

A DOCÊNCIA E O ENSINO TÉCNICO

Maria Beatriz Franze Conte, Maria Angela Boccara de Paula***

RESUMO

Este trabalho objetiva identificar as representações sociais dos professores do ensino técnico sobre o ser docente. O método é descritivo, de abordagem qualitativa, tendo como referencial a Teoria das Representações Sociais (TRS). Utiliza a entrevista semiestruturada para a coleta de dados, tendo como base a questão norteadora: “Fale sobre seu histórico profissional. Como você se tornou docente?”. Participam da pesquisa dez docentes de uma instituição de ensino privada. Os dados foram analisados de acordo com a Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo e levaram ao desenvolvimento de um discurso com a seguinte ideia central: “Nunca me imaginei docente”. O discurso trazia, em seu conteúdo, representação social (RS) que se ancorava na ideia da docência como vocação. Diante disso, este estudo mostra a necessidade de reflexão a respeito da importância, na formação em educação, dos professores de instituições de ensino técnico, contribuindo assim para o exercício de uma docência mais consciente e menos intuitiva.

Palavras-chave: Representações sociais. Docente. Ensino técnico.

TEACHING AND TECHNICAL EDUCATION

ABSTRACT

This study aims to identify the social representations of teachers of technical education on being teacher. The method was descriptive and qualitative approach, having as reference the Social Representations Theory. It was used a semi-structured

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté (UNITAU). Docente do ensino técnico. E-mail: mbfc.conte@gmail.com

** Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: boccaradepaula@gmail.com

interview for data collection, based on the guiding question: "Tell me about your employment history. How did you become teachers?". Ten teachers from a private educational institution participated in the survey. Data were analyzed according to the Discurso do Sujeito Coletivo methodology and led to the development of a speech, with the central idea: I never imagined myself teaching. The speech brought to its content, social representation that is anchored in the idea of teaching as a vocation. Thus, this study shows the need for reflection on the importance of attention to the training of technical education in educational institutions of teachers, contributing to the exercise of teaching more aware and less intuitive.

Keywords: Social representation. Teacher. Technical education.

LA DOCENCIA Y LA ENSEÑANZA TÉCNICA

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo identificar las representaciones sociales de los profesores de la enseñanza técnica en ser maestro. El método utilizado fue una aproximación descriptiva, cualitativa, tomando como referencia la Teoría de las Representaciones Sociales. Se utilizó una entrevista semiestructurada para la recolección de datos, basada en la pregunta guía: "Hábleme de su historial de empleo. ¿Cómo se convirtió en maestro?". Los participantes eran diez profesores de una institución educativa privada. Los datos se analizaron de acuerdo con la metodología del discurso del sujeto colectivo y condujeron al desarrollo de un discurso con la idea central: Nunca me imaginé docente. El discurso trajo sin su contenido en RS que está anclado en la idea de enseñanza como una vocación. Por lo tanto, este estudio muestra la necesidad de una reflexión sobre la importancia de la formación en la enseñanza técnica de los docentes de las instituciones educativas, contribuyendo a ejercer la enseñanza más consciente y menos intuitiva.

Palabras clave: Representaciones sociales. La enseñanza. Educación técnica.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um dos meios que formam os indivíduos para o exercício profissional e a ação cidadã (FONSECA, 2009). Trata-se de preparar as pessoas para a inserção no mundo, desde a alfabetização até o desenvolvimento do raciocínio crítico capaz de promover a transformação social.

Eu acho que o papel da escola é nos ensinar quem somos nós; nos situar como seres humanos; nos situar na condição humana diante do mundo, diante da vida; nos situar na sociedade; é fazer conhecermos a nós mesmos [...]. O papel da educação é de nos ensinar a enfrentar

a incerteza da vida [...] Em outras palavras, o papel da educação é de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo. (MORIN, 2004, p. 2).

Gadotti (1997, p. 4) comenta que, de acordo com a Constituição de 1988, a “[...] educação é um direito de todos, dever do Estado e da família” e visa ao pleno desenvolvimento do indivíduo, além de prepará-lo para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho.

