

## 1 INTRODUÇÃO: PRIMEIROS PASSOS

A epígrafe desta dissertação foi fundamental para a concepção da pesquisa que ora apresento. Desempenha, portanto, um papel importante para a compreensão da mesma. O eu-lírico tece reflexões acerca do curso da vida. Tudo passa mas também fica: o que se experimenta passa objetivamente, permanecendo em nossa memória e nossa formação. A cada golpe sofrido e a cada verso criado, volta à memória do eu-lírico uma voz que é de um outro poeta mas ao mesmo tempo sua própria: caminhante, não busque caminhos prontos – suas pegadas são o seu caminho, rastros efêmeros na superfície da água.

Interessa-nos aqui o elemento imagético do caminhante, o andarilho, o peregrino. A ele o eu-lírico exorta e desilude: não existe caminho traçado para esse viajante. Suas próprias pegadas constituirão a estrada. Seu caminho não fora constituído num tempo passado, nem permanecerá para uso num tempo futuro. É no presente, âncora de um e de outro, que se faz o caminho: este é o próprio processo de andar. Na analogia do caminhante de Antonio Machado<sup>1</sup> se apoia o fio condutor deste estudo. O caminhante será, para nós, o professor.

Assumindo que o bosque por onde transita o professor seja a Educação Básica, temos o seguinte cenário: um sujeito passa por um processo de formação institucionalizada para aprender os fundamentos do ser e do fazer docente. Ao longo desse processo, idealmente, o professor em formação entra em contato com os rudimentos da orientação no espaço. Aprende a localizar pontos cardeais, ler mapas, a usar uma bússola, a orientar-se pelos astros – e em tempos atuais talvez aprenda a utilizar um sistema de posicionamento global. Durante o estágio supervisionado, ele dá seus primeiros passos no bosque com a companhia de um guia (seu professor supervisor). Assim, ele tem a chance de vivenciar, na prática, os aspectos teóricos estudados anteriormente tendo quem o ampare. Quando concluir-se esse processo formativo – a licenciatura – o professor passa, enfim, a traçar seus próprios caminhos tendo à disposição estradas alheias e instrumentos de navegação para lhe servirem de referência.

Essa formação do sujeito para traçar suas trilhas na Educação Básica não constitui apenas uma instância conveniente: o bosque em questão é uma reserva ambiental cujo acesso é legalmente restrito. Trata-se de uma instância formativa prevista em lei e estabelecida como

---

<sup>1</sup> Antonio Cipriano José María y Francisco de Santa Ana Machado Ruiz (1875-1939) foi um poeta modernista espanhol.

pré-requisito para conceder ao professor-peregrino a licença oficial para atuar na Educação Básica<sup>2</sup>. Assim, virtualmente, a ninguém se outorgaria o acesso à docência na Educação Básica sem que passasse previamente por um curso superior de licenciatura.

Nesse terreno aparentemente exclusivo, a região sobre a qual este estudo se debruça é a modalidade Educação Profissional. Plena de especificidades históricas e epistêmicas, a Educação Profissional é palco de intensos debates e disputas políticas. O panorama da formação docente para esta modalidade é, no entanto, ambivalente – especialmente na sua forma de articulação integrada ao Ensino Médio. Os docentes do Ensino Médio Integrado (doravante EMI) podem ou não ter formação (a licença) para transitar nessa parte do bosque. Isso acontece porque há nesse Ensino Médio disciplinas para as quais não há licenciatura.

Disciplinas de formação geral, chamadas propedêuticas por suposta ou tradicionalmente virem antes das demais, como língua portuguesa, história, geografia, matemática, física e química, seguem ministradas por professores que foram formados para se orientarem em meio àquela mata. Já as chamadas disciplinas técnicas, específicas de cada curso técnico ofertado, são disciplinas para as quais não há licenciados: tecnologia mecânica e processos de usinagem, gestão organizacional e sistemas digitais são alguns exemplos de disciplinas que são, por causa das condições objetivas, ministradas por professores sem a requerida licença, “os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço” (BRASIL, 2008). Ficam estabelecidos, portanto, um impasse, uma contradição e uma lacuna: o impasse da demanda por professores de áreas de conhecimento que não contam com a oferta de licenciaturas; a contradição da admissão de professores licenciados para as disciplinas propedêuticas e professores sem licenciatura para as disciplinas técnicas; a lacuna formativa referente à racionalidade pedagógica, aos saberes específicos da profissão docente.

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bacharéis e técnicos de nível superior são selecionados para adentrarem a mata fechada do Ensino Médio Integrado sem a formação primordialmente exigida por lei, mas regulamentados por documentos que reconhecem a demanda e legitimam sua prática. Esse cenário é controverso sob diversos

---

<sup>2</sup> O Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996) estabelece que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996).

aspectos. A perspectiva que eu adoto neste trabalho é a perspectiva do próprio professor: como engenheiros mecânicos e eletricitas, administradores, analistas de sistemas ou programadores aprendem a se orientar no terreno do Ensino Médio Integrado? Como se dão seus processos formativos na e em direção à docência? Como eles transformam esse novo espaço num lugar e, afinal, num território seu? Sem mapas ou bússola, que estrelas guiam seu caminhar?

O projeto desta pesquisa nasceu de observações empíricas do meu entorno como professora do EMI. Como licenciada em Letras, professora de língua inglesa, eu cheguei a esse espaço com toda uma preparação para poder escolher minhas direções a trilhar na Educação Básica. No entanto, a Educação Profissional constitui uma área do bosque com muitas peculiaridades – fora o fato de que ela nunca me fora apresentada durante a licenciatura. Assim, eu tinha os recursos para me orientar num terreno diferente daquele em que eu me achava.

Por vezes, o receio de estar na direção errada me afligiu. Passei a me apropriar melhor do ambiente durante um curso de pós-graduação *lato sensu* do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), durante o qual, pela primeira vez, se me era explicado em que consistia a especificidade política e pedagógica da Educação Profissional. Essa instância formativa foi um momento-charneira (um ponto na caminhada em que a direção muda, como numa bifurcação) no meu itinerário formativo docente e foi a partir dela que a Educação Profissional deixou de ser para mim um lugar e passou a ser meu território.

À medida que traçava meu caminho tive a chance de conviver com colegas professores das mais diversas formações bacharelescas: engenheiros agrônomos, eletricitas, mecânicos e da computação; médicos veterinários, administradores, arquitetos, programadores. A relação desses colegas com a docência sempre me intrigou. Se eu, com licenciatura e uma especialização na área de Educação Profissional tinha sempre tantas dúvidas, tantos receios e questionamentos, estava frequentemente na sala da equipe pedagógica pedindo orientações, como será que meus colegas das disciplinas técnicas lidavam com os desafios da docência?

Nessa mesma época, uma das pedagogas do *campus* em que eu trabalhava se utilizava de estratégias de formação docente que passavam pela autoformação, pela partilha e pela reflexão. A subjetividade nossa, dos professores, ocupava frequentemente a centralidade dos momentos de formação continuada. Mais tarde descobri que ela trabalhava conosco sob a égide da abordagem (auto)biográfica, ou das narrativas de si. Era o ano de 2011, três após meu ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), quando comecei a me debruçar sobre esse modo de se fazer formação e ciência.

No entanto, foi apenas em 2013 que um elemento e outro se articularam em minha caminhada. Devido à atuação docente de um certo colega engenheiro<sup>3</sup> (admirado, respeitado e querido de seus alunos, mantendo com eles uma relação atravessada por afeto e competência) os questionamentos anteriores voltaram com mais força e encontraram minhas leituras sobre a abordagem (auto)biográfica e meu encantamento pela Educação Profissional. Tomou forma, assim, o projeto de pesquisa que resultou nesta dissertação.

O objetivo deste trabalho é, portanto, discutir o itinerário formativo do professor das disciplinas técnicas, mais especificamente os professores bacharéis atuantes no EMI de Mecatrônica no *campus* Parnamirim. Para investigar essa trajetória de formação, discuto as bases teóricas da abordagem (auto)biográfica, de modo a fundamentar a construção e a análise dos dados utilizados no trabalho. Os dados foram constituídos a partir das narrativas de formação de cinco professores bacharéis, cujos caminhos discuto. A investigação se deu da seguinte forma: num primeiro momento, debrucei-me sobre textos referentes ao embasamento teórico e político da Educação Profissional. Desde clássicos do socialismo, como Marx (1965, 2011) e Gramsci (2010), a estudiosos contemporâneos (Moura (2008, 2010), Saviani (2003), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005)), os esforços aqui foram direcionados a estabelecer uma fundamentação a respeito do lastro epistêmico dessa modalidade, da geografia específica dessa parte do nosso bosque.

O Documento Base da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007), no capítulo *Concepções e Princípios*, apresenta as categorias sobre as quais se ergue o EMI: (1) formação humana integral; (2) trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; (3) trabalho como

---

<sup>3</sup> Trato aqui do professor Christian César Azevedo, a cuja memória este estudo é dedicado.

princípio educativo; (4) pesquisa como princípio educativo; (5) relação parte-totalidade na proposta curricular.

A noção de formação humana integral de que trata o documento remete aos conceitos de educação politécnica, ou omnilateral, de Marx e Engels, assim como de escola unitária, de Gramsci (MOURA, 2013). Trata-se de uma perspectiva educacional que busca superar a dualidade estrutural histórica sobre a qual se estabelece a educação brasileira<sup>4</sup>. Na mesma direção, apontam o trabalho e a pesquisa como princípios educativos: trata-se aqui não do trabalho como emprego, mas como o fazer do ser humano, aquilo que ele produz tanto de material como de espiritual (cultura); o elemento mesmo que o torna humano (SAVIANI, 2003). A pesquisa se encaixa aqui como um tipo de trabalho: a produção de conhecimento.

O documento defende ainda que o estudante do EMI deve ser capaz de estabelecer relações entre aspectos microscópicos e macroscópicos da realidade onde estiver inserido. Assim, num ensino médio que se pretenda integrado, importa que o currículo possibilite ao aluno relacionar aquele elemento específico que ele estuda na escola à totalidade representada pelo que ele vive, pelo que ocorre no mundo. Logo, a aprendizagem dos aspectos técnicos relacionados estritamente a uma prática profissional específica não faz sentido dentro desta proposta. A formação geral é igualmente importante, pois sem ela o aluno não tem como compreender o *todo*, ficando limitado aos conteúdos específicos do curso. Da mesma forma, a aprendizagem dos conteúdos da formação geral *apenas* tende a se perder em abstrações que não ajudam o aluno a relacioná-la com a prática. Configura-se assim um ensino enciclopédico, deslocado da realidade, no qual muitas vezes o estudante não vê sentido. É na articulação entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, que reside a essência do EMI.

Alguns dos aspectos trazidos pelo Documento Base são a dualidade estrutural, a politecnia e a escola unitária. O termo dualidade indica uma dupla natureza. Nos termos deste trabalho, escrevo sobre como a educação escolar tende a manifestar essa natureza dobre, com uma proposta educacional para um grupo social e uma segunda proposta para um outro grupo. Marx já apontava esse aspecto conjuntural da universalização do ensino:

*A educação popular igual para todos? O que é que se imagina que esta fórmula é? Acredita-se que na atual sociedade (e apenas tratamos dela neste momento) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou pretender-se-á forçar as classes*

---

<sup>4</sup> As noções de politecnia, escola unitária e dualidade estrutural serão debatidas mais adiante.

superiores a contentarem-se com a mesquinha educação popular das escolas primárias, educação a qual só podem ter acesso os trabalhadores assalariados bem como os camponeses, dadas as suas condições econômicas? (MARX, 2012, p. 45).

O autor indica que, porquanto o todo social seja estratificado, tal estratificação se refletirá também na educação. Tecendo mais detalhes, Grabowski escreve:

Assim é que a dualidade estrutural se manifestava inequivocamente nos modos de organização da produção, em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho. À velha escola humanista tradicional correspondia a necessidade socialmente determinada de formar os grupos dirigentes, que não exerciam funções instrumentais. A proposta pedagógica da escola, portanto, não tinha por objetivo a formação técnico-profissional vinculada a necessidades imediatas, e sim a formação geral da personalidade e o desenvolvimento do caráter através da aquisição de hábitos de estudo, disciplina, exatidão e compostura.

Já no âmbito das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho capitalista no século XX, desenvolveu-se uma rede de escolas de formação profissional em diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, com a finalidade de atender às funções instrumentais inerentes às atividades práticas que decorriam da crescente diferenciação dos ramos profissionais (GRABOWSKI, 2006, p. 9-10).

O trecho reproduzido acima sintetiza de maneira eficaz a dualidade estrutural de que trato aqui. Historicamente, no Brasil (não apenas, mas mantenhamos o foco), as políticas educacionais direcionaram duas vias de educação: uma, de natureza clássica, humanista, dedicada à formação dos filhos das classes dirigentes; e a outra, dedicada à formação dos filhos da classe trabalhadora. A primeira consistia (e ainda consiste) do conhecimento historicamente acumulado e socialmente validado (conhecimentos de história, filosofia, latim, etc); a segunda estava relacionada aos saberes práticos da vida profissional, ao saber fazer, ao produzir concretamente. Uma se destinava a formar dirigentes; outra, a formar subalternos. À primeira cabia ensinar a pensar, conceber, conhecer em profundidade; à segunda cabia ensinar a executar, sem maiores reflexões, sem maiores profundidades epistemológicas. Um lado era destinado a quem ordenava, para que continuasse ordenando; outro a quem obedecia, para que continuasse obedecendo.

A partir do advento da Revolução Industrial, particularmente com o taylorismo/fordismo, o aprendizado de ofícios (ao menos aqueles relacionados às fábricas) deixou de estar atrelado à produção de um produto final acabado, posto que o processo de produção passou a ser fragmentado em tarefas mínimas que não apenas otimizavam o tempo de produção, como também alijavam o trabalhador do controle sobre o que produzia. O Brasil conheceu a industrialização um pouco mais tarde do que, por exemplo, os Estados Unidos e

os países europeus. Logo, certos aspectos dessa divisão do trabalho só se fizeram conhecer tardiamente, o que teve reflexos na organização da educação para o trabalho. Saviani explicita como essa nova organização do trabalho afeta a formação destinada ao trabalhador:

Todos já ouviram falar naquela famosa frase atribuída a Adam Smith, que reconhecia ser necessária a instrução para os trabalhadores: “instrução para os trabalhadores sim, porém, em doses homeopáticas”. Significa que os trabalhadores têm de dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar este limite (SAVIANI, 2003, p. 138).

É contra essa política de educação empobrecida para os empobrecidos que se pensa o EMI. Integrar conhecimentos numa perspectiva que supere essa dualidade estrutural é o que pretende o currículo integrado. Conceber esse currículo justamente no ensino médio se faz necessário posto que é esta a etapa da Educação Básica em que mais fortemente se sente essa dualidade.

A atual proposta de currículo para o Ensino Médio<sup>5</sup> propedêutico acaba assumindo, como objetivo primordial, o acesso à educação superior. Ele se faz propedêutico por se colocar como preparatório para o Ensino Superior, um momento de travessia. O sucesso do ensino médio em uma dada escola é geralmente aferido pela porcentagem de concluintes que conseguiram ingressar numa graduação. E é nesse caráter propedêutico que reside a sutil perversidade da dualidade: para os filhos de famílias que podem pagar escolas de nível médio de alta qualidade, o ensino médio de fato tende a cumprir esse papel de travessia para o Ensino Superior. Por mais reducionista que seja este papel, por colocar a preparação para um exame acima da formação do sujeito, ele é cumprido a contento. Entretanto, resta aos filhos de quem não pode pagar por um ensino médio dessa natureza uma formação propedêutica insuficiente, que geralmente acaba não conduzindo à verticalização dos estudos, nem à formação do sujeito e muito menos à formação para o trabalho.

Assim, as desigualdades sociais, em vez de transformadas pela escola, acabam legitimadas pela “igualdade formal que pauta a prática pedagógica [que] serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais” (BOURDIEU, 2008, p. 53). Dessa forma, ainda que o ensino médio propedêutico hoje proposto seja, com

---

<sup>5</sup> Modelo segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012).

ressalvas, “único<sup>6</sup>” para todas as classes, o reforço à dualidade estrutural permanece, mesmo velado, podendo essa “seleção” daqueles que avançarão para o Ensino Superior acontecer mesmo dentro de uma mesma escola:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre crianças de diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2008, p. 53).

Como trabalhar para superar essa dicotomia? Não há vagas na educação superior para todos os egressos do ensino médio e, para uma parcela representativa desses adolescentes, iniciar sua vida produtiva é um imperativo imediato. Como, então, conceber uma educação que proporcione aos estudantes uma preparação para o mundo do trabalho sem deixar que essa preparação se reduza a saberes instrumentais, esvaziada dos alicerces científicos que lhes dariam sentido? Como formar o aluno do Ensino Médio para que ele tenha as opções de (1) verticalizar seus estudos, (2) assumir uma profissão ou mesmo (3) fazer ambos? Como educar de modo a superar a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual? É ao encontro destas perguntas que passo ao debate sobre politecnicidade.

A noção de educação politécnica (ou tecnológica) “recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais” (MARX, 2011, p. 85). Para Saviani (2003), pensar a politecnicidade é pensar um elemento que não se encaixa exatamente na realidade que hoje nos está (im)posta. Entretanto, importa partir das condições reais para repensar esse mesmo cenário, começar a conceber e construir uma proposta nova e, a partir da consolidação das primeiras mudanças, ver o que antes era um ideal inalcançável se tornar uma realidade embrionária.

Cada projeto de sociedade traz consigo um projeto de ser humano e, a partir deste, desenvolve-se um projeto de educação. Essas concepções (de ser humano e de educação) são atravessados pelo modo como a sociedade em questão produz a própria existência. Em outras palavras, um projeto educacional é perpassado pelo modo de produção da sociedade que o

---

<sup>6</sup> O EM assume diversas formas hoje no Brasil: o diurno difere do noturno; há o EMI, o Ensino Médio Inovador, o PROEJA, e assim por diante. No



concebe. Isso acontece, segundo o autor, porque “Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 132). Isso ocorre porque:

[...] o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência. É o que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza. O homem tem de fazer o contrário: ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la (SAVIANI, 2003, p. 132-133).

Assim, o trabalho está sendo considerado em sua natureza ontológica, muito diferente do que entende-se ordinariamente hoje por trabalho como sinônimo de emprego. Trabalho aqui é concebido como o agir sobre a natureza, pensado e antecipado intelectualmente; o trabalho como produção da existência humana.

À medida que mudam esses modos de produção (ou seja, o modo de trabalhar), mudam também as maneiras de existir da sociedade, e os modos de pensar e realizar a educação. Na Grécia, onde o trabalho manual era indigno de um homem livre, a escola era o “lugar do ócio”, da contemplação. A produção material era atribuída aos escravos, de modo que a produção intelectual era restrita a uma parcela muito pequena de pessoas. Na Europa medieval, a produção material era executada pela mão de obra servil, cujos procedimentos eram aprendidos diretamente na prática. Já a produção espiritual era restrita a um número reduzido de intelectuais, principalmente do clero.

Já na sociedade moderna, construída sob a égide do capitalismo, muito das relações sociais e econômicas é radicalmente transformado. O campo perde importância para a cidade, e se urbaniza; a produção agrícola, crescentemente mecanizada, perde relevância em relação à produção industrial; o direito consuetudinário vai sendo substituído pelo direito positivo, que se estabelece por meio da escrita. A própria escrita passa a ter uma importância crescente:

A sociedade capitalista, cujo eixo passa a girar em torno da cidade, incorpora, na própria forma de organização, os códigos escritos, gerando a necessidade de que todos possam dominá-los. Decorre daí a proposta de universalização da escola e é sobre essa base que vão se estruturar os currículos escolares (SAVIANI, 2003, p. 135).

A escola e o currículo escolar refletem os princípios do trabalho. As ciências naturais ensinam a agir sobre a natureza; as ciências sociais ensinam sobre como os homens se relacionam enquanto agem sobre a natureza (e uns sobre os outros); ler, escrever e contar foram se tornando pressupostos da vida produtiva e, portanto, elementos primordiais da educação escolar. É na medida que os estudos chegam ao nível médio que estes princípios devem começar a ser desvelados, de modo que o Ensino Médio se torne um espaço de aprendizagem sobre o trabalho e de *problematização* do trabalho. No capitalismo, o conhecimento é também um meio de produção. Como a sociedade capitalista pressupõe que um grupo restrito é proprietário dos meios de produção, isso se estende ao conhecimento, de modo que este passa a ser detido por aquele grupo restrito, segundo o qual o conhecimento não deve ser plenamente socializado.

É neste contexto que se delinea o ensino *profissionalizante* (em oposição à Educação Profissional, de caráter tecnológico, politécnico): ele parte do princípio de que o trabalhador não deve ter acesso ao conhecimento de maneira plena, mas importa que ele saiba o mínimo para poder trabalhar para os detentores do capital. Portanto, não se aprofunda nas bases científicas que subsidiam seu trabalho, treinando o estudante para reproduzir determinados procedimentos sem compreendê-los bem. Nas palavras de Gramsci:

A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual (GRAMSCI, 2010, p. 66-67).

Enquanto isso, à classe detentora do capital cabe uma educação científica que lhe permite compreender e transformar cada etapa do processo produtivo, e ainda manipular os trabalhadores. Numa perspectiva radicalmente crítica desse cenário, Gramsci (2010, p. 66) defende que “Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível”. É nesse sentido que se propõe a politecnia:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se

trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

Uma proposta politécnica de educação possibilita que o estudante se fundamente nos conhecimentos basilares das ciências naturais, sociais, da linguagem, da cultura e da tecnologia – de modo que ele consiga transitar pelo mundo do trabalho com plasticidade e autonomia.

Saviani (2003, p. 140) prossegue alertando que não se confunda politecnicidade com interdisciplinaridade: a primeira entende o conhecimento como uma totalidade; a segunda parte do princípio de que o conhecimento é fragmentado. O autor também chama a atenção para o fato de que politecnicidade é um conceito socialista. O texto propõe o seguinte questionamento: sabendo-se que o socialismo não chegou a se concretizar (tendo sido, digamos, “vencido”), faz sentido, nos dias de hoje, defender ideias marxistas? Ora, se Marx foi um teórico do capitalismo (que era a sua realidade objetiva), e não propriamente do socialismo (posto que este não chegou a existir efetivamente), reflexões de cunho socialista ainda são importantes. Enquanto o capitalismo for o modo de produção vigente, o pensamento marxista fará sentido como crítica a ele.

O próximo tópico, *escola unitária*, se relaciona diretamente à politecnicidade. Refere-se ao pensamento de Antonio Gramsci a respeito de como se deve organizar uma escola única para todos, tanto filhos da classe dirigente quanto da classe trabalhadora; fundamenta-se no trabalho como princípio educativo – inclusive no tocante à educação de crianças. A escola unitária é defendida por Gramsci como uma alternativa à escola socialmente fragmentada, opondo-se a uma escolaridade dual. Segundo Farias (1995), mesmo preso pelo regime fascista italiano, Gramsci deixou registrado muito de seu pensamento em escritos pessoais e cartas trocadas com familiares. Ao tratar, nessas cartas, da educação de sua sobrinha Edméa, ele opõe disciplina e espontaneísmo<sup>7</sup>, preferindo o primeiro ao segundo<sup>8</sup>. Essa ideia de disciplina inclui, por exemplo, uma rotina de estudos de cinco a oito horas diárias, de maneira não apenas a preparar o futuro trabalhador para a sociedade industrial (que instituía uma jornada

<sup>7</sup> Este espontaneísmo é relacionado, pela autora, à prática educativa proposta por Rousseau, no *Emílio*.

<sup>8</sup> Ressalto que Gramsci não confunde espontaneísmo com espontaneidade. Para ele, inclusive, a espontaneidade é um elemento importante para a verdadeira disciplina.

de trabalho extensa), mas principalmente porque para que essa mesma sociedade alcançasse êxito seria necessário um “cidadão com uma sólida formação geral, sendo por excelência um cidadão disciplinado” (FARIAS, 1995, p. 144).

A respeito da orientação profissional do jovem em idade escolar, o gatilho é o debate entre Gramsci e sua irmã a respeito do sobrinho Délio. Ele recomenda implicitamente que o presente a ser escolhido para Délio deve ser algo que lhe estimule as potencialidades físicas e intelectuais. Não significa que Gramsci defendia uma orientação profissional precoce, pelo contrário: significa que ele entendia ser importante desenvolver, nas crianças, o conjunto de suas potencialidades. Assim, quando chegar o momento adequado ela terá liberdade de escolher o caminho profissional que melhor lhe aprouver. Ou seja: não se trata aqui de uma escolarização dicotômica, em que os caminhos profissionais já aparecem delineados (implícita ou explicitamente) desde cedo, mas de uma escola única, *unitária*, igual para todos, que proporcione a todos as mesmas oportunidades de crescimento e desenvolvimento:

Na concepção gramsciana, a preparação para uma profissão não significa a preparação imediata de mão-de-obra para o mercado de trabalho, ou seja, ela não se prende a uma aprendizagem técnica ou preparação mecânica. É, antes de tudo, a formação de hábitos adequados, necessários ao mundo do trabalho. Logo, não seria uma formação a ser realizada apenas dentro de um curto espaço de tempo, mas dentro de uma perspectiva que informe todo o processo educativo desde a primeira infância.

Tinha Gramsci [...] o trabalho industrial como princípio educativo na escola, contudo, nunca aceitou que essa fosse uma mesquinha máquina de preparação de mão-de-obra. Sua preocupação prendia-se a uma escola que desenvolvesse harmoniosamente todas as faculdades do educando [...] (FARIAS, 1995, p. 146).

Fica claro que, apesar de pensar uma educação fundamentada no trabalho, Gramsci não confundia o princípio educativo do trabalho com adestramento para o exercício de funções manuais quaisquer. Ela deveria se dedicar a construir o novo homem, o homem *omnilateral*, pleno de capacidades intelectuais, manuais e reflexivas, em contraponto ao homem unilateral, formado apenas para o pensamento ou apenas para a execução. A escola não deve se submeter ao bel-prazer do capitalismo (que ele distingue de industrialismo), mas não pode ser descolada da vida. Há que se levar em conta a historicidade do ser humano no momento de se pensar um projeto educacional, sob pena de se desenvolver uma escola baseada em noções transcendentais e imanentes. Em outras palavras, a escola deve ensinar que a realidade posta foi historicamente construída e, portanto, pode ser transformada. Assim, o trabalho como princípio educativo se opõe à disseminação de uma “cultura desinteressada” (descolada da vida).

Enquanto Gramsci esteve preso, efetuou-se na Itália uma reforma educacional conhecida como *Reforma Gentile*, que separou a escola secundária em *escola clássica* e *escola profissional*, acentuando “a separação ideológica entre a formação técnica e profissional (para o trabalho) e a formação cultural e científica para o desenvolvimento ‘espiritual’ da humanidade e, naturalmente, para a direção política do país” (MONASTA, 2010, p. 14).

Gramsci não tinha ilusões acerca da efetividade de seu projeto de escola unitária. Para ele, a escola cindida existia porque a sociedade era igualmente cindida. Uma escola unitária só poderia vir a ser dentro de uma concepção de sociedade também unitária. Para esta sociedade, a noção de ser humano seria o de um sujeito *omnilateral*, sem cisões, plenamente desenvolvido. Desse modo:

A dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, característica da atual sociedade não somente deverá ser superada como também será necessário que o *homo sapiens* torne-se o complemento do *homo faber*. Essa proposta é feita por Gramsci no sentido da formação do novo intelectual, isto é, do intelectual orgânico, completo, nascido do trabalhador engajado politicamente (FARIAS, 1995, p. 153).

Estes são os pilares primordiais do atual EMI. Um ensino médio que supere a dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, buscando oferecer uma formação politécnica, única e plena para que o filho da classe trabalhadora desenvolva sua autonomia como cidadão e futuro trabalhador. Infelizmente, muito do que se pratica hoje no EMI se distancia ainda da escola unitária de Gramsci ou da politecnia de Marx. Afinal, a realidade que se impõe exige que muitos dos filhos da classe trabalhadora precisem começar a trabalhar antes mesmo de concluir a Educação Básica; apresenta um conhecimento científico altamente complexificado e uma formação científica fragmentada, tornando imperativo que se pratique a orientação profissional precocemente. A formação docente dos professores do EMI acontece também de forma fragmentada, independentemente de serem licenciados, bacharéis ou tecnólogos. Mesmo os licenciados tiveram, muitas vezes, uma formação bacharelesca e em nenhum momento de suas licenciaturas lhes fora apresentada a Educação Profissional como modalidade educacional.

Mas, em meio às contradições do capitalismo, é possível encontrar pontos de intervenção. No EMI da rede federal, graças à qualidade de sua formação, à seleção prévia de seus alunos e à política de cotas para egressos da escola pública, estudantes de diferentes

extratos sociais estudam lado a lado, podendo ambos aprenderem um do outro e verem nascer a solidariedade e o engajamento político necessários para a transformação da realidade posta. O primeiro precisa aprender a “colocar a mão na massa”; o segundo precisa aprender a refletir sobre o mundo; ambos devem aprender a produzir, apreciar e conceber ciência, tecnologia, arte e cultura. Nas palavras de Moura:

Isso só será possível em uma perspectiva de futuro. Não obstante, também se conclui, a partir do pensamento desses autores, que é possível, e necessário, plantar e cuidar para que cresçam as sementes da formação humana integral, aproveitando-se das contradições do sistema capital (MOURA, 2013, p. 713).

É nessa perspectiva de futuro, sem ilusões quanto a uma execução imediata e perfeita, que o EMI é concebido e proposto: como um passo primordial, em direção a uma educação que ofereça a mesma qualidade e as mesmas oportunidades para homens e mulheres. Entretanto, professores seguem atuando no EMI sem vislumbrarem seu trabalho como um fazer político potencialmente libertador.

O passo seguinte foi compreender como se situam historicamente não apenas a Educação Profissional que ora se discute, mas o próprio EMI. Apoiei-me em escritos de Fonseca (2010), Cunha (2000) e Manfredi (2002) para narrar as transformações mais significativas sofridas pelo ensino secundário brasileiro desde o Estado Novo até os nossos dias, sempre na perspectiva da formação para o trabalho. Importa compreender como o terreno em questão se tornou o que é hoje e que forças da natureza (humana, política) atuaram para que o relevo e a vegetação se estabelecessem tal como se encontram.

O EMI, apesar de vir se firmando há cerca de apenas dez anos, apresenta suas raízes nas leis orgânicas da educação nacional na década de 1940. Ampara-se filosoficamente em fundamentos educacionais de esquerda numa realidade firmemente comprometida com a ideologia capitalista neoliberal. Carrega a esperança de uma formação *omnilateral* e unitária num contexto que exalta a formação profissional tecnicista, tendendo a desprezar saberes sociais, culturais e artísticos.

Trata-se de um território denso de contradições. Cada contradição, no entanto, traz a possibilidade de intervenção, de subversão da ordem vigente. Marx (1845, p. 5) afirma que “as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem

ele próprio de ser educado”. Eis o porquê da premência de compreender a formação do professor atuante no EMI: torná-lo efetivamente uma instância de transformação social.

Descritos o território e as relações de poder que nele operam, voltemo-nos para o sujeito que nos interessa compreender. Como se movimenta, dentro desse terreno tão acidentado, o professor bacharel? Que implicações pode ter a (não) compreensão dos fundamentos epistemológicos do ensino, da aprendizagem e do EMI? O que a topografia desse território deveria revelar a esses sujeitos para que se pudessem orientar em meio à mata escura?

O território do EMI constitui um espaço de disputas políticas e ideológicas entre diferentes projetos de sociedade, de ser humano e de educação. Entendo que qualquer iniciativa no sentido de apontar as demandas formativas do professor atuante neste território não pode acontecer sem a devida e *explícita* opção por um desses projetos. Particularmente, concordo com Souza (2013) quando ele escreve:

Ainda em relação aos professores da EPT, temos a clareza de que formamos homens e não mercadorias? Entendo que o papel desses profissionais vai além da simples preparação para o trabalho, para o mercado, dimensões objetivas e reais da vida social que não podem ser desconsideradas. No entanto, os fins do trabalho pedagógico pressupõem a preparação de homens e mulheres que saibam se situar na sociedade e compreendê-la, entender a economia política e a sua relação com o trabalho, com as condições materiais em que vivem, com o próprio trabalho docente que realizam. A formação docente para a EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço da sua própria emancipação. Eis, então, a importância de identificarmos e avaliarmos as características de formação que esses profissionais têm recebido, incluindo seus paradigmas, de maneira a pensarmos o processo de formação continuada que se impõe ao trabalhador docente no exercício de suas funções (SOUZA, 2013, p. 414).

A opção que faço está de acordo, portanto, com os princípios previamente expostos de (1) superação da dualidade estrutural por meio de uma proposta educacional que una a formação do *homo faber* à do *homo sapiens*, que ensine a pensar e fazer, conceber e executar; que habilite o estudante a produzir a própria existência dentro da lógica hegemônica vigente *sem, no entanto, assumi-la como dada e acabada*; (2) promoção de uma educação que caminhe na direção da politecnia, munindo os estudantes da Educação Profissional dos alicerces epistemológicos que sustentam o mundo do trabalho, desde o trabalho como emprego (conforme se estabelece na categoria *mercado de trabalho*) até a produção cultural; (3) construir gradualmente uma escola que ofereça essa formação *omnilateral* tanto para o

filho das classes dirigentes quanto o filho das classes subalternas, juntos, aprendendo um do outro e diferenciados na medida em que seu percurso escolar e familiar demande atenções diferentes. Ao primeiro importa compreender que a realidade restrita de conforto material em que vive não é a regra, mas a exceção; importa-lhe compreender profundamente as injustiças da ordem vigente e desenvolver um senso genuíno de solidariedade – não a solidariedade superficial da “beneficência”, mas aquela que leva os seres humanos a irmanarem-se na luta por um mundo mais justo. Ao segundo importa conhecer de perto a lógica da produção da desigualdade; é de grande valia também que ambos ampliem seus horizontes pelo contato com o capital cultural um do outro, refletindo sobre a historicidade das diferentes valorações atribuídas a um e a outro e sabendo criticar os mecanismos de reprodução e reforço dessas valorações.

