e sua miséria concreta e subjetiva opõe-se à potência e à grandeza daquilo que produz. Segundo o filósofo, o trabalho passou a produzir, além de mercadorias, o trabalhador como uma mercadoria, e quanto maior valor ele produz, menor é seu próprio valor. Esse fato ocorre na medida em que o trabalhador passa a produzir um ser estranho, algo que exprime um poder independente de quem o produziu. *O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal, é a objetivação do trabalho* (MARX, 1932-2004, p. 81). Essa constatação é denominada *estranhamento ou exteriorização* do trabalho. O *estranhamento* transforma a efetivação do trabalho em desefetivação do trabalhador; a objetivação do trabalho na perda do objeto, em servidão do trabalhador ao objeto; a apropriação em alienação ao trabalho. Segundo Marx (1932-2004), o trabalho tornou-se um objeto, do qual o trabalhador só irá se apossar com muito esforço e com extraordinárias interrupções.

O fato de haver uma relação de *estranhamento* entre o trabalhador e seu objeto de trabalho acarreta diversas consequências, pois, quanto maior for o desgaste do trabalhador, mais poderoso torna-se o mundo objetivo alheio diante de si, mais ele empobrece seu interior e menos pertence a si próprio. O trabalhador dedica sua vida ao objeto, e ela passa a não

pertencer mais a ele, e sim ao objeto, e essa vida que ele dedicou ao objeto torna-se hostil e estranha.

Quanto à *exteriorização* do trabalho, Marx (1932-2004) aponta que o trabalho capitalista é externo ao trabalhador, pois não pertence ao seu ser. O trabalhador não se afirma em seu trabalho, nega-se nele, não se sente bem, destrói sua energia física e espiritual, mortifica-se, arruína-se. O trabalhador somente se sente em primeiro lugar quando está fora de seu trabalho (MARX, 1932-2004). Diferente do *sentido real* do trabalho, no capitalismo, com o *estranhamento* e a *exteriorização*, passa de satisfação de carência, que seria o correto, para um meio de satisfazer necessidades de sobrevivência. Reiterando, a *externalidade* no trabalho requer auto-sacrifício, mortificação, sensação de que o trabalho não pertence ao trabalhador, perda de si e condução à seguinte dúvida: *Se minha atividade não me pertence, é uma atividade estranha, forçada, a quem pertence então*? (MARX, 1932-2004, p. 86).

Nesse triste quadro, toma-se como hipótese o fato de que a docência poderia ser pensada como uma profissão que traz consigo a possibilidade de o professor vivenciar, de maneira reduzida ou minimizada, os trágicos efeitos que o capitalismo produz sobre o conjunto da classe trabalhadora, a qual se vê afastada dos *saberes* próprios da área ocupacional, seja qual for, e do seu objeto de atuação, o que produz o perturbador *estranhamento* do profissional com seu objeto, segundo os ensinamentos de Marx.

Neste estudo, a conjectura assenta-se sobre o exame do material coletado em campo junto aos voluntários, que permitiram observar inúmeras situações, as quais comprovam a existência desse *estranhamento* profissional entre professores, como por exemplo, na formação que, em um deles, não objetivava a docência; na docência exercida para auxiliar no complemento salarial, atestando o valor do trabalho e/ou do profissional como uma mera mercadoria destinada a garantir os meios para a sobrevivência; na dificuldade de o professor *licenciado,* que não teve uma formação específica para ensinar futuros técnicos, entre outros.

A despeito das dificuldades, é possível olhar para dentro da escola e perceber que a vida cotidiana dos professores apresenta um embate dialético entre conformismo, dificuldades, estranhamento, e resistência por uma rotina laboral digna e integral; um embate constante entre submissão e rebeldia. Como exemplos de rebeldia, pode-se citar a decisão de não obedecer, às vezes, uma regra, ou de agir do *seu próprio jeito* sem aceitar as imposições curriculares, o que possibilita regatar alguns resíduos que não foram submetidos às normas formais da atividade docente e, principalmente, ao *estranhamento* desses profissionais em relação à sua ocupação, já que é preciso enfatizar que um dos voluntários tem uma formação

inicial consideravelmente afastada da docência que exerce atualmente, mas diante da necessidade de aprimorar seus conhecimentos pedagógicos cursou uma formação complementar que reconectou o professor com seu trabalho. Considera-se, enfim, que ambos os voluntários desta pesquisa perceberam as dificuldades, os espaços de rebeldia e as potencialidades supracitadas registradas nas entrevistas, mas que, talvez pela estabilidade profissional de ambos, haja conformidade com esse *estranhamento* existente no dia a dia.

No próximo tópico serão apresentados os elementos *potencializadores* e *dificultadores* do trabalho docente, na tentativa de responder uma das questões desta pesquisa.

Quais são os elementos *Potencializadores* e *Dificultadores* do Trabalho Docente?

É preciso lembrar que o trabalho nasceu juntamente com o desenvolvimento do homem, e que foi por meio de estágios sucessivos de evolução que ele se tornou capaz de garantir um caráter produtivo que diferenciou o homem dos animais, regidos estritamente por funções biológicas. É conferido ao trabalho um caráter sócio-histórico, pois foi ele quem garantiu ao homem o desenvolvimento das funções motoras, da consciência e da socialidade. O surgimento de atividades realizadas por diversas pessoas com um objetivo em comum e suas consequentes divisões de tarefas apresentaram ao homem o trabalho em grupo, e esse *objetivo em comum* foi caracterizado como um sentido consciente do *porquê* de se trabalhar (LEONTIEV, 1959, 1964).

Conforme apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, o maior processo de evolução do homem foi o trabalho, que evoluiu por meio da capacidade de fixação das ações e transmissão às próximas gerações. É por ele que o homem consegue mudar a natureza, o mundo exterior sensível, que é a matéria na qual o trabalhador efetiva-se (MARX, 1932-2004). O trabalho define-se pela finalidade de suprir as necessidades do homem, e é movido por esses motivos. Segundo Leontiev (1959, 1964), o princípio do trabalho é a motivação externa ou interna dos envolvidos, seguida de seus propósitos, estando socialmente vinculado a um grupo de pessoas e à forma de se dirigir ao objeto. Tais necessidades e motivos estimulam o movimento e promovem uma conexão, primeiramente, com um pequeno grupo, e, posteriormente, com a comunidade e a sociedade. Portanto, o trabalho, em sua conotação positiva, é uma atividade vital que valoriza as capacidades do homem, e é por ele que os seres humanos tornam-se capazes de controlar o intercâmbio material com a natureza.

No apanhado histórico referente ao trabalho docente, percebe-se que, desde a idade antiga, essa profissão foi tida como essencial no processo de formação humana, além de

ser considerada um instrumento de formação de *cidadãos líderes, capazes e perfeitos*. O pedagogo sempre foi tido como sujeito central e responsável por toda atividade moral e educativa. Encontra-se na história, a visão do professor como uma figura embebida de valores, um transmissor de conteúdos e de técnicas de ofícios, com um papel de grande importância na sociedade.

Questões relacionadas ao *porquê* de ser um professor foram colocadas aos profissionais. O objetivo foi identificar e discutir a visão dos voluntários sobre a temática e, a partir daí, estabelecer conexões com a literatura. O **Professor A** manifestou uma reflexão importante na entrevista:

> É o seguinte: quando eu comecei a dar aula, eu era arquiteto atuante, tinha muita obra. Eu sou um cara criterioso. E tem o código de ética da profissão de engenheiro e de arquiteto. E esse código diz que a gente tem que dedicar um pequeno tempo para transmitir os conhecimentos que a gente tem, que também a gente herdou, e faz parte da história da humanidade. Então a gente tem que repassar esses conhecimentos. Então eu dei aula esse tempo. Isso que eu queria explicar. No início eu tinha uma quantidade grande de projetos e obras e um tantinho assim de aulas (mostrou com a mão uma pequena quantidade), e com o passar dos anos foi acontecendo o contrário. Nos dias atuais os projetos estão quase zerados e a quantidade de aula aumentou muito. Então eu passei a investir pesado na área de ensino. Eu sempre pergunto aos alunos: "Gente, vocês acham que eu estou aqui, porque estou só pensando no dinheiro? Não, eu estou aqui porque eu gosto. Tenho prazer." Agora eu fiz muitos cursos, ganhei experiência, desenvolvi e decidi me dedicar ao ensino. Nos dias atuais eu sou um professor. Eu me considero um professor. Inclusive no meu crachá da visita que fazemos a SEICOM está escrito Professor. Sobre outras atividades profissionais, eu tenho meu escritório, mas é bem pouco. Eu prefiro hoje dar aula, pelo jeito que está a situação. Eu me sinto mais à vontade, eu tenho alguns problemas dessa área, mas eu me sinto melhor dando aula. Também tenho uma firma pequena de antiguidades, eu exponho em vários lugares, eu já expus em muitas cidades do Estado de São Paulo, me dá uma boa renda, hoje ela está parada, quero reativa-la quando me aposentar. Hoje eu não pego obras porque sou muito criterioso e não gosto de deixar meus clientes sem assistência. A escola me toma muito tempo. O gráfico do rendimento do arquiteto é um sobe e desce. Tem uma época que você ganha e depois você deixa de ganhar. Sei que muitos arquitetos são filhos de gente rica, mas esse pessoal mata cachorro a grito. A vida de professor me trouxe uma estabilidade financeira, pois é um salário estável. Muitos arquitetos não têm essa estabilidade, arquitetura é muito difícil. Hoje eu tenho uma situação estável financeira graças à docência. Tenho trinta e quatro anos de formado em arquitetura, a partir do ano que vem fico isento da anuidade do meu conselho, olha só onde cheguei. Tenho vinte e cinco anos de profissão como docente. **(Professor A - entrevista *semiestruturada* 2018).**

Em consonância com o comentário do **Professor A** sobre a escolha da profissão docente, no primeiro capítulo desta dissertação foram apontados como motivos da escolha da profissão docente, citadas por Griebler (2009), as vantagens da concretude da estabilidade no emprego, o período maior de férias, a opção pelo trabalho durante um único turno e parecer

uma atividade de fácil desenvolvimento. O significado atribuído pelos professores à prática pedagógica é uma constatação importante para a compreensão da realidade escolar.

O **Professor B** refere-se à profissão docente da seguinte forma:

> Eu sempre quis ser professor, meu sonho era cursar História, mas por condições econômicas tive que fazer Geografia, porque tinha esse curso em Ourinhos. Eu até prestei vestibular na UNESP em Assis, mas eu teria que morar lá e meus pais não tinham condição. Meu sonho era ser professor, e sempre pensei na docência como profissão e mesmo tendo cursado licenciatura plena eu nunca pensei em atuar no bacharelado. Tenho uma segunda fonte de renda que é um pequeno sítio onde sou produtor rural, mas dar aula me dá muito mais prazer, é o que eu gosto e o que sei fazer direito. Tudo o que tenho até hoje consegui com meu trabalho como professor. É o sustento da minha família. Ser professor garante meu sustento. Tudo que consegui na vida foi sendo professor. Eu já cheguei a trabalhar treze horas por dia. Atualmente trabalho dez horas por dia. Tenho vinte e seis horas no Estado e vinte e oito na ETEC. Tenho outra fonte de renda como proprietário rural. Abasteço alguns sacolões de Ourinhos, é outra opção de renda, mas o que me causa mais prazer é dar aula. Também é o que sei fazer de melhor. **(Professor B - entrevista *semiestruturada* 2018).**

Em conformidade com a resposta do **Professor B,** no mesmo capítulo citado anteriormente, Griebler (2009) fala que outra razão para escolher a carreira docente é a identificação com a profissão e a possibilidade de realizar um trabalho que traga satisfação e sentido para a função. Sabe-se que o *sentido* atribuído à profissão deve estar conectado ao *significado* dessa atividade para o profissional que a exerce, e, para perseguir o sentido pessoal, deve-se investigar o motivo que acionou a escolha dessa profissão.

Ao privilegiar as experiências dos professores voluntários, verifica-se que, para eles, o trabalho não representa apenas um meio de sobrevivência, mas também um prazer, afinal, construíram sua identidade como trabalhadores: *o ser professor*. Sabe-se que todo homem é, ao mesmo tempo, um ser particular e um ser genérico, e que o trabalho constitui a essência humana. Mesmo fazendo parte do ser genérico, o homem é capaz de imprimir sua individualidade nas ações que prática. *O trabalho como parte do ser genérico é uma possibilidade de construção da particularidade da condição humana, espaço de mediação entre a singularidade e a genericidade* (SOUZA, 1993, p. 119).

Segundo Souza (1993), o professor, em meio às contingências, opta pelo caminho possível, o Magistério. Assim, ele garante a sobrevivência e permanece na profissão por não vislumbrar outra possibilidade de trabalho. Com isso, elabora um comportamento chamado *conformístico.* Porém, é na prática que o professor recria sua escolha profissional e atribui ao trabalho docente uma potencialidade de transformação e formação cultural. A escolha profissional é, então, um misto de conformismo às exigências sociais de possuir um diploma

universitário com uma resistência a essa mesma sociedade de escolher sua própria profissão e retirar o sustento dela.

Percebeu-se nas respostas dos voluntários a opção pela docência motivada por duas naturezas: sobrevivência material e valores culturais. Por um lado, a docência é valorizada socialmente por ser portadora de prestígio e erudição, pois, hipoteticamente, ser professor exigiria muita leitura e estudo; por outro lado, e ao mesmo tempo, é tida como uma profissão impregnada de desprestígio social, desvalorizada e assumida por pessoas que não tiveram acesso a outra profissão (SOUZA, 1993). Ainda é possível encontrar outro valor para a docência: o de estar relacionada a valores subjetivos, pois a imagem do professor é a de um profissional transmissor de caráter humanitário com possibilidade de alterar, de alguma forma, o meio social, mudando mentalidades e construindo cidadania.

Independente da razão pela qual se ingressou na carreira docente, percebe-se que na experiência dos professores existem relações marcadas por conformismo, resistência, aceitação, dominação, recusa, negação, contestação, e todos esses fatores reinterpretam e reelaboram os valores da profissão, conferindo a ela novos significados. Os professores têm uma tendência real e subjetiva para gostar de seu trabalho e veem a docência como vocação, como um dom capaz de garantir a permanência na profissão. *A vocação e o dom, sem dúvida, são pré-condições para a qualificação do professor num trabalho, inquestionavelmente, de boa qualidade, assim como qualifica o artista* (SOUZA, 1993, p. 125). É importante salientar que, muitas vezes, esse dom é aprendido no cotidiano da sala de aula, com o passar do tempo, juntamente com a compreensão da relevância do seu trabalho.

