

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

BURNIER, Suzana. - CEFET-MG – suzana@des.cefetmg.br

GT: Formação de Professores / n. 08

Agência Financiadora: FAPEMIG

A DOCENCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O Brasil vê-se hoje diante do grande desafio de construir políticas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional. Nunca existiu uma política sistematizada, coerente e duradoura para essa questão (OLIVEIRA, 2005). Nos dias atuais, essa formação, quando existe, dá-se de maneira “precária“ através dos Programas Especiais de Formação Pedagógica para Docentes, que, como o próprio título aponta, são programas, de caráter provisório, emergencial.

Por iniciativa da SETEC/MEC foi aberto, em 2005, um fórum inicial de discussão da temática, com a tarefa de propor e conduzir uma metodologia de trabalho que proponha uma legislação e um quadro conceitual que orientem e normatizem tal formação docente, mas parece que esses trabalhos ainda não foram levados adiante.

Se o professor é hoje um tema clássico no campo da educação, podemos, entretanto, constatar, um movimento que demonstra grandes diferenças de abordagens ao longo do tempo. Nóvoa (1992) apresenta uma cronologia das abordagens hegemônicas sobre os professores que, adaptada à realidade brasileira aponta que, nos anos 70, os professores foram “ignorados” na literatura, como se não tivessem existência própria como determinantes da dinâmica educativa; já nos anos 80, eles teriam sido acusados de reprodutores das desigualdades sociais; nos anos 90 os professores viram multiplicarem-se as instâncias de controle do seu trabalho como as inúmeras práticas institucionais e governamentais de avaliação.

Se, na Europa, desde os anos 80, começaram a surgir obras que procuravam resgatar a vida e a pessoa do professor, no Brasil, é principalmente a partir dos anos 90 que a abordagem torna-se mais significativa, apresentando pesquisas dedicadas à vida dos professores: suas carreiras, seus percursos profissionais, suas biografias, recolocando os professores no centro dos debates e das problemáticas da investigação.

Obras pioneiras que trouxeram para o país esse tipo de abordagem foram os livros de Nóvoa, *Vidas de Professores*, de 1992 e de Perrenoud, *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, de 1993. Em direções diferentes, mas também enfatizando a figura do docente, encontram-se ainda, além dos já citados, os trabalhos de tradição francófônica, de Boudoncle, Gather Thurler, Beillerot e, na tradição anglofônica, os de Hargreaves, Elliot, Zeichner, Huberman, Stenhouse, Carr e Kemis, Goodson, entre outros.

Os temas desses trabalhos situam-se então, principalmente, em torno dos impactos da formação inicial e continuada nas práticas docentes, da carreira docente, da socialização profissional do professor e ainda das histórias de vida e das identidades profissionais dos professores.

Além das áreas de investigação acima, vimos dialogando também com a literatura da área de Trabalho e Educação, que possui grande acúmulo na discussão acerca dos fins e objetivos da educação profissional, do caráter de classe que vem historicamente orientando as políticas para essa modalidade de ensino. Assiste-se a um intenso debate onde contrapõem-se perspectivas divergentes de formação profissional, oscilando entre um polo onde é defendida a formação do trabalhador para as demandas imediatas do mercado de trabalho, o chamado ensino técnico e, de outro lado, as concepções que defendem uma formação politécnica e omnilateral do trabalhador, denominada por muitos de “educação ou formação tecnológica” voltada para a realização pessoal, profissional e cidadã (OLIVEIRA, 2000).

Em que medida os professores da Educação Profissional vêm tendo acesso a esse debate? Como se posicionam diante dele? Que perspectiva de formação profissional orienta suas práticas pedagógicas?

Podemos encontrar toda uma série de trabalhos no Brasil em torno das duas temáticas e da abordagem metodológica em pauta, e que vêm constituindo-se em importantes interlocutores da atual pesquisa.

Kenski estudou o papel da memória e sua utilização na pesquisa em Ciências Humanas e na Educação, destacando sua importância para a compreensão das práticas docentes e ainda para a identificação de cuidados metodológicos a serem observados nas situações de pesquisa. André (1993) é uma das pesquisadoras que já há algum tempo vem se dedicando ao cotidiano escolar e, nele, aos sujeitos concretos dessa cena, privilegiando as abordagens etnográficas em suas pesquisas, o resgate das experiências dos sujeitos a partir de seus próprios termos. Dias-da-Silva (1994) analisou crenças, valores e concepções de professores do ensino fundamental, procurando apreender sua reflexividade e os possíveis distanciamentos entre as teorias e as práticas pedagógicas.

Penin (1995), acreditando que a construção do conhecimento se dá a partir de matrizes sociais mediadas pela cultura e pela linguagem, que chegam ao sujeito como representações, mediações em que a vivência e o vivido são fundamentais, também nos ajuda a construir melhor o recorte da pesquisa, reafirmando a adequação de abordagens teórico-metodológicas que invistam no sujeito professor.

