



Professores não licenciados na Educação Básica: sentidos de docência no Ensino Médio Integrado

*Non-licensed teachers in Basic Education: senses of
teaching in Integrated High School*

*Profesores no licenciados en la Educación Secundaria
Integrada: los significados de la enseñanza en la
escuela secundaria integrada*

FELIPE FERREIRA ^a

GISELI BARRETO DA CRUZ ^b

Resumo

O artigo discute questões de docência de professores não licenciados que atuam nos cursos técnicos que se articulam em integração com a Educação Básica, constituindo o Ensino Médio Integrado. Teve por referência uma pesquisa, cujo objetivo consistiu em analisar sentidos de docência que se inscrevem nas práticas de professores não licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ). O percurso metodológico se deu por meio da pesquisa narrativa, à luz de Clandinin e Connelly (2000) e Galvão (2005), tendo sido entrevistados oito sujeitos. A sua base teórica se encontra em Kuenzer (2010), Oliveira (2008, 2017); Altet (2001), Formosinho (2009), Formosinho e Araújo (2011), Roldão (2007); Gauthier *et al.* (1998) e Shulman (1987). As análises indicam que as principais fontes de saberes mobilizados pelos sujeitos remetem a experiências vividas em diferentes momentos. Os sentidos de docência atribuídos por eles à sua prática indicam preocupação com o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e com a formação para a cidadania; necessidade de estabelecimento de vínculo afetivo com os estudantes;

^a Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: felipeferreira.educ@gmail.com

^b Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: cruz.giseli@gmail.com

reconhecimento de diferencial da formação específica para a docência; e a percepção de que a prática docente contribui para o aperfeiçoamento da atuação do professor.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Profissional. Professores não licenciados. Sentidos de Docência. Ensino Médio Integrado.

Abstract

The article discusses teaching issues for non-licensed teachers who work in technical courses that are articulated in integration with Basic Education, constituting the Integrated High School. It had as its reference a research, whose objective was to analyze the meanings of teaching that are inscribed in the practices of non-licensed teachers who work in Integrated High School at the Federal Center for Technological Education Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ). The methodological path took place through narrative research, in the light of Clandinin and Connely (2000) and Galvão (2005), with eight subjects being interviewed. Its theoretical basis is found in Kuenzer (2010), Oliveira (2008, 2017); Altet (2001), Formosinho (2009), Formosinho and Araújo (2011), Roldão (2007); Gauthier (1998) and Shulman (1987). The analyzes indicate that the main sources of knowledge mobilized by the subjects refer to experiences lived at different times. The meanings of teaching attributed by them to their practice indicate a concern with knowledge of the content to be taught and with formation for citizenship; necessity of establish an affective bond with students; recognition of the differential of specific formation for teaching; and the perception that teaching practice contributes to the improvement of the teacher's performance.

Keywords: Teacher Education. Professional Education. Non-licensed teachers. Senses of Teaching. Integrated High School.

Resumen

El artículo discute temas de enseñanza de docentes no licenciados que laboran en cursos técnicos que se articulan en integración con la Educación Básica, constituyendo la Enseñanza Secundaria Integrada a la Técnica. Tuvo como referencia una investigación, cuyo objetivo fue analizar los significados de la docencia que se inscriben en las prácticas de los docentes no licenciados que laboran en el Centro Federal de Educación Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ). El camino metodológico se realizó a través de la investigación narrativa, a la luz de Clandinin y Connely (2000) y Galvão (2005), con ocho sujetos entrevistados. Su base teórica se encuentra en Kuenzer (2010), Oliveira (2008, 2017); Altet (2001), Formosinho (2009), Formosinho y Araújo (2011), Roldão (2007); Gauthier (1998) y Shulman (1987). Los análisis indican que las principales fuentes de conocimiento movilizadas por los sujetos se refieren a experiencias vividas en diferentes momentos. Los sentidos de docencia que atribuyen a su práctica indican una preocupación por el conocimiento de los contenidos a enseñar y por la formación para la ciudadanía; necesidad de establecer un vínculo afectivo con los estudiantes; reconocimiento del diferencial de la formación específica para la docencia; y la percepción de que la práctica docente contribuye a la mejora del desempeño docente.

Palabras clave: *Formación de Profesores. Profesores no licenciados. Sentidos de Docencia. Enseñanza Secundaria Integrada a la Técnica. Educación Profesional.*

Introdução

Este artigo discute questões de docência de professores não licenciados que atuam nos cursos técnicos que se articulam em integração com a Educação Básica, constituindo o Ensino Médio Integrado. Visto que esses docentes são responsáveis pelas disciplinas do campo técnico, seu percurso de formação não é o das licenciaturas, que os habilitaria à docência no cenário da Educação Básica, o que enseja uma série de indagações referentes não apenas à perspectiva legal que rege a formação dos professores, como também às razões originais para que se tenha a licenciatura como requisito legal mínimo para o trabalho nessa etapa educacional.

Alguns aspectos fazem dessa uma questão delicada, como os seguintes: a) os professores do Ensino Médio tradicional são docentes oriundos de licenciaturas diversas, sendo esses os que, a rigor, são docentes “profissionais” — optando aqui pelas aspas, como em Lüdke (1988, p. 64) —, autorizados por legislação, em sua licença a atuar na Educação Básica; b) no mesmo âmbito, atuam os professores das disciplinas chamadas “técnicas”, oriundos de graduações específicas que, diferentemente das licenciaturas, não os habilitam à docência; c) é justamente a inclusão das disciplinas técnicas no currículo desses cursos que os fazem distintos; d) todos os profissionais, nesse contexto, são docentes, embora nem todos sejam licenciados — mas o são de forma legítima, via sua atuação e matrícula, por exemplo, na rede federal de ensino com a carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT).

Um dos entendimentos nos quais se baseiam os pressupostos presentes nesse debate é apresentado por Cruz (2017, p. 1170), quando da afirmação de que no exercício docente “[...] há inúmeros fatores implicados, inclusive a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido”. Isso permite destacar que a ação docente, que se destina essencialmente ao ensino, é específica, planejada e intencional. Os profissionais que passaram a atuar como docentes na Educação Básica por meio da integração com os cursos técnicos, sem que tenham vivido percursos oficiais e institucionalizados de

formação para ser professor, atribuem que tipo de sentidos ao seu trabalho docente, constituído a partir de e durante sua realização?

Nesse cenário, este artigo tem por referência uma pesquisa conduzida a analisar sentidos de docência que se inscrevem nas práticas de professores não licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ). Seu objetivo consistiu em analisar sentidos de docência depreendidos das narrativas feitas por esses professores a respeito de suas práticas, de modo a compreender o que prevalece como prática docente de tais professores e analisar as fontes de saberes docentes mobilizados por eles na realização de sua docência.