Quanto aos elementos *dificultadores*, pode-se afirmar que a profissão de educador envolve diversos pontos significativos, os quais devem ser observados. Pela heterogeneidade do trabalho docente, vê-se que o profissional possui uma gama de responsabilidades que devem ser cumpridas, e algumas dessas funções podem se transformar em elementos críticos na vida do indivíduo. Como exemplo, pode-se citar: objeto de trabalho do professor, o aluno; a carreira docente; a burocracia das instituições; as constantes reformas educacionais; os mecanismos de controle pedagógicos; a desvalorização social da profissão; entre outros. Nas entrevistas dos voluntários, foram identificados pontos importantes para a análise e, neste tópico, foram organizadas as respostas obtidas em conexão com os malabarismos da profissão apontados no segundo capítulo desta pesquisa.

O Objeto do Trabalho Docente

Professor A

Quando eu parei de dar aula, em 1991, foi porque eu comecei a sofrer uma pressão dos alunos adultos. Eu era muito mocinho. A classe era muito numerosa. Teve um dia que os alunos começaram a me pressionar, acho que por causa de notas. E naquele momento eu pensei assim: eu vou parar com isso aqui. Foi um erro. Eu não deveria ter pensado assim. Fiquei mais um pouco na FIO. Também tive um probleminha lá. Eu era presunçoso. Arquiteto cheio de extremismo. Pensei que não tinha mais que dar aula, e sim me dedicar as minhas obras e fazer minha carreira como arquiteto e parei. Fiquei 5 anos sem dar aula. Ai, quando nasceu meu filho, (choro), a gente cria juízo. Voltei a dar aula e nunca mais parei. Quanto às faixas etárias, existe dificuldades em todas elas, tanto os cursos técnicos noturnos, quanto nos ETIMs, mas eu percebo que nos ETIMs, eles fazem as bagunças por serem crianças de catorze e quinze anos, além de ser uma classe de quarenta alunos, se bem que nas matérias técnicas existem as divisões e a gente fica com vinte. Mas eles não fazem coisas por maldade. Por outro lado, minhas maiores dificuldades foram com os adultos que fazem coisas por mau caráter, de maldade, de ruindade, de pessoas de má índole, e não é só de homem não, é de mulher também, você precisa ver cada coisa que elas faziam comigo. Maldade mesmo, mal-educado, mal tudo, de todo mal que você pode imaginar. Eu me sinto muito melhor dando aula pro pessoal jovem, eu aprendi rapidamente, com os próprios colegas que dão aula nessa área, se a gente levar eles controladinhos, é superlegal, supertranquilo, dá trabalho, mas existem umas ferramentas que você usa, alguns procedimentos que você tem com a classe, que você vai levando eles numa boa. Pro pessoal da noite, eu até gosto, mas eu acho que eles querem exercer um poder que nunca tiveram, eles já tentaram me tirar da escola, tem uma moça que foi incrível o que ela fez, eu fiz alguns comentários sobre o TCC dela e pedi que ela refizesse, e ela, em conjunto com outro grupo, e sabe aquele professor que persegue o aluno? Eu nunca farei isso porque passei por isso na escola, e tudo que eu passei de ruim na escola eu procuro não fazer. Mas ela começou a me perseguir, ela procurou o diretor e ameaçou ir à ouvidoria, tivemos que nos reunir, perguntei o que ela queria, ela me deu duas opções: melhorar ou melhorar. Olha que absurdo. Já tive turma (risos) que eu utilizava um calendário e ia marcando todas as aulas que teria com eles, e ia eliminando uma a uma quando concluídas. Gente, eu marcava na folhinha. Já pensei em não ir ao dia de aula com eles, mas nunca fiz isso. E teve outro grupo que me deixou descabelado, passei um semestre tendo a paciência de esperar essa turma concluir o curso, eles passaram, foram embora e eu fiquei. **(Professor A - entrevista *semiestruturada* 2018).**

Professor B

A faculdade não te prepara para os contratempos de uma sala de aula. Era um curso muito distante da sala de aula. Muito no campo da teoria. Não preparou pra realidade. Nós só descobrimos a didática na prática. No dia a dia. Eu passei por duas situações marcantes com os alunos. Uma delas foi que percebemos que alguns alunos faltavam sempre em conjunto. Aí descobrimos que todos iam à casa de um dos alunos, e que esse aluno teria transado com uma aluna e havia filmado. Aí ele levava os colegas para assistir o vídeo. Chamamos a direção e, posteriormente, os pais, que não imaginavam a situação. Mas um dia eu peguei esse menino no intervalo e falei tanta coisa pra ele. Que falta de caráter. A menina teve que mudar de escola. Outra situação foi uma entrada da polícia na escola por um desentendimento que um aluno teve com a coordenadora. O aluno resistiu e a polícia arrastou o aluno. Tentei intervir e acabei parando na delegacia. Essa não era uma situação que precisasse de polícia, pois temos capacidades pedagógicas de resolver. A polícia, na minha opinião, só deve entrar em uma sala de aula se alguém matar outra pessoa. A maior dificuldade com adolescentes para mim é a sexualidade. Pra

> muitos é muito difícil de encarar. Eles mudam de humor. E esse é um problema que a nossa sociedade tem que resolver. Parar de tratar isso como tabu. Isso só prejudica o adolescente. Já tive turmas que não encaixaram. Contei os dias para que eles terminarem o curso, nada exagerado, pois eu consigo criar um distanciamento desses alunos. Quando saímos da escola temos que desligar de tudo, senão adoecemos. Olha quantos professores estão aí, doentes. Por não saber separar as coisas da vida pessoal. A quantidade de alunos por sala é muito complicada. Tenho por volta de mil alunos. Mil histórias, mil vidas. Como conhecer todos eles? Deveríamos ter um tempo na escola para conversar, porque eles pedem ajuda, mas não conseguimos ajuda-los e dar aula ao mesmo tempo. **(Professor B - entrevista *semiestruturada* 2018).**

Como elucidado no segundo capitulo desta pesquisa, um dos elementos impeditivos do trabalho do professor é seu próprio objeto de trabalho. Esse tema emergiu nas falas dos dois professores colaboradores e, em conformidade com o tópico apresentado, é preciso lembrar que o objeto de trabalho do professor é o aluno. Nas fábricas são produzidos objetos inanimados e sem vida, já o aluno possui vida própria, vontades e particularidades bem específicas. Marx (1867/1982) afirmou que o professor tem nas mãos o poder de transformar seres humanos. O professor, segundo Tardif e Lessard (2002), educa, instrui e age sobre indivíduos que irão agir sobre outros indivíduos, e essas relações são complexas, por isso, devem ser associadas aos *saberes* docentes e ao sentido pessoal de ser um educador. A incumbência de formar um ser adulto torna o professor responsável pelo auxílio da construção ética e social do aluno, levando em consideração que cada aluno possui um contexto social onde está inserido, o que pode gerar diversos conflitos.

Baseando-se nas leituras de Marx e Engels, percebe-se que as pessoas estão em constante conflito e contradição, e isso ocorre independente do contexto, pois, pelo ponto de vista estrutural, todas as pessoas estão no mesmo quadro, que é o capitalismo, um sistema que enseja o individualismo, o egoísmo carregado de uma conduta autocentrada e egocêntrica, a rejeição e até a hostilidade em relação às outras pessoas. O adolescente, em nossa sociedade, tem se inserido ou buscado construir grupos de interesse que o rivalizam com outros indivíduos. Por sua vez, o professor passa a ser visto como alguém a ser enfrentado.

A Psicologia tem se dedicado ao estudo da adolescência, buscando a compreensão dos problemas sociais que atingem a juventude. Concebida como uma fase da vida, a adolescência é uma etapa marcada por turbulências e conturbações. Conforme já foi dito, as causas estão relacionadas à emergência da sexualidade, à confusão de papéis, à procura de uma identidade própria, à transição para a vida adulta, à busca de si mesmo, entre outras. Essa fase, normalmente, apresenta certa sintomatologia, que abrange uma forte tendência grupal: necessidade de fantasiar e intelectualizar; crises religiosas; deslocalização temporal; evolução sexual; atitudes sociais; contradições sucessivas; distanciamento dos pais; flutuações de

humor; e tantos outros sintomas. A adolescência hoje é concebida como uma fase difícil, quase patológica, devido aos seus conflitos naturais. Além disso, os adolescentes sofrem com a pressão exercida pela sociedade, que impõe como regra a obrigatoriedade do ingresso no mercado de trabalho. Suas características estão relacionadas ao *amadurecer,* e muitos atribuem aos hormônios da sexualidade, intensos nessa fase, os responsáveis por toda essa sintomatologia. A perspectiva sócio-histórica atribui outras características constituintes desta fase, uma delas são as atuais significações sociais das marcas corporais (seios das meninas e força muscular dos meninos, já não significados com suas funções naturais – amamentar e caçar, e sim como aspectos de sensualidade e desejo). Além disso, essa abordagem questiona a constituição histórica desse período do desenvolvimento e sua inserção na totalidade, segundo ela a adolescência se refere a um período histórico de latência social gerada pela sociedade capitalista constituída pela extensão do período escolar e retardo do ingresso do mercado de trabalho. Seria uma fase de afastamento do trabalho e preparo para a vida adulta somadas às marcas corporais e hormonais e ao relacionamento com os adultos construindo assim suas significações. Postulamos então a hipótese de que o jovem, embora pronto para enfrentar a vida adulta, foi desautorizado a isso, precisando esperar para esse ingresso, ficando assim distante do mundo do trabalho e da consequente autonomia e condições de sustento, com isso se torna cada vez mais dependente do adulto, portanto "as condições sociais nas quais se encontram os jovens são como fonte mobilizadora e geradora da chamada *adolescência*" e de todos os supracitados conflitos (BOCK, 2007, p. 68).

O aluno adolescente vive uma transição entre a infância e a vida adulta. Além disso, a ação de estudar é tida como um dever, por isso, é comum o professor conviver com uma clientela resistente, necessitando de um esforço consciente para conquistar diariamente os alunos e continuar seu trabalho.

A Carreira do Professor

Professor A

> Quanto aos contratempos de escola, o começo foi terrível, muito difícil, a pontuação docente para atribuição de aulas foi meu maior problema nessa área, hoje está melhor, mas ainda tem grande dificuldade. A posição que a gente está agora, os de trás começam a fazer coisas que chegam na nossa pontuação, sei que isso é obrigação deles, se eles querem evoluir na pontuação, eles têm que fazer cursos, participar de comissões da escola, isso aí tudo eu fiz. Eu tô em 4º lugar, e eu já estive em 3º, e não é à toa, foi com muito esforço que cheguei a essa pontuação. Cursos, participações, um monte de coisa, o pessoal que está atrás tem que fazer

> tudo isso também, não pode ficar reclamando de a gente pegar as aulas, eu passei anos e anos pegando as migalhas. Teve um ano, justamente a época que eu mais precisava, caiu consideravelmente minha renda como professor. Incrível isso. Na época do mestrado. Ao invés do sistema dar um apoio pra gente, ao contrário, eles tiraram. Mas na minha carreira de professor as maiores dificuldades foram com os próprios colegas. O que eu sofri, o que eles me deram de atraso, a inveja que eles sentiam por eu ter mestrado. Por quinze anos somente eu tinha o curso. E fui subestimado por isso. E o Centro Paula Souza, por uma época, desestimulava o professor de buscar um mestrado. Os professores tinham medo de eu como mestre pegar aula, e eles ficavam fazendo movimentos, e eu deixei de pegar aulas por essas coisas. Eles também tinham inveja de eu dar aula na FIO. Isso é muito ruim, uma barbaridade. Você não tem noção. Inacreditável a capacidade deles te desmerecerem. Eles agem na base da malandragem. Na FIO, eles utilizam a base do "quem indica" e aqui, eles dão um jeito de mudarem as regras, quando chegava a minha vez de ser, eles mudavam, e isso deu um atraso terrível pra mim. Inclusive emocionalmente. **(Professor A - entrevista *semiestruturada* 2018).**

Professor B

> Minhas primeiras aulas foram em substituição na escola que havia perto de casa, quando faltava algum professor eles me chamavam e eu ia. (risos). Eu comecei a gostar de dar aula e a partir de 1987 resolvi me tornar professor. De 1987 até 1992 fiquei contratado como ACT, pois o Estado não fazia concurso, não sei por que isso acontecia. Eu precisava complementar minha renda trabalhando em uma escola particular, que também não me garantia estabilidade financeira. Eu sentia muita insegurança, em outubro eu já não fazia mais dívidas, afinal, eu não sabia se teria aulas no ano seguinte. Só me efetivei em 1993. Na ETEC, entrei em 1994, pelo concurso que passei. Também dei aula em escola particular. De 2007 até 2010. Foi uma época em que as aulas da ETEC eram poucas e sobrava espaço. Aí fui pra uma escola particular chamada Educativo. Mas logo depois as aulas na ETEC voltaram a aumentar e entre ficar dando aula em escola particular que não é seguro e ficar na ETEC, optei por ficar na ETEC, lógico. Já dei aula de outras disciplinas, como história, estudo dos problemas brasileiros, sociologia. Mas todos na área de humanas. Já o Centro Paula Souza é muito de modismo, quando eu entrei aqui o ensino era integrado, parecido com hoje, e, em uma troca de governo da época, por meio de associações com organismos internacionais interferindo na educação, o governo cortou o ensino médio e passou a oferecer os chamados QPs (qualificação profissional), e aqui na ETEC ficamos com uma única sala de cada série do ensino médio. E eu, professor de geografia, fiquei quase sem aula. Isso aconteceu até 2010 quando perceberam que o ensino médio estava dando um bom resultado em vestibulares. Eu ainda sinto certa insegurança, pois nunca sabemos se a política vai mudar de um dia para o outro, eu posso perder minha disciplina. **(Professor B - entrevista *semiestruturada* 2018).**

Cumpre observar que as novas políticas educacionais ampliaram o processo de precarização do trabalho dos docentes no estado de São Paulo. Percebe-se, desde 1970, a intensificação do trabalho dos professores, o arrocho salarial e a mudança nas formas de contratação. Piovezan e Ri (2015) afirmam que a precarização do trabalho docente é inerente à ordem capitalista e suas características de forma de trabalho: a alienação e o assalariamento. Essa precarização é um processo histórico determinado pela luta de classes e, devido à essência do capitalismo, ficou evidente o agravamento desse processo nas últimas décadas. A produção intensificada do volume de trabalho, as formas precárias de contratação e a rápida

produção são características baseadas no modelo de acumulação flexível de produção. E a diminuição dos direitos trabalhistas conquistados historicamente é um fenômeno que amplia a precarização do trabalho. Vale mencionar que, entre 1940 e 1950, o estado ofereceu aos professores melhores condições de trabalho, com horas reduzidas, autonomia, prestigio social e salário digno, fato que não resistiu à posterior ampliação das escolas, que passaram a atender a diversas classes sociais. A partir de 1960, antes do golpe militar, o estado de São Paulo destacou-se como pioneiro na corrosão dos direitos dessa categoria. Os anos 1970 e 1980 marcaram o fim dos *anos de ouro* da carreira dos professores, especialmente pela expansão da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 5.692/71, que atendeu à necessidade educacional do país, ampliando o ensino de quatro para oito anos, mas que, em contrapartida, precarizou os direitos trabalhistas dos professores, *uma vez que não era possível, de acordo com as verbas destinadas à educação, expandir as contratações dos professores mantendo o mesmo padrão de jornada de trabalho e nível salarial* (PIOVEZAN e RI, 2015, p. 181). Para compensar a perda salarial, os professores elevaram sua jornada de trabalho, o que, muitas vezes, exigiu que eles trabalhassem em várias escolas concomitantemente, de forma que diminuiu o vínculo entre as equipes e o estabelecimento, causando um *estranhamento* do profissional com sua própria profissão e ocasionando prejuízo da qualidade do ensino.