Nesse sentido, entendo que a formação do professor para a EP deve acontecer, nas palavras de Moura (2008):

[...] na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e, em consequência, concentrar a riqueza e aumentar o fosso entre os incluídos e os excluídos. [...] Diante do exposto, podemos sintetizar alguns eixos da formação docente que devem estar presentes em quaisquer das possibilidades apresentadas ao longo do texto: formação didático-político-pedagógica; uma área de conhecimentos específicos; e diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho. (MOURA, 2008, p. 35-36)

O professor do EMI, licenciado, bacharel ou tecnólogo, precisa de uma profunda fundamentação científica referente à sua área; entretanto esse conhecimento não pode estar compartimentado, encaixotado, isolado: esse professor precisa estabelecer relações entre a especificidade de seu conhecimento e a globalidade do fazer social, entre a dimensão teórica de sua área de estudos e a concretude do que se pratica; entre sua disciplina, disciplinas outras e as aplicações concretas dessas disciplinas no “mundo real” – que é o mundo do trabalho. Neste sentido, penso que o professor licenciado tenha bastante a aprender com o bacharel que atuou (ou atua ainda) profissionalmente em áreas diversas antes de abraçar a docência.

O professor do EMI precisa ter clareza a respeito da racionalidade pedagógica. Para um professor, pouco vale conhecer profundamente e não ser capaz de orientar seus alunos na construção desse conhecimento; pouco vale estar plenamente familiarizado com os aspectos tecnológicos e científicos do conteúdo a ser ministrado e desprezar os aspectos afetivos,



psicológicos e cognitivos envolvidos no longo processo que é a aprendizagem. Neste sentido, o professor bacharel tem bastante a aprender com o licenciado – alguém cuja formação acadêmica e profissional se fez tendo a docência como eixo principal.

O professor do EMI precisa ter em mente a natureza política tanto da EP quanto de sua atuação nela. É urgente que cada professor compreenda a posição epistemopolítica em que se coloca ao atuar num território permeado de contradições e disputas. Ainda que não coadune com os projetos de sociedade, de ser humano e de educação que orientam a EP que ora defendo e o EMI, urge que o professor os conheça e compreenda – e que se posicione em relação a eles, assumindo toda a carga político-ideológica de seu posicionamento perante seus alunos e seus pares. É neste sentido que licenciados e bacharéis têm muito a aprender uns com os outros. Importa que os princípios da escola unitária, do trabalho e da pesquisa como princípios educativos, da politecnicidade, de reconhecimento e superação da dualidade estrutural estejam claros e devidamente apropriados por parte dos docentes. Machado (2011, p. 694) resume:

Ou seja, o desafio da formação de professores para a EP manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlances fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra.

Uma vez estabelecida a perspectiva epistêmica do EMI, estabeleci o referencial teórico para o trabalho com narrativas de formação na produção científica. Este momento na construção da pesquisa foi bastante delicado, posto que eu precisei fazer algumas escolhas que não me foram simples, porquanto esse aporte metodológico ainda não é. A abordagem (auto)biográfica vem se consolidando, ano após ano, sobrenomes de peso, e se fortalecendo como método e arcabouço teórico. Quem se debruça sobre esses nomes fundamentais encontra abundante material acerca do impacto das narrativas de si no processo da formação docente.

Entretanto, neste trabalho, o foco não está posto no como o narrar-se afeta a reflexividade do professor bacharel, mas sim em como a compreensão de suas narrativas constitui fazer científico legítimo e relevante. Assim, direcionei a construção do referencial para pesquisadores da narrativa de si (Passeggi (2010; 2011; 2012; 2014) e Josso (2004;

2010)) e memória e narrativa (Sarlo (2007) e Bosi (2003; 2004)), assim como filósofos que articulam ação e experiência (Larrosa (2006)) e ação e narrativa (Ricoeur (1994)). Ciente de que esse modo de construir conhecimento está longe de ser hegemônico e aceito com prontidão, eu me utilizei das reflexões de Santos (1995) acerca da oposição entre o paradigma científico tradicional, positivista, e o que ele denomina de paradigma emergente, assente nas ciências sociais e atento também à subjetividade. Recorri ainda à teorização de Ferrarotti (2010), que esclarece o potencial heurístico e epistêmico do trabalho com narrativas nas ciências sociais.

Passei assim à construção do material de análise. Sendo eu mesma professora do EMI, optei por selecionar os narradores levando em conta duas medidas distintas e complementares. Como eu recorreria à entrevista narrativa para iniciar o processo de produção das narrativas de formação, percebi que seria mais frutífero lidar com colegas do mesmo *campus* que eu (*campus* Parnamirim), professores que, por terem algum vínculo comigo teriam menor probabilidade de se sentirem intimidados ou desconfortáveis em dividirem comigo suas histórias. Optar pelo *campus* Parnamirim foi a medida do vínculo entre pesquisadora e sujeitos colaboradores.

Por outro lado, também me preocupava entrevistar colegas que me fossem pessoalmente próximos, de modo que talvez fosse justamente o vínculo afetivo o elemento que mais fortemente os afetasse no curso das entrevistas. Assim, fiz a opção de entrevistar apenas professores bacharéis atuantes no curso técnico de Mecatrônica, curso no qual eu não havia atuado até então. Essa foi a medida do distanciamento. Além disso, por ocasião da conclusão desta pesquisa o *campus* Parnamirim terá sua primeira turma de egressos do referido curso e estará num momento de avaliação desta oferta. Dessa forma, este trabalho representará mais um material que o *campus* terá à disposição para melhor compreender o perfil docente que nele atua.

Conversei reservadamente com cada professor a fim de lhe falar sobre a pesquisa e solicitar a colaboração. Entreguei a cada um o termo de consentimento livre e esclarecido e fiz questão de ler com eles cada um dos itens, deixando claro que eles seriam parte fundamental na revisão do texto final e poderiam desistir da participação da pesquisa a qualquer momento sem constrangimento.

Alguns meses depois da construção do arcabouço teórico teve início o ciclo de entrevistas. Chegado o momento das transcrições, eu “apaguei” a minha voz das entrevistas e transformei as falas dos professores em um texto corrido que narrava suas trajetórias formativas. São esses textos, agora escritos, que denomino narrativas de formação (para fins deste estudo). Cada narrativa concluída era encaminhada ao narrador correspondente para revisão e edição. A seguir o narrador me devolvia o texto com suas intervenções, que no geral foram poucas e pontuais. Também pedi a cada narrador que escolhesse o pseudônimo que lhe aprovesse.

Encerrada a construção das narrativas de formação, dediquei-me à análise hermenêutica de cada uma. A constatação de que cada história constituía um material riquíssimo trouxe a necessidade de se assumirem prioridades. Selecionei uma narrativa (a do professor Ricardo) e transformei-a no eixo central das análises. Cada uma das demais narrativas (dos professores Adriana, Eduardo, Olívia e Xavier) foi evocada à medida que certos elementos presentes na história de Ricardo iam sendo desconstruídos e analisados. Foi o momento de tentar traçar seus caminhos num mapa.

Esta dissertação está organizada em três partes, ambas trazendo no título uma referência ao poema de Machado. Na primeira (“Tudo passa e tudo fica”), está a caracterização teórico-metodológica do trabalho. O verso que dá nome à seção faz referência à relação entre memória, experiência e narrativa: o que se vivencia passa, mas deixa em nós sua marca, se nos tiver afetado o suficiente. Assim o vivido “fica”, passível de ser reconstruído a partir do movimento da lembrança, via exercício narrativo. Esta seção corresponde à convenção cartográfica a que recorro para desenhar a “carta” contendo o caminho dos sujeitos.

Na segunda parte, encontra-se a análise do que foi narrado pelos professores. O título, “Verso a verso”, remete ao narrar do “passo-a-passo” dado pelo professor andarilho em direção à docência e dentro dela. Remeto-me à própria dinâmica de reconstrução do vivido por meio da narrativa, que ressignifica o problema vivenciado e transformando-o em um elemento que o ajudou a chegar aonde chegou. Afinal, um verso é algo que se cria para a beleza, seja ele feliz ou triste.

A terceira e última seção, “Traçando caminhos”, é dedicada à compreensão sistemática de como os narradores se fizeram professores ao longo de suas trajetórias formativas. Como essa construção do eu docente se dá socialmente, analiso, em primeiro lugar, que vozes guiaram os peregrinos (numa analogia à voz do poeta mencionado na epígrafe, que se fazia ouvir através do tempo). A seguir, sistematizo os caminhos percorridos por cada sujeito em direção à e dentro da docência no EMI, numa tentativa de indicar por onde andaram. Finalmente, apresento os fatores que, no processo de biografização dos professores, constituíram as estrelas e constelações utilizadas por eles para se orientarem.

A respeito de caminhos em meio ao desconhecido, Clarice Lispector (1964, p. 54) escreveu: “Foi assim que fui dando os primeiros passos no nada. Meus primeiros passos hesitantes em direção à vida e abandonando a minha vida. O pé pisou no ar, e entrei no paraíso e no inferno: no núcleo”. Assim fui dando meus passos como pesquisadora em Educação Profissional. Muitas vezes pisava sem ver o chão, tendo as vozes de teóricos e do meu orientador como guia. Eu caminhava em direção não apenas à vida acadêmica, mas também à despedida de quem eu era antes desse caminho começar. Passo a passo pude ver no núcleo de minha pesquisa não apenas os dados e os textos, mas a mim mesma, presente objetiva e subjetivamente – completa – em cada livro selecionado, em cada entrevista, em cada momento de escrita. Entendo que o fazer científico não pode fugir da subjetividade porque quem o realiza é um sujeito. Por isso, tiro proveito dessa impossibilidade e me implico. Por isso, a tranquilidade em selecionar colegas para entrevistar. Por isso disserto (e narro) em primeira pessoa. Conhecer uma pesquisa é conhecer o pesquisador.

## 2 TUDO PASSA E TUDO FICA: PARÂMETROS TEÓRICOS DA PESQUISA COM NARRATIVAS DE SI

Introduzi este estudo estabelecendo um paralelo entre o professor e um caminhante. Neste paralelo, o professor licenciado é um peregrino que aprendeu a ler mapas, estrelas, bússola; foi formado, ao menos em tese, para compreender as relações entre as representações em escala e a realidade que se lhe apresenta. Já o professor sem licenciatura (aqui, o bacharel) assemelha-se ao andarilho posto em meio à mata fechada sem quaisquer recursos que o ajudem a situar-se ou mesmo a saber para onde ir. Sem estradas, sem trilhas, seu caminho será construído a partir de seus próprios passos.

O caminhante de que trato neste estudo – o bacharel – tem já algum tempo de caminhada. Abriu picadas, criou trilhas, possivelmente construiu estradas. Posto em meio a um terreno desconhecido, ele aprendeu a sobreviver – encontrou meios de matar a fome e a sede, encontrou seu lugar e talvez nele se tenha encontrado. O que era um território atravessado por relações de poder históricas, macro e micropolíticas anteriores à sua chegada, agora apresenta sinais da atuação subjetiva desse caminhante. Suas turmas de EMI, para esse professor, passaram de terreno a território – seu território.

Meu objeto de estudo se constitui, justamente, desses caminhos trilhados. Para compreender e registrar caminhos, faz-se necessária a concepção de um mapa. O formato de um mapa, assim como a maneira adequada de interpretá-lo, depende de diversos fatores: dentre eles, a projeção cartográfica escolhida: “Entendendo que o método cartográfico convoca a um exercício cognitivo peculiar do pesquisador, uma vez que, estando voltado para o traçado de um campo problemático, requer uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo do que reconhecê-lo” (MOURA, HERNANDEZ, 2012).

Num *mapa-mundi*, a projeção de Mercator parece organizada com seus ângulos retos e suas linhas paralelas, mas perde precisão por distorcer as áreas mais próximas aos polos: “A projeção de Mercator deformava o mundo em favor da Europa, criava uma imagem hegemônica nas cabeças das pessoas e permaneceu como base da visão ocidental do mundo” (SEEMAN, 2003, p. 8). A de Robinson, ovalada, ajusta um pouco as proporções, mas não o suficiente, enquanto a projeção azimutal oferece uma alternativa para a representação polar, mas a precisão é diretamente proporcional à proximidade do centro do mapa. Cada projeção

apresenta potencialidades e fragilidades, que deverão ser consideradas juntamente com o objetivo do geógrafo.

De maneira semelhante, a seleção do aporte teórico e metodológico de uma pesquisa será ao mesmo tempo promissora e perigosa. Longe de ser um processo neutro e sem implicações subjetivas da parte do pesquisador, a eleição deste ou daquele método é sempre um ato ideológico. Sendo meu objeto o itinerário formativo do professor bacharel, minha opção teórico-metodológica recai sobre a abordagem (auto)biográfica, também conhecida como trabalho com histórias de vida, com narrativas de si, método biográfico e outras denominações dentro da atual flutuação terminológica apontada por Pineau (2006).

O termo “abordagem” é utilizado por representar um arcabouço tanto de teoria quanto de metodologia. Ela incide, como diz o próprio nome, no levantamento e estudo de biografias, de histórias de vida, de narrativas de si. Essa opção, como qualquer outra, não é neutra. Também não é ponto pacífico dentro do mundo acadêmico.

Há hoje diversos pesquisadores debruçados sobre a narrativa de si como instrumento tanto de construção do conhecimento quanto de formação, especialmente nos estudos em educação. Gaston Pineau, Marie-Christine Josso, Christine Delory-Momberger, António Nóvoa, Matthias Finger, Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza são alguns dos exemplos mais relevantes entre os estudos (auto)biográficos em educação. Uma parte considerável destes estudos se volta justamente para compreender e conceber processos de formação docente. Como nesta pesquisa a formação do professor bacharel por meio da narrativa de si é uma consequência esperada mas não é central, opto por recorrer a um número reduzido de autores de modo a especificar como a narrativa de si pode constituir um objeto de conhecimento científico.

O trabalho com histórias de vida está, segundo Passeggi (2011, p. 20-21), ancorado em três princípios. O primeiro deles é a “construção da realidade mediante a linguagem pelo sujeito ou pelo grupo”. A linguagem (escrita ou oral) não é apenas um meio de se conhecer a realidade; é antes um elemento constitutivo dela. Entende-se, então, que não há uma história até que ela seja narrada. O segundo princípio situa a linguagem como “elemento mediador da historicidade do sujeito, mediante uma hermenêutica prática”. Este princípio concorda com a prática da escrita de si como um processo automaiêutico – trata-se de partilhar a sua própria

identidade, historicamente situada. O terceiro princípio caracteriza o trabalho com histórias de vida como um “posicionamento epistemo-político”, posto que optar por um método de pesquisa radicalmente qualitativo, alheio à configuração tradicionalmente positivista das ciências e centrado essencialmente no sujeito e em toda a complexidade de sua subjetividade implica assumir uma postura epistemológica ainda marginal. A pesquisa autobiográfica pretende que, a partir da narrativa de si, o narrador retome sua história, sua formação e sua atuação profissional para ressignificá-las:

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização (PASSEGGI, 2011, p. 371).

Assim, ao contar suas experiências, o narrador está se submetendo a um processo de reflexão e (auto)formação, visto que está elaborando sua biografia educativa. Josso (2010, p. 47) oferece uma ideia de como se constitui essa biografia educativa: “material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como ‘experiências’ significativas de suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural”.

É interessante perceber que não se trata de esmiuçar todo e qualquer detalhe da vida do narrador – a própria memória, no momento em que o mediador da narrativa a evoca, faz vir à tona (lembrar, em francês *souvenir* – que vem de *sous venir*, vir de baixo, emergir) aquelas percepções que, por terem sido mais significativas que outras, permanecem como representações inconscientes e interferem nas percepções atuais. Assim, o sujeito-narrador de uma (auto)biografia educativa deve ter em mente a seguinte pergunta motriz: “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que eu tenho hoje?” (JOSSO, 2010, p. 143).

O termo “itinerário” tem aqui uma carga metafórica específica. Não se trata do itinerário predefinido para uma viagem, mas do caminho já percorrido pelo viajante. Mas esta explicação não é explícita o suficiente, já que a carga metafórica é apenas transplantada de “itinerário” para “caminho”. O que representam, afinal, o itinerário e o caminho de formação?

As metáforas do caminhar se referem às “Experiências de vida e formação” (JOSSO, 2010). Mas o que são, como se constituem e se caracterizam essas experiências? Jorge Larrosa (2006) teoriza a experiência a partir da definição desta como “isso que me passa”. Do

“*isso que me passa*”, desse acontecimento fora de mim, ele ressalta o princípio da exterioridade (ou alteridade, ou ainda alienação). Segundo este princípio, a experiência é, necessariamente, algo externo ao sujeito, “algo que no soy yo” (LARROSA, 2006, p. 88). A experiência é algo que me é alheio, externo, acontece não no plano do eu, mas no plano do outro.

A parte seguinte da definição diz “que *me passa*”, do que Larrosa (2006) deduz o segundo princípio: o princípio de reflexividade (ou ainda subjetividade, transformação). A experiência acontece fora de mim, mas o lugar da experiência sou eu. Ela afeta a mim, minhas ideias, minhas ações, minha história. Ela é externa a mim, mas suas consequências são refletidas em mim, acontecem a mim. A experiência “o nos de-forma o nos trans-forma, como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (LARROSA, 1998, p. 16).

O último princípio de Larrosa sobre a experiência é inspirado em “*isso que me passa*”. Trata-se do princípio da paixão. A experiência deixa marcas, reclama seu quinhão do seu sujeito. Assim, “el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece”<sup>9</sup> (LARROSA, 2006, p. 91). Assim, tomando Larrosa como lastro filosófico, as experiências de vida e formação que ora investigo dizem respeito a eventos que, mesmo alheios ao professor bacharel, são eventos que tiveram efeito dentro deles e causaram a eles alguma transformação. Deixaram-lhe “una huella, una marca, un rastro, una herida”<sup>10</sup> (LARROSA, 2006, p. 91).

Uma outra perspectiva da experiência de vida que nos interessa é construída a partir das teorizações de Paul Ricoeur (1994). Com base nelas, situo a experiência no “campo da ação”, numa oposição entre o que se vive (o que o autor denomina “mimese I”) e como se narra o que se viveu (chamada “mimese II”). Na perspectiva do nosso professor andarilho, a mimese I corresponderia aos passos dados; a mimese II estaria relacionada ao relato do caminho percorrido.

---

<sup>9</sup> “O sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outro modo, a experiência não se faz, mas se sofre” (tradução minha).

<sup>10</sup> “Uma pegada, uma marca, um rastro, uma ferida” (tradução minha).



Ricoeur (1994) argumenta que a ação acontece mediatizada por traços estruturais, traços simbólicos e traços temporais. Os traços estruturais dizem respeito à ação como “algo que alguém faz”, sendo que esse fazer traz motivos, agentes, circunstâncias, fins, interação (cooperativa ou competitiva) e um resultado. Mesmo no que Ricoeur (1994, p. 88) chama de “frase narrativa mínima” (“X faz A.”) há todos esses elementos e estão implicados tanto o agir quanto o sofrer a ação. Já os traços simbólicos permitem que a ação seja narrada. A mediação simbólica incide na distinção dos símbolos que embasam a ação. É em função da convenção simbólica imanente à ação que é possível interpretá-la. A convenção simbólica é o que atribui sentido ao gesto. Quanto aos traços temporais, Ricoeur (1994, p. 96) se reporta ao pensamento agostiniano e afirma:

Dizendo que não há um tempo futuro, um tempo passado e um tempo presente, mas um tríplice presente, um presente das coisas futuras, um presente das coisas passadas e um presente das coisas presentes, Agostinho pôs-nos no caminho de uma investigação sobre a estrutura temporal mais primitiva da ação (RICOEUR, 1994, p. 96).

Entendo, portanto, que a ação pode permear todos os três “níveis” de presente. A ação/experiência que busco analisar estará predominantemente num presente das coisas passadas. Foram ações/experiências que tiveram um sentido simbólico à época em que aconteceram e esse sentido poderá ser reconstruído no presente – esse presente das coisas passadas que é acionado no momento da narrativa. Assim, o caminho, o percurso, o itinerário formativo do professor bacharel são a imagem simbólica das experiências que se passaram a esses professores, deixando-lhes marcas na memória e na formação. São experiências passíveis de ser narradas porque permeadas de traços estruturais, simbólicos e temporais.

Bosi (2004) recorre a estudos de Bergson (1999) e Halbwachs (2006) para constituir as noções relativas à memória com as quais trabalha, cada um oferecendo uma perspectiva peculiar acerca do lembrar. Bergson (1999) traz a oposição entre a memória-hábito e a memória-trabalho (imagem-lembrança). A memória-hábito está relacionada a um lembrar espontâneo, registrado integralmente, uma “memória pura” (BERGSON, 1999, p. 179) à qual a mente não pode transformar porque não a alcança plenamente. Já a memória-trabalho, a lembrança aprendida, traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida. Traz à tona a experiência e se faz, ela mesma, experiência. É neste segundo olhar sobre a memória que me apoio.

Já Halbwachs (2006) evidencia que a memória tem um estofo social. A memória do indivíduo depende de seu relacionamento com o outro (com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com seus colegas de trabalho – no caso deste estudo, com seus alunos), com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo. Existe um caráter social da memória. O ato de lembrar ocorre pela reatualização social do vivido. Assim, por subjetiva que seja a narrativa, ela fará sempre referência a um entorno social do narrador, tanto referente ao momento que é narrado quando ao momento em que se narra. Fica claro, portanto, como uma narrativa indica um recorte e uma síntese da realidade social mais ampla.

É justamente essa narrativa das experiências de vida e formação *em direção à docência*<sup>11</sup> que elejo para ter acesso a elas. Não há como ter acesso ao passado. Entretanto, via memória e narrativa, é possível vislumbrar o caráter temporal da passagem dos transeuntes pelo chão da alma do professor bacharel, tomando como parâmetro a experiência como algo que deixa marcas no sujeito. Importa, para assumir a narrativa como material científico para a pesquisa da formação docente, compreender: (1) a natureza da narrativa, (2) o potencial epistemológico da narrativa e (3) que opções metodológicas faço nesta investigação

## 2.1 A NATUREZA DA NARRATIVA

“Narrar é humano!”, anuncia Passeggi (2011, p. 103). Trata-se de um princípio antropológico, de um traço que faz parte do ser gente. Daí surge já um desafio: saber tratar de um ato tão próximo a nós, tão inerente, tão antigo em nós quanto a própria linguagem, de modo que se torna banal e difícil de analisar. Por isso, para tratar da natureza da narrativa, eu me distancio e recorro a vozes outras para proceder à explanação.

A narrativa recorre à memória do passado a partir do presente: “a memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado” (BOSI, 2003, p. 20). À primeira vista (ou à primeira escuta), o passado impera na narrativa. Entretanto, é o presente que a articula, é do

---

<sup>11</sup> Entendo a docência não como um destino pronto, definido e acabado aonde se chega repentinamente. Entendo-a como uma prática profissional atravessada por toda uma complexa teia de fatores subjetivos. Desta forma, o tornar-se professor não se reduz a assumir um cargo ou uma turma, mas se refere a um processo de construção subjetiva.

presente que se narra, é do contexto “atual” que se lança atrás a mirada sensível necessária ao fazer autobiográfico. O presente é determinante dos rumos que o narrador dará ao vivido – ou, para usar a expressão de Ricoeur (1994), o presente é o articulador da “tessitura da intriga”, incidindo diretamente sobre a figura que surgirá no “tecido”.

No mesmo sentido, Bergson (1999) afirma que:

Para que uma lembrança reapareça à consciência, é preciso com efeito que ela desça das alturas da memória pura até o ponto preciso onde se realiza a ação. Em outras palavras, é do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde, e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança retira o calor que lhe confere vida (BERGSON, 1999, p. 179).

Fica claro, portanto, que, apesar de parecer totalmente imerso no passado, o sujeito que recorda lança seu olhar de onde está no momento da recordação. É o contexto em que está inserido durante o ato de lembrar que delinea a forma como o vivido será lembrado e narrado. O presente é a âncora da lembrança.

Nessa tessitura da intriga, a narrativa é fundante de sua própria temporalidade. O tempo do relógio e do calendário se desfaz e se refaz no tempo organizado pelo narrador: “A narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer [...], mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar” (SARLO, 2007, p. 25). Para Sarlo (2007), a relação entre o vivido e o narrado (também denominados por Delory-Momberger (2008) de “fato biográfico” e “biografização”, respectivamente) é tão estreita que “não há experiência sem narração” (SARLO, 2007, p. 24). A experiência humana acontece mediatizada pelo campo do simbólico, de modo que não apenas pode ser narrada, mas, na dinâmica social, *tende* a ser narrada. A narração também torna o tempo em *tempo humano*, como afirma Bosi (2003:

O tempo não flui uniformemente, o homem tornou o tempo humano em cada sociedade. Cada classe o vive diferentemente, assim como cada pessoa. Existe a noite serena da criança, a noite profunda e breve do trabalhador, a noite infinita do doente, a noite pontilhada do perseguido (BOSI, 2003, p. 53).

Esses tempos se distinguem em meio a duas instâncias inter-relacionadas: no campo da ação (ou do fato biográfico), há, como foi mencionado anteriormente, um simbolismo implícito, imanente; na narrativa (ou na biografização), o simbolismo se torna explícito, autônomo, pois passa ao domínio não mais da ação, mas da linguagem. Nesse “vaivém” simbólico da experiência, tem-se como resultado que “qualquer relato da experiência é

interpretável” (SARLO, 2007, p. 61). O acesso à memória via narrativa se torna filosófica e epistemologicamente possível.

Narrar o passado a partir do presente não significa um “resgate” do vivido em sua totalidade. Benjamin (1994, p. 205) deixa claro que uma narrativa “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Nessa narrativa, também estão implicadas elipses (seja pelo esquecimento ou pelo recorte dado pelo narrador – não se pode narrar tudo) e também perspectivas atualizadas devidas a informações que o narrador hoje detém acerca do narrado, mas que não tinha à época. Assim, a cada narrativa, o vivido é reconstruído, como já foi posto, tendo o presente como ponto de partida – e de retorno. A elipse também é elemento fundante do sentido, tanto quanto o que é mencionado pelo narrador. Este seleciona o que narra, criando para si e para o outro uma identidade por meio de seu relato.

Para Sarlo (2007, p. 41), a narrativa só se torna possível se apoiada na imaginação, posto que concorrem, no processo de biografização, elipses e elementos de que o narrador não dispunha à época do vivido. Não se trata de criar fatos que não ocorreram, mas de se recorrer a uma “imaginação treinada”, para dar conta de tecer uma intriga que faça sentido e seja interpretável. Para Sarlo (2007, p. 41), a imaginação se faz necessária por possibilitar um exercício de reflexividade por meio do distanciamento e da exteriorização. É a imaginação o tear que o narrador-tecelão usa para tecer e costurar o tecido da narrativa e é por meio dela que se forma o desenho da estampa. A imaginação faz surgir “um sentido de experiências desordenadas” (SARLO, 2007, p. 41), tornando-se a própria essência da tessitura da intriga, que Ricoeur (1994, p. 103) define como “a operação que extrai de uma simples sucessão uma configuração”. Tendemos a desconfiar da atuação da imaginação no testemunho, mas sem imaginação não pode haver testemunho.

Pelo seu caráter de mediação entre o vivido e o narrado, entre o fato biográfico e a biografização, entre a simples sucessão de acontecimentos e o vislumbre da configuração, Ricoeur (1994) situou o processo narrativo num lugar de passagem, de transformação dos acontecimentos em história. Ela une fatores heterogêneos, sintetizando-os e os articulando por meio de caracteres temporais. Na sua teorização da *tríplice mimese*, Ricoeur chama a

narrativa em construção de mimese II, situando-a entre a mimese I (ou prefiguração, pertencente ao domínio da ação simbolicamente mediatizada) e a mimese III (ou refiguração, relativa à “leitura” que se faz do narrado). O autor destaca a mimese I como montante e a mimese III como jusante da mimese II, conferindo lugar central a esta última. Ricoeur (1994, p. 85) também afirma que “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal”. A narrativa, portanto, configura o vivido (prefigurado) permitindo que ele possa ser lido, interpretado (refigurado). A experiência só pode ser compreendida via narração. A experiência narrada, essa reconstrução do vivido, nesse tear da imaginação, pode, então, ser considerada experiência de formação, no sentido que Larrosa dá à experiência. Só narramos (e lembramos) o que nos passa se aquilo que nos passa deixa *huellas*, se nos marca. Se percebe, pois, a relação entre experiência, memória, autonarração e formação.

Em contraponto a toda essa natureza mediadora e explicativa da biografização, estou ciente de que as narrativas:

[...] não falam por si mesmas. Por mais aperfeiçoado que seja, nenhum gravador, por si só, será suficiente. A fecundidade heurística das biografias é profundamente condicionada. As declarações pessoais fogem ao subjetivismo impressionista, imprevisível, gratuito, na medida em que se relacionam e se fundem com as situações objetivas, com os dados referentes às condições concretas nas quais vive o entrevistado, ou o ‘narrador’. Essas situações, esses dados constituem o quadro, o referencial, o polo dialético das biografias (FERRAROTTI, 2014, p. 137).

Assim, no tocante ao fazer científico, a narrativa pode ser (e neste estudo ela é) o ponto de partida da investigação. Mas coleta e compilação não serão suficientes. Cabe ao pesquisador compreender o potencial heurístico do material biográfico que tem em mãos e elege o referencial mais adequado ao tratamento dos testemunhos em direção ao objetivo da própria pesquisa. Retomo, portanto, o objetivo deste trabalho à luz do que expus.

As narrativas de si dos professores bacharéis que me proponho a analisar não constituirão um material “puro”, constituído da matéria objetivamente verídica e completa do passado de cada narrador. Tratar-se-á de uma instância de rememoração, portanto, reconstrução do passado tendo como âncora o momento presente da narração – ou seja: a entrevista. Não está posta uma rememoração espontânea, mas uma narrativa sob intervenção: “a intervenção é um jeito de forçar a memória espontânea daquele passado e sua codificação

numa narração convencional, sobre a qual se exerce a pressão de um conhecimento construído no presente” (SARLO, 2007, p. 57).

Assim, o professor estará falando do alto de seu tempo de experiência no EMI. Sua caminhada já lhe terá permitido traçar reflexões acerca de seu processo formativo, das implicações pedagógicas da sua formação acadêmica como bacharel e não como licenciado. Talvez ele tenha chegado à conclusão de que a licenciatura não lhe tenha feito falta; é possível que se ressinta das poucas instâncias de formação oferecidas pela instituição<sup>12</sup>; quem sabe ele sequer perceba a relevância de um estudo desta natureza; quiçá ainda tenha se identificado com o fazer docente a ponto de buscar espaços formativos extra-institucionais ou amparo de colegas professores e pedagogos. Seja como for, terá sua memória apoiada na história vivida: história concebida não como “uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros” (HALBWACHS, 1968, p. 41).

Os narradores saberão, certamente, que sua entrevistadora é licenciada em Letras, professora de Língua Inglesa e engajada no debate político-pedagógico da instituição, e também que está registrando sua narrativa para uma pesquisa acadêmica. É desse lugar que esses professores vão biografar suas experiências. É desse presente das coisas presentes e futuras que eles vão se lançar ao presente das coisas passadas. É nessa situação atual que eles vão mobilizar sua imaginação para que seja capaz de configurar o que viveram de modo que tenhamos um relato passível de interpretação. Seus testemunhos serão cheios de “impurezas”. Entretanto, a impureza do testemunho e sua trama anacrônica não são uma fatalidade inescapável, mas um recurso que contribui para tornar a experiência cognoscível (SARLO, 2007, p. 60).

Para discorrer sobre o potencial epistemológico da narrativa de si e do trabalho com (auto)biografias, faz-se necessário situar historicamente essa perspectiva, por tratar-se de um posicionamento epistemo-político marginal. Muitos estudiosos têm sido ousados o suficiente para apontar as fragilidades do pensamento científico tradicional, que rejeita a validade de conhecimentos que não lhe pareçam objetivos o suficiente. Diversas vozes têm dado sua contribuição para a contestação do paradigma epistemológico hegemônico dentro da pesquisa

---

<sup>12</sup> Por parte do IFRN, houve quatro edições da especialização em PROEJA e uma em Educação Profissional. Entretanto, não se pode afirmar que essas instâncias fossem suficientes nem que tenha havido a responsabilização dos professores quanto à sua participação nelas.

social. Faço aqui uma opção de ordem prática por uma obra em particular, que passo a comentar a seguir.

Em 1985, na Universidade de Coimbra, Boaventura de Souza Santos proferiu “Um discurso sobre as ciências”, posteriormente ampliado e publicado em 1987. Nele, o pesquisador estabelece reflexões inquietantes a respeito do fazer científico que ele intitula *paradigma dominante*. Trata-se de um paradigma científico que nasce das ciências da natureza a partir do século XVI e que, com a necessidade de se distinguir do pensamento religioso, estabelece para si limites que por um lado o libertam do grilhão gnosiológico da Igreja e por outro o aprisionam dentro de si mesmo.

Para esse paradigma há dois tipos de conhecimento irracional (não científico) contra os quais a “verdadeira ciência” deve se proteger a todo custo: um é o senso comum. O outro – vejam só – são as humanidades. A ciência se opõe ao senso comum como opõe a natureza ao ser humano, gerando relações dicotômicas que afetam profundamente o fazer científico (por exemplo, a dicotomia entre sujeito e objeto, observador e observado, quantificação e qualificação).

Ironicamente, enquanto os primeiros representantes desse paradigma (como Galileu) encamparam “uma luta apaixonada contra todas as formas de dogmatismo e de autoridade” (SANTOS, 1995, p. 12), seus representantes seguintes fazem-no assumir um caráter totalitário por negar a racionalidade de qualquer forma de conhecimento fora do seu próprio crivo. Por ser um modo de fazer ciência cuja linguagem fundamental é a linguagem matemática, não leva em consideração conhecimentos que não sejam passíveis de quantificação. Ou seja, para esse paradigma:

[...] conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante (SANTOS, 1995, p. 15).

Logo, dentro do paradigma hegemônico, a própria natureza da pesquisa qualitativa a torna menos digna de se chamar ciência. A validade das próprias Ciências Sociais é posta em cheque. Afinal, já que a ciência se opõe ao senso comum na mesma lógica que opõe natureza e ser humano, a natureza constitui um objeto de estudos intrinsecamente legítimo. O ser humano, nem tanto.