Aspectos teórico-metodológicos

O percurso metodológico se deu por meio da pesquisa narrativa, à luz de Clandinin e Connelly (2000) e Galvão (2005), uma vez que tal perspectiva investigativa compreende que as histórias de vida dos sujeitos participantes da pesquisa, ao serem organizadas em forma de textos verbais, revelam os significados por eles atribuídos às trajetórias que experienciaram.

Buscar os sentidos de docência que atribuem a suas próprias práticas os professores não licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado do Cefet-RJ significa tentar acessá-los pela via que nos coloca mais próximos deles mesmos, por meio de como os representam, em suas narrativas, seus sujeitos praticantes.

Galvão (2005), assim como Krashen (1993), afirmam que o ato de transformar o que se conhece, o que se entende, aquilo em que se acredita em linguagem faz com que se torne possível identificar o que se sabe de fato. A linguagem, para eles, organiza o pensamento. Dessa maneira, narrar práticas docentes potencialmente permite a esses sujeitos que vislumbrem sua própria identidade profissional. Quem narra acaba por organizar os significados que promoverá por meio da linguagem, passando a corporificá-los, dando-lhes forma que antes não tinham, podendo ficar dissolvidos no campo da abstração. Assim, um princípio que conduziu o percurso da pesquisa é o de que narrar é produzir sentidos, não apenas para quem conhece as histórias através do corpo da narrativa, mas inclusive e primeiramente para quem as produz.

O campo empírico escolhido, como já anunciado, foi o Cefet-RJ, por se tratar de uma escola reconhecida como técnica, tradicional em cursos de nível médio da Educação Básica, superiores e de pós-graduação em áreas específicas. O Cefet-RJ é constituído por oito campi, sendo o campus Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro, sua sede administrativa. É a maior unidade em termos físicos, em número de discentes e docentes, assim como no que se refere à oferta de cursos, que vão desde os cursos técnicos subsequentes (de matrícula independente, para estudantes que tenham o Ensino Médio concluído), passando pelo Ensino Médio Integrado, graduações, pós-graduação *lato sensu*, chegando aos cursos *stricto sensu*. As unidades descentralizadas, os outros sete campi, se situam em Angra dos Reis, Itaguaí, Maria da Graça (cidade do Rio de Janeiro), Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Petrópolis e Valença. Nesse universo, foram escolhidos, para campo investigativo, os campi Maracanã, Nova Iguaçu e Nova Friburgo, tendo em vista o critério de representação de uma forma específica de colegiado, a saber: por disciplina ou campo, no caso das disciplinas da área técnica (Maracanã), por área propedêutica ou técnica (Nova Iguaçu) e por curso (Nova Friburgo).

Para alcançar os sujeitos, foi aplicado um questionário a todos os docentes, por meio de um formulário on-line, com o objetivo de identificar os professores não licenciados dos três campi definidos como polo investigativo, chegando ao seguinte resultado:

Quadro 1 - Sujeitos em potencial dos campi Maracanã, Nova Iguaçu e Nova Friburgo do Cefet-RJ

Campus	Colegiados de disciplinas técnicas de cursos integrados ao Ensino Médio	Número de potenciais respondentes e sujeitos
Maracanã	Administração	09
	Construção Civil	18
	Eletrônica	18
	Eletrotécnica	19
	Informática	21
	Mecânica	28
	Meteorologia	06
	Segurança do Trabalho	11
	Telecomunicações	13
	Turismo	4
	Total	147
Nova Friburgo	Informática	10
Nova Iguaçu	Automação Industrial	4
	Enfermagem	9
	Informática	5
	Telecomunicações	5
	Total	23

Fonte: Elaboração própria.

Em termos percentuais entre a população para quem o questionário foi disponibilizado e respostas, foi possível alcançar, no campus Maracanã, 33 respondentes, de 147 professores de áreas técnicas atuantes no Ensino Médio Integrado (cerca de 23%); no campus Nova Friburgo, 7 respondentes de 10 docentes com o perfil indicado (70%); e no campus Nova Iguaçu, 9 respostas possíveis de serem validadas em um grupo de 23 professores (pouco mais de 39%). Em Nova Iguaçu, dentre os respondentes das áreas técnicas, foram excluídas duas respostas provenientes de docentes do curso de Enfermagem, visto que são licenciados em sua área.

Uma vez analisadas as respostas obtidas a partir do referido questionário e validadas aquelas que representavam potenciais sujeitos cujas narrativas serviriam ao estudo, passamos ao movimento de identificar quais deles seriam, ao mesmo tempo, representantes característicos do tipo a que pertencem — considerando sua formação inicial e área de atuação, seu tempo de atuação como docente na Educação Básica e no Cefet-RJ — e disponíveis para participar da fase mais substancial da pesquisa, oferecendo sua narrativa por meio de entrevista.

A fim de garantir uma ampla variedade de visões, entendimentos e experiências, ficou estabelecido que as áreas de atuação dos professores entrevistados deveriam ser diferentes, assim como, na medida do possível, seus níveis, tanto com relação à experiência na carreira docente, como na instituição. Desse modo, foram entrevistados oito professores que responderam positivamente ao convite apresentado, sendo dois de Nova Friburgo, com atuação no curso de Informática, dois de Nova Iguaçu, dos cursos de Enfermagem e Telecomunicações, e quatro do Maracanã, dos cursos de Eletrônica, Turismo, Mecânica e Segurança do Trabalho, tal como se pode verificar no quadro a seguir:

Quadro 2 - Sujeitos participantes da entrevista narrativa

Nome Fictício	Campus de origem	Área de formação e/ou atuação	Tempo de atuação no magistério
Richard Stallman	Nova Friburgo	Informática	2 - 1
Alan Turing	Nova Friburgo	Informática	2 - 2
Florence Nightingale	Nova Iguaçu	Enfermagem	3 - 2
Claude Shannon	Nova Iguaçu	Telecomunicações	3 - 3
John Flemming	Maracanã	Eletrônica	2 - 2
Amelia Earhart	Maracanã	Turismo	3 - 3
Leonardo Da Vinci	Maracanã	Mecânica	4 - 4
Bernardino Ramazzini	Maracanã	Segurança do Trabalho	4 - 4

Fonte: Elaboração própria.

Sobre os nomes fictícios atribuídos aos sujeitos, eles estão relacionados a personalidades das áreas de formação e/ou de atuação de cada um. Quanto à numeração registrada na quarta coluna do quadro anterior, ela indica o tempo de atuação no magistério, em geral, e na instituição referida, respectivamente.

As entrevistas foram conduzidas na direção de favorecer a captação dos sentidos de docência revelados pelos depoentes, de modo que pudesse se tornar possível compreender o que prevalece como prática docente e reconhecer as fontes de saberes mobilizados por eles na realização de sua docência. Tiveram áudios gravados, no caso de realização presencial, e também a imagem registrada, quando se tornou necessário fazer a entrevista por vias remotas, já no cenário da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus.