A flexibilização nas formas de contratação de professores foi outra medida do Governo da época para tentar equilibrar o número de professores e atender à demanda de matriculas. Houve, assim, o aligeiramento das formações e a extensão na contratação de professores com escolaridade mínima, gerando um contingente significativo de contratações sem concurso, admissões em caráter temporário (ACTs) e em caráter excepcional, resultando na precarização docente. A partir de então, tais características passaram a ser tendência na Rede Pública Estadual, e até hoje se vê leis, decretos e resoluções estaduais que propiciaram a ampliação da jornada de trabalho, contratações flexíveis e procrastinação nos reajustes salariais, tudo somado à implantação de métodos de controle de vigilância que funcionam por meio de avaliações e bonificação por resultado.

Dessa forma, a carreira docente emergiu diversas vezes nos relatos de campo obtidos nessa pesquisa. Assim, como já discutido nos pronunciamentos anteriores, o início da carreira apareceu como um elemento *dificultador* do trabalho de ambos os professores voluntários. Mas cabe aqui citar algumas informações sobre a influência do sistema educacional na vida do professor. Existe uma objetivação do trabalho docente que, conforme mencionado anteriormente, causa a impressão de desdém por parte dos governantes. As reformas do Governo indicam a desvalorização e a isenção de responsabilidades com o sujeito

professor, mostrando que não existe uma correta gestão na Educação brasileira, mas sim um jogo de interesses financeiros carregados de manipulações. Pelisson e Piassa realizaram uma pesquisa sobre as reformas educacionais ocorridas desde 1960, tentando reconhecer os caminhos que trouxeram esse atual cenário de descaracterização da função do professor, bem como sua desvalorização profissional. Segundo as autoras, um dos fatores que contribuíram para essa desvalorização foi o fato das reformas estarem descontextualizadas da realidade da Educação brasileira, mesmo tendo alcançado êxito em outros países. Os professores são responsabilizados pela sociedade por mudanças impostas pelos planos governamentais e são cobrados pelo desempenho dos alunos e pelo fracasso social. Mas não existe a mínima atenção ao fato de o professor tornar-se um refém do desenrolar dessas reformas. As autoras afirmam ainda que, mesmo o professor possuindo a função de responsável pela transmissão de conhecimento, muitos abandonam a profissão por não conseguirem sobreviver do seu trabalho, além de sofrerem um descrédito em sua atuação no ensino.

Retomando o que vimos de Marx e Engels, vale considerar que a questão do *saber* dos trabalhadores não é uma prioridade para o capital. Em um país como o Brasil, que está submetido fortemente à lógica liberal, desestatizante e privatizante, principalmente que enseja uma subjetividade docilizada altamente marcada pelo desejo de ter, o fetiche e o domínio da mercadoria faz com que todo o sistema seja dedicado apenas a formar reprodutores do capital. Conforme já mencionado, quanto mais o trabalhador é explorado, mais estranhado é o trabalho e mais parecido com um objeto/mercadoria fica o trabalhador.

Sobre a estabilidade de emprego, é certo afirmar que o campo de atuação da docência é vasto, afinal, a transmissão de conhecimentos é historicamente e potencialmente importante para a formação de indivíduos com vistas à reprodução da vida social, conforme é encontrada na modernidade capitalista ou contemporaneidade capitalista. Na docência, a admissão pode acontecer no setor público e privado e a maioria dos professores procuram a primeira opção para garantir tal estabilidade. Os empregos conquistados por concursos públicos garantem o salário mensal e outros direitos, como férias e décimo terceiro salário, além de oferecer um plano de carreira e o emprego até a aposentadoria. Segundo Nóvoa (1995), a institucionalização da Escola Pública, na modernidade, levou o Estado a assumir a responsabilidade pela Educação Pública, formando e contratando professores para esse fim. Com isso, as redes escolares foram organizadas levando à normatização do exercício docente, o que transformou os professores em funcionários públicos, encarnando o projeto político de escolarização, que, em conjunto com outros funcionários, passaram a compor uma rede que formou a burocracia estatal. Na mesma esteira, Souto (2005) afirma que o Estado transformou

o professor em funcionário especializado e, consequentemente, passou a reivindicar seus direitos empregatícios. Tais direitos tornam a docência no setor público um emprego relativamente seguro. Sobre o ingresso no trabalho, o **Professor B** relatou:

> Comecei a dar aula na rede pública como substituto, assim que terminei a faculdade. Eu "tapava" buracos de outros professores, fui vendo que eu gostava disso, e fui contratado como docente em 1987, dois anos após formado, aí não parei mais. Eu fui pra São Paulo, contratado pelo antigo ACP, lei 50074. Não era considerado professor efetivo, pois entre 1987 a 1992 não houve concursos, o Estado não fazia, só em 1993 houve um concurso que eu passei e me efetivei no Estado. Já na ETEC entrei por um concurso em 1994. De 2007 até 2010 eu também dei aula em uma escola particular, foi um tempo que não tinha bastante aula na ETEC, aí sobrava espaço, mas como em 2010 voltou a aumentar as aulas aqui e eu larguei a escola particular, porque pensei que entre dar aula em uma instituição particular que é insegura, pois um dia precisam de você e outro não, e na ETEC que é um concurso, eu preferi aumentar a carga horaria aqui, que é mais certo. **(Professor B - entrevista *semiestruturada* 2018).**

No início de suas carreiras, os professores voluntários passaram por diversas frustações. Em conformidade com o depoimento do **Professor B,** os professores vivenciam uma complexa busca por uma estabilidade profissional nas instituições educacionais. A forma de contratação, através de processos seletivos, oferece o trabalho por curtos períodos, o que impede os professores de darem continuidade ao processo de ensino. É frequente um professor trabalhar em diversas escolas para conseguir atingir garantia financeira. De acordo com Jacomini e Penna (20160), sobre os direitos de trabalho do professor:

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), no art. 67 (Lei BR nº 9.394, 1996) estabelece que estatutos e planos de carreira devem garantir o ingresso no magistério por concurso público, o aperfeiçoamento profissional, inclusive com licença remunerada, o piso salarial, a progressão na carreira baseada na titulação e na avaliação de desempenho, uma carga de trabalho que contemple período reservado a estudos, planejamento e avaliação, além de condições adequadas de trabalho. (JACOMINI e PENNA, 2016, p. 2).

Ao analisar as políticas da Educação no Brasil, percebe-se a importância de considerar a atenção do Estado no que se refere à melhoria das condições salariais e de carreira dos professores, e de considerar os inúmeros dilemas e desafios a serem enfrentados para a valorização dessa profissão. Quanto aos salários do professor, se comparados aos salários de outras profissões que exigem nível superior, não são nada atraentes; quanto à carreira do Magistério, apesar de a LDB 9.394/96 (Lei BR nº 9.394, 1996) prever a valorização dos docentes da Educação Básica, nota-se a falta de planos estruturados de modo a oferecer perspectivas promissoras aos professores. As formas de remuneração e carreira dos

professores não equivalem à formação exigida nem às responsabilidades sociais implícitas em seu trabalho (GATTI e BARRETO, 2009).

Existe uma potente gravidade na questão salarial e de carreira do professor, que acarreta impactos em seu aspecto profissional, afetando inclusive o recrutamento de futuros profissionais. Segundo Jacomini e Penna (2016), um estudo realizado pelo MEC/INEP (MEC, 2009), com dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mostra que, no Brasil, os interessados em se tornar professor são os alunos com pior desempenho nessas provas, revelando que a carreira do Magistério não consegue selecionar professores entre os melhores alunos do Ensino Médio, o que indica que o processo de desqualificação e redução do prestígio social dos docentes tem resultado no afastamento dos melhores quadros humanos da profissão (JACOMINI e PENNA, 2016).

Em resposta à entrevista para o livro *Ensino Médio e Educação Profissional - Desafios da Integração,* Carlos Artexes (2009) afirma que a escola atual é insuficiente para enfrentar o problema de formação docente, e coloca como exemplo o Brasil, que, nos últimos 25 anos, formou 18.000 professores, dos quais apenas 6.000 atuam como docentes. Assim sendo, seria preciso formar três professores para um se tornar realmente professor. Segundo o entrevistado, o professor perdeu o protagonismo em sua atuação profissional, e isso configura uma baixa autoestima que precisa ser recuperada urgentemente.

Contribuindo para o mesmo livro, Regina Cabral opina que a melhoria da qualidade do Ensino Médio e do Ensino Integrado aconteceria com a valorização integral do docente, pois, segundo ela, essa categoria profissional está despencando em queda livre e, se nada for feito, principalmente em questão salarial, para transformá-la em uma carreira respeitada e desejada, de nada adianta pensar em discutir a formação de professores. *O que pode solucionar a formação do professor é a valorização da profissão: isso é que gera o interesse de bons profissionais em se tornarem professores, não os diferentes programas especiais de formação de docentes* (REGATTIERI e CASTRO, 2009, p. 212).

Como complementação do tema, é importante mencionar o discurso do especialista em financiamento, Gabriel Grabowski, que considera desqualificada a proposta de formar professores de forma rápida e aligeirada, pois seria apenas uma forma do país tentar suprir a demanda, mostrando mais preocupação com estatísticas do que com a qualidade dos professores formados. Aponta, ainda, que, em alguns estados brasileiros, a Educação Profissional contrata professores com salários abaixo do salário do Magistério, o que remete à falta de qualidade do ensino nessas regiões. Em suas palavras:

> Na iniciativa privada as formas contratuais são as mais diversas: no Rio Grande do Sul, por exemplo, há instrutores, tutores, monitores e apenas alguns docentes. A negociação trabalhista se dá com os sindicatos de funcionários e não com o de professores. Por isso o sindicato dos professores luta para que todos sejam considerados docentes. Se a maior oferta é privada, e o profissional sequer é reconhecido como docente, que lugar esse profissional tem na educação profissional? (REGATTIERI e CASTRO, 2009, p. 215).

Depois de explanados os detalhes sobre a carreira dos professores, apresenta-se, a seguir, outro tópico que emergiu da fala dos professores voluntários como um ponto que exige atenção. Assim que os professores percebem-se envolvidos na carreira docente, deparam-se com uma nova adversidade: as burocracias institucionais.

Burocracia do Trabalho Docente

Professor A

> Num ranking de elementos dificultadores da minha profissão, coloco em primeiro lugar o convívio dentro das instituições, conforme mencionei. Em segundo lugar, o sistema com seus prazos (a gente sempre está devendo alguma coisa pra secretaria), cobranças, pontuações, atestados médicos, a gente não pode nem ficar doente. Um dia eu vim doente trabalhar e fiquei deitado aqui na sala dos professores e pedi pra um colega ficar com minha turma, eu não fiquei com falta, porque eu assinei o ponto, eu vim me arrastando. O diretor me aconselhou a ir embora procurar um médico e depois trazer um atestado, mas é muito difícil pelo SUS. (**Professor A - entrevista *semiestruturada*, 2018).**

Professor B

> O que mais me incomoda na profissão são as exigências burocráticas. Devemos seguir critérios que me enchem muito o saco. Eu sei trabalhar, sei como fazer. Claro que temos que planejar, mas as exigências não garantem qualidade. Ou eu preparo aula, ou respeito os prazos que nos dão. Isso me chateia muito. **(Professor B- entrevista *semiestruturada* 2018).**

A burocracia exigida pelo sistema educacional é um elemento *dificultador* do trabalho docente, segundo os professores voluntários. De acordo com o que foi elucidado no segundo capítulo desta dissertação, as atitudes burocráticas, materializadas por meio dos currículos impostos, prazos, avaliações profissionais, entre outras, podem anular as subjetivações do trabalho dos professores, bem como contribuir para a perda dos *significados* e *sentidos* da profissão. Enquadrar-se no conjunto de regras e normas estabelecidas pela instituição é um caminho para a desvalorização dos *saberes* próprios dos docentes e, consequentemente, para o condicionamento da profissão. Os professores devem se moldar nos parâmetros exigidos, e suas práticas educativas devem estar baseadas em planejamentos, metas e controles. Isso pode ser chamado de *racionalização do saber*, o que contradiz a profissão, que se baseia em laços pessoais, afetividade, subjetividade e relações, já que, de

acordo com os dados recolhidos nesta pesquisa, conclui-se que a hipótese do trabalho docente é, em tese, tudo o que acontece antes, durante e depois da aula, o que inclui prescrições, planejamentos de atividades individuais e coletivas, registros e cumprimento dos trâmites institucionais. Porém, o vínculo com a sala de aula é considerado o palco principal da relação do docente com seu objeto de trabalho: o aluno e sua aprendizagem. Isso faz com que o aluno seja o *lócus* privilegiado da ação laboral dos professores em detrimento de tudo mais.