Além do caráter quantificador, o paradigma dominante procura, em todo o conhecimento que produz, aspectos nomotéticos. Há que se fazer ciência para entender como a natureza funciona; portanto, seu objetivo último é descobrir e compilar as leis que regem a natureza, o universo. A nomotetia privilegia a maneira como as coisas funcionam, relegando a segundo plano (ou a plano nenhum) o agente das coisas e o fim das coisas. Uma ciência nomotética “tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro” (SANTOS, 1995, p. 17). Esse paradigma, para Santos, é compatível com o ideário da burguesia que ascende ao poder e nele se consolida também à medida que o próprio paradigma se constrói e solidifica:

No plano social, é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade (o estado positivo de Comte; a sociedade industrial de Spencer; a solidariedade orgânica de Durkheim). Daí que o prestígio de Newton e das leis simples a que reduzia toda a complexidade da ordem cósmica tenham convertido a ciência moderna no modelo de racionalidade hegemônica que a pouco e pouco transbordou do estudo da natureza para o estudo da sociedade. Tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade (SANTOS, 1995, p. 17-18).

Como é possível ver, a neutralidade que o paradigma dominante conclama para si não passa de uma ilusão: sendo a ciência um construto do ser humano (um animal político), por mais que este tente embasá-la numa absoluta racionalidade ela será sempre atravessada por perspectivas ideológicas. A ciência não é, nunca foi e não pode ser neutra. O pesquisador precisa estar ciente disso, aceitar isso e ser claro a respeito de suas próprias orientações.

À medida que se começa a esbarrar nos limites desse paradigma, estes passam a ser questionados. O primeiro grande golpe sofrido veio de dentro do estudo da natureza por excelência – a Física. Einstein, ao trazer à tona a relatividade da simultaneidade, pôs às vistas também a arbitrariedade presente no trabalho do cientista. Santos (1995, p. 25) afirma que “não havendo simultaneidade universal, o tempo e o espaço absolutos de Newton deixam de existir”.

Se Einstein levanta um questionamento de proporções astronômicas, outro golpe, desferido por Heisenberg e Bohr, surge no nível da microfísica. Os referidos cientistas demonstraram não ser possível analisar um objeto sem que a mera presença do observador afete esse objeto. Portanto, o resultado de uma análise não pode ser exatamente equivalente ao que havia antes de a análise acontecer. “Não conhecemos do real senão a nossa intervenção



nele”, escreve Santos (1995, p. 26). Conseqüentemente, fica comprometida a distinção dicotomizada entre sujeito e objeto, entre observador e observado. A dicotomia precisa dar lugar a um *continuum* no qual a separação entre uma e outra instância não está mais claramente posta.

Outros dois abalos (a título de ilustração) sofridos pelo paradigma da ciência moderna vieram de Gödel e Prigogine. O primeiro, ao se aprofundar no estudo da linguagem matemática, aponta-lhe o caráter arbitrário e construído, nada tendo de absoluto ou natural:

Se as leis da natureza fundamentam seu rigor no rigor das formalizações matemáticas em que se expressam, as investigações de Gödel vêm demonstrar que o rigor da matemática carece ele próprio de fundamento. A partir daqui é possível não só questionar o rigor da matemática como também redefini-lo enquanto forma de rigor alternativo, uma forma de rigor cujas condições de êxito na ciência moderna não podem continuar a ser concebidas como naturais e óbvias (SANTOS, 1995, p. 27).

Já Prigogine e sua teoria dos sistemas abertos apontam para uma nova concepção de matéria, concepção dificilmente compatível com o paradigma hegemônico:

Em vez de eternidade, a história, em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 1995, p. 28).

Tantos golpes produziram, dentro da comunidade científica, profundas reflexões filosóficas acerca da ciência e apontaram uma direção nova: o que Santos (1995, p. 36) denomina *paradigma emergente*. É nesse novo paradigma que se encaixa a presente pesquisa.

Para o novo paradigma, todo conhecimento científico-natural é científico-social, todo conhecimento é local e total e todo conhecimento é autoconhecimento. À medida que a dicotomia “sujeito X objeto” vai se dissolvendo ao longo de um *continuum*, igualmente a dicotomia “ciências naturais X ciências sociais” perde a força e o sentido. Passam a ser consideradas dentro das ciências perspectivas holísticas de conhecimento. Quando se passa a refletir seriamente sobre a fragmentação disciplinar das ciências, problematizam-se as conseqüências disso. Um exemplo, da medicina, é quando se tem um médico hiperespecializado para quem o paciente representa um ínfimo recorte de conhecimento em vez de um ser humano integral e complexo. A hiperespecialização objetifica o conhecimento e o ser humano. O paradigma emergente traz como alternativa à fragmentação temática, na

qual “os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem em direção uns dos outros” (SANTOS, 1995, p. 47). Todo conhecimento é conhecimento de si mesmo porque o ser humano é ao mesmo tempo sujeito epistêmico e empírico – o que nos remete de volta ao *continuum* sujeito-objeto: “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios” (SANTOS, 1995, p. 52). A aversão à aproximação entre o pesquisador e a pesquisa perde sentido, o que me permite escrever este trabalho na primeira pessoa do singular sem medo de que entendam que eu estou implicada demais no que escrevo. O conhecimento que produzo aqui é também conhecimento sobre mim, porque feito por mim. O processo de conhecer é inseparável do produto do conhecer. Nesse sentido, concordo com Morin (1977, p. 38) quando ele interpela seu leitor com o seguinte questionamento:

Por que falar de mim? Não é decente, normal, sério que, tratando-se de ciência, de conhecimento, de pensamento, o autor se apague em sua obra e se dissipe em um discurso tornado impessoal? Nós devemos, pelo contrário, saber que é aí que começa o teatro. O sujeito que desaparece em seu discurso se instala na verdade na Torre de Controle. Fingindo deixar lugar ao sol copernicano, ele reconstitui um sistema ptolemaico no qual seu espírito é o centro.

Em termos práticos, o trabalho de pesquisa que tem como objeto fundante algum aspecto da subjetividade precisa ampliar o olhar e ultrapassar fronteiras disciplinares e metodológicas. Uma das razões para isso é o fato de a própria subjetividade estar ainda encontrando seu lugar dentro da ciência. O conhecimento produzido pelo paradigma emergente:

É um conhecimento sobre a condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento desse tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste em cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que hoje atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica (SANTOS, 1995, p. 48).

A abordagem (auto)biográfica, com sua natureza profunda e radicalmente qualitativa, se põe completamente à parte do paradigma científico hegemônico. Nela, a subjetividade tem vez e voz – e essa voz é justamente seu objeto de estudo. É a narrativa construída pelo sujeito, com ou sem intervenção direta do pesquisador, o material sobre o qual este vai se debruçar. A (auto)biografia é, para esta abordagem, suficiente para se conhecer uma realidade local e ao mesmo tempo total. Essas características levaram a (auto)biografia para a margem até das ciências que já estavam à margem do quadro epistemológico dominante. Mesmo dentro da

Sociologia ela é tratada ora com desconfiança, ora com acatamento. Por exemplo, Pierre Bourdieu defendeu a “ilusão biográfica”, para, no fim da vida, passar por uma “conversão biográfica” (PASSEGGI, 2014). Hoje, a “sedução biográfica” (PASSEGGI, 2010) tem conquistado cada vez mais adeptos dentro do cenário da pesquisa em educação, em especial na formação de professores.

Debruçar-nos-emos a seguir sobre o percurso que a narrativa vem fazendo desde “fora” (como domínio da literatura), passando pelas margens da pesquisa social e hoje em direção a uma legitimidade mais amplamente reconhecida.

## 2.2 A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA

Na década de 1950, Franco Ferrarotti (2010) se debruçava sobre o material biográfico numa tentativa de preencher as lacunas que ele percebia no modelo vigente de se fazer pesquisa social. Deu-se conta de que a biografia tem um caráter sintético que lhe pareceu relevante. Entretanto, rondava a biografia um certo “perigo literário”, uma noção de que um texto biográfico não era digno de confiança como parâmetro de conhecimento da verdade. Afinal, onde acabaria o “fato” e começaria a ficção (do latim *fictione*, fingimento) do relato? Essa resistência ao uso de material biográfico em sua plenitude heurística motivou o sociólogo a buscar mais respaldo epistemológico. Dessa busca, resultaram algumas obras e a noção de que uma biografia representa um recorte de um todo social.

Nos anos de 1980, o interesse das Ciências Sociais pelo biográfico promove o que Ferrarotti chamou de “revival” (2010, p. 33), a “guinada subjetiva” (SARLO, 2007, p. 18). Esse retorno à narrativa é justificado pelo autor por duas razões. A primeira é a necessidade de renovação metodológica nas Ciências Sociais. Os pesquisadores começam a questionar a objetividade absoluta pretendida, assim como a intencionalidade nomotética do paradigma hegemônico. O sociólogo estava à beira de tornar-se um “engenheiro social”, tal era a preocupação com o enquadramento das Ciências Sociais nas Ciências da Natureza. A objetividade seria produto de um desejado distanciamento, mas esse distanciamento incorria na objetificação do ser social, de modo que as pesquisas não abordavam as partes mais profundas da vida social. A própria exigência de descoberta de “leis sociais” era questionada.

A segunda razão foi a exigência de uma “nova antropologia do concreto” (FERRAROTTI, 2010, p. 35):

A sociologia clássica é impotente para compreender e satisfazer essa necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual. Propõe correlações constantes e gerais, em que seriam necessárias pontes que ligassem a historicidade absoluta de um ato à generalidade de uma estrutura. [...] Ora, a biografia que se torna instrumento sociológico parece poder vir a assegurar essa mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social (FERRAROTTI, 2010, p. 35).

A biografia assim trabalhada poderia preencher lacunas teóricas entre os domínios social e psicológico, articulando-os. Essa articulação viria ao encontro de diversos anseios epistemológicos nas Ciências Sociais, e mesmo na psiquiatria, na psicologia e a psicanálise. Elementos jurídicos, políticos e historiográficos também se voltaram para a figura do narrador em primeira pessoa. Para Sarlo (2007), o caráter de verdade atribuído à narrativa autobiográfica está relacionado à dívida de escuta e reparação para com vítimas de regimes totalitários, desde refugiados da I Guerra Mundial até os torturados e filhos de desaparecidos durante as ditaduras de extrema direita na América Latina (a autora se concentra no caso argentino), passando pelo Holocausto. O testemunho se torna um recurso de reconstituição do passado moralmente difícil de ignorar. Nesse contexto, passa a ganhar força o chamado “método biográfico”.

O método biográfico tornou-se uma “aposta científica” com certos aspectos polêmicos, como cabe a todo paradigma emergente. A subjetividade passava a ganhar ares de conhecimento, e o método biográfico estava situado “para além de toda a metodologia quantitativa e experimental” (FERRAROTTI, 2010, p. 36). Nesse cabo-de-guerra científico, por vezes vencida uma visão objetivista e reducionista do método, reduzindo-o à mera compilação de material biográfico. Em tais casos, quebrava-se a unicidade sintética da biografia e se eliminava sua autonomia heurística: “Utilizam-se as biografias ‘para saber’, insiste-se em não as considerar como um saber organizado, mas crítico, que é preciso aprender a decifrar” (FERRAROTTI, 2010, p. 37).

O empobrecimento epistemológico do método biográfico leva-o ainda ao patamar de mero caso, ilustração ou exemplo. Ora, o uso do concreto como mero exemplo implica uma perspectiva epistemológica formalista, que só reconhece o conhecimento generalizável – ou seja, retorna-se à busca de um caráter nomotético da pesquisa social. Em síntese, , tinha-se que aquilo que a biografia tem de mais rico se tornava um obstáculo à pesquisa.

Conseqüentemente, a abordagem das biografias foi se curvando à lógica quantitativa, de amostragem, colocando a qualidade do material em segundo plano. Os materiais biográficos secundários – “correspondências, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc” (FERRAROTTI, 2010, p. 43) – ganham primazia sobre os primários (narrativas autobiográficas coletadas pelo próprio investigador).

O método biográfico, para Ferrarotti, tem uma especificidade que precisa ser conhecida profundamente sob pena de se cair nas armadilhas previamente enumeradas. Cada biografização é preñe de uma profunda historicidade. Por isso o método biográfico “tradicional” (arraigado ainda no paradigma epistêmico hegemônico) prefere o material biográfico secundário e tende a rejeitar ou diminuir o primário. Ferrarotti (2010, p. 43) defende que se caminhe na contramão dessa lógica. Ao abraçarmos o material biográfico primário podemos trabalhar com sua “subjetividade explosiva” e a “pregnância do sujeito” que lhe é peculiar.

A subjetividade inerente à autobiografia pode se tornar conhecimento científico à medida que:

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma *práxis humana*. Ora se “a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais” (Marx, *VIª Tese de Feuerbach*), toda a práxis humana é atividade sintética, *totalização ativa de todo um contexto social*. Uma vida é uma *práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas por meio de sua atividade desestruturante-reestruturante* (FERRAROTTI, 2010, p. 44, grifos do autor).

Toda narrativa autobiográfica recorta uma práxis humana; toda práxis humana sintetiza as estruturas sociais circundantes. O ser humano não “reflete” o social: ele o mediatiza, apropria-se dele, filtra-o, sintetiza-o ativamente. Eis a noção que Ferrarotti chama de “universal singular” (FERRAROTTI, 2010, p. 45). O indivíduo “não fundamenta o social; ele é o produto sofisticado do social” (FERRAROTTI, 2014, p. 85).

Se é relevante que se interprete uma sociedade por meio de uma biografia, faz-se necessário, primeiramente, legitimar o valor heurístico de toda biografia bem tratada, conservando sua especificidade epistemológica. A biografia revela uma microrrelação social: o narrador biografava para alguém, ainda que para um si mesmo, num exercício de distanciamento. No caso da entrevista biográfica, por exemplo, o pesquisador precisa parar de

fingir que é neutro e que sua participação naquele momento de interação não vai interferir no resultado final, no texto final.

A dicotomia sujeito-objeto vai sendo posta de lado, pois o observador está “ridiculamente implicado no campo de seu objeto” (FERRAROTTI, 2010, p. 46). A entrevista é uma interação social e deve ser encarada como tal. O objeto de conhecimento não é mais o outro, mas a interação entre quem observa (que também é observado) e quem é observado (que também observa). “Torna-se conhecimento a dois por meio da intersubjetividade de uma interação; conhecimento tanto mais profundo e objetivo quanto mais for integral e intimamente mais subjetivo” (FERRAROTTI, 2010, p. 49). Ferrarotti parece aqui concordar com a máxima de Saint-Exupéry (2008, p. 67): só se conhece bem aquilo que se cativou.

Para o pesquisador abraçar o método biográfico em toda a sua potencialidade explosiva é necessário que ele ultrapasse o quadro epistemológico mecanicista lógico-formal vigente, para o qual só pode haver ciência se esta for uma ciência do geral. “Se queremos sociologicamente o potencial heurístico da biografia, sem trair suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico” (FERRAROTTI, 2010, p. 49).

Segundo Ferrarotti (2010, p. 50), é necessária uma razão dialética que compreenda a “práxis sintética recíproca que rege a interação entre um indivíduo e um sistema social” – é a racionalidade que resgata o individual da categoria do “incognoscível”. As ciências da natureza não devem assimilar todas as outras ciências. Importa reconhecermos, como Josso (2010, p. 76), a validade de uma “epistemologia do sujeito”. Tal reconhecimento implica não apenas “se recusar a recortar o objeto humano para compreender as diferentes partes reconhecidas”, mas também recusar-se a “considerá-lo como um objeto que respondia a nossas questões de pesquisadores” (JOSSO, 2010, p. 60).

Boa parte da invisibilidade destinada ao sujeito e à subjetividade nas ciências (a “morte do sujeito” nos anos 1960 e 1970) estava relacionada à descrença no potencial cognoscível da narrativa em relação à experiência vivida. A respeito dessa desconfiança, Sarlo (2007) escreve:

O sujeito não só tem experiências como pode comunicá-las, construir seu sentido e, ao fazê-lo, afirmar-se como sujeito. A memória e os relatos de memória seriam uma ‘cura’ da alienação e da coisificação. Se já não é possível sustentar uma Verdade,

florescem em contrapartida verdades subjetivas que afirmam saber aquilo que, até três décadas atrás, se considerava oculto pela ideologia ou submerso em processos pouco acessíveis à simples introspecção. Não há Verdade, mas os sujeitos, paradoxalmente, tornaram-se cognoscíveis (SARLO, 2007, p. 39).

Percebe-se a concordância entre as ideias desta autora com os postulados de Ricoeur abordados anteriormente: “estendendo as noções de Ricoeur, pode-se dizer que a hegemonia do presente sobre o passado no discurso é da ordem da experiência e se apoia, no caso do testemunho, na memória e na subjetividade” (SARLO, 2007, p. 49).

É nesse contexto epistêmico que os professores entrevistados foram percebidos: narradores cuja história pode ser conhecida porque é narrável; caminhantes cuja subjetividade não se pretende reduzir a uma tabulação de dados. Suas narrativas serão a âncora primordial para que se conheçam suas histórias de vida e de formação e os caminhos que percorreram até a docência e dentro desta.

### 2.3 CAMINHOS DA PESQUISADORA EM DIREÇÃO AOS CAMINHOS DOS SUJEITOS

Por tentar dar conta de processos subjetivos, a pesquisa sobre formação e profissionalização docente tem aceitado e feito frutificar o trabalho com histórias de vida. Desde os anos 1990, diversas pesquisas têm sido direcionadas “para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério” (PASSEGGI, 2011, p. 370). Essas investigações em geral buscam compreender “as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais” (PASSEGGI, 2011, p. 370).

Como eu busco, neste trabalho, investigar os caminhos da formação do docente bacharel por meio do testemunho dele próprio, busquei nos estudos da pesquisa (auto)biográfica os procedimentos metodológicos (geralmente transgressores se postos em evidência junto ao paradigma científico dominante) adequados. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), contar uma história (significado etimológico do termo narrativa) é um processo que

segue um esquema autogerador ancorado em três características principais: textura detalhada, fixação de relevância e fechamento da Gestalt (da totalidade narrativa).

A textura detalhada consiste na teia de detalhes apresentados pelo narrador (também chamado de informante) para que sua história flua de um acontecimento ao outro de maneira que faça sentido para seu ouvinte (no caso, o entrevistador). A fixação de relevância é o registro feito pelo narrador daqueles aspectos que ele considera centrais na história contada. A explicação dos acontecimentos é necessariamente seletiva. Ela se desdobra ao redor de centros temáticos que refletem o que o narrador considera importante. Estes temas representam sua estrutura de relevância. Já o fechamento da Gestalt diz respeito ao momento em que a narrativa atinge sua totalidade.

A entrevista narrativa consiste numa transgressão metodológica em relação à entrevista estruturada, baseada no esquema pergunta-resposta e centrada totalmente no entrevistador. A entrevista narrativa pressupõe uma atuação restrita por parte do entrevistador, de modo a deixar o entrevistado o mais à vontade possível. Entende-se que é na perspectiva livre do entrevistado que melhor se dará a conhecer o que ele tem a contar. Obviamente não há como se eliminar o pesquisador desse esquema, mas ao contrário do cenário controlado pelo pesquisador (que compõe a entrevista estruturada), na entrevista narrativa, ele busca interferir o mínimo possível no rumo da narrativa:

Como técnica de entrevista, a EN consiste em uma série de regras sobre: como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como, uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador. A história se desenvolve a partir de acontecimentos reais, uma expectativa do público e as manipulações formais dentro do ambiente (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 96).

Em outras palavras, o entrevistador age como uma espécie de animador da narrativa em curso, oferecendo a pergunta inicial que fará o narrador dar início à sua história e posteriormente indagando-o a respeito dos desdobramentos do narrado. Entretanto, apesar de enumerar diversas “regras”, os autores deixam bastante claro que “A função destas regras não é tanto encorajar uma adesão cega, mas oferecer guia e orientação para o entrevistador, a fim de fazer com que seja uma narração rica sobre um tópico de interesse, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 96).



Um outro estudioso que me lança luz sobre o processo da entrevista narrativa é Bertaux (2010), embora com algumas ressalvas. No âmbito teórico, ele assume posicionamentos em relação ao relato autobiográfico que diferem dos que eu assumo aqui. Bertaux busca entender o entorno social imediato (etnografia) com o objetivo de estabelecer ou encontrar relações nomotéticas. Trata a narrativa na perspectiva que Ferrarotti chamou de reducionista, diminuindo o relato a apenas mais um material de apoio.

Apesar desse posicionamento teórico divergente, Bertaux oferece um guia de como proceder com a entrevista narrativa que é bastante esclarecedora. Orienta a estabelecer o contexto social da entrevista, dá sugestões de como ajudar o entrevistado a assumir o papel de narrador, tranquiliza o pesquisador a respeito da dimensão do imprevisível. É nessas orientações que eu ponho o foco.

Tomando estas orientações por bússola, parti em busca de selecionar meus entrevistados (os caminhantes, segundo a metáfora que utilizei a partir da obra de Antonio Machado). Por trabalhar diretamente com diversos professores bacharéis que trabalham no Ensino Médio Integrado, passei a observá-los com mais atenção e a refletir acerca de quais deles poderiam ser eleitos informantes (afinal, são dezenas de colegas).

Santos (1995, p. 50) afirma que “a distância epistemológica entre sujeito e objeto deve se articular metodologicamente com a distância empírica entre sujeito e objeto”. Tendo eu tantos colegas que eu poderia entrevistar, não me pareceu vantajoso nem pertinente ir buscar informantes em um outro *campus* a pretexto de um distanciamento entre mim e eles. Se eu estou situada em um contexto sócio-histórico que me privilegia com uma variedade de informantes que, por seu vínculo comigo, estariam dispostos a me contar suas histórias de vida a caminho da docência, por que eu deveria dar início a um longo e desgastante trabalho de visita e sensibilização de professores para quem eu seria uma completa estranha?

Por outro lado, eu tinha a opção, dentro do *campus* no qual trabalho, de fazer um recorte por curso de atuação. Como, desde minha chegada à escola, trabalho diretamente com o curso Técnico de Nível Médio em Informática, julguei proveitoso voltar minhas buscas por informantes em outro curso, aquele no qual eu não atuo (Técnico de Nível Médio em Mecatrônica). Julguei esta escolha proveitosa em dois sentidos. O primeiro diz respeito ao distanciamento empírico entre mim e esses colegas: tínhamos proximidade suficiente para que

eles não me vissem como uma estranha que lhes queria roubar o tempo, mas também não tínhamos, em geral, tido um convívio profissional em que essa proximidade parecesse ameaçadora (com alguns deles eu nunca tive alunos em comum; com nenhum houve ocasião de uma discussão mais acalorada em alguma reunião que o fizesse ter uma postura defensiva em relação ao meu convite, por exemplo).

Além disso, o curso Técnico em Mecatrônica do IFRN tem algumas peculiaridades que o tornam interessante para a constituição do *locus* desta pesquisa. Em primeiro lugar, trata-se do único curso de nível médio nessa área no estado, o que lhe confere um caráter privilegiado de pioneirismo. Em segundo lugar, o período de conclusão desta pesquisa coincide com o período em que se formaram as duas primeiras turmas de EMI em Mecatrônica, de modo que este trabalho tem potencial para contribuir para a avaliação institucional do curso.

Minha primeira providência após estabelecer esse recorte foi preparar um termo de consentimento livre e esclarecido convidando o professor a se tornar colaborador da pesquisa. O termo alertava o professor tanto a respeito dos benefícios da entrevista narrativa quanto dos riscos inerentes.

O termo de consentimento também deixava claro o tratamento que seria dado ao material narrativo disponibilizado na entrevista. Deixei claro para o entrevistado que a transcrição da entrevista seria feita por mim em forma de “texto corrido”, com a supressão da minha voz de entrevistadora. Esse texto resultante seria encaminhado ao próprio entrevistado para leitura, conferência e alterações (acréscimos, retiradas ou modificações nas nuances de sentido). Assim, o entrevistado seria o dono último da narrativa escrita final. Essa sim, uma vez devidamente lida e autorizada pelo colaborador, construiria o material de análise.

Optei por proceder assim por três razões. Primeiro por acreditar que seria mais fácil conseguir entrevistas orais que a escrita de autobiografias educativas. Em segundo lugar, porque Bosi (2003) alerta o pesquisador que trabalha com memória a sempre devolver o material escrito para o memorialista para que ele seja parte integrante do processo de construção do texto final. Finalmente, pelo encanto que um outro trabalho da mesma autora (BOSI, 2004) me despertou desde que iniciei meus estudos sobre narrativa de si: nele, os testemunhos de cada colaborador se apresentavam como um texto corrido, embora no texto a

autora deixe entrever que a narrativa fora coletada oralmente. Afinal, se a transcrição voltará para o entrevistado para conferência, colocar em evidência a voz do narrador parece uma ideia tentadora. Assim, o trabalho pesado ficando a cargo da pesquisadora, eu teria a autobiografia educativa do professor narrador sem os problemas e os constrangimentos que seriam gerados se eu tivesse solicitado essa narrativa por escrito desde o início.

Cada professor foi convidado a participar da pesquisa por mim em particular. Nesse primeiro contato direcionado, eu expliquei a natureza da minha pesquisa e fiz o convite. Aceito o convite, eu encaminhei o termo de compromisso solicitando a cada um que lesse com atenção ou mesmo lendo com ele ou ela (especialmente nos casos em que o professor ou a professora dizia que a leitura não era necessária, assinar apenas bastaria).

As entrevistas foram marcadas de acordo com as minhas possibilidades e com a conveniência do entrevistado. Eu comparecia munida de um dispositivo de gravação e de um roteiro. Transgredindo um pouco das próprias orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002), eu produzi sim um roteiro, mais para tranquilizar a mim mesma diante da experiência nova do que para que se tornasse uma entrevista no esquema pergunta-resposta. Tentei sempre ter em mente a noção de Bosi (2008, p. 60-61), segundo a qual a entrevista ideal “é aquela que permite a formação de laços de amizade; tenhamos sempre na lembrança que a relação não deveria ser efêmera. Ela envolve responsabilidade pelo outro e deve durar o quanto dura uma amizade”.

Para representar as trilhas de pegadas deixadas pelos caminhantes em direção a (e no) EMI, importa compreender que “toda a leitura de texto, por mais ligada que esteja ao *quid*, ao ‘isso em vista do que’ foi escrito, faz-se sempre no interior de uma comunidade, de uma tradição, ou de uma corrente de pensamento vivo, que revelam pressupostos e exigências” (RICOEUR, 1990, p. 5). Assim, segundo a perspectiva hermenêutica ricoeuriana, não é apenas o lugar de fala do narrador que interfere na construção do material narrativo: o meu lugar como pesquisadora, o meu presente das coisas presentes (minha história de vida, minha visão de mundo, meu entorno social) é também a âncora da interpretação que construo a partir desse material.

A respeito do processo de interpretação, Ricoeur afirma:

Toda a interpretação se propõe vencer um afastamento, uma distância, entre a época cultural passada à qual pertence o texto e o próprio intérprete. Ao superar esta distância, ao tornar-se contemporâneo do texto, o exegeta pode apropriar-se do sentido: de estranho ele quer torná-lo próprio, isto é, fazê-lo seu; é portanto o engrandecimento da própria compreensão de si mesmo que ele persegue através da compreensão do outro (RICOEUR, 1990, p. 18).

Esta é a minha orientação no tratamento das narrativas de formação que discuto. Busco, por meio do processo de desconstrução dos textos, superar a distância entre mim e o narrado. Aproprio-me dos sentidos produzidos, tornando-os meus e articulando-os à compreensão de mim. Analisar hermeneuticamente significa recorrer ao texto analisado como recurso primordial de sua própria compreensão. Em se tratando de histórias de vida, o pesquisador se debruça sobre o tecido narrativo para evidenciar a intriga que se entretetece no decorrer do texto em busca de conhecer as experiências vividas. Não se sabe o quanto o entrevistado caminhou para chegar até onde está, as milhões de milhas antes de dormir, os montes escalados e as lágrimas nas noites de frio. Importa tratar as narrativas com cuidado e sensibilidade.

Para Silva (2011, p. 27), “Uma intriga é o conjunto de combinações dos acontecimentos transformados em história e funciona como mediação entre os acontecimentos e a história”. Entretanto, ao concentrar a atenção no texto, o pesquisador deve ter cuidado para não destacar sua interpretação do todo social mais amplo:

A interpretação hermenêutica busca evidenciar que uma obra não deve ser interpretada somente no plano psicológico – como valorização de uma vida pessoal – mas, principalmente, como uma dimensão das ações da vida social ou política, dado que as ações individuais e a história pessoal estão inscritas na história do grupo, da comunidade, da classe ou sociedade (SILVA, 2011, p. 27).

O desafio posto aqui é encontrar (e permanecer fiel a) um delicado equilíbrio entre o recorte social e a individualidade de cada narrador. Assim, não é objetivo deste estudo recorrer às narrativas como mero instrumento de coleta de dados objetivos, mas explorar o seu potencial heurístico particular em articulação com a realidade em que estão inseridas. Isso é possível por meio da desconstrução da convenção simbólica que atribui sentido aos gestos narrados.

Com base nos estudos de Ferrarotti (2010) mencionados previamente, posso afirmar que: (1) toda narrativa autobiográfica recorta uma práxis humana e toda práxis humana sintetiza estruturas sociais circundantes; assim, pela narrativa se pode chegar à maneira como

o sujeito se apropria da realidade, mediatiza-a e a sintetiza, desaguando no “universal singular”; (2) importa legitimar o valor heurístico de toda biografia adequadamente tratada (ou seja, com suas especificidades epistemológicas conservadas).

Restabelecendo uma relação metafórica entre métodos e projeções cartográficas, comparo o paradigma epistemológico dominante à projeção de Mercator: profundamente difundida, eurocêntrica, distorce as áreas (aumentando-as) na medida do distanciamento do equador. Esta distorção, por vezes, passa despercebida do leitor pela “naturalidade” que o uso hegemônico desta projeção lhe conferiu ao longo do tempo. Também é uma projeção cujo mapa resultante dá ao leitor a sensação de organização e precisão por causa da representação dos meridianos e paralelos de maneira equidistante com linhas e ângulos retos. São elementos representativos do paradigma positivista: objetividade, nomotetia, clareza, organização – o padrão a ser seguido.

Também é possível comparar, dentro do paradigma emergente, a projeção azimutal com a abordagem (auto)biográfica. No centro da projeção, está o sujeito, representado por sua narrativa. O sujeito é o ponto de referência; é a partir do que ele conta, de como ele conta que se fará a leitura hermenêutica da realidade que o narrador sintetiza. Assim, deixo claro meu posicionamento epistemopolítico: pela valorização do professor como sujeito de sua própria formação, dono de sua história; pela aceitação da implicação de mim como pesquisadora e colega nas entrevistas; a este respeito, pelo reconhecimento da pregnância subjetiva e da subjetividade explosiva como características que enriquecem a pesquisa; pelo tratamento da narrativa com respeito e cuidado pelo seu potencial heurístico, levando em consideração a grande contribuição de um tratamento assim para a concepção de políticas efetivas para a formação docente de professores sem licenciatura atuantes no Ensino Médio Integrado; pela escuta sensível das histórias de vida de sujeitos muitas vezes tratados como um “problema a ser resolvido”; por um cuidado crescente com a formação docente para a Educação Profissional.

### **3 VERSO A VERSO: ANÁLISE HERMENÊUTICA DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO**

O itinerário do caminhante sem mapas vai sendo estabelecido a cada passo dado. O peregrino vai escolhendo suas direções a partir das condições que lhe estão à disposição. Percorrida já uma parte da caminhada, voltar a vista atrás via exercício de rememoração permite que o vivido seja configurado no processo narrativo. O narrar(-se) proporciona ao caminhante um distanciamento em relação ao caminho trilhado que o permite compreendê-lo melhor. Além disso, o material narrativo, pela sua propriedade de tecer sentidos, permite que o vivido, representado no tecido final, seja conhecido e compreendido.

Este trecho de minha pesquisa é dedicado a compreender as trajetórias dos caminhantes por meio do que a trama do tecido narrativo revela. Aqui, os caminhantes fazem uma parada para voltarem a vista atrás e contarem sobre o que veem, passando de caminhantes a narradores.

Para isso, lanço mão do exercício de compreensão proposto por Ricoeur (1990). Ao propor um trabalho de análise hermenêutica de narrativas de si estou assumindo compromissos epistemopolíticos que deixei claros na seção anterior. Reitero que, sendo o presente a âncora da lembrança, temos em questão mais de um “presente” na elaboração das narrativas de formação. A entrevista é o ponto de partida primordial para este estudo. Entretanto, de minha parte há, posteriormente, o momento de transcrição das entrevistas como também um presente de onde volto o pensamento para o instante da entrevista (que já passa a ser um presente das coisas passadas). A seguir, cada entrevistado tem no momento de leitura e edição de sua narrativa um outro apoio.

Esclareço ainda que a entrevista constitui o fundamento primordial neste estudo porque não necessariamente este foi a primeira vez em que cada narrador contou sua história ou partes dela. Se não há experiência sem narração, não posso afirmar que é, na entrevista, que o vivido por cada professor é convertido em experiência, posto que possivelmente esse vivido já fora narrado anteriormente.

O presente da interpretação das narrativas também constitui o ponto de partida dos sentidos construídos no processo de análise. A pesquisadora que narra e disserta sobre suas

descobertas e deduções está tão evidente nelas quanto os próprios caminhantes. Nas palavras de Ricoeur (1990, p. 18), todo exercício de interpretação hermenêutica consiste na “compreensão de si mesmo através do desvio da compreensão do outro”.

Diante do material abundante para análise (as narrativas escritas totalizavam mais de sessenta páginas), optei por um procedimento que uniu possibilidade cronológica e profundidade epistemológica. Elegi uma das cinco narrativas de formação e fiz sua análise em primeiro lugar. A partir dos elementos revelados no processo de desconstrução do texto, as demais narrativas foram evocadas e articuladas àquela primeira narrativa. Uma estrada analisada serve de esteio para compreender os caminhos comuns a outras.

Os professores narradores tiveram a oportunidade de escolher os nomes pelos quais seriam identificados. Alguns optaram por deixar a meu cargo a escolha do pseudônimo. Assim, nossos caminhantes estão nomeados da seguinte forma: Olívia (professora da instituição há três anos, tendo iniciado sua vida docente no próprio IFRN), Adriana (também com três anos de IFRN, além de um ano no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, o IFPB), Eduardo (professor do IFRN há 9 anos, com extensa experiência docente na EB antes de seu ingresso nesta instituição. No entanto, só assumiu turmas de EMI dentro do IFRN), Xavier (com três anos de instituição e de docência) e Ricardo (professor há nove anos, tendo iniciado sua caminhada na docência também no IFRN). Os cinco estavam lotados, durante a realização do estudo, no *campus* Parnamirim e atuavam no curso técnico integrado em Mecatrônica.