Para a realização das entrevistas narrativas, foram delineados quatro eixos de abordagem, sendo eles os seguintes: escolha profissional e inserção como professor; formação para a docência; compreensão sobre o que significa ser professor; e prática docente. Na sequência, foram estabelecidas categorias de análise, para as quais convergem e, ao mesmo tempo, das quais se originam e espraiam os sentidos de docência proferidos pelos participantes da pesquisa: Docência entre a formação técnica e a Educação Profissional; Práticas profissionais docentes; e Saberes docentes. Essas categorias sustentam e ao mesmo tempo decorrem dos eixos que constituíram as entrevistas narrativas. Os diferentes sujeitos, em tempos distintos de suas falas, revelam sentidos que se coadunam com uma, algumas ou mesmo todas as categorias mencionadas.

Considerando as categorias de análise assumidas, recorreremos a esses referenciais teóricos como pilares, assim como a outras fontes a eles associadas com a seguinte organização: 1) Docência entre a formação técnica e a Educação Profissional – Kuenzer (2010) e Oliveira (2008, 2017); 2) Práticas Profissionais Docentes – Altet (2001), Formosinho (2009), Formosinho e Araújo (2011) e Roldão (2007); 3) Saberes Docentes – Gauthier *et al.* (1998) e Shulman (1987).

A análise dos dados foi feita estabelecendo-se relações verticais e horizontais entre os eixos de organização das narrativas e o que emergiu dali e as categorias analíticas, tidas como lentes que perscrutaram todo o objeto a partir de diferentes

nuances. Na perspectiva vertical de exame, sob a orientação de cada categoria de análise, buscamos reunir e confrontar os aspectos anunciados pelos diferentes sujeitos quanto a cada um dos eixos. A partir desse movimento, reunidos e confrontados, ficaram indicados elementos mais proeminentes, repetidos por diferentes sujeitos ou destacados muito veementemente, ainda que por apenas um deles. No sentido horizontal, tais elementos, ainda que contidos por algum dos eixos, foram trespassados de forma que pudessem passar a anunciar o que se buscava. Nas próximas seções nos ocuparemos em apresentar o seu resultado considerando os quatro eixos de abordagem.

Escolha profissional e inserção como professor

Tendo em vista as diferentes maneiras de transformar em palavras os entendimentos que cada um dos participantes teve ao colocar em narrativa aquilo a que foram motivados durante a entrevista, identificamos as seguintes razões anunciadas para a chegada à docência: força das circunstâncias, influência de familiares e dom de ensinar.

À exceção de Fleming e Da Vinci, todos os demais escolheram suas áreas de formação sem intenções de se tornarem professores. Com isso, é possível notar que a docência passou a fazer parte da atuação profissional desses outros seis participantes da pesquisa por razões outras que não a escolha inicial.

No caso de Fleming, há uma referência direta à influência de circulações docentes em sua família, e ele declara que, mesmo tendo optado por um campo distinto do da formação de professores para sua graduação, ele já percebia sua inclinação para a docência. No seu dizer: “Então, eu sempre acreditei, como eu sempre tive um prazer, um empenho muito grande, que eu tinha o dom pra dar aula, o dom de transmitir a informação. Então, sim, vislumbrava [a possibilidade de se tornar professor]”.

Da Vinci diverge do acaso que determinou os percursos professorais de outros, além de não ter feito a escolha pela docência por falta de outras opções ou oportunidades. Um recorte da narrativa de Da Vinci que revela isso é o seguinte: “[...] entrei como aluno. [...] Depois passei a trabalhar num laboratório de ensaio [...] então,

eu comecei como monitor, depois fui auxiliar de magistério, auxiliar de ensino, e aí fiquei na carreira”.

Em sentido divergente a esse, algumas expressões dão veemência ao fato de que os participantes “acabaram sendo” professores, pela força das circunstâncias, sem que isso tenha representado sua opção primordial quanto à profissão que viriam desempenhar na vida. “Susto” e “de repente”, de Florence; “não quero” e “caí na docência”, de Amelia; “cair a ficha”, de Turing; “virar professor” e “como um bico”, de Bernardino; “casuístico” e “circunstâncias”, de Richard são destaques para esse entendimento.

Como frequentemente se revela em histórias docentes, a influência de familiares despontou nas narrativas de alguns deles. Aqui, não como fator confluyente para a formação, mas para o encaminhamento da atuação profissional, depois de as “forças do acaso” terem se manifestado. Tardif e Raymond (2000) destacam que a própria vida familiar e pessoas significativas, da família, na história de quem se está fazendo professor acabam exercendo influência direta sobre o comportamento da pessoa em relação ao ensino.

Fleming fala de sua chegada à docência indicando o gosto por esse trabalho e a influência familiar: “Eu sempre gostei de dar aula, talvez seja uma questão também de família, porque o meu pai era professor [...]”. Assim como Richard indica, em um sentido diferente, apontando que a orientação da mãe, professora, foi decisiva para sua formação acadêmica que, posteriormente, abriu caminhos para que ele se tornasse professor: “Na época, minha mãe que é docente, ela me aconselhou a fazer o mestrado. [...] Foi basicamente assim que eu entrei na vida de docente”.

A esse respeito, acompanhamos a literatura que evidencia que bastante frequentemente não apenas a opção pela docência como profissão, como também sobre como desenvolvê-la, são encaminhamentos feitos a partir de experiências pessoais que incluem visão de mundo, crenças sobre as relações sociais e ideais a respeito de outros fatores constituintes da sociedade, como a família. Formosinho (2009, p. 236) trata da questão referente ao fato de que as posições assumidas nos diversos contextos, assim como as reflexões feitas a partir deles, têm influência na constituição de uma forma de ser professor — sendo possível que isso se dê por continuidade ou mesmo por oposição a certas posturas. Entre os principais contextos

que influenciam quanto ao modo de ser professor estão “a família, os amigos, a escola de formação inicial, os pares com quem se associam informalmente”.

Quanto ao entendimento de que pode existir uma inclinação inata para o exercício da docência, um dom, Fleming trouxe essa questão, com veemência, à sua narrativa. Vale ainda anotar que com a colocação de que ele percebe que tem “o dom pra dar aula, o dom de transmitir a informação”, já passa a revelar também aspectos de sua visão sobre a docência. Gauthier *et al.* (1998, p. 21) discutem que encarar a docência na perspectiva de um dom, ou, para usar a palavra do autor, talento, é reducionista, sendo indispensável destacar que “o talento só não basta, que o trabalho e a reflexão que o acompanha constituem um suporte essencial”. Nesse mesmo sentido, entendemos que não desabona a perspectiva de que esse dom, que pode ser uma maneira especial, uma inclinação para a docência, como certamente deve haver para todos os outros ofícios, cumpre papel relevante. No entanto, o reconhecimento da especificidade do trabalho docente e a indispensável reflexão sobre seu desenvolvimento não sobreviveriam à perspectiva intuitiva, fazendo-se necessário estabelecer percurso de estudo e formação específicos.