Também se deve levar em consideração a questão do trabalho *estranhado*, que afasta o trabalhador do seu objeto. Há certa lógica industrial na Educação contemporânea, que retira o *saber* do professor por meio de apostilas com conteúdos prontos a serem ministrados, de métodos rígidos a serem aplicados, de controle burocrático com uso de tecnologia da ação docente, entre outros, e que aproxima o trabalho do professor da lógica industrial *fordista/taylorista* ou mesmo *toyotista*. E isso insere o trabalhador, de uma vez por todas, na lógica do produtivismo impessoal típico do capitalismo, e acaba com a ilusão de que os professores ainda estariam em um campo que poderia ser chamado *artesanal*, em que o profissional domina o ofício, a teoria, a prática, os métodos, e pode conferir uma pessoalidade na relação com o seu objeto de trabalho: o aluno e seu aprendizado.

Cabe aqui explanar a noção de política curricular considerada um dos aspectos da política educativa. De acordo com Sacristán (2006):

> [...] se trata de algo que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (SACRISTÁN, 2006, p. 109).

Os currículos prescritos têm a perspectiva da mera entrega aos docentes de conteúdos a serem ministrados para uma racionalidade tomada como legitima pela burocracia estatal, o que condiciona o trabalho na Educação, oferecendo pouca margem de manejo para o docente introduzir os *saberes* que seus discentes demandam. Essa logicidade política curricular governa as decisões gerais e tem a capacidade de se manifestar em uma espécie de ordenação jurídica e administrativa, prescrevendo os mínimos e apresentando orientações, por isso tem uma importância decisiva no fato de conhecer o que acontece na realidade escolar. O sistema curricular pode ser visto como um objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas, e influencia diretamente na ordenação do sistema educativo, na estrutura dos centros e instituições e na distribuição dos professores. O objetivo de seguir um currículo implica interesse político básico de controlar a Educação como sistema ideológico e atende à

necessidade técnica ou administrativa de ordenar do próprio sistema educativo (SACRISTÁN, 2006).

Está claro que a ordenação do currículo faz parte da interposição do Estado na organização da vida social e, consequentemente, influencia diretamente na cultura escolar e na economia. No campo específico dos pesquisados, o currículo é imposto através de matrizes curriculares e planos de curso, os quais apresentam os componentes curriculares e a carga horária por semestre. A partir daí, os professores elaboram uma proposta de Plano de Trabalho Docente, que deve seguir as orientações do Plano de Curso e apresentar as competências, habilidades e valores de sua disciplina, os conhecimentos pretendidos, os procedimentos didáticos, o cronograma diário e mensal, o Plano de Avaliação por Competência, as atividades interdisciplinares e os projetos extras previstos, as estratégias de recuperação contínua, entre outros.

Estabelecendo as *regras do jogo*, o controle educacional pode ser exercido também por mecanismos burocráticos e, ainda, estar oculto sob regulamentações administrativas e orientações pedagógicas cheias de *boas intenções*, pretendendo *melhorar* a prática. Exemplificando, pode-se citar a vigilância presente nas instituições para fiscalizar o cumprimento dos objetivos propostos e os mecanismos explícitos ou ocultos de controle das práticas educacionais: avaliações da qualidade do sistema educativo, inspeção sobre as escolas e professores, entre outros (SACRISTÁN, 2006).

Só o professor tem autonomia para modelar ou remodelar o currículo na realidade escolar. Sabe-se que existe certa filosofia pedagógica que considera a liberdade de tomar decisões curriculares como reforço para o desenvolvimento profissional dos docentes, mas cumpre observar que os professores dependem do currículo por uma série de razões, a saber: a) as instituições devem responder a uma série de necessidades de ordem social e cultural; b) muitas exigências a serem cumpridas pelos professores: ensinar, auxiliar, avaliar, levar em conta conhecimentos prévios individuais, e outras, o que exige apoio de materiais poderosos e inteligentes; c) a formação docente atual é, na maioria das vezes, inadequada e não garante ao professor autonomia para a elaboração do seu próprio Plano de Trabalho; d) as condições em que os professores realizam seu trabalho não são as mais adequadas, pois convivem com um número excessivo de alunos de diferentes facetas, devendo dedicar atenção aos alunos, corrigir trabalhos, além da tarefa de ensinar e planejar o ensino (SACRISTÁN, 2006).

Essa situação atual da profissão diverge da situação da década de 1960, que foi considerada os *anos de ouro* da docência em inúmeros países do ocidente, já que, naquela época, o professor exercitava o chamado *poder de cátedra* e decidia acerca das atividades que

ministraria e dos conteúdos que realizaria em sala de aula, bem como o processo que utilizaria para efetivar tais atividades, sendo autônomo em suas ações. Cabia ao docente a autonomia ao *[...] aplicar provas; aprovar e reprovar alunos com arbitrariedade; indicar bibliografias e outros materiais didáticos; registrar os temas do programa em seu diário de classe e tratar de outros assuntos* (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 150 apud PIOVEZAN e RI, 2015 p. 4). Podemos citar como elementos históricos responsáveis pela reversão desse cenário fatores com consequências sequenciais mencionados no histórico da educação apresentado nas páginas anteriores desta pesquisa, a saber: expansão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; ampliação do ensino para oito anos; precarização dos direitos trabalhistas dos professores; elevação da jornada de trabalho para compensação salarial; o trabalho de um mesmo professor em várias escolas; diminuição do vínculo entre equipe e estabelecimento; estranhamento profissional com sua própria profissão.

Finalizamos aqui a **Fase A** da *autoconfrontação simples*, bem como a discussão com diversos teóricos acerca das respostas dos docentes voluntários às questões propostas pela entrevista semiestruturada, passa-se à **Fase B** do dispositivo metodológico, que irá favorecer a análise do trabalho docente pela percepção dos próprios professores.

FASE B

A **Fase B** subdivide-se em quatro movimentos distintos. Segundo Messias e Perez (2013, p.96), *(...) tem como objetivo favorecer a análise do próprio trabalho por parte dos trabalhadores voluntários que compõe, com o pesquisador, a comunidade cientifica ampliada.* É a fase que, por meio de diálogos, registros e análises, torna os profissionais protagonistas de sua própria atividade de trabalho.

Movimento 1

O **movimento 1** diz respeito aos registros e gravações em áudio e vídeo das atividades de trabalho acordadas na **Fase A**. No que se refere às gravações em áudio e vídeo, assim como às fotografias, considera-se que podem representar uma variedade de recursos que são utilizados para coletar, analisar e interpretar dados produzidos na pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a utilização da câmera fotográfica é bastante comum no tipo de observação participante, pois é utilizada como recurso para lembrar e estudar detalhes que poderiam passar despercebidos caso a imagem fotográfica não estivesse disponível como

registro de dados. Na *autoconfrontação,* ela se faz necessária, pois é somente através dos registros em vídeos que os indivíduos poderão se observar.

O objetivo maior do **movimento 1** é obter dados referentes à *atividade real* ou *real da atividade*, que conforme explicitado no quarto capítulo desta dissertação, refere-se ao trabalho concreto, registrado na efetiva ação do trabalhador, buscando encontrar momentos representativos realizados cotidianamente. Clot (2001) propõe como suporte principal de *análise da atividade* a gravação de imagens e vídeos e suas observações. Segundo o autor, esse método propicia quadros que possibilitam a compreensão das atividades, enquanto estão sendo desenvolvida pelos profissionais, bem como os possíveis impedimentos.

> O método de análise da atividade que praticamos utiliza a imagem como suporte principal das observações. Assim como o indicamos, ela visa, antes de tudo, criar um quadro que permite o desenvolvimento da experiência profissional do coletivo engajado neste trabalho de coanálise (...) se se procurar entender, como é o nosso caso, como cresce ou como diminui o raio de ação dos sujeitos, o desenvolvimento e seus empecilhos. (CLOT, 2001, p. 20-21).

Nesta pesquisa, os episódios foram todos gravados, conforme o combinado entre pesquisadora e voluntários na **Fase 1**. É importante lembrar que as gravações foram realizadas com os dois professores voluntários no mesmo período e na mesma turma de alunos.

Movimento 2

Após a gravação das sequências de trabalho dos profissionais, foram selecionados trechos da atividade de cada trabalhador para, posteriormente, serem exibidos aos voluntários da pesquisa, a fim de provocar o diálogo sobre a atividade realizada. Na presente pesquisa, escolheu-se o momento inicial das aulas e consequente organização da turma para a realização das atividades do dia. A escolha desse momento deu-se a pedidos dos professores voluntários, pois, segundo eles, é um momento que abrange diversos fatores importantes, a saber:

- Na maioria das vezes, a entrada dos alunos e a organização da sala de aula acontecem de forma lenta, visto que a instituição onde lecionam os professores voluntários utiliza o sistema de *salas ambientes,* aquelas em que os professores permanecem nas salas enquanto os alunos deslocam-se pela escola a cada troca de aula. O problema é que não existe um tempo

reservado para essas trocas e os minutos que a turma leva nesse deslocamento é inevitavelmente subtraído da aula subsequente.

- No início das aulas, a conversa entre os alunos é normalmente excessiva e, nas trocas de aulas, a conversa se intensifica, gerando retardo na reorganização da sala de aula.
- A realização da chamada de alunos ocorre geralmente no início da aula e, para a chamada, a escola utiliza-se de um sistema *online* de controle das atividades docentes que, dependendo do sinal da *internet*, pode levar mais tempo do que o previsto para acontecer, o que também atrapalha o início e o desenvolvimento da aula planejada pelo professor.

Movimento 3

O **movimento 3** caracteriza-se pela *autoconfrontação simples*. Nesse movimento, os trabalhadores assistiram aos trechos das gravações selecionados previamente pela pesquisadora. De acordo com Murta (2009), para realizar uma análise *ergonômica* é comum recorrer-se a observações diretas ou indiretas, pois um procedimento é capaz de complementar o outro. Ao observar as atitudes comportamentais e as atividades de um trabalhador, pode-se identificar diversos elementos constituintes da atividade. Porém, tal observação pode não ser suficiente para esclarecer as razões que levam o trabalhador a agir de determinada forma. Para isso, faz-se necessária a própria fala do trabalhador ao se observar. O fato de unir entrevista e observação das atividades permite ao pesquisador questionar o trabalhador sobre fatos ocorridos no momento em que assistem à gravação.

Na pesquisa em tela, a *autoconfrontação simples* objetivou a reflexão dos professores sobre suas próprias atividades, tendo como incitação as vídeo-gravações realizadas em sala de aula. De acordo com Clot (2001), além da realização das gravações das atividades laborais, gravam-se também as expressões, os ruídos, os comentários e os balbúcios que o voluntário endereça ao pesquisador no momento de seu confronto com as imagens. Dessa forma, a *autoconfrontação simples* é composta pela tríade sujeito/pesquisador/imagem. A estratégia para a realização da *autoconfrontação simples* deu-se da seguinte forma:

a) Foram filmadas três aulas de cada professor voluntário, na mesma turma, cada vídeo com aproximadamente 40 minutos de duração.

b) Como a quantidade de horas era grande, os episódios foram recortados, sempre conforme o combinado entre voluntários e pesquisadora no **Movimento 2**: o início das aulas, com aproximadamente 10 minutos cada vídeo.
c) Depois de recortados os trechos escolhidos, os professores voluntários, na presença da pesquisadora, assistiram às imagens por diversas vezes;
d) A pesquisadora provocou o diálogo durante a exibição dos vídeos, utilizando questões como: 1) Descrição do que acontecia em determinados momentos; 2) Objetivo da atividade; 3) Se o planejamento conseguiu ser atingido; 4) O que fariam diferente; 5) O que gostariam de ter feito e não fizeram; 6) E não fizeram por quê; 7) O que os impediu de fazer o que pretendiam; 8) Quais sentimentos afloraram no momento em que assistiam às cenas; 9) Comentários livres sobre a atividade docente realizada.

Em meio a muito material recolhido nessa fase do dispositivo metodológico, decidiu-se por pinçar pequenos trechos das falas dos voluntários, os quais se mostraram evidentes, pois ambos os professores reagiram a dois elementos nas gravações, que se tornaram pontos fundamentais para o fechamento dessa pesquisa: *o conteúdo das aulas* e *os alunos*.

Além dos discursos recolhidos nas entrevistas, o momento da *auto-observação* foi crucial para que fossem identificadas as principais questões que envolvem o trabalho docente dos voluntários no momento da *atividade real*. Durante toda a observação, os professores explicaram o conteúdo das aulas, justificaram a forma de ensinar, de corrigir, e apontavam alunos individualmente, com uma pessoalidade incontestável. Finalmente, foi pedido um *feedback* da experiência com o dispositivo metodológico *autoconfrontação*.

Abaixo, seguem os comentários dos voluntários:

Professor A

Conteúdo das Aulas

Durante a exibição das imagens, o **Professor A** narrou suas ações, antes mesmo da inserção das indagações da pesquisadora. Ele mostrou-se sorridente, contente e realizado.