Falar em educação faz emergir a figura do professor. O exercício da docência pode ser entendido como a prática do processo de ensino-aprendizagem. O docente é o profissional que medeia o processo de aprendizagem, estimulando, direcionando, redirecionando e promovendo a autonomia do aluno, conforme afirma Demo (2008, p. 20):

[...] o ambiente adequado de aprendizagem supõe atividades, em primeiro lugar, participativas, nas quais o aprendiz se encontra envolvido e motivado, na condição de sujeito, e, em segundo lugar, que acione processos e dinâmicas reconstrutivas, interpretativas, sempre como autor.

No contexto das escolas de ensino técnico, os docentes trazem consigo algumas particularidades. Em sua maioria, eles possuem vivência consolidada no mercado profissional, formação técnica pertinente à carreira de origem e, em muitos casos, sem formação em educação (graduação em Pedagogia, licenciaturas diversas, mestrado ou outros). Assim, a educação técnica, sempre caracterizada pelo *fazer*, é desenvolvida no Brasil por professores leigos do ponto de vista da educação, ou seja, por docentes sem qualificação pedagógica.

São trabalhadores que possuem formação condizente com sua atuação profissional anterior ou paralela à carreira docente - engenharia, administração, enfermagem, psicologia, ciências contábeis, entre outras -, contudo não possuem a formação/preparo para o exercício da docência. Desta forma, a prática docente pode acontecer com pouca reflexão sobre a teoria. O professor, nesse contexto, simplesmente é introduzido no ambiente escolar sem que tenha se preparado para as particularidades desta realidade profissional; aspecto que pode resultar numa ação docente mais intuitiva e menos reflexiva/planejada, impactando diretamente nos resultados a serem alcançados.

Na educação técnica, o docente necessita agregar duas necessidades fundamentais: conhecimento técnico, específico da profissão que exerce; e saberes pedagógicos da profissão docente, ou seja, algum tipo de formação em educação. Entretanto, Oliveira (2010) comenta que, historicamente, observa-se no Brasil a docência exercida por indivíduos que a consideram vocação ou sacerdócio. Somente com o desenvolvimento da sociedade, chegou-se à atual profissionalização do professor. Porém, no contexto da educação profissional, a formação em educação ainda é pouco presente.

Ferreira e Mosquera (2010, p. 106) afirmam que no Brasil “[...] a docência sem habilitação é um fato histórico especialmente em se tratando de educação profissional”. Diante disso, os autores defendem a necessidade da criação de espaços para a formação/construção do ser docente a partir da discussão e reflexão coletiva.

O docente do ensino profissional da contemporaneidade, de acordo com a visão de Rehem (2009), não deve se resumir a um modelo tradicional de professor. Rehem (2009) lista cinco competências, identificadas em sua pesquisa, as quais considera fundamentais para o melhor exercício da docência:

- a) mediação da aprendizagem: acompanhamento/gestão da aprendizagem do aluno; organização de conteúdos, programas, recursos didáticos; comunicação, conhecimento e observação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, além da mediação em si; avaliação; promover a autonomia do aluno (aprender a aprender);
- b) conhecimento e habilidade técnica relacionados às disciplinas ensinadas: integração dos seus próprios saberes, facilitando o processo de aprendizagem do aluno a partir dos conhecimentos prévios deste; planejamento dos temas a serem ensinados, interdisciplinaridade;
- c) postura de integração em relação à sociedade, envolvimento com processos produtivos e mercado de trabalho: saber fazer aquilo que ensina; reconhecer demandas da sociedade; saber formar profissionais éticos, que trabalhem em equipes; reconhecer mudanças sociais, tecnológicas, sociais e econômicas que tenham impacto na formação do aluno;
- d) visão ampla a respeito do papel social da escola de ensino profissional: participar do projeto político-pedagógico da instituição de ensino; participar da elaboração do currículo; compreender a formação do aluno de forma ampla e integrada;
- e) desenvolvimento do “ser docente”: ser professor reflexivo sobre sua própria ação docente, sobre seus valores, sua ética, seu aperfeiçoamento contínuo.