Também Bernardino faz referência a essa suposta aptidão natural ao “dar aulas” ao contar sobre a aproximação de alguém que o teria convidado a pensar sobre a possibilidade de ser docente, de forma mais efetiva: “pô, cara, tu fala bem, tem boa expressão, você dando aula é melhor que meus professores’. [...] ‘Pô, por que você não pensa em virar professor?’. Falei: ‘Pô, já até ministro aula, mas sempre como um bico, nunca como uma coisa’”. No entanto, Gauthier *et al.* (1998, p. 21) não repudiam a possibilidade de que se desenvolva um talento especial para o trabalho docente, cuja especificidade é o ensino (ROLDÃO, 2007), mas destaca que “reduzir essa atividade ao talento é, no fim das contas, privar a maioria daqueles que a exercem da contribuição dos resultados das pesquisas e, por conseguinte, da possibilidade de melhor atuar junto às mais diversas clientelas”.

Ainda neste mesmo eixo de abordagem, tornou-se necessário dar atenção a colocações que os sujeitos fizeram a respeito de sua inserção como professores. A inserção na docência já vem se configurando como uma vertente específica de pesquisas (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020), entendendo que esse momento da profissão docente é cheio de complexidades mesmo para aqueles que têm a formação

em licenciaturas. Considerando isso, perceber os sinais narrados acerca das circunstâncias vividas pelos sujeitos que não haviam passado por essa formação inicial específica foi inevitável.

As falas de Florence — “Nunca tinha dado aula, não. Tô tomando uma surra”; “Então foi tipo um susto, né. ‘E agora, de repente, você vai dar aula’” — e de Amelia — “Eu realmente caí na docência. Inicialmente, pra mim foi ruim, pelo impacto de... na época, eu não tinha esse... porque você é inexperiente” — são bastante reveladoras da complexidade desse momento de chegada ao contexto docente.

Sobre isso, conjecturamos que, dentre as dimensões a serem mobilizadas para o desempenho do professor a frente do processo ensino-aprendizagem, somente o conhecimento do conteúdo poderia estar, de certa forma, garantido, neste momento de chegada à docência, a esses professores não licenciados. Sua formação profissional, espera-se, lhes garante o domínio sobre o conteúdo de suas disciplinas do campo técnico. As outras dimensões indicadas por Shulman (1987) — conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, conhecimento sobre os estudantes e conhecimento do contexto — possivelmente não haviam ainda sido consolidadas como aspectos a serem levados em conta. Ainda assim, com relação ao conhecimento do conteúdo, Oliveira (2008, p. 169), ao discutir condições do ensino na educação técnico-profissional, chama a atenção para a necessária transformação do saber técnico em saber escolar, de modo que seja viável promover seu ensino nos diferentes níveis. Em referência ao papel do professor que atua na Educação Profissional, aponta que “não pode prescindir de conhecimentos teóricos da área educacional, quando se propõe a desenvolver um trabalho crítico e criativo” (OLIVEIRA, 2017, p. 49).

Conforme salientam Gauthier *et al.* (1998), as ideias comumente pré-concebidas sobre a docência não suprem o complexo de aspectos envolvidos para sua realização. Isso diz respeito aos rasos entendimentos de que basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência, ter cultura. É possível afirmar que mesmo que o professor em questão concentre em si todos esses elementos, não apenas um, ainda assim, poderá estar circulando sobre vias inconsistentes.

Nessa perspectiva, “cair” na docência não deve ser normalizado. Como já mencionado, os diversos percursos que oficialmente conduzem à docência já tendem a contribuir para a desconcentração das especificidades do seu trabalho. Isso é ainda mais agravado se passa-se a partir do pressuposto de que toda e qualquer trajetória de formação puder ser considerada uma que leva ao trabalho docente.

Ainda que por questões de necessidade, uma entrada praticamente desregrada de profissionais à docência em um contexto de Educação Básica pode trazer como consequência um agravamento dos fatores que contribuem para a desvalorização e consequente desprofissionalização da docência. São inegáveis as contribuições dos saberes e práticas, até mesmo de outros campos, que as pessoas trazem consigo quando de sua chegada à docência, no caso de não serem provenientes de caminhos de formação específica para tal. No entanto, todo e qualquer tipo de conhecimento seria naturalmente integrante e constituinte do trabalho do professor?

Sobre isso, Formosinho (2009) destaca a necessidade de uma inclinação própria do professor para manter-se em busca de uma formação que dê conta das atribuições, muitas vezes surpreendentes e urgentes, dos diversos contextos de docência. No caso daqueles que “acabaram sendo professores”, como vários dentre os participantes desta pesquisa, essa é uma demanda ainda mais veemente. Já que se tornaram professores, cabe também a eles buscar entender a seara com a qual passam a ter responsabilidade profissional e social.

Formação para a docência

Foi possível depreender que os participantes de nossa pesquisa reconhecem que existe uma formação específica para ser professor considerando o cenário da Educação Básica. Ao afirmar que eles reconhecem que a formação existe, salientamos que a especificidade do trabalho docente lhes é lúcida. E, a partir disso, apontamos que as fontes de saberes de suas práticas profissionais são oriundas predominantemente das referências externas à formação própria para a docência. Tais referências externas também influenciam aqueles que têm as licenciaturas, no entanto, a sistematização desses fica dependente de uma certa aleatoriedade de circunstâncias e pode acabar não se concretizando.

Florence, à sua maneira, indica que essa formação específica poderia lhe trazer benefícios quanto à abertura de novas possibilidades de atuação, ao mesmo tempo que indica que acredita que ali pode haver chances de encontrar respostas para questões que vem enfrentando no cotidiano docente.

Em uma direção um pouco distinta, Amélia, que também reconhece a formação para a docência como específica, de certa forma justifica que a licenciatura não parece suficiente, por si só, para dar conta das questões do cotidiano escolar, que ela já conhece empiricamente: “Eu particularmente, eu acho, que mesmo você fazendo uma licenciatura, eu acho que você não tá preparado pra uma sala de aula”.

Fleming, embora afirme que não sabe “o que é ensinado na área de educação”, indica, sobre uma formação específica para atuar como docente: “Eu acredito que certamente contribui bastante. [...] certamente vai me acrescentar muito, e eu acho que todo mundo deveria fazer”. Fleming tem um entendimento bastante ímpar, entre os possíveis de depreender a partir das narrativas construídas: além de afirmar que todos os professores deveriam passar pela formação específica e sistematizada para a docência, também diz que os professores das áreas técnicas deveriam necessariamente ter experiência naquele campo no qual se graduaram.