Descreveu, veementemente e orgulhosamente, os objetivos e os conteúdos das aulas. Em alguns momentos, proferiu comentários relevantes, a saber:

> Até que eu sou simpático ensinando né? (risos)
> A matéria tá bem explicadinha.
> Nossa, quantas vezes eu já expliquei isso na minha vida, perdi as contas.
> Eu gosto de falar isso pra eles. (referindo-se a um determinado tema)
> Eu falo a mesma coisa em todas as turmas do dia, e desenho tudo de novo sempre.
> Eu não uso régua, e faço tudo retinho. **(Professor A - *autoconfrontação,* 2018).**

Em alguns momentos, o **Professor A** aproximava-se da tela para ler o conteúdo da aula observada, explicando o assunto diversas vezes para a pesquisadora e acenando positivamente com a cabeça sempre que se ouvia explicando algo, como se fosse o aluno. Sobre a organização das atividades, ele disse:

> Eu gosto de deixar a lousa preenchida antes, porque assim eu não perco tempo com isso depois.
> Esse conteúdo eu já encerrei, eles já aprenderam tudo. (orgulhoso). **(Professor A - *autoconfrontação,* 2018).**

Alunos

No geral, o **Professor A** não se referiu negativamente aos alunos, apenas considerou que a conversa dos adolescentes é excessiva, mas não a caracterizou como atitude de indisciplina. Ao falar dos alunos, o **Professor A** sorria e até gargalhava, lembrando-se de alguma ocorrência. Elogiou a classe inúmeras vezes e apontou atitudes que ele não permite em sua aula. Sobre o assunto, relatou:

> Quando eles não levam o material que eu peço, eu fico bravo.
> Você está ouvindo um assovio? Não gosto quando eles assoviam. Eu fico bravo.
> Nos damos muito bem, têm momentos que sou mais criança que eles, faço uma bagunça na sala de aula. Eu converso com eles sobre tudo, pra tudo tenho assunto, muitas vezes fugimos do tema e conversamos bastante. (risos). (Professor A - *autoconfrontação*, 2018).

Considerações quanto à Aplicação do Dispositivo Metodológico

O **Professor A,** ao ser solicitado para relatar suas considerações sobre a *autoconfrontação,* avaliou positivamente seu trabalho. Comentou que nunca tinha se observado praticando sua atividade diária, e que não imaginava muitas daquelas situações. Acrescentou que todos os professores deveriam passar por essa análise e que, mesmo com

tantos anos de profissão, não conhecia algumas de suas atitudes. Acrescentou que, a partir dessa pesquisa, ele mudaria algumas atitudes. Nas palavras do **Professor A:**

> Negativamente observei que não é interessante explicar o conteúdo de costas, mas quando eu desenho gosto de explicar durante a execução, então não tem jeito, mas vou diminuir. A pedagogia fala que devemos ensinar olhando pro aluno, isso é um erro grave.
> Observei erros de concordância ao falar, eu procuro falar corretamente, mas percebi que nem sempre foi possível, às vezes, eu escorreguei. (risos)
> Também não gosto de ficar demorando pra falar. No começo eu fiquei enrolando pra falar, não gosto disso.
> Os alunos me enrolam (risos), eles demoram muito pra copiar, eu já deveria ter começado a explicação. Agora vou começar a explicar enquanto eles copiam.
> Tive a impressão de estar meio travado, mas é porque eu gosto de ir devagar com a matéria, senão eles não entendem. Tem que cadenciar a explicação, e ainda assim eles demoram pra entender. Mas eu posso melhorar isso, mostrar mais firmeza, mais segurança. **(Professor A - *autoconfrontação*, 2018).**

Durante a exibição das imagens, o **Professor A** explicou a forma como trabalha com a *divisão de turmas*. Disse que considera tal dinâmica *facilitadora* do ensino e aprendizagem das disciplinas técnicas. Deu para perceber boa desenvoltura do **Professor A** e certo domínio sobre a classe, lembrando que a quantidade reduzida de alunos auxiliava nessa questão. Elogiou seu timbre de voz e encerrou seus comentários com uma observação:

> Achei muito diferente essa metodologia que você está usando, há mais de 25 anos dou aula e nunca tinha me visto. Eu deveria ter passado por isso antes, isso é muito interessante. Percebi que tive falhas, mas que posso melhorar. O mais engraçado é que quando eu era mocinho eu não falava, eu tirava zero em apresentações, e hoje sou professor (sorriso). **(Professor A - *autoconfrontação*, 2018).**

Professor B

Conteúdo das Aulas

O **Professor B** permaneceu mais silencioso durante a exibição de suas cenas. Em alguns momentos, sorria e movimentava a cabeça afirmativamente. Explicou para a pesquisadora o conteúdo ministrado e sua importância, e afirmou que gosta de sua forma de trabalhar. Prefere organizar a turma em círculo, anotar pontos sobre um determinado assunto na lousa e, a partir daí, provocar o debate entre os alunos, sempre procurando ouvi-los. Dessa forma, acredita que seus objetivos são atingidos. Nas palavras do **Professor B:**

> Eu trabalho utilizando uma espécie de ritual, pontuo rapidamente os assuntos, sempre relembrando as aulas anteriores para depois começar um conteúdo novo.

> Eu tenho um arquivo pra cada sala, nele eu registro tudo que ocorreu nas aulas, porque a memória não dá conta não.
> Quando eles se acomodam em círculo eu tenho uma visão de todos, as fileiras não permitem isso.
> Eu não passo texto na lousa, somente uso pra pontuar, gosto mais de aulas dialogadas do que cópia. **(Professor B, autoconfrontação, 2018).**

Alunos

Ficou evidente que esse tópico manifestou-se com mais frequência em toda a *autoconfrontação* do **Professor B**. Referiu-se individualmente aos alunos por diversas vezes, apontando qualidades e críticas, e mostrando uma preocupação individual significativa. Frases como *essa menina é ótima* ou *esse menino é terrível* surgiram durante toda a exibição das imagens. Além disso, comentou algumas situações sobre o assunto:

> Olha, todo mundo entra e me dá a mão (cumprimentar), eles têm necessidades individuais né? Não adianta a gente querer tratar sempre coletivamente.
> Eles gostam quando lembramos os nomes deles, mas é difícil. No terceiro ano a gente lembra, mas antes disso é difícil, e isso é muito importante, pois eles sabem que não são só *mais um*, não são números, são pessoas únicas.
> Tem diferença pra se comunicar com eles, cada um entende em uma velocidade, por exemplo: tem alguns que não conhecem cidades metropolitanas, quando vamos utilizar exemplos didáticos temos que pensar nisso. **(Professor B, autoconfrontação, 2018).**

Ainda sobre os alunos, **o Professor B** mostrou-se descontente ao perceber o atraso de alguns. Nas aulas exibidas, o atraso ocorreu sempre com o mesmo grupo de alunos, o que o levou a planejar providências. Contudo, no decorrer das exibições, ele considerou que prefere a dinâmica das *salas ambientes*, pois acredita que os professores também precisam de tempo para ir de uma sala à outra, e ainda precisam transportam diversos materiais, inclusive eletrônicos, que demandariam um tempo maior do que o utilizado pelos alunos. Em dado momento, o professor comentou sobre o excesso de recados transmitidos em suas aulas, o que ocasiona inevitável perda de tempo. Segundo ele:

> Eles demoram tanto, eu já terminei a chamada e eles estão chegando. Olha lá, eu tive que refazer a chamada. Senão fico com peso na consciência por deixá-los com falta.
> Eles sempre transmitem recados nas minhas aulas. O recado não acaba. Jesus! Olha o tempo que se perde. Organizam e reorganizam essa festa de formatura diversas vezes. Parece que escolhem minha sala. Foram dezesseis minutos perdidos, e depois a coordenação cobra que a gente siga o planejamento. **(Professor B, autoconfrontação, 2018).**

Em meio às intercorrências, o **Professor B** elogiou a turma de alunos diversas vezes, permaneceu sorrindo a maior parte da *autoconfrontação,* e até gargalhava ao ouvir comentários de alguns alunos:

> Essa sala é boa, é diferenciada. É uma sala menor, e quanto menos alunos, melhor. São muito participativos.
> Olha que legal agora o silêncio que fazem, eles sabem que quando eu falo é importante ouvir.
> Você percebe? Eu consigo minimamente ser ouvido. **(Professor B, autoconfrontação, 2018).**

Considerações sobre a Aplicação do Dispositivo Metodológico

Além das considerações acima citadas, o **Professor B** mostrou-se muito contrariado com o sistema *online* implantado recentemente na escola. Em vários momentos, ele falou sobre a demora da *chamada* e o tempo perdido para iniciar as aulas. Referiu-se ao sistema como algo improdutivo, lento, que causa um tremendo atraso no planejamento e muito estresse aos professores. Nas palavras do **Professor B:**

> Vamos sistema!
> E quando eu abro a sala errada? Nossa.
> Olha, nesse dia eu estava sem paciência. Olha meu pé mexendo embaixo da mesa.
> E quando você sai da tela sem enviar a chamada? Meus Deus.
> Você começa a fazer alguma coisa e um aluno te chama, pronto, perde a conexão.
> Olha minha paciência com o sistema. Eu sempre erro a sala. (Risos)
> Pra olhar a tarefa eu já chamo por bloco, senão cai o sistema e eu perco tudo.
> Olha só o tempo que você gasta com isso. **(Professor B - *autoconfrontação,* 2018).**

Quanto às suas considerações sobre sua *autoconfrontação,* alegou que já tinha certa percepção de si mesmo em suas atividades. Acrescentou que a demora em iniciar realmente o conteúdo programado para o dia foi o que mais chamou a sua atenção. Todavia, o **Professor B** expressou o quanto é importante o momento da recepção dos alunos. Segundo ele, tudo isso faz parte da aula.

> Toda a ação cotidiana cria rituais. A sala de aula também. Receber, sorrir, acolher, tratar alguns individualmente e não só coletivamente, tudo é importante. Alguns querem atenção, e se eu os tratar como indivíduos e não como massa, eles se sentirão seres únicos. Quando o professor conversa um pouco com o aluno sobre qualquer assunto aleatório, ele se torna capaz de conquista-lo e, consequentemente, conquista também sua atenção nas aulas. **(Professor B, autoconfrontação, 2018).**

O primeiro dado relevante a ser discutido foi o fato de ter emergido na *autoconfrontação* alguns elementos que foram visivelmente divergentes dos dados recolhidos

na entrevista *semiestruturada*. Por exemplo, *o objeto de trabalho docente*, no momento da entrevista, apareceu como elemento *dificultador*, mas, na exibição dos vídeos, o tema foi apontado diversas vezes de maneira positiva pelos voluntários, como *facilitador*. Então, cabe aqui comentar a *afetividade* existente no trabalho docente.

A experiência de estar com outras pessoas gera vínculos afetivos que podem ser chamados de *relações emocionais*. Essas relações podem ser consideradas formas elementares de entrega ao outro, e até de autonomia pessoal. As *relações emocionais* aproximam os seres humanos e tudo que é construído pelo afeto exige uma interdependência e uma sociabilidade densa (SACRISTÁN, 2001). Nessas relações, o sujeito reconhece-se como alguém amado, e isso é essencial para seu desenvolvimento pessoal e social, além de garantir uma confiança básica no outro.

Na Educação, percebe-se uma rede social capaz de formar círculos de socializações carregados de afetividade, que implicam total comprometimento por parte dos professores e dos alunos. Segundo Sacristán (2001, p.42), *a verdadeira educação (...), consiste em educar-se conversando com os outros (...).* O autor afirma ainda que esse é o modelo de comunicação de maior qualidade, e que as relações *quentes* são as melhores aliadas na transmissão de conteúdo. Essa dinâmica de contato face a face, para fins de aprendizagem, encontra na oralidade uma fonte de difusão de cultura que não pode ser substituída por tecnologia alguma.

De acordo com Sacristán (2001), existe uma série de vínculos sociais básicos que podem interferir na Educação escolar. Dentre tantos, é possível citar o que emergiu nesta pesquisa: a proximidade afetiva baseada no amor ao outro. Esse assunto, por ser seletivo, pode aparecer de duas formas no trabalho dos professores com os alunos: ora com esse *amor ao outro* agindo positivamente na relação de trabalho, ora deixando a rejeição e a aversão criar uma vinculação forte no dia a dia. E é preciso reiterar a importância dessa relação no desenvolvimento social do aluno e também na realização profissional do docente. Segundo o autor:

> No processo da ontogênese, como em muitas situações pontuais da vida, os afetos geralmente costumam preceder o conhecimento nas relações com os outros, inclinam-nos para eles nas formas mais elementares da sociabilidade. O que nos move em direção ao outro pode ser uma ideia, porém o mais provável é que antes nos aproximemos por causa das aproximações que nos desperta. O emotivo não se opõe à racionalidade, mas a insensibilidade. Ser racional não pressupõe ausência de emotividade, pois, às vezes, para reagir racionalmente é necessário ser tocado pela emoção acerca da REALIDADE. (SACRISTÁN, 2001, p. 111).

A dimensão sentimental do indivíduo deixou de ser um dos objetivos da Educação, que hoje preconiza o intelectualismo e o pragmatismo, deixando de lado o assunto das relações, que normalmente são restritos a disciplinas como Ética e Filosofia. É nos momentos de conflito e de enfrentamento que se pensa na afetividade, mas é comum, nesses momentos, dirigir os problemas para o setor psicopedagógico especializado das instituições. A escola é um ambiente carregado de padrões de organização dominantes e boa parte dos professores, segundo Sacristán (2001), não considera a esfera da intervenção afetividade como competência de sua profissão, o que afasta o *calor humano* das relações interpessoais e de aprendizagem, dificultando eminentemente a evolução dos trabalhos educacionais.

Sobre o tópico *conteúdo das aulas*, vale dizer que os professores das Escolas Técnicas de Nível Médio devem articular o ensino sob a ótica das chamadas competências. O conceito de *competência* profissional abrange três dimensões, segundo Regattieri e Castro (2009, p. 103): *(...) articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores para responder aos desafios do dia-a-dia pessoal e profissional.*

Saviani e Duarte (2012), em leitura dos escritos de Marx sobre a compreensão do conhecimento, mostram dois momentos: primeiro, existe a captação do objeto na forma que aparece em uma percepção imediata, sem a clareza de como ele é constituído, captação empírica; depois, analisam-se conceitos e determinações mais simples para, então, chegar ao segundo momento, que é inverter esse movimento, chegando a um novo objeto, agora compreendido. Assim, *conhecer* é passar do complexo ao *simples* e atingir conceitos gerais (SAVIANI e DUARTE, 2012).

Os processos de aprendizagem estão ativos desde o momento do nascimento e ocorrem sem a necessidade de uma intervenção programada, que é o ensino. A maior parte das aprendizagens no dia a dia acontece sem ensino e também sem que as pessoas tenham consciência de estar aprendendo. O ato de ensinar é, portanto, projetar atividades com a finalidade de que alguém aprenda algo, e que todos se encontrem em uma determinada cultura de aprendizagem, que podemos chamar de *implícita* (POZO, 2008).