A primeira narrativa é a do professor Ricardo, engenheiro mecânico, professor do IFRN e policial civil. Escolheu começar a sua história a partir de um constrangimento que passou na oitava série e narrou ainda outros, evidenciando que além de ser tímido por natureza, outros elementos contribuíram para que sua timidez aumentasse e para que sua afinidade com as Ciências Exatas se combinasse com uma repulsa por Ciências Humanas. Os números lhe davam segurança para se expressar sem medo.

Na UFRN, durante o curso de Engenharia Mecânica, casou e teve sua primeira filha, de modo que seus planos acadêmicos de pós-graduação perderam prioridade para a necessidade prática de sustento da família, primeiramente como bolsista de iniciação científica e depois como policial civil. Ele soube, por acaso, do concurso para professores do

IFRN. Fez o processo seletivo sem grandes pretensões, foi aprovado, teve três oportunidades de assumir e quase abre mão de todas. Afinal, ele apreciava bastante o seu trabalho na Polícia Civil.

Quando finalmente decidiu abraçar a docência, esse abraço foi desconfiado e um tanto espinhoso num primeiro momento. Ele afirma: “eu caí ali de paraquedas e tive que me virar”. Foram cerca de dois meses de conflitos internos até que, com ajuda de um colega, ele foi compreendendo melhor os procedimentos didáticos que tinha à disposição. Ricardo narra ainda um trecho inicial de seu percurso como docente que é muito significativo neste estudo, pois deixa entrever um certo descuido por parte da instituição em relação ao fazer docente.

O relato do professor Ricardo, mesmo quando se refere a trechos difíceis e conturbados de sua caminhada, acontece de maneira bastante tranquila e até satisfeita em comparar o professor que ele era com o professor que ele se tornou. O amadurecimento de sua prática pedagógica aparece relacionado à avaliação, à noção de aula e à relação com os alunos, sempre indo na mesma direção: de uma prática distante e desconfiada a uma postura dialógica e colaborativa.

Hoje, movido pela sedução da docência, Ricardo é mais apaixonado pelo ser professor do que pelo ser policial. Ele pretende, assim que as condições objetivas forem favoráveis, afastar-se da polícia e seguir o curso de sua vida profissional como docente. O professor demonstra uma postura bastante profissional diante de suas atividades docentes. Pouco depois de assumir seu cargo no IFRN, buscou, na Organização Didática da instituição, uma referência para orientar-se no novo terreno de atuação e apropriar-se dele melhor, tornando-o seu lugar e seu território. Também se envolveu em processos de elaboração de documentos institucionais, durante os quais fez importantes reflexões sobre questões curriculares. Afirma apreciar profundamente a companhia de seus alunos nas aulas, especialmente as aulas práticas em laboratório.

Já o professor Xavier inicia sua história com a ambição infantil de ser astronauta e vai narrando como o amadurecimento e a percepção da concretude da vida o fizeram migrar de astronauta para desenhista, depois para arquiteto e depois para engenheiro eletricitista. Desde antes do início dos estudos, ele já tinha uma relação estreita com a cultura letrada por atuação



de seus pais no âmbito doméstico. Assim, suas vivências escolares e acadêmicas nunca lhe foram pesadas do ponto de vista afetivo.

Sua caminhada em direção à docência se deu por demandas pragmáticas. Ele era feliz como pesquisador bolsista de mestrado no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e deu alguns passos em direção à atuação como engenheiro em algumas empresas, mas essas novas trilhas acabavam por reconduzi-lo às bolsas de pesquisa. Quando fez o concurso para docente do IFRN, fez um acordo com seu então orientador: se ele passasse, assumiria como professor; caso contrário, ingressaria num programa de doutoramento na França, ainda como bolsista. Foi aprovado e, como ele mesmo afirma, “virou” professor.

Uma vez “solto” no terreno desconhecido da docência Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), uma área pantanosa onde teve que se orientar foi o PROEJA. Ele recorreu basicamente às próprias experiências de vida e formação para lidar com os desafios deste programa. Da mesma forma, o voltar-se para o passado foi um norte recorrente diante também de outros públicos do EMI. Ele assume como orientação primordial da sua prática o objetivo de ser o professor que ele nunca teve.

Outro itinerário formativo foi narrado pela professora Olívia, cujo encantamento pelo magistério se anuncia ainda à época de seu Ensino Médio. Ela conta que sua opção profissional inicial foi pela docência. Entretanto, um professor a convenceu a desistir do curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa. Já que também tinha afinidade com a área das Ciências Exatas, decidiu-se também pela Engenharia Elétrica, como Xavier. Houve aí uma influência dupla no ambiente familiar: sua mãe era professora primária, já aposentada; seu irmão mais velho, graduando em Engenharia Elétrica.

O irmão de Olívia parece ter desempenhado uma função importante na orientação dela em direção à e dentro da docência. Ele fez Engenharia Elétrica, ela também; mesmo sendo engenheiro eletricitista havia anos, ele deixou seu cargo na Companhia Energética do Rio Grande do Norte (COSERN) para se tornar docente do IFRN; ela o seguiu; Olívia narra como recorreu a ele em busca de ajuda no processo seletivo e, posteriormente, na prática docente.

A partir de um dado momento de sua história de vida, Olívia ressignifica essa relação de heteronomia e assume o protagonismo de sua jornada formativa: “eu pedi muita ajuda no começo, [...] mas a pessoa tem que tentar se guiar sozinha, mesmo que não saiba para onde

está indo”. Passa, inclusive, a contestar opiniões do irmão-guia: a exclamação “isso não é justo!” marca, no texto, sua recém-conquistada autonomia. A partir daí a narradora vai se apropriando do lugar da docência até transformá-lo em seu território.

Uma narrativa construída de maneira um tanto peculiar em relação às demais é a do professor Eduardo. Ele tem uma formação que parece, a princípio, ambivalente: é bacharel em Engenharia Elétrica (à semelhança de Olívia e Xavier) e também licenciado em Física. Entretanto, à medida que ele conta sua história, vai evidenciando que sua formação para a docência se deu de maneira emergencial e aligeirada, de modo que Eduardo não se sentiu “tocado” por esse processo formativo num âmbito subjetivo mais profundo. Sob o ponto de vista de Larrosa (2006), é como se essa formação docente de Eduardo não tivesse constituído para ele uma experiência de fato.

O professor Eduardo tem uma relação afetiva muito forte com a docência. Narra-se como uma pessoa curiosa que: sempre havia gostado muito de estudar e aprender; trabalhava muito; superou as dificuldades com muita serenidade; dava aulas melhor que seus professores (quando monitor de Física da então ETFRN); conduzia práticas de laboratório (quando técnico de laboratório numa universidade privada) com muito mais desenvoltura do que os professores da instituição; chegava até a assumir o lugar de colegas de outras áreas (ainda nessa universidade) em palestras quando eles faltavam; não precisou fazer todo o curso de formação docente porque fora informalmente dispensado pelos professores de algumas disciplinas; não precisava sequer de planejamento para ministrar suas aulas.

Eduardo começou a dar aulas de reforço ainda na adolescência, em busca de sua primeira fonte de renda. Mesmo afeito às atividades de ensino, optou por um bacharelado em vez de uma licenciatura por temer que seu futuro profissional ficasse “engessado”: uma engenharia lhe daria mais opções profissionais, inclusive a docência (trata-se aqui de um momento histórico anterior à exigência efetiva de licença para atuação docente nos Ensinos Fundamental e Médio). Ingressou num curso de formação docente por força de lei, mas sem engajamento subjetivo, sem acreditar que aquele processo formativo fosse de fato importante.

Ele conta que a universidade privada onde ele trabalhava como técnico de laboratório “criou um programa chamado Programa de Formação Docente. Traduzindo em boas palavras, ela abriu todas as licenciaturas em todas as áreas de uma vez só. Ela já tinha algumas e abriu

em todas”. O curso em questão “era um programa especial de formação docente, e não uma licenciatura comum, esse curso era oferecido em condições especiais. Por exemplo: quinta e sexta à noite e sábado de manhã”.

O Programa de Formação Docente da referida universidade funcionava da seguinte forma: as disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos eram ofertadas logo no primeiro semestre, para professores de quaisquer áreas; no semestre seguinte, os cursistas foram direcionados para outras graduações de acordo com as áreas nas quais atuavam. Para Eduardo, “o primeiro módulo foi um módulo pedagógico violento. Didática, Pedagogia do Ensino, História da Educação, Psicologia da Educação”. A formação institucionalizada para a docência de Eduardo é narrada assim: “eu entrei no primeiro semestre, paguei as disciplinas que eu não tinha, as pedagógicas, e quando a turma ia começar Física 1 eu pulei para a turma concluinte. Terminei a licenciatura em física em um ano e alguma coisa”.

Fica bem evidente pela maneira como a narrativa é tecida que Eduardo tinha compromisso com o curso, mas percebia também que ele já trazia todos os elementos necessários para sua atuação profissional na docência. O curso foi feito para que ele pudesse prosseguir na docência, apenas – não porque Eduardo visse nele uma instância formativa relevante.

No EMI, Eduardo conta que, ao ministrar a mesma disciplina em cursos diferentes, ele assumia enfoques distintos. Seu discurso traz muito claramente as marcas da dualidade estrutural: uma educação para formar o trabalhador e outra educação para formar o universitário. Na primeira, segundo Eduardo, o foco seria o trabalho; na segunda, o que ele chama de “ciência do cotidiano”.

As narrativas indicam que os primeiros passos em direção à profissionalização de cada narrador indicavam outras instâncias de atuação que não a docência. Xavier buscava trabalhar como engenheiro eletricitista; Ricardo, como engenheiro mecânico; Adriana como administradora ou pesquisadora. Mesmo Eduardo e Olívia, cuja relação com a docência se estabeleceu num momento anterior à escolha do curso superior, narram trilhas enviesadas: ele optou pelo bacharelado em engenharia elétrica por considerar a licenciatura em física um fator limitante de sua vida profissional; ela preteriu a docência em favor da engenharia devido ao discurso vigente da desvalorização do professor.

### 3.1 PEGADAS EM DIREÇÃO À DOCÊNCIA NO EMI

A autobiografia de Ricardo inaugura uma temporalidade bastante peculiar. Ancorada num duplo momento presente – a entrevista e as revisões do texto transcrito – a história segue por caminhos que indicam um alto nível de organização narrativa. Ao longo da entrevista, eu fui surpreendida por algumas características da narração, como marcas de linearidade e de metanarração.

Das entrevistas realizadas, a de Ricardo foi a que apresentou uma linearidade temporal mais marcada. Ele inicia sua narrativa remetendo-se ao fim do Ensino Fundamental, passa ao Ensino Médio, ao Ensino Superior e assim por diante sem muitas retomadas de momentos anteriores. A cada trecho de sua história cabem os elementos constitutivos concernentes àquele momento histórico específico.

Esse aspecto surpreende porque a memória não funciona de maneira linear. As narrativas dos outros colaboradores evidenciam um percurso mais espiralado, com idas e vindas de um passado mais recente a um passado anterior, no “vaivém” simbólico da experiência. Obviamente não se trata de uma narrativa linear propriamente dita, mas há marcas de linearidade já na entrevista, um gênero discursivo que, como é próprio da oralidade, tende a estabelecer uma temporalidade mais fluida.

Outra particularidade da narrativa de Ricardo é que ela evidencia, num primeiro momento, um processo criterioso e profundamente reflexivo no tocante ao “assumir” a vaga na instituição. Posteriormente, no entanto, o que se entretetece é uma história que exige um investimento considerável de energia para que ele pudesse assumir a vaga da maneira que ele estipulara. Esses dois aspectos também contribuem para tornar a narrativa ainda mais singular em relação às outras quatro produzidas para esta pesquisa. Os outros colaboradores narram um processo inverso: participam do processo seletivo com bastante expectativa e investem bastante tempo e energia; quando chega o momento da posse, eles não relutam nem resistem: celebram, comemoram e tomam posse com alegria e pressa.

Na qualidade de narrador, Ricardo ainda estabelece um preâmbulo narrativo diferenciado em relação aos demais. O roteiro da entrevista começava dando ao entrevistado a liberdade de falar o que desejasse a respeito de si próprio, fossem aspectos pessoais, profissionais ou acadêmicos. Assim, todas as narrativas resultantes apresentam uma espécie de prólogo. No entanto, Ricardo já inicia a narrativa articulando sua formação acadêmica a um traço de sua personalidade na infância que servirá de “linha” para dar coesão ao texto, passando imediatamente à narrativa de uma situação específica vivenciada no Ensino Fundamental. Antes de prosseguir nesse caminho, ele usa uma expressão que não é apenas um elemento coesivo, mas que também marca o exercício consciente do narrador: “Eu começo a contar minha história daí”.

Ora, narrar(-se) implica um exercício de reflexividade por meio do distanciamento e da exteriorização. Todos os narradores passaram por esse exercício. No entanto, no momento em que Ricardo diz que escolhe, conscientemente, contar sua história a partir de um determinado evento, fica implícito um movimento de distanciamento não apenas em relação ao vivido, mas inclusive em relação ao próprio ofício de narrar. Ricardo institui um caráter “metanarrativo” quando insere, no seu texto uma referência temporal que remete ao próprio texto.

Após situar sua formação acadêmica, Ricardo explica que ser professor nunca fora uma aspiração sua por causa de sua timidez. Essa timidez o impedia inclusive de apresentar trabalhos escolares oralmente: frequentemente ele recebia nota zero pela própria recusa. Ele afunila esse tema indicando um evento específico que ilustraria tanto a extensão de sua timidez quanto uma experiência de vida que lhe serviria de referência no seu fazer docente posteriormente.

O evento primordial da narrativa de Ricardo se dá durante a oitava série (hoje o nono ano do Ensino Fundamental). Ele e um grupo de colegas apresentariam, para o restante da turma, um trabalho a respeito de dependência química. Ele conta: “Eu passei uma semana estudando para esse trabalho - decorando, né? Nesse tempo a gente só decorava. E, com medo de esquecer, levei numa folhinha de caderno o meu texto”. Há aqui uma referência a um tempo passado em que a tradição escolar era orientada pela memorização de conteúdos, em oposição a um tempo presente em que se busca uma orientação distinta.

Ele procede ao momento da apresentação do trabalho: “Quando veio a minha vez de falar (eu fiquei com a parte das pessoas dependentes de álcool), eu comecei a gaguejar. A timidez me forçava a gaguejar, eu não conseguia expor meu raciocínio”. A reação da turma diante da dificuldade de Ricardo não foi empática: “a turma ria, gargalhava”. Em meio a esse momento constrangedor, o jovem estudante esquece o que ele deveria dizer. Para tentar dar continuidade à apresentação, tira do bolso a “folhinha” que ele havia mencionado. Entretanto, o uso do apoio escrito piorou a situação, porque o papel evidenciava o quanto as mãos dele tremiam por causa do nervosismo.

De alguma forma, aquele adolescente constrangido encontrou uma alternativa viável para sua situação, tanto que seu professor lhe deu a nota máxima pela apresentação: “Ele viu superação na minha postura porque quando eu vi que o papel não daria certo eu o guardei e passei a contar a história de uma pessoa que eu conhecia que era alcoólatra”. O jovem Ricardo recorre justamente ao “contar a história” para superar o medo e a ansiedade que o faziam gaguejar e tremer. Não se tratava mais do conteúdo estudado e memorizado, distante dele próprio: ele assumiu o protagonismo da apresentação quando se fez narrador de uma experiência pessoal. Seu professor provavelmente percebeu não apenas o esforço do aluno para superar uma dificuldade, mas também a relação de proximidade entre ele e o objeto da apresentação. No Ensino Médio, Ricardo não fez apresentações orais e apenas voltou a fazê-las já na graduação, porque já se sentia mais seguro.

A segunda experiência narrada está articulada à relação do narrador com a leitura literária do contexto escolar: “eu tinha muito problema para ler a literatura que me era apresentada na escola. [...] Como eu não tinha gosto por esse tipo de literatura, eu lia pouco... e escrevia mal”. Em decorrência dessa dificuldade para escrever, Ricardo conta que foi alvo de chacota de um professor de história no segundo ano do Ensino Médio. Durante uma devolução de provas, o professor comentou, na frente da turma, o seguinte: “rapaz, você escreveu muito errado, pra você ter uma ideia de como você escreveu mal, a palavra *boa* você escreveu *boua!*”. Entretanto, ao receber sua prova, viu que havia tirado nove e meio. Ele acertara todas as respostas, de modo que o que levou o professor a tirar meio ponto havia sido a escrita fora da norma padrão.

A seguir, o relato de Ricardo assume novamente um caráter metanarrativo. O narrador se distancia não apenas do vivido para configurá-lo, mas também do próprio processo de

contar: “Por que eu conto essa história? Porque hoje em dia eu procuro não fazer isso com meus alunos”. Embutida nesse trecho também está uma primeira reflexão a respeito de como essa experiência de vida foi formativa e ecoa hoje na sua prática docente: “Eu não exponho meu aluno: se ele errou alguma coisa, eu circulo e mostro a ele em particular. Essa já foi uma atitude que eu adotei em função do meu aprendizado como estudante, a partir das minhas próprias dificuldades”.

O narrador atribui sua escolha pela engenharia a uma série de fatores relacionados a experiências vivenciadas no ambiente escolar. O professor de história que o constrangeu contribuiu para que ele se afastasse afetivamente das humanidades. Já um professor de Língua Portuguesa pedia a todos que lessem textos em voz alta, o que deixava Ricardo numa situação constrangedora. Sua timidez excessiva atrapalhava sua leitura, que soava cômica aos ouvidos de seus colegas. Assim, a área de linguagens também foi se tornando sinônimo de nervosismo e mal-estar.

Em meio a tanto sofrimento psíquico, uma outra área do conhecimento foi se desenhando como um lugar de aceitação e refúgio para o narrador, as Ciências Exatas. Ele conta: “o que me fez escolher as disciplinas de cálculo foi que eu me expressava de uma forma que eu não me expunha. Eu estudava o cálculo da matemática e conseguia, através de números, o meu raciocínio - sem travar, sem gaguejar”. E assim ele fez sua escolha profissional pela Engenharia Mecânica.

O ingresso no Ensino Superior veio acompanhado de mudanças que ajudaram Ricardo a desenvolver mais confiança. A linguagem fundamental passou das letras para os números; as leituras estavam agora baseadas em áreas de seu interesse, em vez de obras literárias escritas em outros séculos; o envolvimento com grupos de estudo fortaleceu sua segurança como estudante. O ambiente da universidade foi tão propício ao crescimento de Ricardo que foi nele que surgiu, pela primeira vez, um vislumbre, ainda distante, da atuação profissional como docente: “Quando eu estava terminando o meu estágio curricular, no curso de engenharia mecânica, eu estagiei com um professor do curso. Foi a primeira vez que eu considerei a docência [...] e eu comentei que gostaria de fazer mestrado e, se possível, ministrar aulas”.

Entretanto, o então graduando se deparou com um momento-charneira em sua trajetória, que se encaminhava para a vida acadêmica. Sua vida “tomou outro rumo: eu casei cedo, tive filhos. Aos vinte e três anos, eu ainda estava na faculdade e tive minha primeira filha”. Diante da necessidade premente de sustento da família, Ricardo prestou concurso para a Polícia Civil e passou. No entanto, quatro anos se passaram entre a aprovação e a convocação. Nesse período, sua fonte de renda foi uma bolsa de iniciação científica. Ele também tomou todas as medidas que pôde para apressar a conclusão de seu curso: “Eu adiantei tudo o que eu podia adiantar para terminar em quatro anos e começar a trabalhar”.

Nas narrativas estudadas aqui, as condições objetivas atuam, em algum ponto da jornada profissional, como obstáculo que faz o caminhante desviar-se do itinerário previamente estabelecido. Ricardo abandona suas ambições acadêmicas na engenharia pelo trabalho como policial por causa do nascimento de sua filha e da necessidade de prover seu sustento.

Nesse mesmo sentido, Olívia, quando desejava ser professora de língua inglesa, esbarrou no realismo pessimista de um professor seu: “Ele disse que no fim das contas é uma profissão que dá muito trabalho e geralmente é muito frustrante. Disse também que às vezes, dependendo da turma que se pega, você faz um esforço danado para não valer a pena. Então eu acabei escolhendo a engenharia”.

Já Xavier foi detido em seu caminho em direção ao exercício da engenharia pelo senso de responsabilidade para com o esforço de seus pais investido em sua formação: “eu estava um pouco incomodado por ter já dois anos de formado e ainda viver de bolsa, sendo que como eu não vim de família rica os meus pais haviam ‘investido pesado’ na minha formação. [...] Eu pensei ‘puxa, ser professor?’”

Adriana, por sua vez, cedeu à pressão familiar e desistiu de se tornar bacharel em economia: “Mas fui convencida pela minha família a fazer administração na época porque achavam que profissionalmente o campo estava melhor. Eu e meus pais conversamos bastante e eu vi que de fato me encaixava ali - mas ainda hoje eu gosto de economia”.

Eduardo é o narrador para quem as condições concretas da vida não constituíram um obstáculo, mas um mapa. Ao escolher o curso de Eletrotécnica, de nível médio, ele conta: “Eu já tinha a seguinte noção: eu preciso fazer uma escolha que me dê opções. Já pensou se eu



escolho uma coisa e essa coisa me limita para uma única saída? E Eletrotécnica me parecia dar essas opções mais do que outros cursos”. Não se tratou exatamente de uma escolha por aquele curso, mas de uma eliminação dos cursos que lhe pareciam oferecer leques menores de atuação profissional.

Ele usa uma lógica semelhante quando, mesmo animado pela ideia de se tornar professor, decide por um curso de bacharelado em vez de licenciatura em Física: “Se eu fizesse licenciatura em Física eu seria professor de Física e acabou-se. Já engenharia, não. Eu tenho um leque muito maior. Eu posso ir para a indústria, eu posso ir para uma empresa e posso inclusive dar aula das disciplinas técnicas”. Assim, Eduardo baseia suas escolhas profissionais na abundância de possibilidades profissionais. Mesmo assim, seguiu na docência e nela se encontra até hoje.

Ricardo, confrontado com suas novas responsabilidades de pai, abraça uma profissão diferente da planejada e encontra notória satisfação nela: “Gostava muito do que fazia, e gosto ainda. Hoje eu acumulo os dois cargos. E segui vivendo sem pensar em fazer outro concurso”. Ora, se o Ricardo policial sentia tanto prazer nessa função, por que seu caminho tomou também o “rumo” da docência? A resposta indicada na narrativa é uma combinação de acaso e condições objetivas: “alguém disse ‘olha, vai ter um concurso aí para professor do Instituto’. E o salário da polícia civil na época era baixo. Eu lembro hoje que era mil, cento e dezoito - talvez um pouco mais. E eu pensei ‘rapaz, eu acho que esse é o caminho’”.

O caminho traçado pelo narrador em direção à docência passava pela manutenção do cargo de agente da Polícia Civil, tanto por questões financeiras quanto afetivas. Mesmo sem ter como se preparar para a seleção e sem possuir títulos que lhe conferissem pontuação numa das etapas do processo, fez a prova escrita. A expressão que ele usa para narrar o resultado é “acabei passando na prova, que na época era toda objetiva”. Ricardo, que não se relacionava bem com a escrita, encontrou na prova de múltipla escolha um apoio que considera importante. Caso se tratasse de uma prova discursiva, é possível que o resultado não lhe fosse tão favorável. O “acabei passando” dá indícios de certa modéstia por parte do narrador. Ele poderia ter narrado esse sucesso de outro modo, por exemplo, “passei na prova mesmo sem estudar”, o que poderia ser analisado como uma espécie de sinalização da própria competência. Também o destaque à natureza da prova aponta um narrador que não faz “alarde” em torno da aprovação.

Um elemento complicador na tessitura da intriga desse trecho da narrativa foi a falta de títulos e de documentação da produção científica da faculdade. As seleções para professor do IFRN costumam ser compostas de três fases: a prova escrita, a prova de títulos e a prova didática. Assim, quanto maior a titulação apresentada pelo candidato na prova de títulos, maior sua pontuação final e mais chances ele tem de ser aprovado e classificado. Ricardo apresenta o problema dos títulos brevemente e o deixa “de lado” para ser retomado mais adiante.

Assim, como descobriu por acaso que haveria esse concurso, ele narra sua descoberta da aprovação na prova escrita como um evento não planejado: “Quando eu soube que eu tinha passado eu estava trabalhando em Caraúbas. Eu tinha o costume de colocar meu nome no Google: coloquei e apareceu o link ‘Aprovados em concurso público...’. Lá estava meu nome!”

Por alguma razão, Ricardo não se manteve ansioso e atento ao resultado do concurso como é de praxe. Possivelmente tanto sua satisfação no emprego que já tinha quanto algum grau de incredulidade quanto a sua aprovação tenham colaborado para esse desprendimento. Na ausência de expectativas fortes, sofre-se menos. Ele é o único dos cinco narradores para quem assumir o cargo de docente no CEFET-RN ou IFRN não era algo de que não se abre mão.

O sorteio do tema da prova didática estava marcado para o dia seguinte, uma terça-feira. Aparece na narrativa, pela primeira vez, a figura do chefe, que terá um importante papel a cumprir na trajetória profissional de seu subordinado. A primeira ação do chefe é a de permitir que Ricardo fosse a Mossoró (cidade onde aconteceriam a prova didática e a entrega da documentação dos candidatos) para o sorteio.

O sorteio do tema de cada candidato foi feito vinte e quatro horas antes da prova didática. Dessa forma, o sorteio aconteceu numa terça e a prova estava marcada para a quarta. Possíveis empecilhos por motivos de trabalho foram resolvidos: “Meu chefe me liberou novamente”. Restava agora ao narrador o planejamento de sua aula. Foi se organizando conforme pôde diante das dificuldades de estar no interior do estado: sem Internet no computador, com uma Internet de terceira geração ruim no aparelho celular, sem acesso ao edital do concurso para se inteirar melhor do processo da prova.

O professor narra esse momento fazendo uma análise crítica de seu desempenho: “Eu não fiz um exercício para a turma, [...] eu peguei a ementa toda do curso e quis falar da ementa toda, de um curso que era de quarenta horas, em quarenta e cinco minutos! [...] Hoje eu digo aos colegas que se eu estivesse na banca do meu concurso talvez eu não tivesse passado”. Mais uma vez fica implícita uma postura de reconhecimento das próprias limitações, além de um senso de inacabamento de si mesmo como professor. Ele é bastante duro consigo mesmo ao afirmar que talvez não tivesse merecido passar.

O problema da falta de títulos é retomado quando Ricardo narra sua ida ao setor de gestão de pessoas para entregar sua documentação: “Quando eu cheguei ao setor de recursos humanos o rapaz perguntou pelos meus títulos e eu disse que não tinha. ‘Como é?! Você não tem título?’ ‘Não, não tenho título não. É a graduação e só’”. Ricardo deixa entrever mais um momento em que alguém expõe uma fragilidade sua, à semelhança dos colegas que riam dele na escola ou do professor de história. E assim como no seminário sobre dependência química na oitava série, Ricardo não se deixa abater pelo vexame que lhe é imposto, como se percebe na resposta que ele dá à pergunta descortês do servidor: “É a graduação e só”.

Também à semelhança do estudante que tirou nota máxima num seminário difícil e nove e meio após ser ultrajado pelo professor, Ricardo narra o resultado final do concurso como uma sutil “volta por cima” – especialmente no tocante à prova didática: “Na prova didática eu tirei seis, cravado. Acho que alguém da banca enxergou algum potencial em mim [...]. Os outros candidatos tinham seus títulos, o que lhes deu vantagem. O único graduado era eu. Fiquei aprovado, então”.

Os demais professores também incluem em suas narrativas algumas observações sobre o processo seletivo, dando ênfase ao momento da prova didática. Olívia conta que não esperava ser aprovada, afinal, “nunca havia dado aula e tive que dar uma aula de 45 minutos como parte do processo seletivo”. O comentário de Olívia deixa entrever uma concepção de aula mais relacionada ao conteúdo do que à transposição didática: “Eu achava que a intenção deles (da banca examinadora) era ver se o candidato dominava tudo, absolutamente tudo relacionado ao tema da aula. Então eu me preparei para dar uma aula ‘de tudo’ em vez de pensar uma aula de verdade para uma turma de verdade”. No entanto, ela também dá indícios de que ressignificou essa noção quando usa a expressão “aula de verdade”.

Xavier também se surpreendeu diante do próprio desempenho: “na prova prática eu tirei quase 100 (acho que uns 97, foi a segunda maior nota!) Aquilo foi extremamente surpreendente para mim!”. Ele não se aprofunda na lógica utilizada por ele para conceber sua aula para o concurso, mas se orgulha do feito: “E eu fui o único candidato aprovado dentro das vagas que não tinha quase nada de ponto de titulação, porque eu não tinha concluído o mestrado ainda”.

Por sua vez, Adriana ressalta que, diferentemente dos concursos mais recentes para o IFRN, o processo no qual ela passou (IFPB) não requeria o estudo de aspectos pedagógicos para a prova escrita. Mesmo assim, a narradora afirma que “concurso difícil é concurso para professor. São tantas etapas que você se traumatiza!”.

Eduardo, por outro lado, narra sua passagem pela seleção com muita leveza. Primeiramente, ressalta o bom desempenho na prova escrita: “Foram mais ou menos quarenta pessoas para uma vaga, mas só passariam oito para a prova didática. Eu acho que fui o sétimo ou o oitavo”. A seguir, explicita que não teve necessidade (ou tempo) de se preparar para a prova didática, já que “afinal eu estudava constantemente, não é verdade?”. Por fim, enaltece a própria performance, que “Foi considerada a segunda melhor aula”.

A narrativa de Ricardo revela muito maior cautela nesse aspecto. Apesar de ter sido aprovado e classificado dentro do número de vagas, o narrador permanece cético: “‘sétimo lugar... acho que não vão me chamar’ e continuei minha vida, trabalhando, progredindo na minha carreira”. Alcançou inclusive um posto de liderança na inteligência da Polícia Civil, o que parece condizer com seu caráter introspectivo. Ele prossegue na sua história narrando três momentos-charneira específicos em que um dos caminhos postos à frente era justamente a docência. Cada um desses momentos teve seu início marcado por um telefonema.

O primeiro telefonema veio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), à época ainda CEFET-AL. Como ele estava aprovado em um concurso para uma instituição federal, havia a possibilidade de sua vaga ser aproveitada por outra escola da rede.

Enquanto os outros professores narradores desta pesquisa aguardaram ansiosamente o chamado para assumir o cargo público após terem sido aprovados, Ricardo, que já tinha não apenas um cargo público mas um trabalho que lhe trazia profunda satisfação subjetiva, lidou

com a perspectiva de se tornar professor de maneira bastante objetiva. Diante do convite, sua preocupação primordial foi absolutamente material: “Quanto é que eu vou ganhar?”.

Essa preocupação não deve ser confundida com uma postura “mercenária”. Ricardo já havia deixado claro anteriormente que a docência e a vida acadêmica lhe haviam ocorrido como caminho e destino profissionais. Tratava-se, no entanto, de uma bifurcação cujo caminho novo, se percorrido, teria um custo objetivo muito alto: implicaria a exoneração da polícia e uma mudança para outro estado. E nosso narrador tinha sua família para manter.

Outros três narradores desta pesquisa também contam que haviam considerado a docência como um caminho profissional possível. Olívia e Eduardo o fizeram ainda no Ensino Médio e, inclusive com vistas à atuação na Educação Básica. Já Adriana, à semelhança de Ricardo, aspira a uma docência no Ensino Superior, de caráter mais acadêmico, vinculada à pesquisa e ao cotidiano do ambiente universitário.

No fim das contas, Ricardo se deu um tempo para refletir. O salário que ganharia lá em Alagoas era mais ou menos equivalente ao que já ganhava. Antes que ele tivesse oportunidade de dar um retorno efetivo, aconteceu o segundo telefonema.

Desta vez a ligação veio do então CEFET-CE, de uma unidade de ensino no interior do Ceará, na cidade de Cedro. Novamente Ricardo estava trabalhando em Caraúbas. Novamente a figura do chefe surge como um promotor de oportunidades na narrativa: “Conversei com meu chefe e ele disse ‘vamos lá amanhã! Eu tenho umas coisas para resolver em Pau dos Ferros e você aproveita e vai visitar a escola no Cedro’”.

A visita transcorreu bem. O narrador percebeu naquele novo caminho um percurso desejável. Projetou mentalmente a logística envolvida: “eu já fui imaginando que eu pediria transferência para Pau dos Ferros e de lá eu iria para a escola, daria minhas aulas e voltaria”. Entretanto, “um dos documentos que ele me passou dizia que o regime era de dedicação exclusiva. ‘Ah, então eu não posso ficar’”. Ao projetar seu percurso profissional, Ricardo não planejava exatamente tomar um caminho distinto daquele que já vinha trilhando. Ele desejava, na verdade, que sua via fosse duplicada: exercer a docência paralelamente à atuação na Polícia.

Reitero esse critério por parte do narrador porque ele deixa entrever uma relação com a docência que, uma vez estabelecida, não terá sido nem por acaso nem por força da necessidade material. Ele tinha um trabalho no qual se realizava e pensava a docência como um outro trabalho onde ele se realizaria também: por isso não se tornaria docente nem por causa de uma simples oportunidade que deu certo nem por falta de acesso a um trabalho “melhor”. A escolha de Ricardo pela docência, quando de fato se efetivasse, seria plenamente consciente, presente; ele seria protagonista absoluto desse novo processo de profissionalização.

O terceiro e definitivo telefonema viria dois anos após o concurso. Dessa vez era do CEFET-RN. Ricardo não estava em casa nem conseguiu retornar, mas o telegrama da convocação chegou e facilitou as coisas. Assim ele narra sua chegada à escola: “Cheguei novamente ao setor dos recursos humanos e o rapaz perguntou ‘veio tomar posse?’ e eu respondi ‘não, vim ver primeiro quanto vai ser o salário, se é dedicação exclusiva e se eu posso optar pelo regime de 40h’”. O próprio servidor se surpreendeu com a postura do narrador, que decidiu, após as explicações devidas sobre regime e proventos, refletir antes de tomar posse.