Sobre isso, Kuenzer (2010) destaca elementos que compõem o conjunto de saberes desse profissional técnico — mundo do trabalho, aspectos científico-tecnológicos daquela área específica, experiência no campo, além da formação em pesquisa — e os associa aos conhecimentos pedagógicos e à experiência na educação, perfilando um tipo de sujeito esperado para a docência do campo técnico na Educação Básica. Nesse sentido, é possível afirmar que Fleming, embora não seja ele mesmo um exemplo disso ainda, acredita no perfil de professor de disciplinas técnicas na Educação Básica defendido na literatura quanto à sua formação para a docência.

Turing acompanha Fleming, embora de maneira menos veemente, ao afirmar o seguinte: “...eu sinto que tô em débito, principalmente no Ensino Médio que eu dou aula, de fazer uma licenciatura. Eu tenho vontade de fazer complementação pedagógica, até para entender melhor meus alunos. Acho importante ter”. E acrescenta, ainda nesse sentido: “Mas [a licenciatura] é uma coisa que não te é exigida, é uma escolha pessoal. Porque se você quiser, você pode seguir dando sua aula ruim,

sem incomodar ninguém, ninguém vai te questionar. Isso é muito ruim, e quem perde são os alunos”.

Nessa direção, Formosinho e Araújo (2011, n.p.), alertam para a importância de haver uma iniciativa do professor quanto à sua formação, ou ao seu aprimoramento, além de chamar a atenção para o fato de que a formação do professor não resulta apenas em “finalidades individuais — visa ao aperfeiçoamento pessoal e social do professor”, mas também tem uma “utilidade social — visa a efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação oferecido às crianças e aos jovens”.

Ainda nesse sentido de avaliar a importância ou mesmo a existência de uma formação específica para o exercício da docência e, assim, identificar a fonte de seus saberes docente, Richard a evidencia, ao falar que não experimentou tal formação em seu bacharelado, caracterizando-o como “uma formação voltada para a execução, trabalho realmente profissional e pesquisador [...]. Uma formação voltada para a pesquisa, minimizando, no caso aí, essa questão docente”.

As colocações que mais morosamente revelam a existência da formação específica para docência, mas, ainda assim, a denotam foram feitas por Shannon e Bernardino. Shannon registrou o seguinte: “...eu entendo que não há formação formal... Eu não tenho instrução formal na área de educação”. Parece que ele deseja indicar que uma formação institucionalizada não se faz necessária. No entanto, reconhece que há um campo que concentra aspectos específicos do trabalho que ele desenvolve. Por sua vez, Bernardino também nota que há saberes organizados que constituem uma formação específica, mas diz o seguinte: “...eu fiz algum esforço de pós-graduação *lato sensu*, sempre fiz aquela cadeira de docência pra você poder até ter alguns parâmetros pra você mediar as aulas”. Ainda que ele não pareça revelar sua própria responsabilidade quanto à formação para docência, tendo deixado transparecer que a “cadeira de docência” nos cursos que frequentou teve tamanho reduzido diante de outras, temos chamado atenção para o fato de que tão importante quanto o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, em qualquer nível, é o conhecimento a respeito de como ensinar.

A experiência de ter sido estudante por longos anos, na Educação Básica e no Ensino Superior, que confere falsa competência para que qualquer pessoa

desempenhe a função docente, se alia à inspiração em professores que passaram pela trajetória educacional e esses aspectos terminam por representar um *modus operandi* professoral não fundamentado, porém colocado em exercício. Lüdke e Boing (2012, p. 433), ao tratarem da formação de professores em licenciatura, explicam esse processo acentuando que a relação com os professores durante os aproximado quinze anos de escolarização “[...] estabelece uma zona de conhecimento tácito sobre a profissão docente, comum, aliás, a todos os que gozaram dessa convivência, mesmo que não tenham se tornado professores”.

Sobre isso, ao apontar que deixou de considerar como referências as práticas de professores que havia tido antes da graduação, Shannon acaba dizendo que, em algum momento, ele as tinha, recorria a elas em busca de saber como fazer. Florence, por sua vez, também revelou em sua narrativa que suas práticas tendem a ser baseadas nas experiências que teve na graduação, permitindo que pelo menos dois entendimentos sejam assumidos. Em “...na verdade eu tenho me apoiado muito nos exemplos que eu tive durante a graduação, nos colegas do meu colegiado, alguns meus amigos atualmente”, considerando, por enquanto, apenas a referência à graduação, e em “eu acho que às vezes eu sou muito eu dentro de sala, enfermeira muito gritante”, ela traz à tona o quanto latentes são os elementos que agregou profissionalmente a partir de sua formação profissional e como, de certa maneira, ela percebe que há algo a ser transformado para o contexto escolar.

Assim, endossamos a posição de que a formação para a docência, não importa o nível, etapa e/ou modalidade de atuação, não pode ser deixada para que se efetive de acordo com o modo como as conjunturas vierem a se dar. É por demais arriscado deixar que professores implementem práticas docentes fundamentadas em outras ineficazes. Com isso, não queremos dizer que professores oriundos de licenciaturas já comecem sua atuação prontos. No entanto, a eles foi oferecida uma base à qual podem recorrer e deles pode ser cobrado o comprometimento com a profissão que assumiram sob juramento.

Nesse sentido, salta-nos aos olhos a postura de Shannon, quando diz: “[...] nem sei se é boato, tinha uma exigência de ter algum tipo de curso formal na área de pedagogia, de educação, de alguma coisa assim, eu inclusive tinha já me preparado,

me organizado, até que me falaram que não precisava. [...] Então, já que não sou obrigado, não quero fazer”.

Com Formosinho e Araújo (2011) defendemos que deixa de ser genuína a formação que somente se dá se for mandatória. O professor, especialmente o não licenciado, que assume essa função profissional tem a responsabilidade de buscar os caminhos que, por organização de legislação ou qualquer outro fator, não estão lhe sendo cobrados.

Em síntese, o que se percebe é a necessidade evidenciada da formação específica para a docência, que é reconhecida inclusive pelos professores que não passaram por esse percurso. Outras possibilidades de constituição de uma possível formação durante e a partir da docência são inegáveis e potencialmente efetivas. No entanto, segundo defende Roldão (2007), uma formação própria é elemento integrante para a afirmação de um conhecimento profissional específico. Uma vez oficialmente formados para a função, fica mais nitidamente declarado que há um saber distintivo na realização do trabalho e, junto a isso, torna-se mais viável garantir a legitimação do grupo social dos docentes como grupo profissional.

Nessa perspectiva, é coerente afirmar que, somente tendo os professores percebido a especificidade do trabalho que realizam, sendo capazes de relatá-lo de forma consistente e de refletir sobre ele, torna-se viável que sejam percebidos como tal. Além disso, também é a partir desse processo de conhecimento e formação que passam a ser atribuídos sentidos à docência que desempenham, o que vem a fazer de sua prática um campo com espaço e possibilidade de reflexão e com objetivo de transformação.