As exigências do desenvolvimento da aprendizagem forçam uma mudança nessa cultura *implícita* da forma de ensinar, e surgem novas formas de captar aprendizagens denominadas *explicitas.* Essas últimas são produtos de uma atividade consciente que se origina de atividades socialmente organizadas como, por exemplo, ensinar a andar de bicicleta, a jogar bola, a falar uma segunda língua, entre outras É importante dizer que a aprendizagem *explicita* pede mais esforço que a *implícita* e, muitas vezes, necessita de uma

instrução mais formal, que seria oferecida na escola, que mesmo tendo essa finalidade, nem sempre consegue atingir seu objetivo (POZO, 2008).

Ensinar coisas que os alunos não conseguem aprender é a dificuldade da maioria dos professores. *Todos os professores sentiram na carne, no começo com inquietação, depois com angústia e finalmente com certa resignação, a situação de ensinar coisas que seus alunos não aprendem* (POZO, 2008, p. 58). A busca da adequação do ensino à aprendizagem do aluno, bem como as condições em que isso será realizado, é um fator predominante que revela a eficácia da Educação. Para isso, os docentes têm uma parcela de responsabilidade, que ultrapassa a forma que os alunos realizam suas atividades. Segundo Pozo (2008), é necessária a implantação de uma nova cultura de aprendizagem. Nas palavras do autor:

> Trata-se de que os professores organizem e planejem suas atividades levando em conta não como seus alunos aprendem, mas principalmente como querem que seus alunos aprendam. Para isso, é preciso compreender em que consiste uma boa aprendizagem, conhecer as dificuldades que enfrentam os alunos para ajuda-los a superá-las. Em teoria, todos deveríamos conhecer essas dificuldades, já que todos fomos soldados antes do sargento, alunos antes de professores (e também alunos ao mesmo tempo que professores porque, lembre-se, estamos na sociedade da aprendizagem). (POZO, 2008, p. 58).

Ainda como estímulo do conhecimento, da aprendizagem, Pozo (2008) pontua três características que o define: 1) a aprendizagem deve produzir mudanças duradouras; 2) é preciso utilizar o que se aprende em outras situações; 3) a prática deve adequar-se ao que se tem de aprender. Sendo assim, a instituição de pesquisa complementa a questão do conhecimento, das habilidades e dos valores que essa aprendizagem irá proporcionar aos alunos.

Com relação às habilidades e aos valores, cabe ao professor conduzir o aluno ao mercado de trabalho, proporcionando a articulação entre as práticas, a ciência e a tecnologia, garantindo a inserção do sujeito no mundo profissional, estimulando uma aprendizagem permanente, sem deixar de lado o desenvolvimento de um sujeito crítico. Regattieri e Castro (2009) ressaltam esse último como sendo um dos fundamentos essenciais para a Educação Profissional:

> O permanente desenvolvimento do pensamento crítico, o que é mencionado no art. 36 da LDB, e da capacidade de adaptar-se com flexibilidade às novas condições das ocupações e às exigências posteriores de aperfeiçoamento e de especialização (o que significa que educação profissional não é treinamento operacional, mas desenvolvimento de competências para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores). (REGATTIERI e CASTRO, 2009, p. 111).

A preocupação dos professores em transmitir conhecimento aos alunos levou à realização de comentários sobre seu método didático de ensinar em diversos momentos da exibição dos vídeos. Segundo Castoldi e Polinarski (2009), existem na Literatura inúmeros meios e recursos que podem ser utilizados pelos professores, a fim de aperfeiçoar suas aulas, embora muitos tendem a adotar as formas tradicionais, por medo de mudanças ou por imposições do sistema educacional. Segundo os autores, uma boa escolha de recursos didático-pedagógicos é capaz de preencher lacunas deixadas pelo ensino tradicional e tornar os alunos participantes do processo de aprendizagem. O fato de a formação para o trabalho estar inserida no plano dos professores, causa uma hipotética impressão de que a dimensão técnica utilizada nas aulas seja positivamente diferente das práticas pedagógicas utilizadas no ensino tradicional. O trabalho deveria ser o eixo estruturante de todo o Ensino Médio, já que, segundo a LDB, um dos propósitos do Ensino Médio é a preparação básica para o trabalho. (Regaretti e Castro, 2009, p. 103). Carlos Artexes, em entrevista para o livro *Ensino Médio e Educação Profissional - Desafios da Integração* – UNESCO, afirma:

> Parece que o ensino médio representa sempre um projeto para o futuro, não é um projeto que está acontecendo no presente: é para o vestibular ou para a inserção no trabalho? O trabalho não está depois do ensino médio, está no ensino médio. Não estamos preparando para um trabalho futuro, temos que ter o trabalho incorporado no presente da formação educativa. Esse é o sentido do trabalho como princípio educativo. (REGARETTI e CASTRO, 2009, p. 104).

Um aspecto importante a comentar é que a instituição observada nesta pesquisa, nos últimos anos, esteve entre os primeiros lugares no *ranking* do ENEM entre as escolas públicas e privadas do município de Ourinhos. Mas, é preciso atentar para o fato de que essa escola não pode ser considerada um *modelo*, pois a forma de acesso a ela é diferenciada, recebendo alunos com perfil e poder socioeconômico divergentes dos alunos que são recebidos nas escolas das redes estaduais.

5.3. A PESQUISADORA NA DOCÊNCIA

> Escolhe um trabalho de que gostes, e não tenha que trabalhar nem um dia na tua vida. (CONFÚCIO).

Para finalizar, eu gostaria de externar minhas impressões como educadora e pesquisadora sobre o resultado deste trabalho, juntamente com minha autoanálise do *sentido pessoa*l que atribuo à profissão. Foram dois anos e meio de dedicação ao tema. Dedicação que me incluiu no campo da Psicologia e da História da Educação. Em meio às novidades e às

aprendizagens, hoje, olhando para trás e revendo todos os passos desta pesquisa, orgulho-me de tudo que escrevi e de tudo que aprendi. Acima de tudo, orgulho-me da minha profissão.

Como os professores voluntários, além da teoria, aprendi muito na prática da docência. Em minha carreira, utilizei diversas estratégias com os alunos, experimentando gêneros e recriando estilos, sempre com o objetivo de potencializar meu trabalho. Também já me aborreci com a burocracia imposta pelo sistema e pelas escolas e tentei driblar planejamentos estereotipados, buscando agir de forma diferente. Já perdi a voz de tanto falar na sala de aula ou na quadra; já levei trabalho e atendi a alunos em minha residência; já chorei em sala de aula em consequência do estresse ou por deixar sentimentos pessoais aflorarem em um ambiente em que eu me sentia acolhida; já me decepcionei com alguns alunos.

Apesar disso tudo, fui imensamente amada em uma frequência muito maior. Mantenho contato com diversos alunos egressos e, para descontrair, pegando carona na tendência atual, quando tento expressar minhas percepções sobre ser professora, enquadro-me nas 23,1 milhões de postagens nas redes sociais que utilizam o *hashtags*: **#professoraporamor**. Ser professora por amor, na minha percepção, é trabalhar com comprometimento, profissionalismo, dedicação e luta para manter a autoridade, e evitar o *estranhamento* e a *alienação* em relação ao próprio trabalho.

Ademais, desde a escrita dos primeiros capítulos desta dissertação, envolvi-me com a questão *trabalho* de forma a pensar na minha atividade além de um meio de vida, mas como uma escolha que já se tornou parte do meu dia a dia há mais de uma década. Quando um dos professores voluntários falou que ministra a mesma aula há 25 anos, fiz um cálculo rápido de quantas vezes eu falei sobre determinado assunto na sala de aula, e também calculei e conclui que, quase 2.000 alunos já me viram em sala de aula. São 2.000 vidas plenas de individualidades e de idiossincrasias, e me lembro de grande parte delas, principalmente, das personalidades que mais se aproximaram de mim. A emoção esteve presente em minha carreira toda. Isso eu também percebi nos depoimentos dos professores voluntários. Talvez o fato de estarmos com nosso objeto de trabalho diariamente, sozinhos em um lugar fechado, cause uma aproximação quase ou mais que familiar. Cada aluno deixa uma marca em nós. E, com toda certeza, nós, professores, somos construídos dessas marcas. Cada experiência acrescenta um ponto na formação do profissional docente. Não vejo a possibilidade de ser professor sem sentir tal emoção. Talvez possa existir tentativas, mas, com certeza, não resistirão ao tempo.

Dentre todas as questões que emergiram das análises por mim realizadas para esta pesquisa, no meu ponto de vista, em meio às perceptíveis e óbvias dificuldades, o sentimento

de amor pela docência sobressaiu-se. E não somente isso, pois percebi também que esse sentimento pode existir no momento em que escolhemos a formação para essa profissão. Mas, é bom lembrar que esse sentimento pode surgir também posteriormente, quando na prática da profissão. Quem está na sala de aula, está lá porque gosta, porque ama.

Nas aulas dos professores voluntários por mim analisadas, senti muita gratidão ao ver a forma como os alunos tratam seus professores, a atenção dispensada aos professores, a importância das conversas informais entre alunos e professores. Foi interessante dividir com os professores voluntários as opiniões parecidas que temos de alguns alunos, as lembranças de histórias semelhantes que vivemos e o fato de, mesmo cansados e descontentes com a questão salarial, planejarmos atividades por vontade própria, esperando como retribuição somente a aprovação e a aceitação dos alunos.

Quanto aos elementos *potencializadores* e *dificultadores* e os sentidos atribuídos ao trabalho pelos professores voluntários desta pesquisa, ficou claro a conexão das opiniões de ambos com grande parte do nosso referencial teórico, além de uma profunda semelhança com minhas próprias percepções. Identificamos que, hipoteticamente, pela oportunidade de a participação em uma pesquisa apresentar uma chance de descarregamento, desopressão e desabafo, como se os participantes pudessem ser ouvidos por um solucionador de problemas, as dificuldades tenham emergido com maior potencial, deixando a impressão de um trabalho com características de prostração, estranhamento e infelicidade. Contudo, no momento da coanálise da *atividade real*, elementos *potencializadores* afloraram e, com isso, ficou claro o sentido pessoal de ambos pela atividade docente.

Sobre os elementos *dificultadores*, cabe informar que foram encontrados principalmente nas falas dos professores voluntários, através da entrevista *semiestruturada*, dentre os quais pontuamos: a corrida incessante à procura de trabalho no início da carreira; a formação para a docência ser desconexa com os problemas que surgem na prática; o sentimento de desvalorização profissional por parte do Governo e da sociedade; a desconexão entre a autonomia e a pessoalidade de um trabalho, cujo objeto é um ser humano, e a burocracia institucional imposta por meio dos cumprimentos de prazos, obediência a currículos, normas e avaliações, fatores que caracterizam o trabalho prescrito; o próprio objeto de trabalho e suas individualidades; a disputa e a *concorrência* intérmina entre os colegas de trabalho em busca de pontuação docente para garantir a estabilidade profissional; a insegurança de uma carreira que vive a mercê das reformas educacionais do Brasil.

Quanto aos elementos *potencializadores*, reiteramos que emergiram com maior efeito durante a *autoconfrontação*, que apresentava a *atividade real* ou o *real da atividade* dos

professores voluntários: *o que* eles realmente fazem, *como* eles fazem e *como gostam de fazer*. Nessas percepções, consideramos de maior importância os seguintes fatores: o orgulho de seus conhecimentos científicos; a afetividade existente na relação com os alunos; o valor conferido ao caminho percorrido na profissão; a estabilidade financeira, que embora apareça como um elemento *dificultador,* quando observados os riscos das constantes reformas educacionais, também aparece como *facilitador,* já que ambos os professores voluntários construíram sua vida com a carreira docente; a afirmação de contentamento pela escolha profissional; a exaltação pronunciada, quando se orgulham de *ser professor*.

Diante dos elementos *facilitadores* expostos, ficou claro o *sentido* que os professores voluntários atribuem ao próprio trabalho, já que ambos se mostraram realizados na profissão, com comprometimento e dedicação. Os professores voluntários percebem que o objetivo maior de seu trabalho é *ensinar*, bem como a complexidade existente para o alcance desse objetivo; mas também conseguem reconhecer a importância de suas habilidades socioemocionais, que garantem uma atuação próxima, efetiva e carregada de emoções. O significado dessa profissão, que envolve o ato de compartilhar conhecimentos e disseminar informações, é ultrapassado pelo sentido pessoal atribuído às atitudes diárias de fazer o aluno crescer, reconhecer caminhos, compreender o outro, criar vínculos e estabelecer a parceria necessária para a condução de suas tarefas. O discernimento de respeitar o tempo de aprendizagem de cada um, a habilidade de se orgulhar das conquistas dos alunos, a doação constante sem esperar retorno e a proteção das emoções criadas com a convivência fazem parte do *know-how* profissional docente. Enfim, os impedimentos apontados pelos professores voluntários não são suficientes para que eles desistam e parem; pelo contrário, ambos seguem plantando sementes e orgulhosos de sua profissão.

Cabe aqui mencionar as intempéries na escrita deste trabalho. O tempo foi um fator relevante, pois cursei o Mestrado carregando uma carga horária de trabalho consideravelmente alta, o que gerou certa tensão e desgaste. Contudo, o fato de eu poder realizar as filmagens no local onde trabalho foi um fator *facilitador* e enriquecedor das cenas gravadas. Vale dizer, ainda, que os alunos respeitaram-me o tempo todo e compreenderam a importância da pesquisa, colaborando e proporcionando resultados satisfatórios. O clima de confiança e colaboração entre todos foi essencial para o prosseguimento do trabalho. A dificuldade maior foi me manter apenas como observadora, já que os alunos filmados também eram meus alunos, e, portanto, precisei policiar-me para não chamar a atenção de algum deles ou intervir na prática dos professores voluntários. Outro ponto difícil de enfrentar nas sessões de *autoconfrontação* foi que, apesar do privilégio de ter contato pessoal com os professores

voluntários, por sermos colegas de trabalho na mesma escola, algumas vezes precisei interromper as inoportunas, mas compreensíveis, conversas que eles tentavam iniciar comigo.

Enfim, foi muito gratificante observar e analisar cenas do meu cotidiano protagonizadas por colegas do meu convívio profissional, em nosso ambiente de trabalho.