Para Perrenoud (2007), o mundo contemporâneo necessita de docentes que tenham como posturas fundamentais a prática reflexiva e a implicação crítica. A prática reflexiva traz à tona a necessidade das atuais sociedades em inovar, em refletir sobre as atuais práticas, buscando o desenvolvimento do novo. Com a implicação crítica, Perrenoud (2007) enfatiza a importância do envolvimento dos professores nos debates mais variados da sociedade, seja sobre educação, questões de mercado, seja sobre cultura e outros temas.

Em entrevista concedida à Universidade de Genebra, Philippe Perrenoud (GENTILE; BENCINI, 2000) também ilustra que a escola deve preparar as pessoas para a vida e parar de passar conteúdos. Neste mesmo sentido, entende Freire (2003, p. 68) que a missão desta instituição social é “[...] ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento [...] fazê-lo sentir que é capaz de superar a via predominantemente reflexa”. Ou, como considera Azanha (2006, p. 29), a escola deve “[...] ensinar a pensar, isto é, desenvolver habilidades intelectuais independentemente de um conteúdo”.

Assim, é possível considerar que o docente assume uma função muito mais ampla junto aos educandos. O trabalho da escola e do educador vai além de promover a transmissão de conhecimentos. Ele também assume a incumbência de desenvolver habilidades, atitudes e valores.

A proposta atual da educação profissional busca valorizar as experiências pessoais do aluno, colocando-o como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Desta forma, o professor necessita envolver-se com a comunidade escolar e a rea-

lidade do discente. Trata-se de uma nova postura que exige conhecimento do mundo do trabalho sem abrir mão da flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização (GOMES; MARINS, 2004). Assim, o professor necessita abrir mão do papel de narrador, para então dar espaço ao protagonismo do aprendiz (FREIRE, 1997).

Gomes e Marins (2004, p. 145) resumem o professor do ensino técnico como

[...] pessoa autônoma dotada de competências específicas e especializadas, legitimadas pelas ciências, com sua prática oriunda de uma ação contextualizada, cuja competência é desenvolvida a partir dessa prática com reflexão na e sobre a ação e, como docente, em seu local de trabalho aprende na ação, e cuja prática suscita e valida a nova conduta experimentada.

Entretanto, Tardif e Lessard (2009) acrescentam que muito professores permanecem amarrados às práticas e aos métodos tradicionais de ensino. Os próprios ambientes escolares se mostram resistentes às mudanças. O discurso de Tardif e Lessard (2009) traz à tona a necessidade de profissionais educadores que pensem crítica e reflexivamente e orientem/desenvolvam este tipo de pensamento junto a seu aluno.

Scocuglia (2005), ao refletir sobre a obra de Paulo Freire, comenta a necessidade de se partir do conhecimento do educando para, somente então, dar início à construção do novo conhecimento. Por este caminho, pretende-se chegar a um currículo que pertence a todos que fazem parte do processo educativo: alunos, professores, pais, dirigentes. O currículo se torna, desta forma, vivo, crítico e reflexivo, na medida em que foi elaborado por aqueles que vivem a escola.

Tendo como ponto de partida a concepção de que o aluno não chega à sala de aula - e ao ensino técnico - “vazio” de conteúdos, cabe ao docente a adoção de uma metodologia de ensino que se afaste do que Freire (1997) chamou de “educação bancária”, ou educação narradora/dissertadora. A narração de conteúdos implica acúmulo de informações por parte dos alunos; quanto mais cheio de conteúdos, mais educados, mais preparados para a atuação profissional. Este posicionamento concebe a educação de forma instrumental, voltada exclusivamente para atender às demandas do mercado, preparar o aluno para o exercício de uma determinada função/tarefa, sem nenhum tipo de preocupação com a formação de futuros cidadãos. Reforça a ação mecânica do aluno, não fundamentada na reflexão.

Consequentemente, o desafio que se lança ao docente do ensino técnico é bastante amplo. Muito mais do que formar para a atuação profissional, o ensino profissional tem como papel fundamental a emancipação das pessoas, o preparo para a atuação cidadã. Forma de educação que só poderá ser conquistada à medida que o educador assuma seu papel dialógico junto ao educando, estimulando a construção coletiva do conhecimento, questionando mais, respondendo menos e estimulando constantemente a busca autônoma por respostas (SCOCUGLIA, 2005).