Compreensão sobre o que significa ser professor

No movimento de falar de si, algumas dimensões trazidas pelos participantes permitiram evidenciar alguns aspectos, não apresentados de forma ordenada quanto à ocorrência, sobre o significado de ser professor, expressos no modo de adjetivar o fazer docente, que trazemos à baila neste eixo de abordagem.

Florence, ao longo de sua narrativa indica várias dificuldades que encontra em sua trajetória professoral: “[...] eu me defino mais do que professora, tanto que eu tenho uma certa dificuldade em me adaptar com algumas coisas que eu não consigo

concordar muito [...]” —, percebe sua atuação neste campo como transitória ou circunstancial — “[...] gente, eu estou como professora, eu não sou professora” — mas, ao mesmo tempo, eleva a condição docente em sua forma de tratá-la. De forma semelhante, Amelia ilustra a figura do professor, mantendo-a em posição de figura profissional ilibada, também apesar de suas questões e dificuldades de assumir-se professora. Turing e Da Vinci destacam, a lamentar, que não lhes parece que a profissão docente tenha prestígio, mas esse sentido pode ser colocado como um com que o mundo exterior enxerga e classifica a docência, não como eles o fazem. Para Florence, a docência é um “glamour” e no extremo oposto, Bernardino a considera um “bico”. Entre as colocações de Bernardino é possível falar em paradoxo, visto que ele mesmo usa frases como “a paixão vem, né?” e “virou uma cachaça” para explicar o prazer que sente em ser professor. Afirma que o momento em que se encontra quanto à perspectiva profissional é descendente, com menos valor do que outras atividades profissionais que já desempenhou, ao mesmo tempo que se interessa pelo que faz, que é dar aulas.

A partir disso, cabe analisar como esses juízos e percepções sobre a docência, a própria e a desenvolvida por outros, se vincula às práticas realizadas pelos professores e a que elas passam a significar socialmente. O apreço ao desempenho de sua função profissional se relaciona à visão que se tem sobre o próprio trabalho, assim como aos significados que emanam à comunidade que de alguma forma é afetada por ele.

Em diálogo com as categorias teóricas adotadas, em especial Saberes Docentes e Práticas Profissionais, o domínio do conteúdo a ser ensinado recebeu destaque. Assim, ser professor significa também, nessa via de análise, conhecer sobre o que fala e saber falar, de maneira que se possa aprender. Ainda, de forma entrelaçada a esses aspectos, está o entendimento de que a formação humana para a cidadania tem importância tão fundamental quanto o domínio do conteúdo.

O papel do conhecimento específico de suas disciplinas é inegável para os participantes, mas isso não se dá de maneira isolada. Outros elementos aparecem, sob diferentes nomenclaturas, como naturalmente integrantes da formação que promovem. Florence, por exemplo, fala em formar moralmente os “alunos, para que eles sejam pessoas melhores”, ao passo que trabalha o lado técnico-científico do

conteúdo. Essa indissociabilidade entre os diferentes elementos da formação dos estudantes fica ainda mais explícita quando ela afirma que “um conhecimento técnico-científico também, sem você saber o que fazer com ele, não adianta a questão da atitude” — sendo o termo “atitude”, aqui, referente ao comportamento social.

Oliveira (2017), ao tratar da questão do trabalho docente na Educação Profissional, aponta que esse é um ofício para profissionais que deem conta dos aspectos técnicos que lhes cabem, mas não apenas isso. Há a necessidade de uma intelectualidade que promova transformação, e que seja estabelecido um processo de contínuo desenvolvimento profissional. Nesse sentido, releva-se a complexidade do exercício da docência realizada por esses professores não licenciados na Educação Básica, uma vez que eles revelam, como Florence o fez, ter a consciência dos elementos outros com que precisam lidar, para além dos conteúdos.

A partir disso, duas percepções se revelam, sendo uma a mesma destacada por Florence, quanto à importância de se buscar oferecer uma formação integral ao estudante; e outra a de que o professor deve também se preocupar em tornar o conteúdo com que trabalha possível de ser aprendido, como se pode notar na seguinte declaração de Fleming: “o principal desafio do professor é conseguir levar de uma forma fácil o conhecimento para o aluno. E conseguir olhar para o aluno e imaginar dez formas diferentes de explicar e entender se o aluno entendeu ou não”. Oliveira (2008, p. 169), salienta uma “necessária pedagogização do saber técnico em saber escolar”, assim como há o entendimento de Shulman (1987) a respeito da necessidade de que o professor trate do conteúdo de maneira que ele seja de possível compreensão e aprendizagem pelos estudantes — conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para Turing, a docência transcende a lida com conteúdos e chega a afetar outros âmbitos da vida do estudante em formação, sendo isso uma potencial forma de promoção de transformação social. No entanto, ele deixa dito já ter experimentado circunstâncias em que essa forma de desenvolver a docência, para além de seus aspectos técnicos, é frequentemente vista como inapropriada e perniciosa: “[...] fundamental para o professor, que era transformar a sociedade. Não necessariamente doutrinar pessoas, como tem as pessoas demonizado por aí [...]”.

A escolha do termo “impostos”, feita por Amelia em “eu não posso chegar dentro da sala de aula com todos os meus valores impostos” também sinaliza a

repercussão dessa maneira circulante de se acusar os professores de serem potenciais manipuladores, o que revela uma tentativa nem sempre discreta de validar a necessidade de controle sobre o trabalho e discurso docentes. É no bojo da formação para a cidadania, aspecto que se revela inerente à docência, na perspectiva dos participantes cujas narrativas estão sob análise, que surge essa percepção de que há uma espécie de perigo quanto ao exercício do trabalho do professor. No entanto, o que está dito pelos professores em questão desvela um comprometimento ético de formação para a autonomia.

O desejo por uma educação que conduz à autonomia está também revelado na percepção que alguns trechos das narrativas dos participantes mostram com relação a se perceberem como facilitadores, mais do que realizadores, do processo de ensino e de aprendizagem. Nessa direção, Fleming diz que cabe ao professor “ser um ombro, um amigo, aquele que vai guiar em busca do conhecimento. E, para isso, não é simplesmente dar a matéria”. Essa perspectiva afetiva, que considera a docência necessariamente como uma relação, retoma Shannon, que enxerga que, em seu percurso docente, ter deixado de investir no desenvolvimento de circulações de afetividade com seus estudantes ainda lhe rende dificuldades para a realização de seu trabalho de ensinar: “eu entendo que um dos grandes equívocos que eu cometia, e eu tento mudar, é um distanciamento, diria assim, afetivo, entre professor e aluno”.