Novamente o chefe de Ricardo desempenha um papel importante no desenrolar da intriga, aconselhando-o a não desistir do CEFET-RN: “Conversando com meu chefe ele disse ‘rapaz, vá! Aqui você já chegou ao topo da carreira, não tem mais para onde evoluir! Lá você tem como crescer profissionalmente! Aqui as dificuldades são imensas’”. Esse chefe vai assumindo na narrativa um ar de figura paterna, dando condições para que seu subordinado faça a prova, incentivando-o a abraçar a nova carreira e encorajando-o a perseguir objetivos mais altos do que aqueles já atingidos na corporação.

Um professor do *campus* Mossoró (à época UNED<sup>13</sup> Mossoró) estava aguardando que o próximo candidato aprovado (no caso, Ricardo) assumisse o cargo para poder ser remanejado desse *campus* para outro. Assim, esse professor entrou em contato com o narrador e propôs a ele que fosse conhecer a escola, em Mossoró. Foram ambos. Ricardo considerou a escola um ambiente interessante. Como tinha aulas para ministrar e não poderia fazer companhia ao narrador durante aquele período, o professor anfitrião disponibilizou para

---

<sup>13</sup> Unidade Descentralizada de Ensino, termo utilizado para designar cada escola do então CEFET-RN.

Ricardo o seu apartamento, que dividia com um colega, para descansar e se acomodar. Ricardo aceitou a oferta e foi até o apartamento, onde encontrou o colega supracitado.

Este colega descreve para Ricardo um cenário contraditório a respeito do cargo de professor naquele *campus*. Por um lado, a escola era “muito boa”; por outro, a cidade era “ruim demais”. Ricardo conta que o posicionamento do professor em relação à cidade o deixou incomodado: “Eu fiquei angustiado com aquele relato. Liguei para uns colegas que estavam de serviço em Areia Branca e perguntei para onde eles iriam a seguir. ‘Estamos voltando para Natal.’ ‘Tem como vocês passarem aqui e me darem uma carona de volta para Natal?’”. O narrador já estava decidido a abandonar a ideia da docência em definitivo: “Quando cheguei a Natal já havia desistido da ideia de ser professor”.

Chegando a Natal, “Meu chefe perguntou o que houve. Quando eu expliquei, ele disse ‘mas rapaz, isso é uma situação que vai passar rápido! Em pouco tempo você pode vir para Natal ou outra unidade mais próxima! Isso é uma fase que vai passar’”. Outra vez, ao ver Ricardo desviando-se da direção do ser professor do IFRN, o chefe-pai intervém, tentando fazê-lo permanecer no mesmo rumo. De qualquer forma, Ricardo só se posicionaria cabalmente caso se confirmasse a possibilidade de optar pelo regime de quarenta horas, já que o regime de dedicação exclusiva o forçaria a sair da Polícia.

Nosso narrador, de fato, voltou atrás e decidiu se informar por conta própria a respeito de regimes de trabalho e acúmulos de cargos. Descobriu que “era proibido o acúmulo remunerado de cargos. Eu me baseei nesse ‘remunerado’. Imprimi o artigo e pensei o seguinte: eu tenho um mês para decidir se assumo ou não; eu vou pedir licença não remunerada do estado e vou levar a documentação”. Neste ponto da narrativa, o Ricardo sempre reticente em relação ao caminho da docência sai de cena para dar lugar a um Ricardo disposto a lutar pelo seu direito de incorporar uma segunda identidade profissional. Este é um marco que cinde o narrador em dois: até aqui, heterônimo, volúvel em seu desejo de ser professor; a partir daqui autônomo, determinado, protagonista.

O narrador passa a se debruçar sobre um embate decisivo na sua história de vida como (futuro) professor: “Cheguei no RH com o Diário Oficial dizendo da minha licença não remunerada. O rapaz que me atendeu disse ‘não, não pode. Você tem que pedir exoneração. A gente não aceita não’”. Se esse diálogo tivesse acontecido em um momento anterior,

possivelmente teria resultado num narrador resignado (até pela pouca expectativa) que abandonaria permanentemente o caminho da docência e seguiria satisfeito em sua profissão. Entretanto, nosso narrador está, neste ponto, profundamente engajado na busca de sua vaga como docente do CEFET-RN. Ele rebate: “Mas como não aceita?” e puxei a folhinha do bolso com o artigo da Constituição Federal e mostrei a ele”. A narrativa assume um tom agressivo: “então me explique isso aqui!”.

O “rapaz do RH”, confrontado com o documento legal máximo do país, buscou orientação junto a uma instância oculta, possivelmente superior (ele se retira do ambiente para consultar alguém que o narrador não vê nem ouve). Ao retornar, ainda não se sentia seguro para aceitar a posse de Ricardo e muito menos para rejeitá-la. Ricardo propõe uma solução conciliadora: “vamos fazer o seguinte: você fica com a minha documentação e encaminha. Se não puder, você me nega por escrito. Porque se for de boca, depois vai ficar a minha palavra contra a sua”. O conflito foi finalmente resolvido com a chegada de uma terceira pessoa, provavelmente alguém com uma compreensão mais profunda das normas que regem a contratação de pessoal: “Foi quando chegou um colega dele e disse ‘pode, pode sim! Veja, a Constituição Federal diz claramente’. Entreguei a documentação e depois tomei posse, pedi para sair do regime de DE e meu pedido foi deferido. Deu tudo certo”.

### 3.2 PRIMEIRAS PEGADAS NA DOCÊNCIA NO EMI

Após a narrativa da assinatura do termo de posse, o “agora” professor Ricardo passa imediatamente a contar sobre sua primeira experiência como professor. A ausência de um interlúdio entre a posse e o *debut* em sala de aula não é uma particularidade da narrativa de Ricardo.

A professora Adriana conta: “Eu cheguei [à escola] e me disseram ‘olhe, você vai dar três disciplinas diferentes e começa hoje’”. Já o professor Xavier vai da aprovação do concurso direto para sua nova identidade profissional: “Como havia muita gente com mestrado e doutorado, caí para quinto lugar... e virei professor”. O relato da professora Olívia, na sua temporalidade fluida e espiralada, indica um momento de preparação para sua primeira



aula: um momento individual e marcado mais pela revisão do conteúdo a ser ministrado do que pela preparação da sequência didática. O hiato narrativo entre o concurso e a primeira aula é pródigo em significado. O apoio e a orientação da instituição não são sequer insinuados.

As primeiras milhas percorridas por Adriana no EMI tiveram o amparo de dois elementos distintos, um pragmático e outro afetivo. O fator pragmático residiu na coincidência entre os conteúdos da disciplina do curso superior (em que ela estreou na primeira semana no *campus* Guarabira) e a disciplina ministrada no EMI, de modo que quando ela entrava em sala de aula no nível médio ela contava com uma experiência prévia recente, que lhe servia de referência. O fator afetivo está relacionado às relações entre professora e alunos. Estes ela descreve como “um pessoal muito carinhoso, muito atento, os meninos bem novinhos, uma coisa linda! [risos] Achei fantástico. Uma turma cheia, quarenta alunos... foi bacana. Basicamente era o mesmo conteúdo, os mesmos slides, etc. Mas a linguagem era diferente”.

Xavier narra seus primeiros passos em dois âmbitos distintos: as estrelas que ele seleciona para guiarem o seu caminho e as dificuldades concretas da caminhada. “Sobre minhas primeiras experiências de sala de aula, eu tenho a dizer primeiramente que eu fui aluno, né?”, ou seja, a partir de suas experiências como estudante ele projeta seu itinerário como professor. No tocante à concretude da docência, ele menciona a experiência no PROEJA como um terreno pantanoso a ser atravessado. Conta que foi um trecho “muito, muito difícil, extremamente complicado” de sua caminhada: “então eu já comecei a dar aula com a ‘faca na garganta”’.

Diante da heterogeneidade da turma, ele se reporta à sua experiência com grupos de estudo na universidade e decide por dividir a turma em grupos, conforme o grau de autonomia dos alunos, atribuindo-lhes tarefas condizentes com suas capacidades naquele momento. Essa estratégia lhe dava condições de direcionar mais tempo e energia àqueles estudantes que apresentavam mais dificuldade. Prosseguiu fazendo uma seleção dos conteúdos propostos na ementa a partir tanto da viabilidade de cada um diante da realidade posta naquela turma, quanto da centralidade de cada conteúdo dentro da prática profissional do curso técnico em Informática (este era o curso em questão): “Cabia a mim ter sensibilidade, né?”.

A professora Olívia narra os trechos iniciais de seu caminho no EMI como fonte de intimidação: “na primeira vez foi muito difícil, eu queria pegar uma turma que fosse boa de lidar, mas... foi assustador”. Seu irmão conselheiro lhe havia advertido para o “susto” que viria com a primeira vez em que um aluno lhe fizesse uma pergunta. No entanto, a narradora consegue se desvencilhar do medo inicial com mais tranquilidade do que ela havia previsto: “Acho que foi tanta pergunta ao mesmo tempo que eu nem tive tempo de processar, eu estava mais preocupada em manter a estabilidade da turma. Mas foi um bom dia de aula, foi um bom primeiro dia”.

Ela conta ainda de outra turma que lhe deixou bem mais apreensiva pela postura indiferente e arrogante. Atravessou sozinha esse momento: “na época eu não procurei pedagogia, eu não procurei ninguém da assistência acadêmica. Sinceramente, eu só queria que o semestre acabasse, porque eles estariam no quarto ano e eu não estaria mais com eles”. O elemento central aqui é o afeto: uma turma proveu acolhimento; a outra, rejeição: “A gente gosta de se sentir querido pela turma. A turma de Info celebrou, bateu palmas e tudo. A de Eletrônica não”.

O único narrador que não manifesta frustração alguma é Eduardo, que, segundo ele, já entra na instituição trazendo uma extensa experiência como docente. Suas primeiras milhas no EMI são narradas sem o sofrimento das outras narrativas: ele descreve as turmas de acordo com o curso e o enfoque dado à disciplina de acordo com o perfil dos egressos de cada curso, sem a mesma perspectiva afetiva dos demais narradores.

Ricardo prossegue na narrativa contando sobre sua “primeira entrada em sala de aula, no [curso Técnico] Integrado de Mecânica e no de Eletrotécnica”. Apesar do embate para poder assumir o novo cargo, o professor Ricardo demonstra que ainda era professor “de direito” – faltavam ainda alguns passos para se tornar professor “de fato”. Ele ainda se mostra reticente quando conta que foi conversar com o professor que ele deveria substituir no *campus* Mossoró: “A carga horária dele era baixa, o que colaborou para que eu não desistisse”.

Ricardo dá seus primeiros passos na nova profissão buscando se apropriar dos elementos pertinentes a ela. Essa busca se dá por iniciativa dele próprio, junto ao colega de disciplina: “Cheguei para o professor que eu viria a substituir e disse ‘olhe, eu queria os diários, a matéria que você está passando’. [...] Ele sentou comigo, abriu o Acadêmico, me

mostrou as coisas, imprimiu a lista de presença, etc”. Em nenhum momento a narrativa inclui uma mediação institucional que oferecesse ao recém-declarado professor um mínimo de orientação para sua nova caminhada.

As orientações que o professor Ricardo recebeu de seu colega incluíram a informação de que as turmas estavam em meio à apresentação de um seminário, de modo que “eu entrei em sala de aula sem ter preparado nada – afinal eles apresentariam um seminário. Quando eu cheguei na sala, os alunos disseram ‘não, a gente já apresentou tudo! Tem seminário mais não!’ Isso na primeira sala em que eu entrei”. Primeiro momento da vida docente pontuado pela primeira situação desconfortável em sala de aula.

O professor Ricardo lida com essa situação da seguinte forma: “já que vocês já apresentaram e eu não vim preparado para a aula, a gente vai bater um papo, eu vou explicar a vocês como seria a metodologia, como seriam as avaliações, as atividades e a gente continua na próxima aula. Bati um papo com os alunos e liberei a turma”. A narrativa não explicita quando ou como Ricardo estabeleceu esses parâmetros metodológicos e avaliativos, nem quais foram. Na turma seguinte, de fato houve ainda apresentação de trabalhos. Quando foram concluídas as apresentações, o professor repetiu o procedimento de apresentação dos procedimentos didático-metodológicos da disciplina.

E assim teve início o que o narrador denomina seu “pior mês no Instituto”: “eu não tinha nenhuma metodologia de aula, eu não tinha material pronto para dar aula, quer dizer...”. Ele conclui, taxativo: “eu caí ali de paraquedas e tinha que me virar”.

Esta afirmação é literal e figurativamente central na narrativa de Ricardo. Está também imbuída de uma explosão de sentidos que carecem de problematização quanto ao itinerário formativo do professor bacharel no EMI. A afirmação dialoga diretamente com a metáfora do caminhante: o “cair de paraquedas” faz uma referência simbólica a uma chegada “de cima”, descontextualizada, sem que o sujeito tenha caminhado até o lugar de onde fala. Quem usa essa expressão dá indícios de que, metaforicamente, não sabe como chegou até ali. Foi levado de avião, se jogou e se vê agora em meio a um terreno desconhecido (e possivelmente inóspito) sem ter recebido os instrumentos de orientação necessários para encontrar ou construir seu caminho. O caminho feito de andar poderia ser feito de um andar mais seguro,

menos tenso, mais produtivo e menos experimental se a instituição desse ao andarilho um mínimo de direcionamento antes de situá-lo no seu novo terreno de atuação.

Outros professores narram seu choque diante da concretude da sala de aula atravessado por sentimentos de exposição, vulnerabilidade e até mesmo perigo. Retomo um relato icônico de Xavier quando ele resume sua primeira experiência no PROEJA (numa turma que ele assumiu assim que entrou no IFRN) *assim*: “então eu já comecei a dar aula com a ‘faca na garganta’”. A postura dos gestores que receberam a professora Adriana (em duas instituições, o IFPB e o IFRN) é traduzida por ela da seguinte forma: “Então, assim... ‘se vira!’”. São narrativas que denunciam uma desconsideração não apenas com o professor bacharel, mas também com o próprio fazer docente, com toda a sua especificidade. Trata-se de uma profissão que pressupõe planejamento, estudo não apenas dos conteúdos mas das estratégias didáticas à disposição, elaboração de material: atividades que demandam tempo e reflexão. No caso de quem não tem formação acadêmica direcionada para a sala de aula (especialmente da Educação Básica, como é o EMI – que tem a especificidade de integrar o ensino médio propedêutico com uma área técnica), essas atividades demandam, além de tudo, orientação e acompanhamento. Se a instituição admite um profissional para atuar numa profissão para a qual ele não foi formado, penso ser responsabilidade da instituição tomar a iniciativa de auxiliar esse profissional no desenvolvimento da sua prática. Isso está posto inclusive na Resolução nº 65 do Conselho Superior do IFRN, de 26 de agosto de 2009, que estabelece a responsabilidade da instituição com a viabilização de cursos de formação docente para os professores recém-admitidos durante o período do estágio probatório (IFRN, 2009). No cotidiano, entretanto, é como se uma publicação no Diário Oficial da União fosse suficiente para fazer nascer um professor.

O relato de Ricardo prossegue dando detalhes do seu “pior mês” como professor: “Então eu comecei a preparar aulas”. O critério que ele indica como ponto de partida metodológico foi a disponibilidade de um projetor multimídia. Preocupado com o bom aproveitamento de todo o tempo de aula disponível, o narrador conta: “Então eu preparei bastante coisa, porque eu tinha três horários em cada turma”. Entretanto algo não saiu conforme o planejado, apesar do extenso material de aula preparado: “Pois em apenas um horário eu terminei o material preparado para os três. ‘Meu Deus, e agora?’ Novamente, fiquei conversando com os alunos durante o segundo horário e no terceiro horário eu liberei, né?”.

Sem uma bússola que o auxiliasse a traçar um novo caminho na sua prática, um caminho que não passasse pela frustração de não conseguir gerenciar sequer o tempo da aula, Ricardo insiste na mesma direção: “Aí eu comecei a fazer o seguinte: comecei a inserir mais e mais informação, a preparar muito mais aula do que o previsto. Por exemplo: para três horários eu preparava material para oito. Assim eu consegui preencher o tempo”. Temos um professor iniciante que mede seu êxito pela sua habilidade preencher os cento e trinta e cinco minutos de aula em cada turma com uma saraivada de informação.

A devolutiva dos alunos não tardou: “os alunos começaram a reclamar: ‘professor, é coisa demais, é muito *slide*’ - me apelidaram até de ‘Ricardo Slide’, veja só!”. Felizmente, Ricardo foi sensível aos apelos dos discentes o suficiente para perceber que aquele rumo não era de fato o mais adequado. Foi, então, em busca de um norte junto a colegas que estavam trilhando os caminhos da docência no EMI havia mais tempo (“Depois eu comecei a comentar com os colegas que já davam aula”), especialmente junto a uma pessoa de sua confiança: “Lá em Mossoró tinha um professor que foi colega meu de infância – ele é até irmão de uma professora<sup>14</sup> daqui. Eu fui até ele e perguntei ‘rapaz, como é que você faz isso aqui?’”.

Este colega era também um professor bacharel, engenheiro eletricista. E só nesta pesquisa se pode perceber sua ajuda na caminhada de dois participantes (Olívia e Ricardo). Ele dividiu com Ricardo um “mapa” que havia traçado para si mesmo, a fim de se conduzir na docência (ao que parece também um caminhante que precisou se orientar por conta própria). O mapa era um caderno de planejamento que continha “tudo escrito da disciplina”. Suas diretrizes foram bastante práticas e imediatamente úteis: “‘Você está com dificuldade? Não leve *datashow* não, escreva no quadro. Assim você ganha tempo, os alunos vão escrever e depois você explica. Leve uns exercícios também, se a aula terminar cedo você aplica uns exercícios’”.

O que me desperta mais atenção como pesquisadora nas sugestões dadas a Ricardo é que, na narrativa, elas surgem como procedimentos estritamente destinados a preencher os três horários de aula de cada turma. O “levar mais tempo” para apresentar o conteúdo é pensado exclusivamente em função da comodidade do professor, não como uma estratégia de proporcionar aos alunos a oportunidade de se apropriar dos conteúdos com maior tranquilidade e em doses mais palatáveis. A lista de exercícios não é concebida como um

---

<sup>14</sup> Trata-se da professora Olívia.

recurso que oportuniza ao estudante um momento de pôr em prática o conhecimento debatido e compreender melhor os princípios inerentes a ele: é reduzida a um “truque na manga” caso a aula acabe mais cedo do que o previsto.

Reitero, no entanto, que aquele professor-guia: (1) provavelmente precisou pensar esses recursos didáticos por conta própria; (2) percebeu uma devolutiva positiva por parte dos estudantes; (3) é a única figura presente na narrativa que se dispôs a acolher o novo docente e dividir com ele as “estratégias de sobrevivência no EMI” de que dispunha.

Independentemente da racionalidade pedagógica subjacente a essas técnicas de ensino, tais sugestões simples de organização do tempo em sala de aula foram de grande auxílio para que Ricardo conseguisse traçar um novo caminho metodológico: “Assim foi que eu comecei a me organizar melhor. Em vez de levar os tópicos eu comecei a levar uns textinhos [...]. Mas enfim, a partir daí eu comecei a desenvolver”. Ele vai pouco a pouco ganhando confiança: “Passou-se aquele mês de adaptação e eu fiquei mais solto. Eu ainda tinha aquelas dificuldades de falar em público, né? Mas dava uma respirada e conseguia me soltar”. Vai também aprimorando seu repertório de métodos e técnicas de ensino: “Fui voltando pouco a pouco a usar o PowerPoint e passei a utilizar vários recursos. Levava lista de exercícios, criei um site para disponibilizar os exercícios, as provas do semestre anterior, material didático, *links* para apostilas”.

Dentre os novos recursos listados, dois merecem destaque. O uso de slides, primeiramente, porque Ricardo foi capaz de ressignificá-lo após uma péssima primeira experiência. O professor conseguiu perceber que o mecanismo de apresentação dos conteúdos é menos importante do que o manejo feito dele, do que a intencionalidade de quem o utiliza. O segundo recurso recebe destaque do próprio narrador: animações que ilustravam o funcionamento das partes de motores: “hoje você encontra animações em *Flash* que mostram o motor sendo desmontado, o movimento das peças, etc. Eu fui então retirando os textos dos meus slides e substituindo-os por animações e passei a explicar sem mostrar o texto”.

O narrador não apenas repensou o uso de *slides* como também percebeu que a apresentação da matéria não precisa apenas ser mediada por textos e exercícios: recursos imagéticos têm grande potencial como material didático. Os estudantes também deixaram sua postura passiva em sala de aula para assumir uma função ativa e central, o que muito alegrou

o professor: “Depois dessa mudança eu percebi que eu não dava mais conta nem de terminar o assunto da aula que eu preparava, porque os alunos começavam a perguntar tanto que eu parava num ponto e não dava mais conta de avançar!”.

A reação dos alunos leva o narrador a um processo reflexivo acerca de materiais didáticos e procedimentos metodológicos, “Havia tanta informação naquela animação que eu começava a falar, entrava até em outras disciplinas”, ou seja, a disciplina que Ricardo apresenta deixa de ser uma área estanque de conhecimento para se relacionar com outras áreas. Diante de uma turma com a curiosidade desperta e cheia de perguntas para fazer, ele pondera: “Ali eu via que era ainda mais do que eu tinha para apresentar, diferentemente de quando eu só levava o texto e o texto estava ali, os alunos sentados e a informação já estava dada!”.

A respeito da relação entre a própria disciplina e as demais, Xavier narra um caminho distinto. Para este professor narrador, sua responsabilidade vai até o limite da ementa. Ele se queixa do fato da disciplina de Eletricidade Instrumental estar situada (ou ser “jogada”, para usar o termo do próprio narrador) no primeiro ano do EMI segundo a matriz curricular do IFRN, “sem que os alunos tenham estudado uma matemática decente, uma física decente”.

Xavier progride em sua narrativa com um questionamento que articula um ponto de contradição em seu discurso: “E para ser professor de física você tem que ser professor de física, né?”. Ele não deixa claro se essa condição estabelecida tem a ver com a especificidade profissional ou com a formação acadêmica. Se assumirmos que o narrador trata aqui da especificidade profissional, vislumbramos mais um indício de uma visão epistêmica fragmentadora. Caso se trate da formação acadêmica (para ser professor de física é necessário ter feito *licenciatura* em física), eu me faço outra pergunta: e para ser professor de Eletricidade Instrumental, é preciso ter cursado o quê? Se uma disciplina exige uma licença para atuação docente, o que distinguiria física e eletricidade?

De qualquer forma, Xavier reconhece: “Eu acho que eu em muitos momentos devo ter deixado a desejar nesse aspecto. Eles às vezes ficam com umas dúvidas sobre a natureza da física que eles deveriam ter visto anteriormente”. Entretanto, a experiência revela um professor que não se omite diante do desafio, ainda que não compreenda bem a natureza do

desafio: “como eu já tenho um certo tempo lidando com essa disciplina, eu (ainda) estou desenvolvendo uma habilidade para lidar com essa situação”.

Lançando o olhar de volta à narrativa de Ricardo, noto que um outro guia que nosso narrador estabelece na jornada docente é a memória. Do presente da reflexão pedagógica ele lança o olhar atrás para vislumbrar o Ricardo estudante e suas maneiras de aprender diante de seus professores. Ele menciona o tratamento que dá às memórias de momentos proveitosos e penosos. Os primeiros são tomados como referência de passos a serem seguidos: “Eu me baseava muito na minha experiência na graduação: ‘quem era o meu melhor professor? Fulano de Tal? Então eu vou me basear nele, vou pensar em como ele fazia a aula dele para poder seguir os passos dele’”. As experiências de vida sofridas são ressignificadas e transformadas em uma sinalização proibitiva: “eu tinha problemas com seminário, certo? Então hoje eu prefiro não passar seminários para os meus alunos. Eu chego a passar trabalhos de outra forma, chego até a questionar o aluno sobre aquele trabalho, mas de uma forma individual”.

Ricardo narra um processo de seleção da referência docente positiva exigente e criterioso: “quem era meu *melhor* professor?”. E também: “Eu me baseei muito em professores que eu tinha, que eu considerava professores *excelentes*, e comecei a seguir mais ou menos a metodologia deles, né?”.

Essa postura escrupulosa me remete à narrativa de Xavier quando ele afirma “desde que cogitei virar professor eu sempre tive uma coisa em mente: ser o professor que eu queria ter tido”. Retomando esse norte mais à frente, ele conta que teve professores muito bons ao longo da vida, mas nenhum deles ficou marcado como “aquele professor extremamente atencioso, porque eu também não tinha essa demanda como aluno (era tímido). Então como eu me espelhava nas experiências que tive, ficou faltando essa parte”. Ambos os professores narram uma busca por um “farol”, um facho de luz no escuro que os situe e lhes indique uma direção apropriada. Esse farol está atrelado à lembrança de suas experiências como alunos. Ricardo se remete às práticas que o marcaram negativamente para evitá-las; Xavier constrói a noção do que seria o professor ideal a partir de suas memórias.

Ricardo narra seus primeiros passos no EMI como inflexíveis e impassíveis: “No começo eu era muito rígido. Eu entrei em sala de aula naquela posição de ‘é isso e acabou’.



Eu queria ter muito controle. Para você ter uma ideia, eu fazia numa mesma sala eu fazia cinco tipos diferentes de prova, entendeu?”. Ele mesmo provê uma análise dessa postura: “Mas isso eu acho que tinha a ver com a minha outra profissão: a desconfiança de tudo e de todos”.

Contraditoriamente, o professor duro e intransigente “também brincava muito”: “Houve um episódio em que os alunos chegaram para mim e disseram ‘professor, como é o seu tipo de prova?’ Eu respondi ‘do jeito que você quiser. Faço prova de cobrir, de marcar, de desenhar, você é quem diz’”.

Entretanto, essa memória do brincar enseja uma reflexão acerca de processos avaliativos que começa com uma “questão de ligar”. Ricardo conta que “Um aluno lá no fundo disse ‘faça uma de ligar’ e eu disse ‘tudo bem, a prova vai ter uma questão de ligar’...”. A princípio a narrativa causa estranheza por se tratar de um recurso avaliativo associado ao Ensino Fundamental, não ao Ensino Médio. A concordância do professor também poderia indicar uma conduta pedagógica permissiva ou mesmo uma disposição para atender a solicitações dos estudantes. Entretanto, o restante da fala é “... ‘e eu vou mostrar a vocês que vocês não vão acertar a questão de ligar’”.

A atitude narrada aqui é, na verdade, um tanto opressiva, mais preocupada em medir forças com os alunos do que em aferir o conhecimento que eles construíram efetivamente. “Fiz a prova e, de trinta e quatro alunos, nenhum acertou a questão de ligar. Tinha uma pegadinha na questão”, informa o narrador. Ele não conta esse evento com orgulho, mas como quem rememora um tempo em que se foi menos maduro do que se é hoje.

A “pegadinha” mencionada é explicada a seguir: a questão consistia em uma lista de cinco expressões estudadas em aula, o lado de uma lista de cinco imagens. “A questão dizia ‘ligue o nome à figura’. Havia dois nomes na lista, “cossinete” e “tarraxa”, que são a mesma coisa. Logo, o aluno precisava ligar cossinete e tarraxa à mesma figura – o que deixaria uma figura sobrando!”.

Não é a única ocorrência dessa natureza presente na narrativa. Um aluno solicitou que Ricardo aplicasse uma “prova de marcar” (com questões de múltipla escolha). A resposta do professor foi “‘faço! Eu faço do jeito que vocês quiserem. Mas eu aviso: ninguém vai tirar dez!’. E fiz uma prova em que todas as alternativas corretas eram a letra E. Por isso eles

tinham que ter muita segurança da resposta”. A justificativa dada pelo professor é que “Eram coisas que eu fazia para testar de fato o conhecimento deles, para verificar se realmente eles estavam sabendo”. Não fica claro na narrativa se essa justificativa foi concebida pelo professor à época (tendo então motivado as “pegadinhas”) ou se foi elaborada posteriormente, num exercício de ressignificação do vivido (tendo sido construída para legitimar a prática narrada).

Seja como for, o professor se utilizou desses episódios para refletir junto com seus alunos a respeito de instrumentos de avaliação e sua efetividade. Ele explicava aos alunos: “prefiro que vocês façam uma prova subjetiva porque qualquer coisa que vocês escreverem eu já aproveito! Eu consigo entender o que realmente você está sabendo, ao contrário de uma prova objetiva, que é mais fácil de corrigir mas ou você acerta ou erra”. Retoma, a seguir, o exemplo da tarraxa afirmando que os alunos “sabiam o que era o material mas não lembravam do nome exatamente. Tarraxa ou cossinete, em vez de colocar o nome, eles poderiam ter escrito que era uma peça utilizada para a confecção de roscas externas. Ele ia acertar a questão sem colocar o nome!”.

O desfecho desses episódios é o seguinte: “Eu costumo dizer que não cobro que o aluno decore, eu cobro que ele compreenda. Então eu fiz essas provas e depois os alunos disseram ‘professor, faça as provas do jeito que o senhor quiser’. Eu continuei com minhas provas subjetivas e deu certo!”. O narrador conquista a confiança de seus alunos, afinal. Entretanto não está marcado na narrativa o momento em que o narrador também passa a confiar em seus alunos – está claro que essa confiança existe hoje, mas não como se deu esse processo.

Além das memórias de aluno e do apoio do colega mais experiente, o narrador menciona uma outra busca por referências, desta vez uma busca documental. Foi na leitura da Organização Didática do IFRN que Ricardo encontrou fundamentação para os procedimentos relacionados ao cotidiano escolar. O narrador conta da importância do referido documento: “eu me baseei bastante na Organização Didática no começo de tudo, tanto para cobrar deles como para me orientar. Eu deixava tudo bem claro para eles de acordo com as normas: ‘olhe, se você perder uma prova não precisa nem falar comigo, é só ir até a secretaria’”.

Novamente o professor se apoia na própria autonomia para se apropriar de suas responsabilidades na nova profissão, posto que é o narrador quem vai em busca do documento. Para Ricardo, conhecer e seguir os trâmites formais da instituição são elementos importantes para a formação do profissional: “Como a gente está desenvolvendo um profissional, saber seguir esses procedimentos vai servir para ele tanto aqui quanto numa indústria ou no trabalho que for. Se o cara falta ao trabalho, ele precisa apresentar uma justificativa”.

O professor relata com satisfação a sua crescente desenvoltura no fazer docente. Enumera as diversas disciplinas que teve oportunidade de ministrar desde o começo da caminhada no EMI e como esse repertório permitiu que ele fizesse um trabalho de integração entre matérias: “quando eu ia falar de soldagem eu falava de fundição; quando ia falar de motores eu mencionava o processo de conformação”. O professor percebe esse imbricamento como uma prática desejável que permite ao estudante uma visão que vai do específico ao geral e de volta ao específico: “Eu comecei não só a passar para os alunos o conhecimento específico da minha disciplina, mas eu comecei a ‘linkar’ minha disciplina com as demais disciplinas, a interligá-las”.

Chego a um ponto nevrálgico da autobiografia formativa de Ricardo. Trata-se de um relato feito com bastante tranquilidade, apesar de se referir a um momento pedregoso do seu caminho. Obviamente o narrador opera no nível da mimese III<sup>15</sup>, ressignificando uma experiência penosa que passa a ter um sentido de triunfo. Apesar de não ser uma vivência relativa ao EMI, ela é sintomática de posturas institucionais que diminuem e depreciam a atividade docente na sua especificidade e no cuidado que ela demanda.

O narrador anuncia assim o episódio: “Aconteceu outra coisa bem interessante”. Seu chefe imediato o abordou, pouco antes das férias do fim do ano letivo e gentilmente perguntou-lhe se Ricardo poderia assumir alguma disciplina de um curso de extensão que o *campus* ofertaria para funcionários da Petrobras. O narrador agradece e recusa, afirmando que tal evento não lhe desperta o interesse. E em se tratar de uma ação de extensão, não havia obrigatoriedade. O chefe, no entanto, insiste: “mas diga aí pelo menos uma, se você pudesse, qual você poderia dar?”. Ora, o que leva um superior hierárquico a levantar uma conjectura

---

<sup>15</sup> A instância do processo narrativo a que se atribui a refiguração do vivido (mimese I) que foi narrado (mimese II).

dessa natureza? “Se você pudesse, qual seria?” A intenção do chefe não é se apropriar melhor dos limites e potencialidades do seu subordinado, mas driblar-lhe o “não” prévia e claramente dado.

O professor indica, das disciplinas disponíveis, cinco que estariam dentro de sua competência. Concordou, por fim, com a participação no curso e faz uma solicitação simples e absolutamente pertinente: “Pronto, bote aí meu nome, mas você precisa me avisar antes para que eu possa saber com antecedência e me preparar. Tem disciplinas aí que eu vi só na graduação e vou ter que estudar novamente para me preparar”. Ora, ainda que fossem conhecimentos que não demandassem revisão por parte do narrador, sabe-se que o fazer docente pressupõe tempo investido em planejamento e concepção de sequências didáticas adequadas. O chefe lhe assegura: “Não se preocupe não, a gente avisa antes”.

Eis como Ricardo conta os fatos subsequentes: “Passaram-se as férias e eu chego para a semana pedagógica. [Numa quarta-feira] O diretor acadêmico bate no meu ombro e diz ‘ei, deu certo lá, as disciplinas’. Eu: ‘Que disciplinas?’, e ele: ‘aquelas lá do curso’”. As aulas começariam na segunda-feira seguinte. Se no primeiro contato feito pelo diretor acadêmico para tratar desse curso deu pistas de negligência para com o trabalho docente, esse segundo momento explicita e revela o que antes apenas se intuía.

O professor, dentro do que a hierarquia lhe permitia, protestou: “Mas rapaz, eu não pedi que você me avisasse com antecedência?”. A tréplica do chefe reitera o descaso verificado previamente: “Não se preocupe não, tem umas apostilas já prontas, é fácil”. Ou seja, para esse gestor, a atividade do professor pode, sem prejuízo, ser resumida à leitura de uma apostila com seus alunos numa sala de aula. A instituição, representada pela figura do diretor, diminui o professor e todos os aspectos que são peculiares da atuação docente responsável.

Ciente da responsabilidade inerente à prática docente, o narrador ainda resiste: “Rapaz, não vai dar, não tem condição!”. Seu interlocutor propõe uma solução para o impasse: “Faça o seguinte então: pegue pelo menos duas que as outras três eu passo para outro”. A solução proposta, na verdade, não resolve o problema – apenas o transfere para outro professor. Não concebo esse diretor como alguém mal intencionado e deliberadamente negligente: entendo sua postura como um recorte do todo social em que ele se insere.