Solange Jobim e Souza e Sonia Kramer organizaram, em 1996, o livro *Histórias de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação*. A obra dedica-se a analisar as relações entre a vida social mais ampla dos professores e suas práticas pedagógicas, a partir das histórias de vida e tomando a linguagem como mediação principal entre o indivíduo e a sociedade. Na ótica das autoras, é preciso superar “algumas das mais agudas contradições do nosso tempo: a que opõe o sujeito e a História, e a que contrapõe vida e trabalho” (Kramer e Jobim, 1996: 8-9).

As histórias de vida emergem então como uma estratégia metodológica privilegiada quando se parte da premissa de que a relação entre a história social e uma vida não é certamente a de um determinismo mecânico, pois longe de apenas refletir o social, o indivíduo se apodera dele, o mediatiza e o resignifica, articulando-o à sua subjetividade.

A revisão bibliográfica realizada para fins da construção do presente projeto não identificou, entretanto, trabalhos que tenham se dedicado às práticas cotidianas, às experiências e representações ou às trajetórias de vida de professores da educação profissional.

Haverá alguma especificidade em suas experiências e representações, em relação ao que apontam as pesquisas acerca dos professores da educação básica? Que identidades eles vêm construindo, desconstruindo e reconstruindo? Podem ser identificadas direções recorrentes nessas construções? Que projetos, que valores orientam suas escolhas ao longo de suas trajetórias de vida e de suas trajetórias profissionais?

Acreditamos que trazer as “vozes” desses professores, identificar os projetos que os mobilizam e os percursos formativos que melhor contribuem para sua formação possibilitará que apontemos pistas para a construção de políticas públicas e de projetos pedagógicos de formação de docentes para essa modalidade de ensino.

A partir desse conjunto de questões e referências teóricas, nos propusemos a: analisar as representações acerca do ofício expressas pelos professores da EP; investigar suas histórias de vida e os fatores que contribuíram para as escolhas desses sujeitos relativas à(s) carreira(s): ingresso, permanência, abandono; analisar as concepções, subjacentes ou explícitas, de educação de uma maneira geral e de EP em particular que orientam as práticas desses professores; apontar pistas para a formação de professores da EP que levem em consideração as experiências cotidianas dos atuais docentes, suas demandas, necessidades e potencialidades.

Metodologia

Pretende-se, aqui, focar nossa atenção sobre o sujeito, entendido não apenas como resultado das relações sociais, mas também como expressão de uma realidade íntima, contruída nas suas relações com o outro e consigo mesmo e no interior de uma dada cultura, realidade que expressa suas diferenças e contradições e tem um peso importante no sentido de suas ações. Destaca-se, contudo, a importância de não se perder de vista o contexto sócio-econômico e político no qual esse indivíduo se encontra inserido, bem como o contexto linguístico onde o discurso dos professores é emitido.

Para tanto, foram ouvidos até o momento 17 professores de um total de 20 planejados e seus depoimentos com duração de aproximadamente 2 horas foram registrados em áudio e vídeo.

Os vinte professores foram escolhidos junto às escolas profissionalizantes da Região Metropolitana da Grande Belo Horizonte, de nível básico e técnico, e de acordo com os seguintes critérios: professores de ambos os sexos em semelhante proporção e distribuídos, também, entre aqueles com mais e menos tempo de magistério, bem como entre os que prestam serviço às redes pública, particular, filantrópica de ensino e ainda do Sistema S.

Alguns resultados já obtidos e suas análises:

1ª dimensão: experiências ao longo da vida.

A origem socio-econômica e o trabalho:

Os professores da EP, como seus colegas da Educação Básica são majoritariamente oriundos das classes trabalhadoras. O trabalho entrou muito cedo na sua vida. A maioria já trabalhava a partir dos 15 anos, como é tradição nesse segmento, mas alguns começaram a trabalhar desde os 12 e até mesmo 10 anos de idade. O que ingressou mais tarde no mercado de trabalho, o fez aos 18 anos. Neste sentido, podemos dizer que as regras de conduta, assim como as demais exigências impostas pelo mercado de trabalho e pelas relações sociais nelas contidas, já eram conhecidas desses professores quando ainda muito jovens. Filhos de pais com baixa escolaridade, ou seja, limitada a 4 ou 5 anos de escola (à exceção de dois), são indivíduos de relativo sucesso, uma vez que lograram ingressar e concluir um curso técnico, o que é considerado um privilégio nesse grupo, dada a limitação de oferta de vagas e a decorrente dificuldade de ingresso nessa modalidade de ensino. Confirma-se essa afirmativa através dos dados que indicam que grande parte dos irmãos tem nível escolar inferior ao dos entrevistados.

São portanto sujeitos com trajetórias marcadas pelo esforço, pela intensa ocupação do tempo desde muito cedo, pela vivência cotidiana das relações de trabalho vigentes.

A escolaridade:

Quase todos freqüentaram a escola pública, especialmente no primeiro grau, e pouco mais da metade deles concluiu os estudos sem sofrer reprovações. A maioria deles fez o

curso técnico em escola pública (CEFET-MG), muito embora alguns tenham cursado o ensino técnico em escolas particulares e apenas dois depoentes tenham feito o ensino médio em escolas particulares. À exceção de três professores, os demais confirmam terem recebido, ao longo de seus estudos, um importante investimento escolar por parte de suas famílias.