Freire (1987) defende o diálogo como ferramenta essencial à educação problematizadora, levando o educando à prática da liberdade, pois, por meio do diálogo, todos têm direito à palavra, à expressão de suas opiniões e saberes - tanto educando quanto educador. Desta forma, torna-se possível distanciar-se do modelo de educação bancária criticado pelo autor.

Delors (1998) considera que, diante dos desafios impostos pela atualidade, torna-se indispensável assinalar novos objetivos à formação escolar, ultrapassando, desta forma, a visão puramente instrumental da educação. Se a escola ainda é entendida como via obrigatória para obtenção de resultados, propõe-se que passe a ser vivenciada como processo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida, que nunca se encerra e que se fundamenta em quatro pilares: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver junto, aprender a viver com os outros; e d) aprender a ser.

Deste modo, o professor do ensino técnico necessita assumir posicionamento de formação humanista junto ao educando e compreender-se como um dos agentes da mudança no processo educacional. Ele precisa atuar juntamente com outros agentes de mudança: alunos, pais, dirigentes escolares (FREIRE, 2003). A formação e a transformação do jovem se dão por meio da relação desenvolvida entre o docente e todos os outros atores do processo educacional. Isso ocorre por intermédio de constantes questionamentos e debates estimulados pelo professor, partindo-se do conhecimento e da bagagem trazidos pelo aluno para a sala de aula.

Enfim, o mercado de trabalho e a sociedade em constante mudança exigem um novo posicionamento da educação de nível técnico. O docente deste contexto necessita caminhar junto da escola visando à formação para a vida e ir além da formação para o trabalho, ou seja, promover formação libertadora, baseada na capacidade crítica e reflexiva a ser desenvolvida junto ao educando.

Diante deste quadro, este estudo tem como objetivo investigar quais são as representações sociais (RS) de professores do ensino técnico sobre o ser docente.

2 DESENVOLVIMENTO

Esta é uma pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS), na perspectiva de estudo desenvolvida por Moscovici (1978).

A representação social (RS) é uma forma de conhecimento que os sujeitos constroem sobre um objeto. Trata-se de uma reconstrução do objeto, dentro de determinada sociedade/grupo, de acordo com seus valores, crenças e regras. As representações tornam-se comuns ao grupo a partir da comunicação. Deste modo, passam a influenciar e orientar os comportamentos dos sujeitos. Elas não são impostas, são formas de se interpretar e pensar a realidade. São formas de conhecimento desenvolvidas e compartilhadas pelos grupos. Trata-se de reconhecer e compreender as questões simbólicas do cotidiano de determinados grupos. É uma tentativa de compreender a dinâmica que se estabelece quando um determinado conhecimento passa do domínio de grupos especializados para o conhecimento do senso comum (MOSCOVICI, 1978).

A TRS busca compreender as simbolizações construídas socialmente, fugindo das análises exclusivamente psicológicas ou sociológicas, propondo que as subjetividades sejam analisadas à luz do fenômeno representacional.

A teoria traz grandes contribuições para o contexto educacional, pois centra a atenção nos significados e nos processos que delineiam a realidade - seja linguagem, imaginário social, seja ideologia -, fornecendo explicações para as condutas e práticas sociais (GILLY, 2002; MAZZOTTI, 2008).

No contexto desta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (Parecer n.º 863.093, de 6 de novembro de 2014), foram investigados dez docentes de uma instituição de ensino privada, de formação profissional técnica, localizada no Vale do Paraíba Paulista.

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e objetivou-se identificar os significados da docência para tais professores.

Para análise das informações coletadas nas entrevistas, foi utilizada a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003a, 2005), que se utiliza do discurso dos participantes, visando a identificar seus pensamentos e aspectos subjetivos. É uma forma de expressar o pensamento de um determinado grupo, como se este grupo fosse um indivíduo e intenciona dar espaço ao imaginário social (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003a, 2003d).

O Sujeito Coletivo se manifesta por meio de um discurso na primeira pessoa do singular que “[...] expressa uma referência coletiva na medida em que esse *eu* fala pela ou em nome de uma coletividade. Esse discurso [...] viabiliza um pensamento social” que pode ser lido como um único texto (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.16, grifo do autor).