Empiricamente, compreendo tal conduta como um vislumbre concreto de uma atitude macroscópica dentro da instituição. Uma atitude contraditória que, em certos aspectos, dá condições ao professor para trabalhar com tranquilidade (por exemplo, por meio da limitação de horas-aula semanais e do incentivo financeiro da dedicação exclusiva) e, em outros, impõe ao professor rotinas e procedimentos que precarizam sua prática.

Geralmente, para um gestor agir como o chefe de Ricardo agiu, há um elemento mais ou menos oculto que promove essa postura: pressão e cobrança por parte de outra instância, geralmente superior. Assim, possivelmente o chefe em pauta tinha algum elemento externo que o pressionava pelo encaminhamento imediato dos nomes dos professores para a realização do curso. Para essa instância alheia, o gestor cumpriu a contento seu dever.

Deixo claro que não é meu objetivo apontar o gestor como causador primordial da situação narrada. Tiro proveito de seu proceder na narrativa de Ricardo para poder lançar luz sobre uma postura institucional mais ampla que tem um peso fundamental nas falas dos professores entrevistados: uma desatenção institucional com o fazer docente. Uma desatenção que não apenas envia para sala de aula professores licenciados sem orientá-los a respeito da especificidade do EMI mas também, o que me parece bem mais grave, “solta de paraquedas” o professor bacharel no terreno da docência sem lhe fornecer meios para que ele se oriente e construa seu caminho da maneira mais suave e segura possível. Xavier narra: “faltou o lado pedagógico aqui pra gente”.

A propósito da narrativa de Xavier, sua relação com a racionalidade pedagógica é ambivalente: no seu relato, essa racionalidade vai de “decorativa” a algo importante que a instituição não proporcionou. Num primeiro momento, temos um narrador que encontra na própria história de vida o amparo total e suficiente para o exercício da docência no EMI, afirmando que já sabia de alguma forma o que deveria acontecer na relação professor-aluno. Também reitera seu caráter de pessoa curiosa ao contar que buscou fazer leituras a respeito de “Piaget, behaviorismo, e essas coisas bonitas e complicadas que a galera da pedagogia estuda”. Entretanto, a referência a textos teóricos da área pedagógica como “essas coisas bonitas e complicadas” nos dão indícios de um olhar condescendente por parte do engenheiro-professor em relação à racionalidade pedagógica.

Num segundo momento, entrevê-se um professor confrontado com a dureza da sala de aula (especialmente no PROEJA). Xavier analisa que sua própria trajetória como estudante nem sempre dá conta das necessidades pedagógicas do seu dia a dia. A respeito do PROEJA, ele lembra que sua formação acadêmica, especialmente na Educação Superior, exigiu muita autonomia da parte dele, sendo recorrente a necessidade de que ele “se virasse sozinho”. Então, a figura do professor como um mediador, como aquele que acompanha e ajuda, que dá as condições para que o aluno de fato aprenda, não aparece na narrativa. É esse segundo Xavier, o professor mais reflexivo, mais ciente das próprias limitações, que admite “Então como eu me espelhava nas experiências que eu tive, ficou faltando essa parte. Foi quando disse para os meus colegas de área: ‘olha, faltou o lado pedagógico aqui pra gente’”. Na falta de orientação eles sempre buscam se espelhar nas experiências que tiveram. Isso é sintomático e estudado na literatura sobre formação de professores. Esse “se virar sozinho” leva os professores a buscar, em suas memórias as experiências por que passaram como alunos em sua vida na escola.

Ricardo continua seu relato contando como ele lidou com a situação posta, selecionando duas das disciplinas e indo ao encontro das apostilas mencionadas: “Quando eu vi a apostila, eram duzentas e setenta e três páginas (*uma* apostila do curso que eu iria dar, 16 aulas). Fui à biblioteca, peguei cinco livros, vim para casa, peguei a apostila e, em um fim de semana, eu li a apostila e todos os cinco livros”. O profissionalismo e o comprometimento de Ricardo ficam cada vez mais evidentes em sua narrativa. No entanto, ainda se trata de um investimento de energia na apropriação dos conteúdos das aulas, em detrimento da ampliação do repertório metodológico.

O professor conta que sua ainda breve experiência no EMI surtiu efeitos positivos nesse momento: “Acrescentei algumas coisas para além da apostila e utilizei a mesma metodologia do integrado: ilustrações, animações, exercícios (que vinham já na própria apostila)”. A cada capítulo concluído da apostila, ele propunha aos alunos um intervalo de dez minutos para a realização de exercícios, alternando as discussões coletivas com o trabalho individual. “Saí do curso bastante elogiado! Os alunos vinham me cumprimentar e tudo mais”.

É possível conceber o processo da tríplice mimese ricoeuriana a partir desse relato do professor. A mimese I corresponderia à vivência mesma do que é narrado, durante a qual o

professor provavelmente teve que lidar com a frustração de não ser ouvido, a surpresa descontente ao perceber a extensão das apostilas que deveriam tornar o processo “fácil”, o comprometimento afetivo necessário para concluir as leituras todas em um único fim de semana. A mimese II corresponderia, em princípio, ao contar a história para alguém, ou mesmo à reflexão solitária sobre ela (o que já havia acontecido antes da entrevista). A mimese III seria representada pela ressignificação da experiência, o que fica evidente quando se confrontam a natureza angustiante do vivido e o modo como Ricardo rememora o episódio, de maneira tranquila e convertendo-o em uma história de superação, um triunfo pessoal.

Esse triunfo aparece na narrativa articulado ao desgosto de um colega professor que atuaria no mesmo curso, a quem “entregaram a apostila a ele e disseram ‘a aula é amanhã’. Claro que ele não teve tempo de se preparar e acabou não dando uma aula tão boa”. O tempo dedicado à preparação para a aula ganha importância crescente na concepção do professor na dinâmica da prática docente. E, mais uma vez, temos um indicativo de uma inadvertência institucional para com essa prática: a responsabilização de um professor por uma aula/disciplina complexa e densa com apenas um dia de antecedência.

Durante a ministração do curso, o narrador se depara com outra situação nova para ele como docente: um aluno que tem tanta experiência com uma determinada área de conhecimento quanto o professor tem de conhecimento teórico a respeito. Ele foi informado de que havia na turma um aluno que “‘já trabalha com bombas há 15 anos dando manutenção!’ (e era a disciplina que eu ia dar!)”. Na aula seguinte, Ricardo identificou o aluno e se manteve em alerta para o caso de uma intervenção por parte dele. “No meio da aula o camarada levantou a mão. ‘É agora’, eu pensei”. A expressão “É agora” dá indícios da ansiedade do professor quanto ao primeiro momento de sua caminhada docente em que seria confrontado por um aluno com tanto conhecimento empírico.

“Ele fez um comentário e uma pergunta sobre o assunto. Eu respondi na hora, sem pestanejar, e ainda disse educadamente que ele estava errado. Expliquei a teoria que me embasava e ele se convenceu”. Ricardo se utiliza de seu repertório acadêmico com cuidado e sensibilidade. Assim, ele não apenas elucida para o aluno um elemento que precisava ser mais bem compreendido mas também estabelece uma relação respeitosa e mais horizontal. O fruto dessa postura não tardou: o aluno “Passou a participar da aula”.

O professor buscou valorizar e problematizar a realidade de cada aluno: “Eu também disse ‘pessoal, eu sei que tem muita gente que trabalha na área já, então vamos trazer a experiência de vocês para a sala de aula? Facilita a vida de vocês, a minha e a dos colegas’”. O conhecimento de mundo dos alunos (todos trabalhadores) foi trazido para as aulas. O resultado desse procedimento foi imediato e positivo: “Então esses alunos começaram a participar”.

Ainda nesse curso, Ricardo narra um desencontro terminológico e como ele foi resolvido de maneira dialógica. Ele apresentava uma peça chamada lanterna d’água quando foi interpelado por um aluno: “‘professor, essa lanterna de que o senhor está falando não seria o cadeado d’água não?’”. ‘Eu disse ‘não sei, por esse nome eu não conheço. Mas a gente procura saber e depois eu trago aqui para vocês’”. Entretanto, um outro aluno tinha em mãos um vídeo que ilustrava o funcionamento da tal peça e solicitou ao professor que o exibisse para a turma, já que era um vídeo curto, de apenas dez minutos.

O narrador, mais uma vez, lida com a interferência discente no seu planejamento com placidez e dialogia: “‘Bom, vai sobrar um tempinho da aula, então a gente assiste’. Passei o vídeo e o rapaz foi explicando o funcionamento da bomba e mostrando as peças. Num dado momento ele apontou para uma peça e disse ‘aqui é o cadeado d’água’”. Ricardo então acena para o aluno que havia feito a pergunta anterior e ambos aprendem juntos uma nova terminologia aplicada a uma peça que já conheciam.

O aluno que propôs o vídeo não apenas encontrou acolhimento por parte do professor como também assumiu, sob a orientação de Ricardo, o protagonismo daquela aula: “passei o vídeo e o rapaz foi explicando”. O professor abre mão do seu papel tradicional em favor de um momento pedagógico enriquecedor para si próprio, para a turma e, em especial, para aquele aluno, que conduziu a aula por dez minutos. Ricardo reviu suas posições, envolveu-se na curiosidade dos alunos e aceitou de bom grado uma nova vereda proposta por ela. A síntese que Ricardo faz a seguir é emblema de um momento-charneira: “A partir daí eu já comecei a gostar da docência”.

Essa bifurcação na caminhada do professor é articulada por princípios de uma racionalidade pedagógica sistematizada. A partir dessa nova sensibilidade, sua relação com a docência se ressignifica. Teria Ricardo sofrido todos os dilemas que sofreu no seu “pior mês”



como docente se esses princípios lhe tivessem sido efetivamente apresentados? Teria ele, nesse acerto em meio ao esquema “tentativa e erro”, compreendido também toda a carga política implicada na práxis dialógica? Penso que, por mais que ele tenha avançado em suas práticas, sua compreensão da política do fazer pedagógico ainda era bastante incipiente, se havia. Acredito que se essa dimensão político-pedagógica lhe tivesse sido apresentada pela instituição o potencial do diálogo como método poderia ter sido explorado em maior profundidade.

O afeto reconhecido pela nova profissão inaugura um novo momento na narrativa de Ricardo. O discurso assume um caráter mais reflexivo, de releitura do narrado, e começa a encaminhar o texto para o seu fechamento.

O narrador retoma seus primeiros passos na docência, fazendo uma apreciação do seu itinerário: “O primeiro mês foi muito ruim para mim. Eu estava ali como se fosse uma obrigação. Eu chegava já com aquela repulsa. ‘Poxa, vou chegar na sala de aula, vai terminar, vou ter que liberar a turma...’ Hoje em dia eu entro facilmente numa sala de aula”. Indica sua participação na construção de documentos institucionais como um espaço de ponderação a respeito de princípios curriculares: “comecei a participar de elaboração de grade de curso, de PPC de curso, já comecei a trazer entendimentos das minhas dificuldades para dentro daquilo ali”.

Ricardo atesta sua contribuição para a instituição e vai se vendo cada vez mais parte dela: “tinha disciplinas na grade antiga que o mesmo assunto era tratado em três, quatro disciplinas diferentes - o mesmo conteúdo em quatro disciplinas! Eu já eliminei isso, já coloquei numa disciplina anterior”. O professor vai caminhando e deixando claras as marcas da sua passagem pela escola.

Chega, por fim, ao momento presente, de onde narra sua história: “Hoje, como eu disse, aqui no Instituto Federal eu dou aula no curso de Mecatrônica, integrado (ainda não dei aula no subsequente), e ministro tanto disciplinas teóricas quanto práticas, né?”. Nas disciplinas que leciona, Ricardo vai sempre buscar elementos concretos, palpáveis (literalmente) para seduzir seus alunos e trazer sua atenção para o objeto de estudo. ““Olhe, essa cadeira aqui, como é feita? Esse sofá? Como é que eu faço esse acabamento cromado?””. O efeito dessa prática continua o mesmo: alunos engajados na dinâmica da aula. “E daí eles

começam a perguntar também: ‘professor, como é que se faz um parafuso? professor, como se faz uma corrente? Essa máquina funciona como?’. E você começa a ‘linkar’ as coisas”.

Ver a curiosidade e o engajamento dos alunos aflorando é considerado por Ricardo o ponto alto de seu cotidiano: “o que eu considero a melhor experiência para professores da área prática é o momento em que você tenta encerrar a aula e os alunos ficam ‘professor, espere aí, deixe a gente ficar mais um pouquinho!’”. Ele conta que por vezes tem dificuldades para poder usufruir do seu intervalo entre aulas, tamanha a insistência dos alunos em permanecerem no laboratório trabalhando. A muito custo, ele consegue sair para beber água e se preparar para a aula seguinte, e “Se nesse processo eu me atrasar dois minutos, o aluno já está na porta do laboratório: ‘professor, vamos lá, para a gente terminar!’”.

Ainda com a marca explícita do presente, Ricardo é taxativo quanto à sua relação com a docência: “Hoje eu me sinto satisfeito em dar aula. Eu *gosto* de dar aula. Aquela repulsa que eu tinha no início por não ter a prática passou”. Essa “conversão” à nova identidade profissional se opera de maneira tão profunda e subjetiva que afeta os caminhos projetados pelo professor para o seu futuro, numa articulação entre memória e devir.

No início de sua trajetória, o professor conta que se questionava bastante: “eu pensava ‘o que é que eu estou fazendo aqui? Vou voltar para o meu emprego, pedir exoneração daqui e voltar’. Mas hoje é o contrário. Eu ainda acumulo, mas o que eu penso em fazer é, assim que possível, desistir do outro e continuar na docência”. A partir dessa declaração, é possível afirmar que Ricardo começou seu percurso profissional na docência como um policial professor e se vê, hoje, como um professor policial.

É nessa atmosfera de sedução e abertura afetiva que a narrativa prossegue, se debruçando sobre como se dá o encantamento do narrador nessa nova atividade profissional. O que o encanta “é ajudar uma pessoa a desenvolver um conhecimento. [...] Então o aluno chega sem noção nenhuma de como se faz uma peça em usinagem, por exemplo. E quando você ensina e ele lhe entrega o trabalho produzido, você vê a satisfação *dele!*”. O professor aponta a possibilidade de contribuir para a construção do conhecimento de alguém como o motivador primordial de seu engajamento afetivo no magistério.

Ricardo tece, por fim, reflexões também a respeito de seus métodos avaliativos. Ele relata que, se, nas primeiras milhas, ele fazia cinco tipos de prova por desconfiança em

relação aos alunos (“Muito das minhas antigas cobranças era receio de ser enganado. Hoje em dia, não mais”), hoje ele continua cobrando bastante nas provas teóricas, mas se dá por satisfeito fazendo apenas um tipo.

Quanto aos pedidos de alunos por provas com questões de múltipla escolha (por acreditarem que serão mais fáceis de responder), o professor conta o seguinte: “Eu já coloco, mais questões que testem realmente o conhecimento. Eu parei de colocar pegadinhas e hoje me concentro em medir o aprendizado do aluno”. Aquele professor que media forças com seus alunos deu lugar a um professor mais maduro e profissional, preocupado em fazer da avaliação um momento efetivamente diagnóstico.

Essa mudança de atitude frente ao processo avaliativo se acentua quando o professor narra suas práticas avaliativas nas disciplinas práticas. Ele dá um exemplo relacionado à disciplina Tecnologia Mecânica e Processos de Usinagem: “Digamos que seja prova de tornearia: são cinco tornos mecânicos; eu passo de torno em torno acompanhando o trabalho do aluno. [...] Eu corrijo a peça na frente do aluno, ele executa e eu meço. Analiso o roteiro dele e faço as medições”. Ele dá uma tolerância de dois décimos de milímetro para mais ou para menos (e adverte: “Parece pouco mas não é”).

Caso o aluno saia da margem de erro, o professor se coloca à plena disposição do aluno para recomeçar o processo: “minha função hoje no instituto é passar o ensinamento a ele. Seja na primeira peça ou na décima, se ele conseguir aprender é o que eu entendo como ensino. Eu não vejo mais a simples aplicação de uma prova”. O professor Ricardo entende hoje que avaliar é mais do que atribuir uma nota com base em questões projetadas para induzir o respondente ao erro. A avaliação é, para ele, um processo também de aprendizagem, de construção colaborativa de conhecimento. Nesse sentido, ele conclui: “Minha função não é julgá-lo pela primeira peça, mas pelo aprendizado dele, né?”.

De maneira geral, os professores narradores apontam alguns aspectos que podem ser ressaltados sem que se reduzam suas histórias a um levantamento de dados pontuais quantificáveis. À exceção de Olívia, que desejou ser professora ainda antes de ingressar no Ensino Superior, os narradores tinham outros caminhos profissionais em mente na adolescência (ou no início da vida adulta), momento em que socialmente se espera que o jovem escolha um curso superior. Até mesmo Eduardo, que assumiu o ensino tão

precocemente, seguiu firme na ideia de poder atuar como engenheiro eletricista, caso desistisse de ser professor. Assim, a identidade docente desses professores começa a se forjar, em geral, de maneira tardia se comparada aos professores que decidiram pela licenciatura como caminho acadêmico para conduzi-los à vida profissional na docência.

As condições objetivas têm também seu peso na decisão pela docência, variando a relação entre elas e o sujeito. No caso de Olívia, a concretude da desvalorização do trabalho docente a afastou do caminho da docência; num outro momento, em busca de um trabalho por meio do qual produzisse sua própria existência, o processo seletivo docente lhe surgiu como uma oportunidade de fazer um teste, atuando brevemente como professora e tendo a chance de descobrir se esse seria de fato o caminho profissional que desejava seguir.

Diferentemente, no caso de Eduardo, as condições objetivas o “empurraram” em direção à docência muito cedo (ainda que as aulas de reforço constituam uma docência enviesada, desempenhada como um “bico”). Num movimento contraditório, são também as condições objetivas que o fazem buscar sua formação docente institucionalizada, que ele havia rejeitado ao escolher o curso de engenharia elétrica em vez da licenciatura em física. Mas esse novo caminho formativo se dá num contexto tão pragmático e vazio de significado para ele que não deixa marcas relevantes em sua formação.

Para Xavier, a docência se apresenta como uma saída da situação de bolsista. O concurso público vem ao encontro de suas necessidades materiais. Ele próprio deixa clara a sua predileção pela pesquisa e como essa predileção foi importante para que ele decidisse se inscrever no processo seletivo. Tentara o trabalho como engenheiro algumas vezes, sem sucesso. A docência foi mais uma tentativa de conseguir um trabalho: a que deu certo. O mesmo se deu com Adriana, que, após uma experiência frustrante no Ensino Superior numa faculdade privada, se dedica a “estudar para concursos”. O fato de ter pais professores a ajudou a estabelecer uma relação favorável com a possibilidade da docência.

Um outro aspecto que pode ser verificado é a falta que faz a orientação pedagógica para o professor que adentra o EMI sem formação ou experiência prévia na Educação Básica. Quando estabeleci o paralelo entre o professor bacharel e o peregrino sem mapas, entendi os mapas como representação da formação docente institucionalizada, a licenciatura. Os esforços institucionais, no entanto, poderiam e deveriam oferecer a esses caminantes um mínimo de

orientação pedagógica para que eles dependessem menos do trabalho com tentativa-e-erro. À exceção das professoras entrevistadas, os demais não dão sinais de enxergarem a equipe pedagógica (que existe em todos os *campi*) como uma instância cuja função inclui ajudá-los nessa caminhada. E devo ressaltar que nas narrativas de Olívia e Adriana essa compreensão só se apresenta após um certo tempo de caminhada.

É certo que um diploma de licenciatura não é garantia de um professor excelente, assim como a falta dele não assegura um péssimo professor. Entretanto, quando estabelece seus critérios de seleção, a instituição deixa claro o que espera de cada candidato.

Ao exigir a licenciatura dos futuros professores da formação geral, a instituição sinaliza que busca professores familiarizados com a racionalidade pedagógica, além de uma profunda compreensão de seu objeto de ensino. É óbvio que uma instituição de EP precisa reconhecer a demanda imediata de professores para disciplinas para as quais não há licenciatura. Consequentemente, ao conceber um processo para selecionar esses professores, a instituição não pode exigir que os candidatos cheguem até ela contando com a mesma racionalidade pedagógica que se pode cobrar do professor licenciado. Se a instituição entende que estará mandando para a sala de aula professores sem a compreensão dos aspectos político-pedagógicos do seu fazer, cabe a ela prover essa orientação de maneira efetiva (conforme previsto na Resolução nº65/2009 do Conselho Superior do IFRN<sup>16</sup>).

Olívia é quem resume a noção central que qualquer instituição de ensino deve compreender: “Dar aula é muito difícil”. Se uma instituição contrata pessoas para fazê-lo sabendo que não estudaram para isso, importa que ela promova processos formativos, ainda que em serviço. Isso se aplica não apenas aos não licenciados, mas também aos licenciados, que a empiria mostra não terem tido contato algum com os estudos em Educação Profissional durante a graduação. Cabe, portanto, não apenas uma formação voltada para o fazer docente em geral, mas também para as concepções e os princípios da Educação Profissional, particularmente aqueles subjacentes ao EMI. Afinal, o caminhante precisa saber pelo menos em que direção seguir para construir seu caminho.

---

<sup>16</sup> A Resolução 65/2009 do Conselho Superior do IFRN estipula que “durante o período de estágio probatório dos docentes que ingressam na instituição, a Pró-Reitoria de Ensino, em conjunto com a Diretoria de Gestão de Pessoas, viabilize a capacitação desses servidores em cursos para formação de professores, de acordo com a formação inicial do docente, a saber: a) Para os professores não licenciados cuja formação inicial seja de bacharelado ou de engenharia: Curso de Licenciatura em Educação Profissional, nos termos da Resolução nº. 02/1997-CNE” (IFRN, 2009).

#### 4 TRAÇANDO CAMINHOS

A partir da memória evocada e da experiência narrada, o caminho trilhado se faz conhecer. Compreendê-lo implica investigar por onde os caminhantes andaram e – mais importante para este trabalho – como se orientaram para fazer seus itinerários. Construir um mapa que indique as trilhas deixadas pelas pegadas exige, como já foi debatido, a escolha de uma projeção cartográfica apropriada (escolha essa que deve levar em consideração as próprias potencialidades e limitações). O pesquisador, assim como o cartógrafo, deve eleger seu referencial teórico-metodológico com segurança e sem ilusões.

O objetivo deste capítulo é tecer teorizações sobre o itinerário formativo do professor bacharel atuante no EMI a partir de cinco narrativas de formação (JOSSO, 2010), apresentadas no capítulo anterior, tendo como alicerce a abordagem (auto)biográfica. Assim, o que se busca não é uma verdade preexistente, já dada, que seria descoberta de maneira pronta e acabada, mas compreender como os professores bacheareis “constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados” (PASSEGGI, 2011, p. 371). À medida que as narrativas são evocadas e discutidas, alguns elementos teóricos são retomados e outros acrescentados de acordo com o tópico em tela.

Os itinerários formativos dos sujeitos são o percurso de vida trilhado por eles no sentido do construir-se docente, do formar-se professor. Esse processo formativo implica a aquisição de certos saberes específicos da prática docente. Para Tardif (2014), esses saberes são plurais e podem ser divididos em quatro tipos: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes profissionais dizem respeito ao “conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 36). Dizem respeito ao conhecimento produzido pelas ciências da educação, mas não apenas se manifestam como algo que se conhece. Frequentemente, articulam-se à orientação do próprio fazer, aos saberes pedagógicos: “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas” (TARDIF, 2014, p.37). Portanto, os saberes profissionais são aqueles construídos e reproduzidos primordialmente em licenciaturas.

Já os saberes disciplinares estão relacionados às diferentes áreas em que o professor atua: “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2014, p. 38). São os saberes relativos, por exemplo, à linguística e à literatura para os licenciados em Letras, à história para os professores de História, às ciências sociais para os professores de Sociologia. Este é um conhecimento que chega tanto ao licenciando quando ao bacharelado.

Os saberes curriculares estão relacionados à maneira como a escola sistematiza o conhecimento. São constituídos pelos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita [...]. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares” (TARDIF, 2014, p. 39). Os saberes curriculares são construídos ao longo da carreira do professor.

Os saberes experienciais (ou saberes práticos) são construídos, como a própria expressão indica, na experiência. Trata-se da *huella* (LARROSA, 2006) que o vivido deixa no sujeito, no rastro de formação que permanece no professor mesmo depois que o momento da experiência passa: “são saberes que brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 39). Mais uma vez, trata-se de uma categoria de saberes que é comum tanto ao professor licenciado quanto ao bacharel. No entanto, este último tenderá a se apoiar muito mais radicalmente nos saberes experienciais do que o professor licenciado.

O professor licenciado, além dos saberes da racionalidade pedagógica, conta com a reflexividade sobre seu trabalho cotidiano para (re)construírem suas práticas. O caminhante que está familiarizado com um mapa tem como articular a esse saber representativo (o mapa representa a realidade, mas não a constitui) um processo de enriquecimento de sua compreensão do terreno onde se encontra. A teoria encontra a empiria.

Já o caminhante que não lidou com a carta geográfica do espaço que passa a ocupar terá, como diz o poema de Antonio Machado, apenas suas pegadas, seus próprios passos para traçar seu caminho. Entretanto, não caminha só: como suas relações sociais os conduziram à e na docência no EMI? Ao caminhar por “este lugar onde hoje os bosques se vestem de espinhos”, que vozes de poetas se fazem ouvir? Se o caminhante/professor bacharel traz

consigo os saberes disciplinares de sua área de atuação, mas não os saberes pedagógicos, então por onde ele caminha? Que estrelas lhe servem de orientação em meio ao território do EMI?

O EMI constitui, como já foi elucidado, um território tecido por relações de poder entre projetos societários em disputa. Trata-se de uma oferta de Ensino Médio ancorada na noção de uma formação omnilateral, inteira, que deverá abarcar a formação para o trabalho e a formação propedêutica. O EMI é concebido como enfrentamento à lógica hegemônica que estabelece uma educação dual: uma educação enciclopédica para formar uma classe de dirigentes e outra formação limitada para formar trabalhadores (MOURA, 2008; 2010; SAVIANI, 2003; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A proposta do EMI busca construir e efetivar uma integração curricular na qual as disciplinas não se caracterizem como compartimentos estanques, mas sim, respeitada a especificidade de cada área, instâncias do conhecimento que dialoguem entre si e possibilitem ao aluno perceber a relação entre a especificidade de um dado conteúdo e a amplitude de suas possíveis aplicações. Busca-se uma formação em que teoria e prática se articulem em vez de se dissociarem, assim como trabalho intelectual e manual. Esse tipo de formação se opõe à lógica vigente de formação para o trabalho, a qual parte do pressuposto de que o trabalhador deve conhecer apenas o mínimo necessário para executar seu serviço a contento do empregador. Dessa oposição se erige a tensão entre interesses políticos e econômicos antagônicos.

Partindo desse lastro epistemológico e político, entendo que a formação docente para o EMI deve contemplar três eixos básicos: (1) uma profunda fundamentação científica referente à sua disciplina, fundamentação essa que não se isole em relação às demais áreas do conhecimento; (2) clareza a respeito da racionalidade pedagógica e seu caráter intencional e político; (3) conhecimento acerca da natureza política da EP em geral e do EMI em particular. Ao traçar os caminhos que os professores narraram importa ter em mente esses eixos como pano de fundo.



#### 4.1 QUE VOZES OUVIRAM

De uma maneira geral, posso afirmar que os caminhantes iniciaram sua trajetória desenvolvendo saberes pessoais num seio familiar afeito à dinâmica escolar. À exceção de Ricardo, que não narra sua infância, os demais professores trazem às narrativas núcleos familiares nos quais o capital simbólico (BOURDIEU, 2008) é abundante, ou seja, correspondente àquele arcabouço cultural que a instituição escolar valoriza e reproduz. Xavier afirma que “antes de começar a escola o meu pai e minha mãe ficavam brincando de me ensinar a escrever, de me ensinar a ler, enfim. Então o meu contato com lápis e papel começou bem cedo”. Olívia, Adriana e Eduardo são filhos de professores. Desta forma, a cultura letrada escolarizada fazia parte de seus saberes pessoais desde muito cedo, mediada pelas relações familiares.

Essas relações, embora não constituam o foco das narrativas, desempenham uma função importante na tessitura da intriga (DOMINICÉ, 2010). Essa reflexão remete ao caráter social da memória (HALBWACHS, 2006) e esclarece como a influência de pessoas da comunidade imediata de cada narrador interferiram nos seus processos formativos e em sua caminhada:

Visto que a narrativa não é construída como um itinerário relacional, essas pessoas não dão lugar a uma descrição detalhada. São evocadas à medida que participam num momento importante do percurso de vida. Pais, professores, amigos, “mentores”, patrões, colegas, companheiros, amantes marcam a cronologia da narrativa. [...] Evidentemente, a família é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional (DOMINICÉ, 2010, p. 87).

As palavras desse autor encontram correspondência clara nas narrativas analisadas aqui. Mesmo de maneira *en passant*, cada narrador dá sinais de como suas relações sociais contribuíram para sua formação. Ressalto que não se trata aqui de conceber os sujeitos como meros receptáculos de influências externas: o caráter formativo reside, repito, nas relações, em como o sujeito interage com o outro. Assim, cada narrador é tratado como sujeito, efetivamente, de sua formação, e não como objeto passivo.

#### 4.1.1 Vozes familiares

Como *locus* primordial de socialização, as relações familiares lançam os fundamentos da subjetividade. É nessas relações que se tecem as mais antigas lembranças. Para Barros (1989, p. 33), “a importância do grupo familiar como referência fundamental para a reconstrução do passado advém do fato de a família ser, ao mesmo tempo, o objeto das recordações do indivíduo e o espaço onde essas recordações podem ser avivadas”. De maneira geral, as narrativas analisadas neste estudo revelam a repercussão das relações familiares como vozes que, de maneira mais ou menos evidente, indicam ao caminhante a direção a seguir.

As influências dos pais são narradas sob diferentes prismas. Para Xavier, a relação com seus pais constituiu não apenas uma motivação considerada a cada mudança de rota, mas a origem mesma de sua desenvoltura na dinâmica escolar e acadêmica. Os pais que brincam de escolinha com o filho são os pais pobres que não chegaram ao ensino superior e percebem na escolarização “o meio pra gente sair dessa situação”, como conta o narrador.

O brincar de ensinar a ler e a escrever desenvolve muito cedo, na trajetória de vida de Xavier, um afeto positivo com o que ele viria a encontrar no cotidiano escolar. Mais tarde, quando diante da configuração do que vivera como bolsista na graduação e no mestrado, Xavier evoca novamente seus pais como elemento chave para estabelecer para si um momento-charneira: como ele não viera “de família rica”, o investimento de seus pais em sua formação acadêmica leva-o a considerar pela primeira vez a docência como uma profissão possível.

Olívia menciona a própria mãe de maneira muito rápida: ela é a mãe que é professora e que, junto com o esposo, declara apoio a qualquer que seja a decisão profissional da filha por ocasião do ingresso no Ensino Superior. O esposo de Olívia, evocado na narrativa na condição de noivo e colega de pós-graduação, tem participações breves: ele é o noivo que não quis prestar concurso para professor substituto, que passou posteriormente no mesmo concurso para professor efetivo que Olívia e o esposo que, sendo também colega de trabalho, divide com ela suas incertezas e soluções na nova profissão.

Assim como Olívia, Eduardo narra brevemente sua relação com sua mãe pedagoga, professora da Educação Básica. Ela é a mãe que estimulou desde cedo a autonomia dos filhos e a mãe/colega professora que insiste em convencer Eduardo da importância da formação docente para uma atuação profissional sólida (ideia a que Eduardo oferece bastante resistência). A figura paterna aparece mais brevemente ainda como o pai que tinha diversas aptidões profissionais (técnico radiofônico, produtor de material publicitário, etc). Os “outros” mais evidentes na narrativa de Eduardo são seus próprios professores.

Os pais de Adriana, por sua vez, deixaram marcas contundentes na trajetória formativa de sua filha, e estas emergem com certa frequência na narrativa. Dos atores com os quais a professora se relaciona ao longo de sua narrativa, seu pai e sua mãe são, sem dúvida, aqueles com maior influência sobre os caminhos que a narradora percorreu. Ambos são professores do IFRN desde a época em que essa instituição era denominada Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). O pai da entrevistada é engenheiro eletricista e a mãe é professora de matemática. As conversas familiares que Adriana rememora costumavam girar em torno das atividades profissionais dos pais: em outras palavras tratavam de rotinas escolares. Desempenho e comportamento de alunos, posturas mais ou menos adequadas ao docente e questões relacionadas à gestão escolar fazem parte da vida de Adriana desde bastante cedo. Entretanto, não foi em direção à docência que seus pais a tentaram conduzir *a priori*.

Antes mesmo de ingressar no Ensino Superior, o pai de Adriana a encaminhou para o mundo do trabalho de forma inusitada: “meu pai me deu uma loja. Eu deveria ter uns dezesseis, dezessete anos”. A narradora relata que não foi algo conversado com ela previamente. Sua vontade quanto a ser ou não dona de uma loja (de roupas femininas num *shopping center*) não foi consultada. Seu pai simplesmente soube que essa loja estava à venda, comprou-a e deu-a de presente à filha. Apreendo dois aspectos dessa relação parental a partir desse relato: (1) uma apreensão quanto ao futuro profissional e financeiro da filha, preocupação esta que poderia ser resolvida com aquele presente; (2) o trato com essa filha numa perspectiva ao mesmo tempo amorosa e impositiva, objetificadora. A filha com quem o pai se preocupa é a mesma filha que não é consultada no que tange aos seus interesses empreendedores, de modo que Adriana acaba sendo endereçada não como sujeito de seu futuro profissional, mas como objeto da preocupação paterna. A narradora optou pela venda da loja alguns anos depois, já na graduação, e afirma que a experiência lhe deixou marcas

desagradáveis a ponto de desistir do seu lado empreendedor: ela afirma que esse momento de sua vida lhe deixara “certos traumas”.

Chegado o momento de escolher o curso de graduação, a narradora tinha bem claro o desejo de ingressar no bacharelado em Economia. No entanto, seus pais interferiram e ela acabou por optar pelo curso de Administração: “Eu gostava muito de cálculo, de finanças. Mas fui convencida pela minha família a fazer administração na época [...]. Eu e meus pais conversamos bastante e eu vi que de fato me encaixava ali - mas ainda hoje eu gosto de Economia”.