Para Formosinho (2009, p. 116), a docência é uma atividade intelectual, técnica, moral e relacional, sendo o desenvolvimento humano um dos objetivos do trabalho docente. Nesse sentido, é possível associar tal entendimento às colocações dos sujeitos que foram apresentadas na perspectiva das afetividades, no sentido amplo do termo. Nas suas palavras “sendo a docência também uma profissão de ajuda, ela é, simultaneamente, uma ação de ensino e uma ação de cuidados, devendo os professores ser conceptualizados como agentes de desenvolvimento humano”.

Da Vinci advoga pelo resgate social que a docência pode ajudar a promover, nessa perspectiva de investir nas possibilidades dos próprios estudantes e em sua autonomia. O significado de ser professor, para ele, se vincula a essa possibilidade de transformação social a partir de seus indivíduos. Assim, investir no que o estudante leva consigo e torná-lo mais autor de seu próprio trajeto é o modo como “você dá resgate ao aluno”. Para Da Vinci, ser professor “tem uma função social”.

Acompanhando Da Vinci, e defendendo que “a educação, ela liberta e ela transforma essas pessoas”, Turing acredita que ser professor significa abençoar as pessoas. Ele oferece realce a isso, pois se trata de algo que ele ouviu em seu percurso docente e optou por assumir como válido. Em suas palavras “isso tem uma responsabilidade grande pro professor, que tudo que ele fala, por bem ou por mal, isso de alguma maneira vai afetar o aluno”. Aos poucos, a partir de algumas experiências, ele foi se enxergando “como agente de transformação da vida das pessoas”, atribuindo a essa mudança social o significado de uma bênção.

Depreende-se, nesse ponto, um estreito e contundente diálogo com Horton e Freire (1990) no sentido de deixar clara a diferenciação entre promover uma educação libertadora ou fazer doutrinação. Entre outras coisas, os autores alertam para o risco que o professor corre de, no afã de buscar liderar todos os processos, ainda que com vistas a destacar os estudantes, perder a medida e acabar deixando os propósitos de autonomia serem suplantados.

Os professores participantes da pesquisa se apresentam conscientes de sua função, da importância de dominarem a “alguma coisa” que se dispõem a fazer aprender ao assumirem a docência, assim como enxergam e, de modo geral, consideram e respeitam o “alguém” que completa o sentido verbal discutido por Roldão (2007). Fleming traduz essa compreensão do seguinte modo: “O professor, ele tem que ensinar.”

Prática docente

A maioria (seis, entre oito) dos participantes da pesquisa identifica-se, especialmente a partir de sua experiência, com o trabalho que desenvolve como docentes na Educação Básica. Para a maior parte dos sujeitos, essa experiência acaba modificando a prática — é o brotar dos saberes docentes a partir do ofício, não para o ofício.

Diversos excertos de falas servem como exemplos desse modo de fazer brotar saberes e modificar a prática docente, estabelecendo uma sequência que indica o modo prática → experiência → modificação da prática. Nesse sentido, anotamos pelo menos uma consideração de cada um desses seis sujeitos no que diz respeito a questões da prática docente, sobre como ela se dá e se transforma.

Florence, que demonstra experimentar um processo bastante vivaz quanto ao jogo prática-experiência e, refletindo sobre ele, chega à possível conclusão de que aquilo que faz está coerente e é eficaz, tal como se pode depreender destas colocações: “Mas eu acho que a gente precisa rever, porque o tempo de eu achar que eu passo conteúdo e você anota, estuda pra prova, vai fazer alguém ser um profissional pra amanhã, não vai” e “[...] às vezes, no corredor cria, desenvolve muito mais coisas às vezes do que numa sala de aula muito formal”.

Fleming parece identificar que algumas de suas práticas demandam aprimoramento e que isso é um processo contínuo. No seu dizer: “com relação à aula, eu tenho tentado todo ano mudar os métodos de avaliação, o método de ensino propriamente dito [...] Eu estou sempre tentando mudar, tornar o ensino de uma forma bem dinâmica, pra tentar dar aula da melhor forma possível”.

Turing, que compila as questões referentes aos cenários de educação e sociais, sempre em movimento, apontando para a necessidade de reflexão constante, além de considerar sua prática docente e sua experiência como estudante como elementos balizadores de sua docência, aponta que: “[...] quando você fala de prática em sala de aula, você exercita empatia com o aluno, tenta se colocar no papel do aluno e entender as dificuldades que ele tem. Isso é uma coisa que vai da prática docente que você tem no dia a dia [...] as práticas têm mudado, e a gente tem que tentar se adaptar nessas práticas e tentar ver o que tem de bom pra tentar melhorar nossa prática e até identificar o que é ruim”.

Richard, que também apresenta elementos concretos a respeito de como percebe sua prática docente sendo transformada pela experiência de sua realização, sintetiza seu percurso da seguinte maneira: “Um grande resumo da minha prática: a maior parte das coisas que eu aprendo é meio que por tentativa e erro”.

Bernardino identifica que há aprendizado a partir da prática, apesar de não revelar em que sentidos ele se transforma ou não a partir disso. Como ele mesmo diz: “Mas a metodologia do passado para o nível médio, técnico-médio, para mim, já está obsoleta, tem que ter alguma coisa diferente”.

E, finalmente, Da Vinci parece fazer justamente uma crítica quanto à não transformação das práticas a partir do que se vive na experiência da docência: “A gente tá se transformando em bons teóricos”.

Ainda que se discuta sua formação específica para o desempenho da profissão docente, é a partir da realização dessas práticas, no âmbito da função profissional a eles conferida, com o apoio dos saberes da experiência, que esses professores não licenciados efetivamente praticam, modificam e incrementam aquilo que é bastante peculiar ao campo da educação, com ênfase para o contexto da Educação Básica.

Os participantes desta pesquisa apresentam críticas no âmbito das discussões curriculares e a outras estruturas educacionais, discutem avaliação, comentam sobre a necessidade de favorecer os aspectos relacionais por meio do lúdico e da dinamicidade das aulas. Ainda que o aspecto tácito costure muitas das colocações, trata-se de práticas docentes desenvolvidas por professores não licenciados à luz de saberes advindos das mais diversas fontes.

Fica evidenciado que há uma íntima e dinâmica relação entre o conhecimento docente que se carrega na mochila professoral para que seja possível desenvolver o trabalho, e o conhecimento que se torna possível colher a partir da brotação regada pela prática e suas vivências.

Roldão (2007) alerta que conhecer teorias referentes ao ensino e buscar aplicá-las não é o suficiente para que se estabeleça uma relação entre eles — teorias e ensino do conteúdo — em contextos práticos. Também Altet (2001) reconhece os saberes específicos oriundos da prática — além de muitas outras fontes — como integrantes essenciais da formação de base e continuada de qualquer professor. Essa autora sublinha que, quando essa prática é contextualizada, ela dá origem a conhecimentos autônomos e professados, uma vez que o professor passa a reconhecê-los, tornando-se capaz de sistematizá-los e relatá-los; ou seja, a prática nutre de saberes o reservatório do professor, independente do que já constava ali.