Seguindo a técnica proposta por Lefèvre e Lefèvre (2003c), a análise do material coletado nas entrevistas foi realizada com base nos operadores do DSC, que são estes: expressões-chave (ECH), ideias centrais (IC), ancoragem (AC) e DSC.

A identificação das ECH leva às IC, que são uma síntese desenvolvida pelo pesquisador sobre o discurso emitido pelo participante. As IC revelam e descrevem “[...] da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente ao DSC” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17).

Outro aspecto revelado pelas ECH é a AC, que é um termo ou enunciado que apresenta um valor, ideia ou crença do participante (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003c, 2005). Trata-se de “[...] uma manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, *na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para ‘enquadrar’ uma situação específica*” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17, grifo nosso).

Após a identificação das IC e AC, a partir das ECH, aquelas que tiveram um sentido igual ou equivalente foram agrupadas por categorias. Em seguida, procedeu-se à construção do DSC.

O DSC é uma reconstrução, com partes dos discursos individuais, que pretende expressar um determinado pensamento ou RS sobre um tema ou fenômeno (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003b, 2005).

Nesta pesquisa o DSC apresentado abaixo foi construído a partir das respostas dadas pelos participantes à questão norteadora “Fale sobre seu histórico profissional. Como você se tornou docente?”

A análise das respostas levou à identificação da IC “Nunca me imaginei docente”. A partir da identificação desta IC, foram elencadas as ECH, procedendo-se assim à construção do DSC.

DSC - Nunca me imaginei docente

Na verdade eu entrei na escola a convite de um coordenador e fui com a cara e com a coragem. Eu não imaginava me tornar professor.

Nunca tinha passado pela minha cabeça virar professor. Eu não achava que iria me tornar docente, nunca pensei nisso. Eu fui pegando gosto pela coisa, né? Para mim, eu fui descobrindo. No começo, o trabalho com o curso técnico acontecia uma vez ou outra, como se fosse um bico, né? Uma complementação de renda, não com aquele compromisso de ir lá cumprir aquela carga horária, aquele objetivo da disciplina. Não tinha uma vida de docência mesmo. Eu não sei se eu tenho vocação, se eu levo jeito, mas eu fui descobrindo. Gostei e estou até hoje. Então foi aqui que eu aprendi a ser professor... quer dizer se eu aprendi... acho que eu aprendi, né? Eu fiquei apaixonado pela educação, pela construção, pela formação do profissional, né? Pela busca diária por conhecimento.

O DSC evidencia a docência como fato que parece decorrer do acaso na vida dos professores do ensino técnico. Manifesta-se assim a RS de que o professor do ensino técnico se constrói no cotidiano da prática docente, na medida em que, no discurso, afirma que “[...] foi aqui que aprendi a ser professor”.

O quadro que se apresenta abaixo aponta para profissionais que se direcionaram para a carreira docente sem muita convicção da sua escolha. Afinal, trata-se de profissionais que já possuíam outras carreiras com as quais se identificavam e que, sem planejamento, passaram a atuar como docentes. Desta forma, as representações sociais (RS) emergem promovendo certo sentido ao comportamento dos indivíduos, possibilitando-lhes integração a uma rede de relações que pode ser percebida por imagens e manifestação de opiniões (MARTINS; ABDALLA; MARTINS, 2012).

Importante aspecto a ser ressaltado na opção pela docência destes profissionais é o fato de a atuação em educação ter se construído, inicialmente, como um “bico”. Para muitos destes professores, a docência apareceu em um momento de sua carreira profissional como uma possibilidade de aumentar a renda mensal num determinado período de tempo. Assim, a docência era uma atividade que acontecia uma ou duas vezes por semana no contraturno de trabalho.

O “bico” exigia menos envolvimento do profissional. Pode-se supor que o conhecimento das questões pedagógicas não fosse exigido deste docente, que tinha como principal responsabilidade valorizar a prática profissional junto ao aluno. O valor deste educador estava, justamente, na riqueza que poderia trazer para a sala de aula - consequência de sua vivência profissional atualizada.