Adriana narra, a princípio, uma relação com a família (uma noção ampla) que a convenceu a mudar de ideia quanto ao seu curso de graduação (deixar de lado o de Economia para abraçar o de Administração). No entanto, logo a seguir essa família ganha contornos específicos e individuais: “eu e meus pais”. A heteronomia envolvida na escolha do curso superior não parece ter sido refigurada pela narradora, que afirma: “Eu acho que eu me realizaria mais se tivesse estudado o que eu de fato queria. Tanto é que hoje quando eu penso em fazer um doutorado ou mesmo uma especialização eu penso nessa área”. Esse processo de escolha controlado pelo qual Adriana passa endossa o que afirmam Almeida e Magalhães (2011, p. 206): a escolha da profissão como projeto de vida não acontece de maneira descolada da realidade imediata, “mas sim em meio a uma situação social, econômica, política; sofrendo influências dessas diversas dimensões, inclusive da família. O indivíduo que escolhe está inserido em um determinado contexto, logo o projeto não é puramente individual”. Também a escolha profissional que Olívia narra ilustra claramente a natureza social dessa decisão.

Uma terceira decisão da narradora marcada pela heteronomia foi justamente a de participar do processo seletivo para docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Sempre que se divulgava um concurso para “o IF”, os pais de Adriana insistiam: “‘Faça, minha filha, não custa nada, faça, faça’. Até que num dia (eu já tinha meu filho e estudava para concursos – imagine aí a dificuldade) meu pai mandou um e-mail dizendo ‘abriu o concurso’. Eu fui olhar o edital e pensei ‘gente, eu já estudei tudo isso aqui!’”.

Esclareço que quando trato de relações heterônomas não é meu objetivo colocar em questão a qualidade dessas relações. Oponho apenas a noção de uma decisão tomada por um sujeito com base em suas próprias inclinações e outra baseada no que o outro considera mais ou menos apropriado. Enquanto Xavier e Eduardo narram decisões mais embasadas em suas próprias reflexões acerca do futuro, Olívia leva um tempo até construir a autonomia de seu percurso profissional. Já Adriana “esbarra” nas orientações parentais com frequência e intensidade muito acentuadas, de modo que seu caminho em direção à docência no EMI foi pavimentado por essa relação social específica.

#### **4.1.2 Vozes outras**

Para além do entorno familiar, outros atores merecem destaque nas narrativas. No caso de Xavier, são seus colegas e seu orientador do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), que o convencem de que ele dispunha das habilidades comunicativas necessárias para ser um bom professor. Juntamente com os pais do narrador, estes companheiros de trabalho ajudam Xavier a ajustar seu caminhar numa nova direção. Apesar da insegurança gerada pela condição de bolsista, Xavier encontrava profunda satisfação pessoal no seu trabalho como engenheiro e pesquisador. É cabível considerar a hipótese de que sem um forte senso de dever junto aos pais (pelos sacrifícios financeiros que se impuseram pela formação do filho) e sem seus colegas lhe assegurando que ele tinha condições efetivas de abraçar a docência, o caminho de Xavier não tivesse dado uma guinada rumo ao ser professor.

Três pessoas desempenham um papel importante na consolidação da identidade docente de Xavier: sua noiva, uma companheira de viagem desconhecida e um aluno do EMI. Os três atores articulam, na narrativa, um confronto entre duas identidades profissionais distintas: a de engenheiro eletricitista e a de professor. A noiva o vê se identificando como engenheiro e o repreende, questionando-o a respeito de como ele se via dentro da nova profissão, se a percebia como menos digna do que a anterior. A companheira de viagem e o aluno colocam o narrador frente a frente com uma realidade difícil: se tivesse seguido o caminho inicial de ser engenheiro, Xavier seria alvo de uma validação social muito maior do que agora que se tornara “apenas” um professor. Em cada uma, seja por questões afetivas ou

pela conformação à nova realidade, o narrador sofre um movimento de desequilíbrio do qual se reergue mais professor e menos engenheiro: “sou engenheiro de formação, mas o que eu sou mesmo é professor”. A linguagem aqui constitui a própria matéria da construção da identidade<sup>17</sup> de Xavier: é nesse dizer-se professor, no narrar-se professor que se dá o exercício de partejamento de sua subjetividade como docente (PASSEGGI, 2011).

O “outro” que primeiro desperta a atenção no relato de Olívia é o professor de biologia do EM que convence a narradora a desistir de ser professora mediante a reprodução do discurso vigente de que ser professor não é desejável para quem tem outras opções. Indo num sentido oposto, o ator mais marcante é, sem dúvida, seu irmão mais velho. A princípio ele surge como uma bússola para ela, que dá sinais de profundo respeito e grande admiração por ele. Após desistir de se tornar professora de língua inglesa, é nesse irmão que Olívia se espelha para escolher o bacharelado em Engenharia Elétrica. Mais adiante, é também nesse irmão que ela vai encontrar esteio para a decisão de prestar seu primeiro concurso para docente do IFRN. Uma vez dentro do Instituto, esse mesmo irmão oferece os caminhos que ele próprio traçara no EMI para que sua irmã pudesse se orientar. Também é a partir da relação com esse irmão que Olívia se afirma como sujeito de sua própria caminhada na docência, quando chegam ambos a um impasse na compreensão do fazer docente. Esta relação é ao mesmo tempo familiar e de trabalho: o interlocutor é irmão e colega.

Por sua vez, Eduardo narra que sua primeira grande influência no caminho para a docência foi sua professora Vera. Essa professora o orienta a dar suas primeiras aulas de reforço de física para os colegas, incentiva Eduardo a fazer uma licenciatura em Física e oportuniza-lhe as primeiras experiências como professor “substituto” (de si mesma, ressalte-se). O narrador demonstra mais de uma vez uma profunda gratidão a essa professora.

Para Eduardo, os professores do curso técnico em Eletrotécnica são interlocutores que desempenham funções diversas na sua trajetória. Há os professores cujo discurso sobre a autonomia do fazer docente encanta Eduardo. Outros professores são aqueles que outorgam a ele, na qualidade de monitor da disciplina de física, as atribuições próprias de um professor. Outros, ainda que indiretamente, contribuem para a autoafirmação de Eduardo como um

---

<sup>17</sup> Ainda de acordo com Marcelo (2009, p. 109), a identidade profissional docente “é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos”.

sujeito com “talento” para a docência, posto que os demais estudantes costumavam aprender mais da matéria nos encontros da monitoria do que em sala de aula.

Ricardo, por sua vez, não narra sua infância e, no pouco de sua adolescência que é relatado, seus pais não são mencionados. De maneira geral, suas relações familiares não aparecem na sua narrativa, excetuando-se o nascimento de sua filha mais velha, que foi o fator primordial para que ele começasse sua vida profissional como policial civil.

Nesta narrativa, a relação social posta em maior evidência como influente nos direcionamentos tomados por Ricardo em direção ao EMI é a relação com seu chefe na polícia civil. É por incentivo dele que Ricardo decide fazer o concurso para docente do IFRN. Uma vez aprovado na primeira fase do processo seletivo, seu chefe assume uma posição de articulador das circunstâncias laborais de modo a possibilitar que Ricardo estivesse presente em Mossoró tanto para a entrega da documentação quanto para a realização da prova didática. Quando, desestimulado por um professor do então CEFET-RN (UNED Mossoró), o narrador decide desistir da ideia de assumir o cargo, é esse chefe que o leva a refletir sobre a dureza das condições objetivas do trabalho como policial e as possibilidades que a docência numa instituição federal apresentavam. Pela narrativa é possível afirmar que se não houvesse essa relação social específica Ricardo não teria se tornado professor do EMI (pelo menos não naquelas circunstâncias).

O segundo ator cuja relação com Ricardo serviu de orientação ao longo de sua jornada é, coincidentemente, o irmão de Olívia. À época, ele já havia se tornado professor da UNED Mossoró, conhecia Ricardo desde antes de ambos ingressarem na instituição e tinha já alguma experiência como professor, igualmente bacharel. Diante dos primeiros percalços da docência no EMI, é esse colega que oferece sugestões práticas para que Ricardo se sentisse mais seguro e menos frustrado em sala de aula. Assim como aconteceu com Olívia, essa relação de orientação teve um tempo limitado; a partir de certo ponto, Ricardo passou a desenvolver sua prática docente com suas próprias ideias.

De maneira geral, as vozes que serviram de guia aos caminhantes vinham de muito perto: família, amigos, colegas de trabalho e seus próprios professores. Em alguns casos esse movimento interacional foi mais equilibrado, com os interlocutores provendo estímulo para a reflexão acerca de que direção tomar. Em outros momentos, a autonomia dos caminhantes

aparece diminuída, seja diante do peso do argumento utilizado ou do grau de autoridade que o outro exerce sobre o sujeito.

## 4.2 POR ONDE ANDARAM

### 4.2.1 Do sonho infantil à concretude do real

Os narradores tiveram diversas aspirações profissionais ao longo da infância (mais uma vez excetua-se Ricardo, cuja infância não é narrada). Olívia quis ser médica e a seguir advogada; Adriana desejava ser comissária de bordo; Eduardo aspirava pela área do direito, por gostar muito de estudar e associar o ser advogado com o estudo frequente; Xavier, conta ter desejado ser astronauta e desenhista, além de arquiteto. A profissão docente não aparece nas narrativas vinculadas a esse momento primordial das vidas dos professores – apesar de Olívia e Eduardo terem mães professoras, dos pais de Adriana serem professores e do próprio Xavier contar que seus pais brincavam de “escolinha” com ele.

Chegado o período da opção do direcionamento profissional, dois de nossos narradores consideraram a docência, embora com ressalvas. Sobre esse trecho nos caminhos narrados, importa ressaltar que a escolha “implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este ato (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que ‘tudo é possível’, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências” (HUBERMAN, 2000). Cada narrador, de maneira mais ou menos intensa, passou pela tensão que representa esse passo importante em direção à maturidade. Assim, em especial no caso de Olívia e de Eduardo, as reservas em relação à opção por uma identidade profissional docente se dão num contexto socialmente complexo e delicado.

O que acontece com Olívia é que, ao final do Ensino Médio, ela direciona seu caminho para a docência, a princípio. Antes de dar os passos necessários nessa direção, ela compartilha essa orientação profissional com um professor de sua confiança. Esse professor,



possivelmente preocupado com o futuro de sua aluna, deixa entrever em sua devolutiva o discurso hegemônico de desvalorização da profissão docente: “dá muito trabalho” e esse trabalho não dá um retorno proporcional (seja esse retorno financeiro ou afetivo – ou ambos). Assim, o desprestígio da docência, mediado por um docente, leva Olívia a repensar sua orientação profissional em direção à engenharia.

A respeito desse desprestígio, Arroyo (2000) tece uma reflexão pertinente para lançar luz sobre a direção dos caminhos dos narradores para destinos profissionais outros, que não a docência:

Vimos como o magistério é um modo de ser, uma produção histórica que traz as marcas de nossa formação social e cultural. O magistério primário, básico foi se configurando na medida exata da configuração dos setores populares. Esta é uma das marcas. Em nossa história de pouco mais de um século de consolidação da Instrução Pública a maioria das professoras e professores têm como origem os setores populares e as camadas médias baixas. Essa tendência vem dos primórdios da instrução primária e se afirma nas últimas décadas. Salário de professor(a) nunca foi para filho(a) de quem tem posses e dinheiro (ARROYO, 2000, p. 2000).

Não posso afirmar aqui a origem socioeconômica dos narradores e colocá-la em questão diante do que afirma o autor. Entretanto é inegável a relação socialmente difundida entre o ser professor e o não ter um padrão de vida confortável. Tanto que os dois narradores que de fato chegaram a considerar a docência como carreira profissional (um com ressalvas e outra por um período breve) são justamente aqueles que tinham uma mãe professora da Educação Básica (Eduardo e Olívia).

O fator socioeconômico implicado na opção profissional pela docência é inegavelmente preocupante, posto que a “remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual” (ALVES; PINTO, 2011, p. 609). Assumir o caminho da docência significa estar disposto a se enquadrar num extrato socioeconômico inferior ao de profissionais com o mesmo nível de formação. Alves e Pinto (2011) indicam que:

um quinto dos professores brasileiros pertence a famílias cujo rendimento mensal per capita é de até um salário mínimo; 34,6%, o grupo com maior proporção, está na faixa de rendimento maior do que um até dois salários; 18,8% têm rendimento maior do que dois até três; e cerca de um quarto tem rendimento per capita domiciliar superior a três salários. Entretanto, as variações regionais revelam grandes disparidades. No Nordeste, por exemplo, 42,5% das famílias dos professores

possuem rendimento domiciliar mensal per capita de até um salário mínimo (ALVES; PINTO, 2011, p. 621-622).

A baixa remuneração do trabalho docente tem ainda outras facetas, todas sintomáticas de como o professor é socialmente percebido. Há que se levar em conta os valores absolutos, a disparidade entre a remuneração vigente nos diferentes níveis da Educação Básica (bem como entre as escolas privadas e as públicas) e a relação entre a remuneração de outras categorias profissionais e a docente. Neste sentido, Gatti, Barreto e André (2011) revelam que:

[...] em dez estados, professores com formação em nível superior apresentam salários médios que não chegam a R\$ 1.500,00; 5) a rede privada de ensino, na média do país, paga menos o(a) professor(a) do que a rede pública; 6) a remuneração na rede privada mostra-se maior apenas no ensino médio; 7) os professores apresentam rendimento médio significativamente aquém daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente; 8) os professores compõem o grupo de ocupações com menores rendimentos entre as ocupações de nível superior [...] (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 145).

Numa dinâmica social em que a renda do sujeito é diretamente proporcional ao prestígio de que ele usufrui, a atual remuneração do trabalho docente situa o professor num lugar de desvalorização tanto de sua atuação profissional quanto de sua própria identidade. Num *ranking* socioeconômico envolvendo trinta e duas profissões “das ciências e das artes”<sup>18</sup>, o ser professor ocupou a vigésima sétima posição (ALVES; PINTO, 2011, p. 622). No topo da lista, constaram “profissões que, historicamente, gozam de certo status social e reconhecimento econômico na sociedade brasileira, tais como a dos médicos, cirurgiões dentistas, advogados, *engenheiros*, professores do ensino superior” (ALVES; PINTO, 2011, p. 622, grifo meu).

Tal quadro repercute no quanto cada profissão parecerá mais ou menos atraente para o jovem que escolhe a graduação que deseja cursar. Alves e Pinto (2011, p. 622) esclarecem que “muitos desses jovens não gostariam de se tornar professores da educação básica porque associam a docência na educação básica ao pouco reconhecimento social e baixo retorno financeiro”. Diante da realidade exposta, não é de se admirar que, mesmo com professores na família, os professores bacheiréis desta pesquisa não tenham optado pela carreira docente num primeiro momento.

---

<sup>18</sup> O levantamento de dados foi feito pela Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios, no ano de 2009.

Num movimento contrário está a narrativa do professor Eduardo que, graças à sua atividade como monitor de física na então ETFRN, já passou pelo Ensino Médio margeando a docência (fosse na monitoria ou em aulas particulares). No entanto, sua opção final pelo magistério acontece com ressalvas. Ele narra que desejava cursar tanto a licenciatura em Física quanto Engenharia Elétrica, mas isso não lhe era possível: “Eu não gosto de fazer uma escolha que me limite. Se eu fizesse licenciatura em Física eu seria professor de física e acabou-se. Já Engenharia, não. Eu tenho um leque muito maior. Eu posso ir para a indústria, eu posso ir para uma empresa e [...] dar aula das disciplinas técnicas”.

A narrativa de Eduardo indica que por mais que ele já tivesse afinidade com a ideia de se tornar professor, ele não sentia segurança suficiente para seguir nesse caminho apenas: para ele era importante poder mudar de rota a qualquer momento caso as condições objetivas não lhe fossem favoráveis. Ele segue em direção à docência no sentido da atuação profissional, mas academicamente ele vai pavimentando outras veredas possíveis. Quando seus passos encontram a formação acadêmica para o exercício do magistério, esse encontro “forçoso” é feito sem um engajamento subjetivo, posto que Eduardo acreditava já dispor de todos os saberes necessários à prática docente.

#### **4.2.2 O caminho possível**

O elemento comum que direciona os narradores para o EMI está ancorado nas condições objetivas imediatas, mais especificamente na necessidade de produzir a própria existência. Essa constatação parece responder a indagações estabelecidas por Arroyo (2000, p. 125): em meio a um cenário em que ser professor não traz uma validação social consistente, “será que a escolha ou opção pelo magistério tem a ver com a condição social? O que nos levou a ser mestres?”. E de fato a resposta que as narrativas revelam estão de acordo com a que o autor sistematiza, guardadas as devidas proporções: “Fazer magistério, prestar concurso e ter emprego fixo ainda que mal pago é um horizonte para logo” (ARROYO, 2000, p. 128). A docência na EP, no IFRN, surge como oportunidade de um emprego estável (menos sujeito às flutuações econômicas próprias do capitalismo) no qual a atividade de pesquisa é

incentivada; há um plano de carreira e validação social (não pela docência propriamente, mas por se tratar do serviço público federal).

Xavier estava atravessando um trecho pedregoso de sua caminhada quando lhe ocorreu a ideia de se tornar docente do IFRN: ele conta que se sentia “um pouco incomodado por ter já dois anos de formado e ainda viver de bolsa, sendo que como eu não vim de família rica os meus pais haviam ‘investido pesado’ na minha formação. [...] Chegou 2011 e anunciaram um concurso para o IF. Eu pensei ‘puxa, ser professor?’”. Ele havia participado de outros processos seletivos na sua área profissional, mas seus caminhos sempre acabavam por reconduzi-lo às atividades de pesquisa na pós-graduação. Sua aprovação no concurso do IFRN não apenas lhe proporcionou um meio digno de subsistência como também a possibilidade de prosseguir atuando como pesquisador.

Olívia estava também na pós-graduação e cheia de incertezas quanto ao futuro profissional. Ela conta sobre ela e o esposo, que à época era seu colega no mestrado: “Não éramos casados ainda mas estávamos naquela fase de não saber o que será da vida quando a faculdade acaba. Começamos o mestrado para não pararmos de estudar”. Não há na narrativa de Olívia uma perspectiva de atuação profissional como engenheira: o “continuar estudando” deixa implícito que as condições objetivas imediatas não oportunizavam o trabalho dentro da engenharia elétrica. Por outro lado, as mesmas condições objetivas acabaram encontrando o antigo desejo de se tornar professora: “Em 2011.1 houve concurso para professor substituto [...]. Eu pensei que apesar de não ser uma vaga para professor efetivo seria uma boa oportunidade de descobrir se de fato era aquilo que eu queria fazer profissionalmente. Se eu não gostasse, eu simplesmente pararia”.

É possível perceber que Olívia, mesmo tendo desejado seguir em direção à docência à época do Ensino Médio, com uma mãe professora e um irmão engenheiro já docente no IFRN, não abraçou a possibilidade de se tornar professora plenamente. As marcas da reserva se manifestam na medida em que ela aponta a possibilidade de ser professora substituta como um teste, uma passagem em seu caminho da qual ela poderia abrir mão caso não encontrasse nela satisfação.

Adriana, que tinha planos de abrir sua própria empresa após a graduação em Administração, acabou seguindo o caminho da pesquisa, desde a iniciação científica até o

mestrado. Depois de uma experiência frustrante no ensino superior, ela havia decidido se dedicar a estudar para concursos, “mas não para dar aula, eu estudava para concursos de tribunais”. Ela se inscreveu no processo seletivo do IFPB (para ser docente) por recomendação dos pais, professores do IFRN. Foi aprovada e seguiu em frente. Mais uma vez, é a necessidade de provimento material que “ajusta” a caminhada no sentido do magistério.

Ricardo também foi em direção à docência por influência de pessoas próximas, além da necessidade objetiva de sustentar sua família. Mesmo se tratando de um emprego financeiramente vantajoso para ele (acumulando os cargos de docente e policial), seu chefe exerce uma função de guia de Ricardo, indicando os passos que julgava mais pertinentes – sempre com base nas condições objetivas. As dificuldades enfrentadas na polícia em contraste com as possibilidades de crescimento profissional numa instituição de ensino foram o lastro das orientações.

Parece-me pertinente associar o próprio bacharelado cursado como um indicador concreto de que a docência não foi o destino profissional abraçado por esses professores. Afinal, no momento da opção pelo caminho acadêmico-profissional, a licenciatura ou foi preterida ou sequer cogitada. Consonantemente, a opção tardia pela docência acontece em íntima associação com a necessidade de provimento. Some-se a esse quadro o fato de que, na hierarquia da validação social, o professor de uma instituição federal de ensino está bem acima do professor da rede estadual ou municipal. Não é o mesmo patamar do professor universitário, obviamente, mas já há mais prestígio social em relação às outras redes.

### **4.2.3 A travessia**

O concurso público para seleção de docentes de um Instituto Federal representa um momento de travessia, simbolizando a transição oficial entre a realidade profissional anterior e a docência na modalidade EP, em especial na oferta do EMI. Trata-se de um rito externo que não configura, por si só, a transformação identitária automática do recém-empossado professor, mas que certamente representa bem um divisor de águas que o entorno social

celebra e, celebrando, reafirma. Os narradores dedicam uma parte significativa de seus relatos ao processo seletivo para docente no IFRN (ou IFPB, no caso de Adriana). Uns, em maior medida, outros em menor, todos se dedicam a narrar como atravessaram esse pórtico que lhes deu acesso ao EMI. Trata-se, nas narrativas, de um momento de desafio em que suas capacidades foram postas à prova. Por vezes, o resultado positivo termina por surpreendê-los.

Adriana configura sua vivência no processo seletivo do IFPB como uma experiência difícil: “Lá, diferente daqui, não tinha a parte didática para ser estudada para os concursos. Considerei minha realidade (filho, marido) e decidi: ‘vou estudar’. [...] Mas olha, concurso difícil é concurso para professor. São tantas etapas que você se traumatiza!”.

Olívia narra que buscou o auxílio de seu irmão (já docente na instituição) para se orientar durante o concurso para professor substituto. No entanto foi uma ajuda que não estava totalmente à sua disposição por causa da rotina familiar: “Eu mal falei com ele, eu acho. Ele não me deu o toque de pensar a aula como se eu estivesse numa sala de aula normal, ele só me disse para que de jeito nenhum eu esquecesse o plano de aula”. Olívia acatou à recomendação de levar o plano de aula e à de levar uma lista de exercícios “como se eu fosse de fato distribuir para os alunos”. Noto aqui um padrão na recomendação desse irmão, que recomendou a mesma coisa para o professor Ricardo (quando este já era professor).

Apesar das recomendações, Olívia foi para a prova didática preparada para ministrar, numa aula de quarenta e cinco minutos, o conteúdo sorteado para ela na sua totalidade: “acho que na minha cabeça eu deveria dar o assunto todo”. Refletindo posteriormente sobre essa escolha, a narradora atribui sua aprovação na prova didática à interferência de uma pedagoga na banca: “Depois eu tive certeza de que não passaria. Mas deu certo, acho que deve ter sido por causa da pedagoga, sinceramente. Eu digo isso por causa da forma que eu dei aula. Ela não tinha como avaliar o conteúdo todo porque era impossível dar aquilo tudo numa aula só”.

Não fica claro, no entanto, se para Olívia a atuação que ela atribui a essa pedagoga tem fundamento numa esperança de que, apesar do extenso conteúdo, Olívia dera uma aula metodologicamente bem pensada, ou numa certa inaptidão para julgar o conteúdo ministrado. De qualquer forma, a pedagoga (que nas provas didáticas do IFRN costuma compor as bancas junto a dois professores da área específica) tem aqui a função direta de “interceder” em favor

da narradora por meio de uma suposta interferência no julgamento dos professores da área que também compunham a banca.

A narrativa de Eduardo inclui um concurso para o qual não conseguiu se inscrever, mas que também não oferecia um salário vantajoso para quem já tinha sua prática profissional na docência se desenrolando com sucesso. A seguir, há o concurso no qual ele foi aprovado. Ele narra seu bom desempenho em cada uma das etapas: “Foram mais ou menos quarenta pessoas para uma vaga, mas só passariam oito para a prova didática. Eu acho que fui o sétimo ou o oitavo. Não consegui me preparar para a prova, mas não posso dizer que eu não havia estudado – afinal eu estudava constantemente, não é verdade?”.

Aqui a sua atividade profissional tem uma função de dupla articulação: se por um lado o excesso de carga horária que ele tinha ao longo da semana lhe consumia tanto tempo que ele não pôde se preparar especificamente para a prova didática, esse mesmo excesso de trabalho lhe permitira reunir, ainda que de improviso, os elementos necessários para levar adiante sua aula na prova. Como resultado, ele anuncia: “Foi considerada a segunda melhor aula”.

Xavier também narra seu processo seletivo com bastante satisfação: “Estudei, fiz a prova, na prova prática eu tirei quase 100 (acho que uns 97, foi a segunda maior nota!) Aquilo foi extremamente surpreendente para mim!”. Mais adiante ele sintetiza o que o processo seletivo acaba se tornando na narrativa de professores bacharéis: “Como havia muita gente com mestrado e doutorado, caí para quinto lugar... e virei professor”.

Fica bastante evidente que, por mais que o momento do concurso não constitua propriamente uma instância formativa, trata-se de um rito de passagem significativo para os narradores. Eles têm “o que contar” a respeito da travessia desse pórtico – importante para eles como um Arco do Triunfo. Do outro lado do umbral, a docência no EMI.

#### **4.2.4 Um bosque espinhoso**

Os primeiros passos do caminhante no EMI não são dados, em geral, de maneira segura e confiante. O professor busca na memória de estudante as referências do que um

professor deve fazer, de como deve se portar, mas o roteiro que ele idealiza tende a ser reelaborado diante da concretude da sala de aula. O novo terreno traz não apenas a perspectiva de uma carreira profissional atraente (e possível), mas também espinhos nos quais o viajante não demora a resvalar.

À exceção de Eduardo, que já atravessa esse pórtico trazendo consigo uma extensa bagagem de experiência docente, as demais narrativas têm em comum, de maneiras distintas, o relato de momentos em que os peregrinos se sentiram desamparados em sua caminhada sem mapas. Uns narradores de maneira mais incisiva, outros de maneira mais sutil: os quatro bacharéis sem experiência docente na Educação Básica narram uma sensação de falta de apoio e orientação.

Olívia conta a respeito de uma turma que a desafiava constantemente, além de não se mostrar afetivamente receptiva (era o primeiro semestre da recém-empossada professora). A respeito de como lidou com essa turma, ela tece a seguinte reflexão: “Eu sinto que não tomei para mim o problema dessa turma como hoje eu gostaria de ter tomado. [...] Talvez, se fosse hoje, eu tentasse fazer algo mais. Eu digo isso porque na época eu não procurei pedagogia, eu não procurei ninguém da assistência acadêmica”.

Aqui a narradora assume a responsabilidade de não ter sabido conduzir os problemas com a referida turma da maneira que hoje considera adequada. Eu, como pesquisadora, levanto a seguinte indagação: será que Olívia dispunha dos saberes pedagógicos necessários para tomar as atitudes adequadas? Se não, como esperar que ela soubesse conduzir aquela situação apropriadamente?

Adriana elege a sua chegada ao IFPB *campus* Guarabira e, posteriormente, ao IFRN *campus* Parnamirim como contextos para narrar sua sensação de desorientação no novo terreno. Sobre sua chegada à primeira instituição, ela conta: “Eu cheguei e me disseram ‘olhe, você vai dar três disciplinas diferentes e começa hoje à noite’ [...]. Eu cheguei na segunda de manhã e na segunda à noite eu daria minha primeira aula. [...] Cheguei lá também tremendo, suando frio”. Quanto à sua chegada ao *campus* Parnamirim, o cenário não se apresentou de maneira diferente: “No dia que eu cheguei aqui em Parnamirim eu falei com um dos coordenadores de curso e ele me disse a mesma coisa! No mesmo dia em que eu cheguei! Então, assim... ‘se vira!’”.



Xavier, apesar de seu desempenho surpreendente na prova didática, narra suas primeiras incursões na docência da seguinte forma: “Já comecei encarando muitos desafios específicos da docência, porque também comecei dando aula na EJA<sup>19</sup>. Era muito, muito difícil, extremamente complicado. [...] Então, eu já comecei a dar aula com a ‘faca na garganta’”. Apesar dessa dificuldade, ele segue sua narrativa indicando os recursos didáticos de que lançou mão para levar a cabo seu trabalho, se espelhando em suas próprias vivências como estudante sem encontrar nelas uma referência do professor que ele percebia que precisava ser. Mais adiante, sutilmente, vem a seguinte reflexão: “Foi quando disse para os meus colegas de área: ‘olha, faltou o lado pedagógico aqui pra gente’”.

Ricardo deixa entrever sua dificuldade para se orientar no novo terreno à medida que narra certos elementos de sua prática inicial, tais como sua necessidade de preencher completamente duas horas e quinze minutos de aula (por turma) com slides sobre os quais ele falava e seus alunos apenas ouviam. Ao buscar apoio junto a um colega (também bacharel), este tem uma perspectiva igualmente pragmática a respeito do que deveria constituir uma sequência didática. Assim fica posta nas narrativas uma lacuna de saberes: os narradores trazem saberes disciplinares, experienciais, vão construindo seus saberes curriculares na prática, como acontece com professores licenciados. Falta-lhes, no entanto, o saber profissional específico da docência, ao qual os demais saberes devem se articular.

#### **4.2.5 Ao andar se fez o caminho**

Em meio aos passos dados com amparo na memória, elementos de reflexividade despontaram. Olívia, diante do choque entre as orientações de seu irmão e sua percepção da realidade, dá um passo decisivo em direção à sua autonomia profissional: “Meu irmão já dizia: ‘você não pode ser parcial. Se você vai ajudar um grupo de alunos que está precisando de meio ponto para passar, você tem que ajudar os bons e os ruins’. Mas isso não é justo”. E

---

<sup>19</sup> A dificuldade do professor atuante no PROEJA (como oferta específica do EMI) reside tanto no desafio da integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica como nas condições objetivas do corpo discente (característico da Educação de Jovens e Adultos): “sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros” (BRASIL, 2007, p. 11).

pondera: “Por isso cada aula, cada turma representa um aprendizado diferente. Você tem que saber andar junto com a turma, mas também tem que fazer a turma andar junto com você; você tem que ceder e a turma tem que ceder também. Assim como em qualquer relacionamento, não é verdade?”.

Os professores narram momentos de suas trajetórias em que seu desconforto inicial passa a dar lugar a um senso de autoconfiança e autonomia diante dos desafios da docência. Para Huberman (2000, p. 41), esse momento (ou esses momentos) traz uma “sensação de libertação”: “o fato de estar à vontade no plano pedagógico traz consigo um sentimento geral de segurança e descontração [...]. Em consonância com isso, a autoridade torna-se muito mais ‘natural’; as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites”. Essa “fase de estabilização” se estabelece na narrativa de Ricardo quando ele muda a abordagem de suas aulas com *slides* de textos para animações e deixa seus alunos assumirem o protagonismo das aulas. Na narrativa de Olívia é possível perceber a estabilização tomando forma na discordância de seu irmão-mentor e na decisão de permanecer sendo professora. Xavier vai estabilizando sua identidade como docente por meio da confrontação entre seu eu engenheiro e seu eu professor, apoiado pelo retorno positivo de seus alunos.

Para Ricardo, a fase de estabilização acontece de maneira simultânea ao que Huberman (2000, p. 41) chama de “fase de diversificação”. À medida que o narrador experimenta e amplia seu repertório de procedimentos pedagógicos, amplia-se também sua segurança em relação ao trato com os alunos e com a condução das aulas. Professores na fase de diversificação “lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc” (HUBERMAN, 2000, p. 41). À medida que sua prática se diversifica e sua autoconfiança se firma (ambos os fenômenos articulados a um crescente nível de dialogicidade), as devolutivas dos alunos vão melhorando e reforçando o caminho que Ricardo trilhava.

Ricardo, num primeiro momento, dava aulas “bancárias”<sup>20</sup> (FREIRE, 1974) de pura exposição com o auxílio do projetor multimídia. Em razão disso, a percepção discente a seu

---

<sup>20</sup> A caracterização freireana de educação bancária estabelece uma analogia entre o professor e um correntista, assim como entre o aluno e uma conta em um banco. O conteúdo é “depositado” pelo professor na cabeça do

respeito se ilustra pela alcunha de “Ricardo Slide”: os alunos não aparentavam ver sentido nas aulas para além da mera exposição de conteúdos cada vez mais extensos. As sugestões que o professor recebeu de seu colega levaram a uma aula igualmente bancária. Isso é parte da experiência do narrador como aluno, reforçando a reprodução de modelos. Sem amparo pedagógico de um curso de formação docente, o bacharel repete comportamentos de sua experiência na escola.

No entanto, sua postura não segue sempre nesse sentido. À medida que ele descobre e experimenta materiais didáticos específicos (como vídeos e imagens animadas de motores e peças), Ricardo vai se definindo como um professor “criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2008, p. 39). Suas aulas vão deixando o caráter monológico, bancário, e assumindo um viés dialógico, de construção coletiva do conhecimento: “Eu fui então retirando os textos dos meus slides e substituindo-os por animações [...]. Depois dessa mudança eu percebi que eu não dava mais conta nem de terminar o assunto da aula que eu preparava, porque os alunos começavam a perguntar tanto que eu parava num ponto e não dava mais conta de avançar!”.

Também o relato do curso que ele ministrou para trabalhadores da área de petróleo indica uma crescente reflexividade e dialogicidade na prática de Ricardo. Nesse curso o narrador foi confrontado com uma turma de alunos adultos com anos de experiência profissional que possivelmente teriam um nível de conhecimento de sua área superior ao do professor. Ricardo precisa, então, lidar com a ideia de que ele teria muito a aprender com seus alunos, não apenas o contrário. Ele resolve esse impasse estabelecendo uma dinâmica de diálogo permanente durante as aulas, abrindo espaço para que seus alunos trouxessem para a aula seus próprios saberes profissionais a partir dos tópicos trabalhados.

A respeito dessa dinâmica dialógica proposta pelo narrador, Freire explica que:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante (FREIRE, 2001, p. 259).

---

aluno, que é absolutamente passivo no processo e precisa apenas reproduzir o conteúdo tal e qual fora depositado no momento da avaliação (que é análogo a um saque).

É possível perceber que Ricardo, bacharel, compreendeu aquele momento com alunos trabalhadores como uma oportunidade de aprender com eles e não apenas de lhes ensinar. O conhecimento aqui passa a ser compreendido pelo narrador como algo a ser coletivamente construído em vez de univocamente repassado.