5.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou desvelar os *significados* e *sentidos* atribuídos ao trabalho docente, bem como expor os elementos *dificultadores* e *facilitadores* da profissão obtidos através do estudo e da análise da atividade de dois professores voluntários com formação distinta, nem sempre voltada para o ensino profissional, em uma Escola Técnica de Nível Médio.

A referida pesquisa percorreu um caminho favorável, que se iniciou com a influência de importantes teóricos estudiosos do trabalho humano como atividade principal do homem e seguiu para a historicidade da profissão, até chegar às particularidades referentes ao Ensino Técnico Profissionalizante.

A socialidade vivenciada na profissão emergiu na aplicação do dispositivo metodológico utilizado, a *autoconfrontação simples,* que, ao apresentar aos voluntários sua própria atuação no trabalho, amplificou seu poder de pensar e agir.

Conforme apresentado detalhadamente no tópico anterior, os elementos *potencializadores* e *dificultadores*, e os *sentidos próprios* atribuídos à profissão encontrados nesta pesquisa estão articulados a todo o referencial teórico utilizado.

Ao término desta pesquisa, percebeu-se a importância da formação de professores no âmbito pedagógico. Entretanto, observou-se também que a docência é uma atividade que exige dedicação e comprometimento, pois é movida por um misto de *saberes científicos* e *saberes pessoais*. Ficou claro, ainda, que a profissão pode ser adquirida e internalizada na prática, independente da formação inicial do professor. Constatou-se, também, a importância da diminuição, ou até mesmo da eliminação, das barreiras impeditivas nas práticas pedagógicas, dentre elas, a burocracia excessiva, manifestada pelos planejamentos prévios, pelos horários, pelos sistemas, pelas avaliações e pela falta de reconhecimento e valorização do trabalho do professor. Ressalta-se a importância da revisão de políticas públicas acerca dos fatores supracitados e se afirma que, qualquer esforço no sentido de ampliar o Ensino Técnico de Nível Médio, conforme prevê a última reforma educacional do Governo, deve ser

precedido de atenção especial para com os que estão diretamente envolvidos nas atividades docentes dos cursos.

Quanto à aplicação do dispositivo metodológico *autoconfrontação*, foi desvelado que os *significados* e os *sentidos* atribuídos à atividade docente no âmbito educacional norteiam toda a prática pedagógica utilizada nas ações e estão interligados ao *real da atividade* do sujeito. Considera-se que a *autoconfrontação* foi capaz de potencializar o significado social da docência e de engendrar movimentos perturbadores de novos sentidos à prática pedagógica. Observar a própria atividade e ter acesso ao *real da atividade* possibilitou a captação de impedimentos que a docência sofre em seu trajeto. Assim, os professores voluntários, que colaboraram infinitamente com esta pesquisa, tiveram a oportunidade de ampliar seu poder de agir sobre si mesmos e sobre o ambiente em que atuam. Com a *autoconfrontação simples*, passaram a refletir sobre *o que* fazem, e tal reflexão ajudou-os na tentativa de criar, manter ou rever estratégias de ações positivas ou negativas, não apenas para si, mas também para a comunidade escolar onde atuam. O fato de revisitar sua própria atividade levou os professores a perceberem que, entre a *atividade prescrita*, aquela adquirida desde sua formação e complementada pelas regras impostas à docência, e a *atividade realizada*, que é a prática *real*, aparecem situações inesperadas, relacionadas ao ensino/aprendizagem e ao agigantado universo do alunado. Assim sendo, a atividade docente, como qualquer outra atividade, na tentativa de solucionar os problemas, recorre permanentemente ao gênero do ofício, consolidando-o, ou até mesmo, recriando-o com seu próprio estilo. Rever, por meio de vídeo-gravações, o que já foi visto, somado aos depoimentos e expressões dos professores no decorrer da pesquisa, viabilizou a percepção de seus esforços para atenderem ao planejamento escolar, na tentativa de cumprir com suas obrigações pré-determinadas, trabalhando assim com a *consciência tranquila*, além de enaltecer diversas potencialidades que, hipoteticamente, poderiam passar despercebidas pelos voluntários.

A análise das situações concretas dos professores mostrou diversos pontos impeditivos ao cumprimento das atividades, mas também revelaram outros pontos significativos quanto a importância do professor na construção do aluno como ser social. Essas análises foram fundamentais, já que, nesta pesquisa, foi mostrada a importância da inserção do professor na sala de aula não somente como transmissor de conteúdo, mas também e principalmente na participação ativa na comunidade da qual faz parte e, até mesmo, na vida pessoal dos alunos, considerando ainda suas relações interpessoais e seus sentimentos.

Perceber o lugar do afeto no trabalho docente no olhar dos próprios professores nos permitiu identificar os sentimentos e as emoções desses profissionais. No senso comum, a afetividade está vinculada a cuidado, carinho, emoção, ternura, simpatia e paixão, fatores que se contrapõe ao trabalho tido como *mercadoria,* que, conforme apresentamos nesta pesquisa, é o que a venda da força de trabalho causou: a negação do trabalhador como ser humano e sua construção como mercadoria subordinado à vontade capitalista em troca de um salário, situação capaz de alienar o homem de sua essência sob o domínio do dinheiro.

As articulações realizadas nesta pesquisa entre atividade docente, categorias da Psicologia Sócio-Histórica e *Clínica da Atividade*, foram profícuas e possibilitaram a dilatação do conhecimento acerca da atividade docente para além do realizado, ou seja, o *não realizado*, o que se almeja realizar; do que se realiza no lugar do que se quer realizar; e do que se realiza para solucionar imprevistos. Dessa forma, a atividade docente mostrou-se como resultado de uma intensa dedicação objetiva e subjetiva dos professores para se afirmarem como educadores e atingirem seu objetivo de transmissão de conteúdo, ultrapassando as barreiras de uma sala de aula e aflorando fora do trabalho.

É importante lembrar que este estudo limitou-se a uma escola que possui certas particularidades, dentre elas, a seleção diferenciada de seus alunos que ocorre por meio do *Vestibulinho,* o que deve ser levado em conta, tendo em vista que a instituição quase não apresenta ocorrências de indisciplina, de desrespeito aos professores e gestores, e de violência escolar.

Seria importante que esta pesquisa, ou pesquisas similares, fossem estendidas a outras realidades educacionais, a fim de se ouvir e oferecer poder de ação a professores que atuam em condições adversas, pois todos sabem que a indisciplina e a violência escolar são reais e recorrentes na maioria das escolas brasileiras.

Outro ponto que exige atenção é a hipótese de que o dispositivo metodológico *autoconfrontação simples* tenha viabilizado aos professores voluntários desabafos e autocríticas, que emergiram de maneira mais expressiva do que os elementos *potencializadores.* Isso pode ter ocorrido porque os professores tiveram pouco espaço para esse fim. É preciso lembrar ainda que o referido dispositivo metodológico possui continuidade caracterizada pela *autoconfrontação cruzada* e restituição ao coletivo de trabalhadores, portanto, seria interessante sua aplicação em um estudo posterior, que talvez favorecesse uma ampliação do repertório reflexivo no sentido do exame de aspectos *potencializadores* com maior detalhamento.

Enfim, reitera-se que, nesta pesquisa, a docência apareceu como uma profissão com limites, fragilidades e potencialidades. Não se pode esquecer de que o contexto escolar e a sociedade precisam perceber e reconhecer o professor como peça essencial nessa engrenagem chamada Educação; porém, infelizmente, ficou bastante evidente a desvalorização social e o descaso governamental da profissão.

Apesar de todos os obstáculos, os professores voluntários mostram-se orgulhosos da profissão e se reafirmam em um oficio que reside na capacidade de transmitir aos alunos não somente conteúdos teóricos, mas também, e notavelmente, esperam contribuir para a formação do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESSI, G. *Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida.* El País Brasil. Disponível em: http://.elpais.com/brasil/2016/10/10/politicas/1476125574_221053.html. Acesso em 20 de março de 2016.

ARAUJO, Alisson. *O grupo de adolescentes na escola: a percepção dos jovens participantes*. *2007.* Dissertação (Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. *A reforma do Ensino Médio Técnico: Democratização ou carceramento?* 2007. Tese (Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.

AUAREK, Wanilde Mary Ferrari. *Educação profissional Técnica de Nível Médio. Circulação dos saberes e valores na atividade de trabalho docente*. 2012. Tese (Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BASSO, Itacy Salgado. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: Um estudo a partir do ensino de história*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what>. Acesso em 21 mar. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação matemática: uma introdução à teoria e aos métodos.* Lisboa: Porto Editora, 1994.

BORGES, Sheila Santos Costa Brancatti. *A identidade do professor do Ensino Médio: Autoconhecimento e conscientização.* 2008. Dissertação (Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

BRASIL. *Alvará de 5 de janeiro de 1785, de Maria I, que extingue as manufaturas de tecido no Brasil*. Disponível em: http://guardamoria.blogspot.com/2008/03/blog-post_13.html Acesso em: 20 de outubro de 2017.

BRASIL. *Artigo 70 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Art70Lei9394-96.pdf Acesso em: 20 de março de 2017.

BRASIL. *Artigo 212 da Constituição Federal*. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_212_.asp Acesso em: 20 de março de 2017.

BRASIL. *Constituição de 1937. Art. 129***.** Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html Acesso em: 25 de outubro de 2017.

BRASIL. *Constituição de 1967*. EMENTA: Constituição do Brasil decretada e promulgada pelo Congresso Nacional. Parecer n. 12. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-norma-pl.html Acesso em: 28 de outubro de 2017.

BRASIL. *Decreto n. 2.208/1997 revogado pelo Decreto n. 5.154/2004.* Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2004/Decreto/D5154.htm#art9 Acesso em 5 de novembro de 2017.

BRASIL. *Decreto n. 6.302 de 12 de dezembro de 2007.* Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm Acesso em 5 de novembro de 2017.

BRASIL. *Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do magistério da Educação Básica, disciplina e atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Revogado pelo *Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016.* Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm?TSPD_101_RO=2f46c531eb648d3d80f9bc20605b2611bv8000000000000000230e4fb1ffff00000000000000000000000005b294b6100923ef636 Acesso em: 2 de abril de 2017.

BRASIL. *Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nos capitas dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 20 de outubro de 2017.

BRASIL. *Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf Acesso em: 5 de novembro de 2017.

BRASIL. *Decreto n. 52.499 de 23 de julho de 1970*. Cria Colégios técnicos Industriais na rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

BRASIL. *Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.* Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 26 de outubro de 2017.

BRASIL. *Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942*. Lei orgânica do ensino industrial. Art. 54. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em 26 de outubro de 2017.

BRASIL. *Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.* Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em 25 de outubro de 2017.

BRASIL. *Decreto-lei nº 665, de 2 de julho de 1969.* Altera o art. 8º da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-665-2-julho-1969-374159-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em 30 de outubro de 2017.

BRASIL. *Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946.* EMENTA: Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providencias. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-norma-pe.html Acesso em: 26 de outubro de 2017.

BRASIL. *Decreto-lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946*. EMENTA**:** Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8622-10-janeiro-1946-416558-norma-pe.html Acesso em 28 de outubro de 2017.

BRASIL. *Deliberação CEE nº 10/99.* Dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo da educação básica e da educação profissional de nível técnico, no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0916-0920_c.pdf Acesso em: 10 de novembro de 2017.

BRASIL. *Deliberação CEETEPS-34*, de 27 de março de 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 de abril de 2014 e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/GatewayPDF.aspx?link=/2017/executivo%20secao%20i/marco/30/pag_0042_9VQ16H6RHG1LCe6OC8LCCDASC2V.pdf> Acesso em 15 de fevereiro de 2018.

BRASIL. *Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza Conselho Deliberativo. Deliberação CEETEPS 32, de 20 de outubro de 2016*. Fixa normas para autorização de funcionamento de cursos de educação profissional técnica de nível médio, articulada com o ensino médio nas formas integrada, concomitante ou subsequente, nas modalidades presencial e à distância, incluindo EJA e de Especialização Técnica nas Escolas Técnicas Estaduais - ETECs. Disponível em: http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geslinf/curso_novo/del_32_2016.pdf Acesso em: 12 de novembro de 2017.

BRASIL. *Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza Unidade de Ensino Médio e Técnico. Portaria CETEC-923, de 11 de abril de 2016*. Regulamenta os procedimentos de pontuação, classificação docente e atribuição de aulas, conforme fixado na Deliberação CEETEPS 23, de 17 de

setembro de 2015. Disponível em: <http://www.jorgestreet.com.br/arquivos/diretoria_servicos/Portaria%20CETEC%20923_2016-04-11.doc> Acesso em 2 de fevereiro de 2018.

BRASIL. *Diário Oficial*. Poder executivo. Seção I. São Paulo, 125 (175) 81. De 19 de setembro de 2015. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOSP/2015/09/19 Acesso em: 2 de fevereiro de 2018.

BRASIL. *Lei 9.384, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument Acesso em 5 de novembro de 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.* Lei Federal n. 9.394/96. Disponível em http://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf Acesso em: 22 de março de 2017.

BRASIL. *Lei n 5.692, de 11 de agosto de 1971.* Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Capítulo V, artigo 29º. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 27 de março de 2017.

BRASIL. *Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Artigo 2º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm?TSPD_101_RO=fb394a5dc3b82650d5db54bb79be5dddebyw0000000000000000070e4fb1ffff0000000000000000000000000005b294de1001206564a Acesso em: 2 de abril de 2017.

BRASIL. *Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); (...); e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm?TSPD_101_RO=7aa3af2403590c1f495ae671b83fcdf8rGT00000000000000097094fb1ffff0000000000000000000000000005b27c57800bcb4e783 Acesso em: 25 de março de 2017.

BRASIL. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm Acesso em: 20 de março de 2017.

BRASIL. *Lei n. 5.540/68 de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em:

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%205.540-1968?OpenDocument Acesso em 30 de outubro de 2017.

BRASIL. *Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 25 de outubro de 2017.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.* Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Art. 3º, Art. 77º. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 30 de outubro de 2017.

BRASIL. *Manual de Orientação FUNDEB.* 2009. Sítio eletrônico do FUNDEB. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/manual_orientacao_fundeb.pdf Acesso em: 5 de abril de 2017.

BRASIL. *Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostraintegra?codteor=1494234 Acesso em: 23 de março de 2017.