Na realidade da instituição pesquisada, muitos dos docentes iniciaram sua atuação em educação com uma carga horária semanal pequena, de oito ou dez horas semanais, e foram aumentando-a gradativamente. Alguns, após aumento de carga horária, optaram por atuar exclusivamente em sala de aula; enquanto outros continuaram conciliando a atividade docente com suas antigas carreiras profissionais. Assim, paulatinamente, a docência foi se estabelecendo paralelamente à carreira de origem.

Neste sentido é de se compreender que este profissional, na maioria das vezes, não tenha se preparado previamente para a atuação em sala de aula, possuindo apenas a formação de bacharelado e/ou especializações em suas áreas de conhecimento específico. Percebe-se que a formação do docente se dá no cotidiano da prática em sala de aula, no exercício diário do professor do ensino técnico. Entretanto, o docente “[...] deve estar adequadamente preparado para a ação educativa, pois quem ensina deve saber fazer, quem sabe fazer e quer ensinar

deve aprender a ensinar” (GOMES; MARINS, 2004, p. 149). O aprendizado construído pelo docente diariamente não deve ser negado ou ignorado, todavia somente o saber prático da função a ser ensinada pode ser insuficiente para que ele consiga lidar com as adversidades apresentadas em seu cotidiano de sala de aula.

O aprendizado na prática não prescinde do domínio cognitivo e instrumental. Significa, inclusive, que a docência exige vivência profissional e socialização, que vai sendo construída e experimentada pelo professor, mobilizando elementos emocionais, simbólicos e relacionais, e promovendo a identificação do profissional que, posteriormente, assumirá a carreira docente (TARDIF, 2002).

Aprender a docência no cotidiano profissional, no espaço de sala de aula, deixa a prática permeada de incertezas, que o professor necessita contornar para conseguir alcançar os objetivos do ensino. Neste sentido, deve haver uma formação docente que aconteça em paralelo ao cotidiano do professor como forma de apoiar a prática educacional (FRANZOI; SILVA, 2014).

Compreender a formação na prática como suficiente para o exercício docente pode vir a desqualificar a atuação do professor como um profissional, colocando-o num contexto sacerdotal, ou seja, a docência vista como vocação. Perspectiva que pode contribuir para a continuidade do fato no contexto desta modalidade de ensino.

Os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais [...] a realidade social desempenha um papel constitutivo na gênese das representações, da atividade simbólica e do próprio sujeito individual. (JOVCHELOVITCH, 2009, p. 79).

Deste modo, parece que o profissional que segue para a carreira docente no ensino técnico inicia suas atividades sem possuir formação acadêmica específica para a função e se mantém desta forma em consequência das práticas sociais mantidas no grupo.

Diante de um grupo de professores sem formação específica para a ação educativa, valeria ponderar sobre a forma de atuação destes profissionais em sala de aula.

O professor é um profissional que aprende seu ofício antes mesmo de iniciar sua prática, afinal já foi aprendiz e conviveu com os mais diversos docentes ao longo de sua própria formação acadêmica. Desta forma, podem-se questionar os modelos de educadores que estão sendo utilizados por estes professores? Estes docentes resgatam modelos tradicionais de sua formação e os reproduzem em suas atuais aulas? Ou buscam novas formas de estimular seus alunos, instigando a reflexão e a autonomia dos estudantes?

A prática do diálogo em sala de aula, o estímulo à autonomia do educando e a valorização de seus saberes são aspectos demasiadamente necessários à educação profissional. O professor neste contexto precisa estar preparado para tal desafio, deixando de lado os modelos tradicionais de ensino e trazendo para a sala de aula a mediação e o estímulo à reflexão.

Gomes e Marins (2004) afirmam que a profissionalização prepara o educador para enfrentar as situações que surgem em seu cotidiano de trabalho e capacita-o para adaptar-se aos imprevistos e incertezas comuns da sociedade moderna. Essa formação deve refletir uma nova concepção que vai além do modelo teoria e prá-

tica, substituindo este pelo paradigma prática-teoria-prática. O professor deve ser um profissional facilitador do processo de ensino-aprendizagem, bem como deve ter a capacidade de analisar suas práticas, solucionar problemas e pensar/aplicar estratégias para uma ação autônoma e responsável.