Considerando que as práticas são geradoras de saberes para todos os professores, conforme discute Altet (2001, p.32), desejamos aqui enfatizar que, mesmo no caso daqueles que passaram pelo percurso da formação inicial no âmbito da docência, “seu profissionalismo constituiu-se progressivamente através de suas experiências práticas, tendo sido construído por eles próprios”, não seria diferente no caso dos professores não licenciados atuantes na Educação Básica. Para esses, na verdade, a experiência a partir da prática é primordial, uma vez que, via de regra, eles não chegam à docência com os saberes institucionais para a prática.

Trazendo Gauthier *et al.* (1998, p. 345) para o debate, é possível sintetizar alguns dos elementos quanto à prática docente revelados de forma mais proeminente nas narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa. O autor afirma que “o ensino é uma atividade voltada para o outro (os alunos) e isso é determinante na prática desse trabalho”. O autor registra ainda que “a atividade docente se estrutura em torno de dois grandes grupos de funções: 1) aquelas ligadas à transmissão da matéria (os conteúdos, o tempo, a avaliação etc.) e 2) aquelas ligadas à gestão das interações na sala de aula (a disciplina, a motivação etc.)” ao mesmo tempo confirmando algumas acepções dos sujeitos quanto ao trabalho docente, especialmente quanto ao que seria o primeiro grupo de funções, e sinalizando para a importância de estarem atentos à dinamicidade e possível geração de demandas do tempo-espço indicado no grupo 2. Por fim, nesse mesmo contexto, Gauthier *et al.* (1998, p. 345) indicam que “a prática docente consiste justamente em fazer essas duas categorias de atividades convergirem da maneira mais adequada possível”, revelando um dos mais significativos desafios para o professor — e, ousamos dizer, especialmente para o professor não licenciado, que tem, frequentemente, em sua prática a primeira experiência de formação, que vai se dando ao passo que se realiza.

Considerações finais

Com o propósito de discutir questões de docência de professores não licenciados que atuam nos cursos técnicos que se articulam em integração com a Educação Básica, constituindo o Ensino Médio Integrado, apresentamos dados de uma pesquisa dirigida a analisar sentidos de docência depreendidos das narrativas feitas por esses professores a respeito de suas práticas, de modo a compreender o que prevalece como prática docente e analisar as fontes de saberes docentes mobilizados por eles na realização de sua docência.

Constatamos que os sentidos de docência atribuídos à sua prática indicam preocupação com o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e com a formação para a cidadania; necessidade de estabelecimento de vínculo afetivo com os estudantes; reconhecimento de diferencial da formação específica para a docência; e a percepção de que a prática docente contribui para o aperfeiçoamento da atuação do professor. Identificamos que as principais fontes de saberes mobilizados pelos sujeitos remetem

a experiências vividas em diferentes momentos, especialmente aquelas decorrentes de suas próprias práticas docentes.

Foi possível perceber que traços muito comuns das histórias de professores licenciados também se fizeram presentes nas narrativas dos sujeitos narradores deste estudo, como o fato de que em diversos momentos se orientaram rumo à docência devido à influência de familiares, ou porque têm suas trajetórias ligadas ao ensino de alguma maneira, e ainda porque circula, com alguma insistência do senso comum, a ideia de que algumas pessoas são agraciadas pelo dom da docência e que ele basta.

Contrapusemos e/ou alinhamos essas acepções frente ao que indicam referências do campo, o que nos fez sublinhar a compreensão de que a especificidade do trabalho docente precisa ser enxergada e compreendida, especial e primeiramente pelos próprios professores e, nesse sentido, faz-se necessário investimento de diversas ordens na formação para a docência, com a peculiaridade dos diversos cenários em que ela se dá.

Dominar o conteúdo a ser ensinado, realizar o ensino de uma forma que os estudantes compreendam, buscar estabelecer elos de afeto com esses estudantes, acreditar na Educação como meio de resgate social e, por isso, integrar a cidadania ao processo educacional, nada disso é percepção exclusiva daqueles que não percorreram o caminho da formação inicial para a docência.

De fato, entre as conclusões a que se pode chegar, está a de que os professores não licenciados possivelmente tenham maiores dificuldades para mobilizarem saberes para o enfrentamento das demandas surgidas com a própria realização da docência, visto que chegam para esse trabalho sem um reservatório de saberes no qual possam se nutrir. Por outro lado, os professores licenciados, que, espera-se, possuem essa fonte à qual podem se dirigir, nem sempre a identificam ou sabem fazê-lo, dependendo também, assim como os não licenciados, das lições que a prática passa a oferecer.

Nessa perspectiva, defendemos a formação específica para a docência, como percurso inicial e de maneira continuada. Entendemos que tais processos devam ser sistematizados e institucionais, de forma que se possa superar, com inteireza profissional a cultura de viver apenas dos elementos tácitos e intuitivos, que, sabemos e admitimos, fazem parte do processo de formação e constituem-se fontes a que

muitas vezes se pode recorrer para o enfrentamento de desafios cotidianos, assim como é comum que ocorra com a formação oriunda da prática não fundamentada em indispensáveis elementos teóricos. De forma ainda mais específica, defendemos a formação para professores atuantes ou que venham a atuar no Ensino Médio Integrado — nas licenciaturas já existentes por meio de reformulações curriculares, em cursos específicos realizados pelas próprias instituições que oferecem a modalidade ou por meio de parcerias com a Universidade —, de modo que essa forma de oferta desse segmento possa ser fortalecida, uma vez que cada vez mais adequadamente compreendida.

Referências

- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimento, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23-36
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CRUZ, G. B. da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, 2017.
- CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Reveduc*, v. 14, p. 1-15, 2020.
- FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.
- FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, J. M. Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. *Educere et Educare Revista de Educação*, v. 6, n. 11, 2011.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*. v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- HORTON, M.; FREIRE, P. *We make the road by walking: conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press, 1990.
- KRASHEN, S. Writing. *Ilha do Desterro*, v. 29, p. 27-38, 1993.
- KUENZER, A. Z. Formação de professores para educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-518.

LÜDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, V. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.

LUDKE, M.; BOING, L. A.. Do trabalho à formação de professores. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 47-64, 2017.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Rev. Bras. Educ.*, v. 12, n. 34, 2007.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.*, ano XXI, n. 234, 2000.

RECEBIDO: 30/07/2021
APROVADO: 30/08/2021

RECEIVED: 07/30/2021
APPROVED: 08/30/2021

RECIBIDO: 30/07/2021
APROBADO: 30/08/2021