BRASIL. *Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. 2009. Sítio eletrônico do ministério da educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Acesso em: 5 de abril de 2017.

BRASIL. *Proposta de emenda à constituição n. 241-A, de 2016.* Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741&filename=Tramitacao-PEC+241/2016 Acesso em: 22 de março de 2017.

BRASIL. *Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987.* Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em: http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf Acesso em 5 de novembro de 2017.

BRASIL. *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: file:///C:/Users/optiplex%20760/Downloads/Resolucao%206.2012%20MEC.CEB%20-%20SISTEC.pdf Acesso em 10 de novembro de 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores*. 2007. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 11, número 1. Jan/jun de 2007.

CALLAS, Danielle Girotti. *A construção da profissionalidade e os saberes docentes na educação profissional de nível técnico das áreas de saúde e bem-estar*. 2015. Dissertação (Educação) – Pontifica Universidade católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAMBI, Franco. Álvaro Lorencini. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 701p.

CARINA, Sandra Cristina. *O processo de resolução de conflitos entre pré-adolescentes: o olhar do professor.* 2009. Tese (Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CASSIMIRO, Martha Ludovico. *As relações entre o ensino médio e a educação profissional: o caso de um curso técnico de contabilidade do Senac DF*. 2011. Dissertação (Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

CASTOLDI, Rafael e POLINARSKI, Celso A. *A utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem*. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – 2009. Disponível em: http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo2.pdf Acesso em 30 de novembro de 2018.

CASTRO, Maria Luiza Caretano. *O Bom professor do ensino médio e os desafios da docência no início do século XXI.* 2012. Dissertação (Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

CENTRO PAULA SOUZA. *Sobre o Centro Paula Souza.* Sítio eletrônico do Centro Paula Souza. Disponível em: www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

CERICATO, Itale Luciane. *Sentidos da profissão docente.* 2010. Tese (Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CHIAVENATO, I. *Recursos Humanos.* 8º edição. São Paulo: Atlas, 2004.

CLAUDINO, Jane Carla. *Formação de professores para a educação técnica de nível médio: análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR*. 2010. Dissertação (Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CLOT, Y., FAITA, D. *Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes*, *Travailler,* 4, 7-42, 2000.

CLOT, Y.; FAITA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. *Entretiens en autoconfrontation croiseè: une methode en Clinique de l'activité.* Education Permanent. *(*Dossiê: clinique de L'activité et pouvoir d'agir). Genève, v1, n.146, 2001.

CLOT, Y., & FERNÁNDEZ, G. *Instrumentos de investigación: entrevistas em auto-confrontación: um método em clínica de la actividad.* Laborial, 3(1), 15-19, 2007.

CLOT, Yves. *Clínica do trabalho, clínica do real*. Tradução para fins didáticos de Katia Santorum e Suyanna Linhales Barker e revisão por Cláudia Osório. Le jornal des Psychologues, n.185, mar. 2001.

CLOT, Yves. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CLOT, Yves. *O ofício como operador da saúde*. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. 16(1), 1-11. doi: 10.11606/issn. 1981-0490. v16ispe1p1-11, 2013.

CLOT, Yves. Travail et pouvoir d'agir. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas e Marlene Machado Zica Vianna Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWIvYWN0aW9uL3NlYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVM=&Itemid=119>. Acesso em 23 mar. 2017.

CORTADA, Silvana de Oliveira. *A experiência de ser professor da EJA: sentidos e significados.* 2009. Dissertação (Educação) – Universidade Nove de julho, São Paulo, 2009.

DELEUZE, G. *Expression in Philosophy. Spinoza.* Ed. Zone Books, 1990.

DURAFFOURG, Jacques. *O trabalho e o ponto de vista da atividade*. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007. p. 47-82.

Education at a Glance OECD Indicators. *Nível educacional, habilidades e participação no mercado de trabalho*. Disponível em: https://www.oecd.org/brazil/education-at-a-glance-2015-brazil-in-portuguese.pdf. Acesso em: 20 de março de 2017.

ENDO, Kátia Hatsue. *Indisciplina no Ensino Médio e Técnico: representações sociais de professores.* 2012. Dissertação (Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, Assis, 2012.

ENGELS, Friedrick. B. A. Shumann. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.* São Paulo: Boitempo, 2010. 388p.

ETEC JACINTO FERREIRA DE SÁ. Sítio eletrônico da ETEC Jacinto Ferreira de Sá. Disponível em: http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/escolas/marilia/etec-ourinhos-jacinto-ferreira.asp. Acesso em 20 de agosto de 2018.

FAÏTA, D. *La conduite du TGV: exercices de styles*. *Champs visuels*, Marseille, n. 6, p. 75-86, 1997.

FERNANDES, Sandra Faria. *O Ensino Técnico de Nível Médio e a inserção dos jovens no mercado de trabalho: o (in) certo futuro*. 2008. Dissertação (Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999. Versão 3.0. 1 CD-ROM.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2012.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Número de estudantes de pedagogia a distância supera presencial.* Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/07/1904635-numero-de-estudante-de-pedagogia-a-distancia-supera-presencial.shtmt. Acesso em: 20 de maio de 2018.

G1. *70% de ex-alunos de cursos técnicos têm emprego em um ano pós-curso.* São Paulo, 25 de fevereiro de 2014. Disponível em: <g1.globo.com/educacao/noticia.2014/02/70-de-ex-alunos-de-cursos-tecnicos-tem-emprego-em-um-ano-pos-curso.html>. Acesso em: 25 de junho de 2017.

GALLEGO, Andréa Bonetti. *Docência e moralidade: implicações na relação com o aluno adolescente.* 2013. Tese (Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas em pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Maria da Graça M. *Psicologia Sócia Histórica e Políticas Públicas: a dimensão subjetiva de fenômenos sociais.* Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP, 2003.

GRIEBELER, Jussara Wilborn. *Identidade docente: o sentido de ser docente e a significação de sua escolha.* 2009. Dissertação (Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2009.

GUEDES, Julio Cledson de Oliveira. *Mediação de conflitos e julgamentos moral de ações: Qual o tipo de parcerias em escolas?* 2013. Dissertação (Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

IMBERNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2009. 119p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da educação básica 2016 notas estatísticas.* Brasília – DF, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 12 de maio de 2017.

JACOMINI, Márcia A. e PENNA, Marieta G. O. *Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional*. Proposições v.7, n.2(8), maio/ago. 2016, pp. 177 – 202. 2016.

KONDER, Leandro. *O que é dialética.* São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos; 23). 85p.

KOPPIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1978. 354p.

LEONTIEV, Alexis. Manuel Dias Duarte. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Livros horizonte, LDA, 1959, 1964. 352p.

LEONTIEV, Alexis. Manuel Dias Duarte. *Atividade, Consciência e Personalidade*. Buenos Aires: Ciência Del Hombre, 1978.

LIBÂNEO, J. C. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, pra quê?* 9º edição. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Cantaluce Mércia Ferreira Paiva Barros. *A identidade docente no Ensino Técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor.* Dissertação (Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

LOURO, Adriana da Silva. *Os sentidos e significados atribuídos pelo professor sobre o valor de autonomia na sua prática pedagógica*. 2005. Dissertação (Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LURIA, A. R. e YDOVICH. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MASSETO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003. 194p.

MARTINS, Francine de Paulo. *O ensinar na ótica de professores de uma rede municipal de ensino: desafios, práticas e o sentido da escola*. 2014. Tese (Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARTINS, Lisandra. GUIA DO ESTUDANTE. *Os 10 cursos de graduação mais procurados do Brasil.* Disponível em: http://guiadoestudante.abril.com.br/blog/pordentrodasprofissoes/os-10-cursos-de-graduacao-mais-procurados-do-brasil/. Acesso em: 20 de maio de 2018.

MARTINS, L. M. e DUARTE, N, orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Ed. UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: http://booksscielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-06.pdf Acesso em 18 de setembro de 2018.

MARX, Karl. *Crítica da Economia Política.* 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. Trad. Jesus Ranieri. *Manuscritos Econômicos – Filosóficos.* São Paulo, SP: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. Trad. Ronaldo Alves Schmidt. *O capital.* Rio de Janeiro, RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1982. 395p.

MEURER, Luzia de Miranda. *Sentidos que professores atribuem ao processo de ensinar e aprender.* 2011. Dissertação (Educação) –FURB - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sítio eletrônico do Ministério da Educação. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: junho/2017.

MOTTA, Maria do Carmo Sousa. *prática docente e cultura juvenil: na sinfonia do ensino médio confessional.* 2002. Dissertação (Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

MURTA, Agnes Maria Gomes. *Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade.* Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2008.

NETTO, J. P. *O que é Marxismo.* São Paulo: Brasiliense, 2006.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx.* São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVOA, A. *O passado e o presente dos professores*. Profissão professor, 13-34. Ed. Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Adriano Machado. *Jovens e Adolescentes no ensino médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis*. 2008. Dissertação (Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

PELISSON, Valéria C. e PIASSA Zuleika A. C. *A imagem dos professores no contexto educacional: desvalorização do trabalho docente*. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2008-8.pdf. 2008.

PENA, *Geralda Aparecida de Carvalho. Docência na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal.* 2014. Tese (Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREZ, Deivis e MESSIAS, Carla. *O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação*. Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente – SP, v.24, n3, p. 81-100. Set/dez. 2013.

PEREZ, Deivis e OLIVEIRA, Sabrina Orgado. *Formação de professoras no curso de Pedagogia: O refletido e o vivido*. Revista Comunicações, n1, p. 99-118, 2015.

PEREZ, Deivis. *Produzir saberes sobre o trabalho: Um método em Psicologia.* Revista Estudos de Psicologia, 21(3), p. 305-316, 2016.

PEREZ, Deivis; SILVA, Eduardo; SIMÕES, Maria Cristina (Org). *Práxis em Psicologia Social: o enfrentamento a pautas autoritárias e à lógica privatista.* Porto Alegre: Abrapso, 2017. 196p.

PEREZ, D; HERCOLANO, R.S.; ROCHA, L.C. *Notas acerca da dialética como método e seu uso contemporâneo na mediação da transmutação social.* Porto alegre: Abrapso, 2017.

PETEROSSI, Helena Gemignani. *A formação dos formadores: pressupostos e reflexões sobre a formação de professores para o ensino técnico a partir de uma perspectiva da pedagogia em ato.* 1992. Tese (Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

PIOVEZAN, P. R.; RI, N. M. D; *A precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo: 20 anos de reformas.* Disponível em: http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i1.8635567 acesso em 23 de dezembro de 2018.

POZO, J. I. *Aprendizes e Mestres – A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RAVAGNANI, Maria Cecilia Arantes Nogueira. *Autoridade, autoritarismo e autonomia docente: representações de professores e alunos.* 2006. Tese (Educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- UNESP, Araraquara, 2006.

REGATTIERI, M. e CASTRO, J. M. (Orgs.) Ensino Médio e Educação Profissional – desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009.

REGIMENTO COMUM DAS ETECS. D*eliberação CEETEPS Nº 003, de 18 de julho de 2013.* Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

REIS, Ailton Gonçalves. *Professores, formação pedagógica e cidadania: discutindo o Ensino Técnico do CEFET-AM.* 2006. Dissertação (Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *A prática do professor na Educação de adolescentes, jovens e adultos: e experiência do projeto AJA de Goiânia-GO.* 2000. Dissertação (Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

ROSEMBERG, Dulcinéia Sacramento; FILHO, Jair Ronchi; BARROS, Maria Elizabeth Barros (organizadores). *Trabalho Docente e Poder de Agir: Clínica da atividade, Devires e Análises*. Vitória: Edufes, 2014. 194 p.

SACRISTÁN, J. G. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Trad. Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo – Uma reflexão sobre a prática.* Trad. Ermani Rosa. Porto Alegra: Artmed, 2006.

SANCHES, Maria Pierina Ferdinandi Pocel. *A constituição da identidade profissional dos docentes da Educação profissional técnica de nível médio: Possibilidades e desafios*. 2014. Dissertação (Educação) – Universidade do sul da Santa Catarina, Tubarão, 2014.

SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as ciências.* 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.* Campinas: autores associados, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica*. 11º edição. Campinas: autores associados, 2011.

SAVIANI, D. e DUARTE N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.* Campinas: autores associados, 2012.

SCHARPF, Luciana. *Afetividade em sala de aula: um estudo com adolescentes da rede pública de ensino*. 2008. Dissertação (Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. *Identidade e subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar.* 2004. Tese (Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SIEDENBERG, Dieter Rugard. *Apontamentos sobre as bases empíricas do desenvolvimento.* Revista brasileira de Desenvolvimento Regional - v1. N1. pp. 033-050, 2013

SOARES, Ademilson S. *Licenciatura versus Bacharelado: a cultura da Polarização na formação inicial dos professores*. Poiésis Pedagógica – v9. N1. Jan/jun 2001. pp. 109 – 123, 2001.

SOUTO, R. T. *Recrutamento e qualificação de professores primários na Instituição Pública paulista (1982-1933) – Um estudo das tecnologias de Estado.* Tese (Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUSA, Jalmira Regina Fiuza. *O exercício da docência na educação profissional e técnica de nível médio no CEFET-MG: entre a formação acadêmica e a profissionalização*. 2015. Tese (Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2015.

SOUZA, Aparecida Neri. *Sou professor sim senhor! Representações sobre o trabalho docente, tecidas na politização do espaço escolar*. 1993. Dissertação (Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

SOUZA, Gelza Lúcia de Brito. *As condições de trabalho e satisfação profissional: dimensões do profissionalismo docente no Ensino Médio*. 2008. Dissertação (Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica.* São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIEIRA, Elisandra Felix. *Sentidos e significados que professores atuando em escolas de periferia constituem para as dificuldades e desafios encontrados em sua profissão.* 2013. Dissertação (Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

VIEIRA, M. & FAITA, D. *Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre autoconfrontação cruzada.* Polifonia, 7(1), 27-65, 2003.

TARDIF, M; LESSARD, C. (João Batista Kreuch, trad.). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* 9ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. *Saberes docentes e formação profissional.* 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Paulo Bezerra. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores,* 1931.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Paulo Bezerra. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 561p.

WISNER, A. *A inteligência no trabalho: textos selecionados de ergonomia* (L.F. Ferreira, trad.). São Paulo: Fundacentro, 1993.