A carreira docente é reconhecida por este grupo como resultado da paixão pela educação e de uma identificação que foi se construindo paulatinamente, no dia a dia do educador a partir da relação com o aluno no espaço da sala de aula por meio da mediação e construção do conhecimento junto ao corpo discente.

Seidmann *et al.* (2012) comentam o quanto a questão da vocação manifesta-se fortemente no discurso dos educadores, transmitindo a ideia de que ser professor é um dom, que depende de características inatas. Desta forma, a docência é vista como uma missão que depende da responsabilidade individual dos professores, de seu comprometimento e de sua abnegação.

Assim como acontece com outros grupos da sociedade, neste também é possível observar a ideia de vocação, evidenciada no trecho “Eu não sei se eu tenho vocação, se eu levo jeito, mas eu fui descobrindo”. Ir descobrindo, imaginar-se vocacionado para a docência pode diminuir a importância da formação e do preparo adequado para a sala de aula.

Tal ancoragem leva à reflexão a respeito da “aderência” à profissão, conforme descreve Mury (2011) em sua dissertação de mestrado. O termo foi utilizado no sentido de expressar a opção pela docência não como uma escolha, mas sim como um processo de aderência que foi se construindo na prática da atividade docente. Definição que serviria, também, para a compreensão dos docentes desta pesquisa, na medida em que se identifica um grupo de professores que foi se descobrindo aos poucos, no cotidiano da prática profissional. A docência não era a primeira opção de carreira destes profissionais, mas a atuação em educação trouxe a descoberta de uma identificação com a carreira e a permanência nela.

Apesar de muitos professores afirmarem ter paixão pela docência, vale ressaltar certa insegurança em relação à própria capacidade como educador; parece não haver convicção de suas habilidades como docente. Afinal, seu desenvolvimento na área educacional vem acontecendo no cotidiano de sala de aula, por vezes sem nenhum tipo de formalização.

Passar a atuar repentinamente em sala de aula coloca o novo educador em situação desafiadora. Ele é solicitado diante da necessidade de ensinar as práticas profissionais sem possuir domínio de estratégias de aprendizagem, conhecendo pouco o público a quem se dirige e num ambiente distinto de sua prática profissional. Tardif (2002) afirma que, desta forma, a segurança do professor é construída gradualmente, à medida que adquire domínio dos diversos aspectos do trabalho docente, conseguindo preocupar-se mais com o educando do que consigo mesmo, ou com a técnica a ser ensinada.

Vale ressaltar, neste ponto, o quanto a questão da vocação pode levar à desqualificação e à desvalorização da docência - aspectos identificados neste e em outros grupos da sociedade. Os saberes do mercado de trabalho, da carreira de origem destes professores, passam a ser mais valorizados em detrimento das formações inicial e continuada para a atuação docente.

Diante desta situação, caberia a reflexão a respeito da necessidade da atuação mais próxima da gestão escolar. Refere-se, especificamente, à figura do coor-

denador pedagógico. Este profissional precisa atuar envolvido com a formação docente, preocupado em integrar teoria e prática, e em criar condições para uma “[...] reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos” (DOMINGUES, 2015, p.116).

É possível acontecer a formação do docente no cotidiano da escola a partir da valorização do trabalho coletivo, da participação em discussões do projeto político-pedagógico da escola, do reconhecimento das necessidades dos alunos e da comunidade, e da identificação das intenções formativas da escola em questão. Por meio deste trabalho, torna-se viável promover a conscientização do professor sobre os objetivos da educação e da escola em que atua ao mesmo tempo que desenvolve as habilidades necessárias à prática docente.

Assim, a profissionalização docente não se restringe às características e qualidades no campo profissional, mas sim à formação inicial e continuada, articulando a própria ação docente, o ambiente escolar e o reconhecimento do aluno neste contexto.

Ao oportunizar situações de aprendizagem aos docentes, apoiá-los em suas dificuldades e dar sugestões quando necessário, constrói-se aos poucos sua segurança para a plena atuação em sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O DSC apresentado traz à tona a RS do docente que se constrói em sala de aula, no cotidiano da prática profissional. Estes educadores se inseriram no ambiente escolar sem a pretensão de se tornar docentes. As primeiras experiências em sala de aula foram positivas e prazerosas, fazendo com que estes profissionais se mantivessem atuando no segmento, mesmo que sem preparo para a atuação docente e com certa insegurança quanto a suas habilidades de educadores. A crença na vocação docente parece minimizar suas inseguranças e consolidar a escolha pela atuação na área educativa.