A identidade profissional de Ricardo vai aos poucos se transformando. A identidade de policial passa dividir espaço com a de docente, de maneira tímida e receosa, a princípio. À medida que suas experiências como professor deixam de ser frustrantes e se tornam, digamos, triunfantes, Ricardo se deixa seduzir pelo fazer docente. Essa relação movediça de Ricardo com a identidade docente reitera o que afirma Marcelo (2009):

A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar (MARCELO, 2009, p. 112).

A caminhada de cada narrador vai aos poucos se transformando numa travessia identitária. Passo a passo, o caminhante vai se deparando com aspectos do bosque por onde anda que lhe despertam laços afetivos positivos; o bacharel vai sendo pouco a pouco seduzido pela docência. Nessa sedução pesam muitos fatores, de ordem objetiva e subjetiva. A estabilidade do serviço público, as condições de trabalho e o plano de carreira certamente contam; a valorização social do “professor do IF”, o relacionamento com os alunos e colegas, a consciência de trabalhar para um bem social comum e a possibilidade de prosseguir estudando também.

Os narradores desta pesquisa deixam claro que, a menos que as condições objetivas mudem drasticamente, eles pretendem permanecer exercendo a profissão docente permanentemente. Não se trata de uma decisão pautada apenas em aspectos materiais, mas também afetivos e identitários, mediados primordialmente pela relação professor-aluno. Xavier afirma: “o sentimento que eu teria caso deixasse a docência, é como se cada turma tivesse trinta ou quarenta potenciais amigos que eu não veria mais todo dia”. Para Eduardo, o elemento que o deixa mais envolvido com a docência é “o brilho nos olhos do aluno quando

ele me diz de forma verdadeira que aprendeu alguma coisa comigo, que conseguiu alguma coisa usando o que aprendeu comigo, que conseguiu entender melhor o mundo”.

Para Olívia, o trabalho docente está “em pé de igualdade com as coisas que eu mais amo na minha vida. Eu gosto demais!”. Ela também atribui isso à relação que estabelece com seus alunos: “Muito legal saber que de certa forma você foi responsável e está ajudando aquela pessoa a se tornar alguém superrealizado, onde quer que ela esteja! [...] É algo que eu não trocaria”. Na mesma linha, o professor Ricardo narra o seguinte: “O que me encanta na docência é ajudar uma pessoa a desenvolver um conhecimento. [...] Então o aluno chega sem noção nenhuma de como se faz uma peça em usinagem, por exemplo. E quando você ensina e ele lhe entrega o trabalho produzido, você vê a satisfação *dele!*”.

Para os narradores acima, em especial Olívia, Xavier e Ricardo, a satisfação advinda do trabalho docente está embasada num senso altruísta de beneficiar o outro – sendo o outro o aluno. Suas contribuições para o crescimento acadêmico e pessoal do estudante são o esteio do prazer que sentem em ser professores hoje. Esse prazer ultrapassa o prazer que sentiam (ou viriam a sentir) caso atuassem nas profissões para as quais seus bacharelados os prepararam. A narradora que apresenta uma visão mais objetiva sobre sua relação com a docência é Adriana: “A docência é o meu trabalho e eu gosto dela”.

### 4.3 COMO SE GUIARAM

#### 4.3.1 Estrela D’Alva: o presente das coisas passadas

O astro primordial que as narrativas revelam se refere a saberes experienciais construídos ao longo da vida escolar de cada professor, tanto no ensino primário quanto no secundário, “pela formação e pela socialização pré-profissionais” (TARDIF, 2014, p. 63). Os narradores se apoiam na memória que trazem de experiências escolares para definirem os procedimentos que deverão ou não adotar agora que estão na posição de professores. De fato, “muitos dos aspectos envolvidos nas imagens e representações sobre o professor estão

enraizados nas experiências infantis e na cultura do ensino, forjadas, especialmente, no contato e na convivência dos indivíduos com a própria escola” (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000, p. 165). Essas experiências primordiais servem de alicerce para a formação da identidade e da prática docente posterior. É esse saber feito de experiência o contato primordial com a noção do que significa ser professor:

Prefiro pensar que o aprendizado [do que é ser docente] vem dos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tivemos, desde o maternal. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens (ARROYO, 2000, p. 124).

Ricardo é o narrador que revela essa orientação intuitiva de maneira mais contundente. Mais especificamente, ele se refere a experiências desagradáveis do Ensino Fundamental (o seminário que o deixou nervoso e inseguro pela timidez e o medo de falar em público) e do Ensino Médio (o professor de história que expôs publicamente sua dificuldade com ortografia). De cada uma ele estabelece um movimento reflexivo. A respeito da primeira experiência, ele conclui: “eu tinha problemas com seminário, certo? Então hoje eu prefiro não passar seminários para os meus alunos”. Acerca do incidente com o professor de história, ele estabelece um distanciamento em relação à própria narrativa e indica a marca que essa experiência lhe deixou: “Por que eu conto essa história? Porque hoje em dia eu procuro não fazer isso com meus alunos. Eu não exponho meu aluno: se ele errou alguma coisa, eu circulo e mostro a ele em particular. Essa já foi uma atitude que eu adotei em função do meu aprendizado como estudante”.

Xavier, por outro lado, teve não apenas uma experiência escolar bastante diferente da de Ricardo como também referências que operavam numa lógica muito distinta. Enquanto Ricardo passou por momentos constrangedores pela pouca desenvoltura em público e com leitura e escrita, a rotina escolar em nada pesava para Xavier. Quando este reflete sobre o modelo de docente que ele gostaria de seguir, sua memória não lhe dá o amparo de que necessita, de modo que ele adota como estrela a noção de um professor ideal: “Ser professor, ser professor... eu concluí que só seria professor se eu fosse aquele professor que eu queria ter tido e não tive”.

Ele não situa necessariamente suas experiências num âmbito desagradável, com professores que lhe causaram sofrimento. A questão é que, pelo seu capital cultural escolar

fortalecido pelas relações familiares, Xavier não sentia as dificuldades que ele vê seus alunos atravessando: “eu tive muitos bons professores, mas em nenhum momento eu tive aquele professor extremamente atencioso, porque também eu não tinha essa demanda”. O professor até encontrava memórias nas quais se apoiar (“O professor que brincava em sala e eu gostava, algumas metodologias, eu dormia muito em aula de *slide*, então eu evito dar aula de *slide*”), mas percebia essas referências como insuficientes diante da realidade que lhe estava posta (“Então como eu me espelhava nas experiências que eu tive, ficou faltando essa parte”).

As memórias de formação na Educação Superior também servem de constelação para contribuir para os caminhantes decidirem em que direção seguir. Xavier recorre à sua experiência com grupos de estudo para superar a expressiva heterogeneidade de sua primeira turma de PROEJA: “O que era que eu fazia? Eu às vezes selecionava uns caras bons na sala, dividia a sala em grupos e em cada grupo eu colocava um cara bom para fazer os exercícios. Porque a gente tinha muito grupo de estudos na UFRN”. Assim, mesmo sem o saber pedagógico profissional institucionalmente construído, o professor recorreu à estratégia do agrupamento produtivo intencional<sup>21</sup>, estratégia amparada pela noção vigotskiana de zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1984).

Ricardo deixa entrever na sua narrativa que se baseou na memória de professores da Educação Básica para pensar quais direções evitar. Já as lembranças do Ensino Superior (no qual ele se sentia muito mais ambientado) lhe indicavam a direção a seguir: “Eu me baseava muito na minha experiência na graduação: ‘quem era o meu melhor professor? Fulano de Tal? Então eu vou me basear nele, vou pensar em como ele fazia a aula dele para poder seguir os passos dele’. E dessa forma eu fazia”.

Acerca da prática de reprodução de modelos docentes mediada pelas memórias escolares e acadêmicas de professores engenheiros, Silva (2015) lança um questionamento pertinente:

Ora, que mal há em copiar práticas boas e positivas? O problema surge quando essas práticas não são refletidas pelos professores no contexto educativo. É necessário esclarecer que essas práticas precisam ir além da reprodução de atitudes e condutas de professores que fizeram parte de sua formação na graduação. É importante não retroceder nem à instrução disciplinar, nem ao simples aprendizado por tentativas e

---

<sup>21</sup> Procedimento em que o próprio professor seleciona, intencionalmente, alunos específicos com níveis distintos de compreensão do conteúdo para trabalharem juntos, com o objetivo de que os alunos mais desenvolvidos ajudem o colega com mais dificuldade.

erros. Mais uma vez assinalamos que tais práticas devem extrapolar a repetição do que está posto e determinado. Para reforçar essas considerações refletir sobre a prática é nessa instância refletir sobre o *habitus*, resultando num saber reconstruído, ressignificado e recontextualizado (SILVA, 2015, p. 110, grifo da autora).

A autora problematiza a prática pedagógica amparada na memória, no presente das coisas passadas sem a devida reflexão acerca de como (e em que medida) os modelos que a lembrança reconstrói são de fato apropriados para o momento presente. Para ela, o professor que se ampara apenas no próprio passado corre dois riscos: desenvolver uma prática que se reduza a uma instrução meramente disciplinar (que não interessa em absoluto ao projeto do EMI, com vistas à formação humana integral) e converter seus alunos em sujeitos de uma experimentação pedagógica desprovida de fundamento. Importa que o professor opere uma ressignificação desses modelos rememorados via reflexão no presente.

A experiência, entendida como algo que nos é externo mas nos deixa marcas (LARROSA, 2006), é um fundamento inegável da formação docente, como de fato fica claro nas narrativas. Todavia, “Apesar de considerarmos que a experiência é um elemento essencial para o desenvolvimento da docência, ela não pode assumir lugar central na prática docente” (SOUZA; NASCIMENTO, 2013, p. 425). Essa confiança na memória do vivido no contexto escolar e acadêmico dá suporte à orientação dos caminhantes até certo ponto, a partir do qual eles percebem que, nas palavras de Xavier, “faltou o lado pedagógico aqui pra gente”. O presente das coisas passadas não se mostra suficiente para pensar o presente das coisas presentes e futuras.

#### **4.3.2 Cruzeiro do sul: o presente das coisas presentes**

Para Pimenta (1996, p. 77), “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”. Desta forma, os saberes experienciais abarcam não apenas a memória, mas passam a incluir também o cotidiano do professor: um caminho construído passo a passo.



Nessa perspectiva, Olívia e Adriana narram que recorreram menos ao presente das coisas passadas do que ao presente das coisas presentes. Ambas relatam o auxílio de colegas como uma estrela importante em sua caminhada. Adriana conta: “eu recorria aos colegas”. O hábito de encontrar soluções para os impasses da prática docente persiste em seu caminho ainda na atualidade: “Aqui, quando eu tenho algum problema, eu converso com a ETEP [equipe técnico-pedagógica]. Pergunto como resolver, como é que se deve agir em determinada situação. Converso também com os coordenadores de curso e com os próprios professores”.

Adriana, para conceber a sequência curricular mais adequada, partiu em busca da organização dos conteúdos de suas disciplinas em livros-texto: “Inicialmente eu peguei a ementa, peguei uns quatro ou cinco livros e fui vendo como era a abordagem de cada livro e como é que estava a sequência de cada um. Se a maioria estava na mesma sequência, eu pensava ‘bom, se está assim, é porque fica mais fácil para os alunos’”. Sua narrativa, no que concerne à busca de apoio e orientação, tem um teor bastante conteudista: preparar a aula é pensar o conteúdo a ser ministrado. Isso também acontece em outras narrativas, mas de maneira um pouco diferente. Ricardo e Xavier narram mais preocupações metodológicas.

A narrativa de Olívia tem um teor conteudista semelhante à de Adriana. Ela conta das vezes em que precisou estudar para ministrar conteúdos que ela estudara havia bastante tempo na graduação, de modo que essa necessidade de se apropriar do conhecimento a ser abordado em sala acaba tendo maior evidência em seu relato do que a preocupação com procedimentos metodológicos.

Quanto a estes procedimentos, o principal astro a guiar os passos de Olívia foi, sem dúvida, seu irmão. Não apenas na docência esse outro professor bacharel exerceu influência no percurso formativo dela: ela se espelha nele (também, não apenas) na hora de decidir pelo curso de Engenharia Elétrica após desistir da licenciatura em Letras. Também o leva em consideração ao optar por fazer o concurso do IFRN, posto que o irmão engenheiro havia trocado uma carreira sólida na COSERN para se tornar professor. Ele exerce um papel relevante na narrativa que Olívia faz do processo seletivo e de seus primeiros passos no EMI. Até que ela decide estar mais atenta à própria reflexividade e menos à influência fraterna (“Mas isso não é justo”).

Já Eduardo conta com seus saberes experienciais como sua principal fonte de orientação. Ele repete várias vezes em sua narrativa que dar aula é algo que ele faz desde muito cedo e enfrentando diversos desafios, portanto não há grandes dificuldades narradas por ele. Ele menciona dificuldades relacionais que foi superando ao longo de sua jornada no EMI: ele conta que à medida que avança em seu caminho passa a se dar conta de que “certas ‘coisas importantes’ são pura ‘picuinha’. Eu hoje não discuto com aluno por qualquer coisa, não brigo por qualquer coisa, sabe? E antes não, eu era muito de travar ‘brigas de conhecimento’, de ver o aluno falar uma coisa errada e partir para o embate”.

#### **4.3.3 Órion: (tentativas de) autoformação**

Para além dos elementos articulados até aqui, há dois outros astros que, mesmo tendo sido relatados, cada, por apenas um narrador, fomentam juntos um debate que não pode ser desconsiderado. O primeiro deles é a apropriação de documentos institucionais.

Ricardo é o narrador que recorreu à leitura da Organização Didática do IFRN para se orientar objetivamente em sua nova profissão: “Outra coisa que eu fiz quando cheguei foi pegar a Organização Didática para entender o que se exigia de mim e do aluno, e comecei a cobrar o que a Organização Didática exigia”. É possível que sua profissão prévia tenha servido de esteio para essa decisão. Afinal, a preocupação de Ricardo como professor iniciante ao buscar apoio na Organização Didática era essencialmente procedimental: “A Organização Didática dizia que eu tinha que fazer pelo menos duas provas por bimestre, então eu fazia as duas provas (geralmente uma valendo 40 ou 30% e outra valendo o restante)”.

Outro aspecto da narrativa que indica uma relação entre o trabalho como policial e o trabalho docente mediado pela Organização Didática é ilustrado no seguinte trecho: “Eu deixava tudo bem claro para eles de acordo com as normas: ‘olhe, se você perder uma prova não precisa nem falar comigo, é só ir até a secretaria acadêmica e fazer o requerimento’”. Não se trata de uma leitura documental em busca de orientações reflexivas sobre o ser professor da EP ou do EMI. A direção que a Organização Didática oferece a Ricardo é pragmática,

objetiva. São as normas, as leis que vão reger a atuação dele como docente e de seus alunos. Ele não esclarece suas razões para eleger justamente a Organização Didática para guiar sua prática, nem como chegou até ela.

Por outro lado, o trabalho como princípio educativo também parece orientar Ricardo nesse âmbito normativo, ainda que de modo superficial. Para ele importa, por exemplo, solicitar ao aluno que apresente uma justificativa por escrito junto ao setor competente para requerer uma segunda chamada. Isso porque “Como a gente está desenvolvendo um profissional, saber seguir esses procedimentos vai servir para ele tanto aqui quanto numa indústria ou no trabalho que for. Se o cara falta ao trabalho, ele precisa apresentar uma justificativa”. Ressalto que ele não enfatiza o caráter de obediência do aluno a essa norma, mas faz referência a “saber seguir esses procedimentos” como algo de que o aluno, quando vier a se tornar um profissional, poderá se munir para não se prejudicar. O tom aqui é de orientação e alerta, não de opressão ou imposição.

Outro aspecto narrado por apenas um dos professores é a autoformação por meio de leituras independentes em pedagogia. Xavier é o narrador que revela ter recorrido a textos diversos da área de educação, “Só para não dizer que eu sou ‘analfabeto’”.

Alguns elementos chamam atenção neste trecho da narrativa de Xavier. Ele afirma: “A respeito de certas noções da pedagogia, eu, como buliçoso, não li muito, mas aprendi um pouco, o básico”. Ele já havia deixado clara a sua natureza curiosa e investigativa, presente desde a infância. Aqui essa curiosidade é a força motriz da busca de algum norte que o orientasse na nova profissão. Mas, como pesquisadora e licenciada, levanto um questionamento: o que seria esse “pouco” que ele afirma ter aprendido a partir de suas leituras? Seria esse “pouco” suficiente para constituir o “básico” que um professor deve conhecer acerca de sua profissão? Qual é o conhecimento básico que a prática docente exige?

Não cabe aqui uma tentativa de resposta à última pergunta, posto que ela envolve inúmeros fatores e vieses. No entanto, é possível compreender que, para Xavier, esse conhecimento básico não compõe de fato uma base, um alicerce sobre o qual uma prática pedagógica consistente possa ser erigida (do ponto de vista dos conhecimentos acadêmicos e profissionais da docência). Ele prossegue em sua narrativa dando alguns detalhes sobre suas

leituras: “eu estudei um pouco sobre Piaget, behaviorismo e essas coisas bonitas e complicadas que a galera da pedagogia estuda”.

Para o ouvido atento, os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e os estudos behavioristas unidos assim, de maneira indistinta, como tópicos aleatórios numa conversa sobre docência, soam de maneira intrigante, no mínimo. O discurso de Xavier situa ambas as correntes teóricas num mesmo nível de conhecimentos pedagógicos que constituiriam o “básico” da prática que ele viria a construir. O que desperta estranheza é que mencioná-las assim levanta dúvidas acerca da compreensão que o narrador alcançou tanto dos estudos inaugurados por Skinner quanto daqueles propostos por Piaget. Em outras palavras, a narrativa revela que Xavier não entende as implicações de cada corrente, seja na história dos estudos sobre psicologia da aprendizagem, seja na prática docente.

Xavier também situa Piaget e behaviorismo numa outra categoria: “essas coisas bonitas e complicadas que a galera da pedagogia estuda”. O narrador deixa entrever aqui uma visão de mundo que diminui os estudos pedagógicos em detrimento, possivelmente, dos seus conhecimentos como engenheiro eletricista. Talvez, por outro lado, uma relação não muito positiva com equipes pedagógicas dos *campi* onde ensinou (ou ensina hoje), esteja subjacente a essa postura. O fato é que, para ele, os saberes pedagógicos têm uma natureza essencialmente estética, quase “decorativa”. Levanto, portanto, as seguintes questões: pode um sujeito aprender efetivamente um conhecimento no qual ele não vê sentido? Será que essas leituras de fato constituíram uma orientação para Xavier? Em caso afirmativo, que contribuições o behaviorismo teria a oferecer para um docente do EMI?

#### **4.3.4 Noites sem estrelas: ausência, silenciamento e solidão**

Aproveitando a discussão que a referência à “galera da pedagogia” enseja, aponto uma contradição posta de maneira bastante clara no itinerário formativo dos narradores no EMI. As equipes pedagógicas (presentes em todos os *campi* mencionados nas narrativas) se encontram invisibilizadas como possíveis “pontos de apoio” para os professores ao longo de suas caminhadas. As narradoras que mencionam, muito brevemente, a ETEP (Olívia e

Adriana), relatam que apenas depois de muito caminharem é que se aperceberam de que poderiam recorrer também a ela para obterem ajuda e orientação. A contradição é esta: que justamente o setor administrativo que tem como uma de suas funções o apoio metodológico aos docentes passe despercebido por docentes que claramente precisam desse apoio – tanto que o buscam em outras fontes.

Outro elemento silenciado cuja ausência comunica muito é: em momento algum, de qualquer uma das cinco narrativas, aparece qualquer aspecto político-pedagógico que embasa e justifica o EMI. Os caminhantes aprendem a se orientar pelo bosque com desenvoltura do ponto de vista procedimental e metodológico. No entanto é preocupante que essa orientação desconsidere justamente o conhecimento do que o bosque é. Eles transitam pelas trilhas que eles mesmos abriram sem conseguirem efetivamente compreender o espaço onde estão. Convertem o terreno em seu território, mas constroem uma noção desencontrada desse território, que não se relaciona com uma visão mais ampla das disputas sociais, políticas e econômicas que atravessam o EMI.

Os saberes experienciais do professor bacharel remetem-no à sua memória do período de escolarização e de formação acadêmica, permitindo que ele sistematize um conjunto de procedimentos a serem tomados agora que ele ocupa o lugar de docente, e não mais o de estudante. No entanto, essa memória – único amparo que ele encontra – não é suficiente para que o professor construa um processo de autoformação que abarque a complexidade política, pedagógica, histórica e epistêmica do EMI. Evoco aqui as palavras de Josso (2010, p. 63) quando ela afirma que “não temos ilusões quanto à autonomia espontânea dos adultos”. Por mais que o professor bacharel tenha iniciativa de buscar construir os seus saberes profissionais, essa autonomia recai num espontaneísmo que dificilmente resultará num processo formativo epistemologicamente sólido. Falta a esses professores rigor.

O rigor de que trato é o que Freire e Shor (2008, p. 14) caracterizam como “um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender”. Essa falta de rigor não implica numa incapacidade, por parte dos professores, de aprender de maneira independente ou de produzir conhecimento dentro de suas áreas de formação. É um problema de ordem epistemológica, taxonômica: as ciências da educação se fazem e se apresentam com a peculiaridade que é própria de qualquer área específica do conhecimento acadêmico e

profissional. Elas têm uma natureza particular, uma especificidade científica bastante complexa e exigem, portanto um rigor igualmente peculiar.

Ora, há um duplo distanciamento entre formação científica do professor bacharel do EMI (levando-se em conta que a maioria das disciplinas técnicas dos cursos ofertados como EMI se situa nas ciências exatas, em primeiro lugar, e biológicas, em segundo). O primeiro aspecto desse distanciamento diz respeito à própria natureza de um bacharelado e de uma licenciatura. Mesmo ambos podendo partilhar saberes disciplinares (como no caso de um bacharelado em Letras em comparação com uma licenciatura também em Letras), os saberes pedagógicos são desenvolvidos por apenas um.

O segundo aspecto diz respeito à natureza do fazer científico inerente a esses saberes disciplinares. Por exemplo: o conhecimento que se produz, a racionalidade que se desenvolve e o rigor que se exige ao se estudarem as chamadas “ciências duras” (como é o caso nas engenharias) são totalmente distintos do conhecimento, da racionalidade e do rigor envolvidos nas ciências sociais – e particularmente nas ciências da educação. Como esperar, portanto, que o professor bacharel consiga articular esses três elementos sem um suporte educativo adequado? Parece-me improvável que esse professor, ao buscar sozinho construir seus saberes pedagógico-profissionais, consiga fugir do espontaneísmo e do improviso.

Os passos que o caminhante dá no EMI são improvisados na medida em que: (1) o caminhante se reporta, muitas vezes, a experiências *fora* do EMI como hoje se desenha (Adriana, Xavier e Eduardo são egressos do então CEFET-RN, com cursos técnicos distintos do que se entende hoje por EMI); (2) a instituição (entendida aqui não apenas no âmbito do IFRN, mas também as esferas superiores) não estabelece de maneira sistêmica e efetiva as instâncias formativas de que esses professores necessitam. O IFRN chegou a ofertar cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional e em PROEJA, mas essa oferta não foi acompanhada de uma ação que de fato chamasse os professores à responsabilidade de aproveitar esses espaços formativos. Machado (2013) aponta que

é preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação de professores para esta área e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores (MACHADO, 2013, p. 362).

Mesmo ficando evidente que o professor bacharel estabelece suas trilhas dentro do EMI com apoio que ele mesmo procura, essa busca por orientação tem um caráter espontaneísta. O caminhante acaba por construir caminhos que podem até levar a destinos desejáveis, mas que acabam não levando em conta a topografia do terreno em que se viaja. As categorias fundamentais do EMI (formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio educativo; relação parte-totalidade na proposta curricular) sequer são mencionadas (à exceção – com ressalvas – do trabalho como princípio educativo na narrativa de Ricardo). Os aspectos político-pedagógicos inerentes à prática educativa, em especial na EP e no EMI, representam um grande hiato, uma ausência, um silenciamento nas narrativas analisadas. De fato, como escreve Machado (2013, p. 362), estabelecer, de maneira sistemática, instâncias formativas efetivas para o docente bacharel no EMI é “preciso e urgente”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: RUMO AO HORIZONTE

Ao longo da realização desta pesquisa, busquei amparo analógico no poema de Antonio Machado que constitui a epígrafe do trabalho. “Caminhante, não há caminho: o caminho se faz ao andar”, alerta o eu-lírico. Assumindo o paralelo entre o caminhante e o professor que trilha seu curso em direção à docência (e dentro dela), o EMI é representado pelo bosque vestido de espinhos por onde o professor deve aprender a se orientar para poder, passo a passo, criar seu caminho. Dessa caminhada em meio a cardos e abrolhos, dificilmente o peregrino sairá ileso.

O professor bacharel do EMI é um tipo peculiar de viajante. Ele chega ao bosque do EMI não por causa de um projeto de vida sonhado para si. Ao contrário, as direções em que ele caminha vão para outras atuações profissionais. São as contingências da própria caminhada que fazem o viajante vislumbrar a docência como um caminho possível – e por vezes o único caminho imediatamente disponível. O exercício do magistério se apresenta ao bacharel como um meio de produção da própria existência distinto do sonho partejado ao longo dos anos de graduação. A trajetória profissional se inicia num sentido específico e, em um dado momento, sofrem um desvio inesperado.

A partir dessa mudança de rota o professor entra no terreno do EMI. Sem ter passado previamente por um espaço formativo que o preparasse para essa nova jornada, que lhe fornecesse mapas ou bússola, o caminhante se vê numa mata fechada, sem caminhos prontos que lhe sirvam de referência e tendo a seu favor apenas os astros. Ele vai, passo a passo, construindo seu percurso, deixando as próprias pegadas como registro de sua passagem.

Esses caminhos feitos ao andar não são feitos ao acaso. Ainda que de maneira peculiar e distinta da ideal, os pés do professor prosseguem na caminhada, abrindo trilhas e picadas. Vacilam, se equivocam, voltam atrás, repensam sua orientação – mas não se esquivam da viagem. Ao olhar o céu noturno, o viajante encontra os astros nos quais se ampara para tomar suas decisões. Na estrela d’alva da memória, o astro cuja luz resplandece tão forte que nem a lua cheia esconde, o professor bacharel encontra seu norte primordial. O presente da caminhada se remete às coisas passadas em busca de referências para sua atuação profissional. A partir das lembranças das vivências escolares e acadêmicas estabelecem



parâmetros para a escolha dos procedimentos a serem adotados na nova profissionalidade. A lembrança do professor considerado excelente dá pistas ao caminhante dos passos que ele pode seguir em segurança. Já a memória do professor opressor indica que direções evitar.

A constelação do Cruzeiro do Sul aponta para o sul da vida cotidiana, das experiências advindas da própria caminhada no EMI, do dia a dia no novo ambiente profissional. O ensaio de tentativa e erro, a busca por conselhos junto a colegas mais experientes, a pesquisa sobre sequências curriculares em livros-texto: eis as estrelas cuja disposição em cruz permitem também que o caminhante encontre seu sul e decida que direção tomar a partir dele.

O cinturão de Órion, que também conhecemos como as Três Marias, situa o peregrino em meio às suas próprias tentativas de autoformação, de construção autônoma de seus saberes profissionais na docência. Essas estrelas podem remeter o professor a leituras independentes nas quais ele busque suporte, sejam leituras de documentos institucionais que explicitem as normas a serem seguidas por professores e aluno, sejam estudos acadêmicos acerca de saberes pedagógicos.

No entanto, em noites nubladas e escuras, esses astros ficam em silêncio e não oferecem a orientação de que o peregrino precisa. A memória da vivência escolar pode, eventualmente, fazer o professor esbarrar numa prática pedagógica infrutífera, por falta de uma recontextualização do vivido. O conselho do colega mais experiente pode conduzir os passos do docente a um fazer inócuo, vazio de sentido e, em última instância, desumanizador. As leituras, por dizerem respeito a uma área do conhecimento muito distinta daquela na qual o professor bacharel foi formado, terminam por não lhe guiarem de fato os passos.

Para além do silêncio das estrelas, há o fato de que, independentemente de quão estrelada seja a noite, os processos de autoformação do professor bacharel no EMI são construídos à revelia do território em que ele transita. Por mais que o docente caminhante se oriente com segurança, ele o faz sem levar em conta a topografia, o clima, a flora e a fauna presentes ali: termina por ignorar as relações de poder e os projetos de sociedade que estão em permanente disputa na constituição do EMI. Assim, sem que haja uma intervenção heteroformativa por parte de instâncias institucionais competentes, a territorialidade que o professor bacharel estabelece é enviesada, desconstruída do que ser docente do EMI exige. Para além do conhecimento profundo de sua área do conhecimento, da relação entre esse

conhecimento específico e a aplicabilidade concreta e da racionalidade pedagógica intrínseca ao fazer docente, falta ao professor bacharel a perspectiva político-pedagógica acerca do seu território de atuação. Cabe aqui um questionamento cuja resposta exigiria um novo trabalho de pesquisa: até que ponto o EMI constitui verdadeira e efetivamente um território *do* professor bacharel? Será que esses desencontros entre o que ele entende por EMI e o que os documentos oficiais, a história e a produção de conhecimento sobre o EMI indicam representam um elemento interessante a algum dos atores envolvidos nas disputas de poder que se entretecem na educação brasileira?

Trazendo essa questão para uma perspectiva mais imediata, pergunto-me ainda: admitir no bosque do EMI um viajante que não recebeu as instruções apropriadas para nele se orientar *sem estabelecer instâncias heteroformativas efetivas* para que ele conheça o terreno onde pisa interessa a quem? Quando se tem em sala de aula um professor com uma perspectiva segregadora do conhecimento numa oferta que pressupõe integração, quem se beneficia disso? Quando um professor do EMI não dá conta de compreender que a formação para o trabalho pensada na EP não está ancorada meramente na atuação profissional imediata do futuro técnico de nível médio, que sujeitos são favorecidos? Quando um professor do EMI, recém empossado, põe pela primeira vez seus pés no seu novíssimo local de trabalho e é imediatamente direcionado para a sala de aula, que atores saem ganhando?

Penso que “nosso aluno” não seja a resposta a nenhuma das perguntas acima.

Importa que a instituição que admite esse professor invista tempo, recursos e, acima de tudo, vontade para estabelecer espaços efetivos de formação docente para a EP e para o EMI logo que os caminhantes iniciem sua nova jornada. Ainda que o professor “neófito” tenha iniciativa e autonomia suficientes para buscar se autoformar, a distância entre o rigor epistemológico de sua área de formação e o das ciências da educação é inegável. Sem jamais ter sido iniciado na racionalidade própria do fazer e do pensar pedagógicos, é ingênuo esperar que esse novo caminhante se oriente efetiva e profundamente no EMI sozinho.

Que instâncias seriam privilegiadas para estabelecer para essa formação? Como conduzi-la, já que se trataria de uma formação andragógica? Como oportunizar ao professor um espaço de profunda ressignificação profissional que não recaia num “curso feito à força”, cujo sentido primordial se perde em meio à injunção institucional? Estas perguntas fazem com

que o olhar do pesquisador (também peregrino) se dirija ao horizonte em busca de suas respostas.

Sigamos caminhando.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Quadrimestral.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. Memória e família. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 29-42. 1989.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010.

BEZERRA, Daniella de Souza. **Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal: Editora IFRN, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 39-64.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 9 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Documento base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 27 de março de 2008.** Conselho Nacional de Educação. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, Anais. [cd-rom], Rio de Janeiro, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-96.

FARIAS, Itamar Mazza. O sentido do trabalho como princípio educativo na concepção gramsciana. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 9, n. 17, p. 139-155, jan. 1995. Semestral.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método (auto)biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FONSECA, Celso Suckow da. As consequências da Lei Orgânica do Ensino Industrial. In: CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Suckow da Fonseca.** Recife: Massangana, 2010. p. 105-118.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados.** São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, Aug. 2001 .

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GRABOWSKI, Gabriel. Proposta Pedagógica: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**, Brasília, n. 7, p.5-15, maio/jun. 2006. Bimestral.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas. In: MONASTA, Atilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Massangana, 2010. p. 64-67.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-80.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. A entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Madri: S.L. Fondo de Cultura Economica de España, 1998.

\_\_\_\_\_. Sobre la experiencia. In: **Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport** Blanquerna, Barcelona, 2006. p. 87-112.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 347-361.

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

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Semestral.

MARX, Karl. Educação, trabalho infantil e feminino. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011. p. 83-110.

\_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In: Marx, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

\_\_\_\_\_. **Crítica ao programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MONASTA, Atilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Massangana, 2010. p. 64-67.

MORIN, Edgar. **O Método I: a natureza da natureza**. 2 ed. Sintra: Europa-América, 1977.  
 \_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p.23-38, jun. 2008. Anual.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educação e Pesquisa**: revista da faculdade de educação da USP, São Paulo, v. 39, n. 3, p.705-720, jul./set. 2013. Trimestral.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Org.). **ALTERidade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39.

\_\_\_\_\_. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. In: **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_; ROCHA, Simone Maria da. A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar. In: **Educação em Questão**. Natal, v. 44, n. 30, p. 36-61, set./dez. 2012. Quadrimestral.

PEREIRA, Ulisséa Ávila. **Políticas de educação profissional técnica de nível médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998 - 2008)**. 2010. 308 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Semestral.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Quadrimestral.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Campinas: Papyrus, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1995.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado: cultura da memória e quinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.131-152, mar. 2003. Quadrimestral.

SEEMANN, Jörn. Mercator e os geógrafos: em busca de uma “projeção” do mundo. In: **Mercator**: Revista de Geografia da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: v. 2, n. 3, p. 7-18, jan./jun. 2003. Semestral.

SILVA, Luzia batista de Oliveira. A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação. In: **Comunicações**. Piracicaba: n. 2, p. 19-36, jul./dez 2011. Semestral.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003.

SILVA, Sílvia Helena dos Santos Costa e. **Quando engenheiros tornam-se professores: trajetórias formativas de docentes do curso de engenharia elétrica (IFPB/João Pessoa)**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 385-408.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

TONUCCI FILHO, João Bosco Moura. Espaço e território: um debate em torno de conceitos-chave para a geografia crítica. In: **Espinhaço**. Diamantina, v. 1, n. 2, p.41-51, 2013. Semestral.