Fica evidente a importância de os dirigentes de instituições de ensino técnico refletirem sobre a formação docente como estratégia para incrementar a qualidade dessa modalidade de ensino. Os docentes que atuam nesta modalidade, por não possuírem formação voltada para a educação, correm o risco de estar reproduzindo, em sala de aula, modelos pedagógicos antigos, que compuseram sua formação escolar no passado. Paradigmas que, talvez, não sejam mais eficientes na atual sociedade do conhecimento, pois educar vai além da transferência de saber. A tecnologia que permeia o cotidiano já cumpre o papel de transferir o conhecimento. Assim, o professor deve ir além deste modelo antigo e viver profundamente a docência em cada uma de suas ações, iniciando tal vivência com sua própria formação para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: SENAC, 2006.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.

- DEMO, P. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.
- DOMINGUES, I. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2015.
- FERREIRA, A. R. O.; MOSQUERA, J. J. M. Os professores da educação profissional: sujeitos (re)inventados pela docência. *Revista Liberato*, Novo Hamburgo, v. 11, n. 16, p. 95-110, jul./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2011,%20n.%2016%20\(2010\)/1.%20Os%20professores%20da%20educa%E7%E3o%20profissional.pdf](http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2011,%20n.%2016%20(2010)/1.%20Os%20professores%20da%20educa%E7%E3o%20profissional.pdf)>. Acesso em: 1 maio 2014.
- FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo e a responsabilidade social. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2014.
- FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B. Desvelando os saberes da docência na educação profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 38-57, set./dez. 2014.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-78.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, M. *Educação brasileira contemporânea: desafios do ensino básico*. São Paulo: Centro de Referência Paulo Freire, 1997. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3393/FPF_PTPF_01_0416.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- GENTILI, P.; BENCINI, R. Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud. *Nova Escola*, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/20_00_31.html>. Acesso em: 1 maio 2014.
- GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. *Revista Educar*, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.
- GOMES, H. M.; MARINS, H. O. *A ação docente na educação profissional*. São Paulo: SENAC, 2004.
- JOVCHELOVITCH, S. *Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais*. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 63-85.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *A pesquisa qualitativa levada a sério*. São Paulo: USP, 2003a. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/~flefèvre/Discurso_o_que_e.htm>. Acesso em: 19 jul. 2014.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *Discurso do sujeito coletivo: o que é*. São Paulo: USP, 2003b. Disponível em <http://www.fsp.usp.br/quali-saude/Discurso_o_que_e.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *Discurso do sujeito coletivo: principais conceitos*. São Paulo: USP, 2003c. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/~flefèvre/Discurso_principais_conceitos.htm>. Acesso em: 19 jul. 2014.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *O pensamento coletivo como soma qualitativa*. São Paulo: USP, 2003d. Disponível em: <<http://hygeia.fsp.usp.br/~flefevre/soma%20qualitativa%209%20de%20fevereiro%20de%202004.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2014.
- MARTINS, A. M.; ABDALLA, M. F. B.; MARTINS, M. A. R. Representações sociais sobre o trabalho docente: trajetórias de formação de estudantes de licenciatura e construção de identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. (Org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 79-108.
- MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- MORIN, E. A ciência, o imaginário e a educação. *Salto para o futuro*, Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=73>. Acesso em: 20 jul. 2014.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MURY, R. C. X. *Profissionalização docente na Escola da Ladeira: entre histórias e trajetórias, o caminho possível*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0913504_2011_Indice.html>. Acesso em: 5 jun.2015.
- OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2014.
- PERRENOUD, P. *et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- REHEM, C. M. *Perfil e formação do professor de educação profissional técnica*. São Paulo: SENAC, 2009.
- SCOCUGLIA, A.C. As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 6, p. 81-92, 2005.
- SEIDMANN, S. *et al. Construções identitárias e prática docente: reflexões a partir da teoria das representações sociais*. In: PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. (Org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 43-56.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.