A escolha profissional:

Uma vez adquirida uma profissão técnica, a grande maioria dos professores ingressou no mercado de trabalho, no setor industrial ou de serviços. Seus relatos indicam que se identificaram com a profissão, assumida desde logo como “minha área” e quase todos declaram ter genuíno interesse e gosto pela mesma.

“Eu fazia aquelas obras.eu olhava prodesenho, eu ficava namorando o desenho na prancheta, de tão bonito que o desenho ficava“ (16)

Após algum tempo de exercício profissional, começam a ser percebidas as limitações do ofício, inicialmente visto como privilégio:

“(...) um dos principais motivos (para não investir em projetos de futuro pessoal na indústria) : a desvalorização do profissional na indústria. O reconhecimento profissional lá era difícil (...) salário ruim. (...) Na indústria eu ficava sempre chateado com o salário. “ (2)

“Tem uns 8 anos que eu saí de lá (da indústria). Eu encontro com colegas meus de lá : uai, cê tá mais novo ! Uai, eu saí da Tecsid. Quando eu saí de lá parecia que eu tava saindo de uma prisão. Agora aqui, não, Dar aula você estravaza... “ (3)

Relativas ao trabalho na indústria, aparecem ainda queixas da pressão do tempo, por produtividade, do barulho, do calor.

Oriundos, quase que na totalidade, de escolas públicas e do ensino técnico, à exceção de uma professora, tomar o caminho do magistério como profissão não se colocava então, para esses jovens, como uma possibilidade.

“Entrei na profissão de professor por necessidade. Nunca passou pela minha cabeça ser professor, não... ser professor, não. Foi mais por acidente de percurso.” (1)

“Eu já trabalhei como técnico em eletrônica (...).trabalhei em empresas da área de eletrônica até mais ou menos o oitavo período do meu curso de engenharia. Depois eu fiquei só na área acadêmica mesmo. Fiz bolsa de iniciação científica e depois fiquei só no mundo acadêmico mesmo.” (2)

Veremos ao longo de nossas análises que essa trajetória de inserção no mercado de trabalho pelo investimento numa carreira profissional técnica contribuirá fortemente na construção de significados para a docência diverso daqueles percebidos entre professores da Educação Básica. As visões de mundo, como afirma VELHO (1994), estão articuladas ao *campo de possibilidades* desses sujeitos (origem social, meio cultural, situações enfrentadas no cotidiano, instituições e grupos acessados) lhes confere elementos para dialogar com os valores hegemônicos e se posicionar diante deles: assimilando-os e/ou reinterpretando-os. Vemos então que as experiências vivenciadas na indústria, a partir da ótica de quem desde o curso técnico construiu uma expectativa de melhoria de vida, acabam por possibilitar uma construção específica de significado para o magistério.

2a. Dimensão: As circunstâncias que ensejaram o ingresso no magistério

Todos os professores até então ouvidos, com exceção de um, fizeram o curso técnico e, dentre eles, apenas dois se dirigiram imediatamente ao magistério. Os demais seguiram suas profissões em indústrias ou outros setores do sistema produtivo e só mais tarde ingressaram no magistério.

“Trabalhei na Manesmann vinte anos, na Tecsit, 10. Sempre como projetista e coordenador de projetos. Entrei na profissão de professor por necessidade, né? Eu trabalhava na Manesmann nessa época, e era muito bom na área de hidráulica. E me perguntaram se eu poderia dar aula nessa época, foi na Polimig, dar um curso de hidráulica e pneumática.” (1)

Esse ingresso tanto pode representar um abandono do trabalho como técnico, o que ocorre com mais da metade deles, como pode ser com ele compartilhado. A forma de

ingresso é, normalmente, através de um convite feito por um colega ligado ao meio escolar. A aceitação deste convite se dá, de modo geral, face à necessidade de melhorar ou complementar os rendimentos financeiros ou ainda como opção de horário diferenciado. Alguns deles se dizem seduzidos pelo convite.

“Eu iria dar aulas à noite para ter dinheiro. Trabalhava à noite para ter o dinheiro para fazer a faculdade durante o dia, essa foi uma das opções, um dos motivos, né? Com o tempo eu descobri que eu poderia fazer disso um meio de sobrevivência” (3)

Há apenas um caso de técnico que construiu um estratagema para ser convidado para lecionar, já antevendo o magistério como alternativa profissional.

Além de melhores rendimentos, o magistério pode lhes oferecer uma experiência nova e, no entendimento deles, uma outra função social.

“Bom, eu gosto de ser professor, de dar aula. Eu acho que é uma oportunidade muito bacana da gente contribuir, a gente acaba influenciando a vida de outras pessoas e é uma responsabilidade muito grande, né? Porque você tem que influenciar positivamente.”(12)

“Eu fui mais reconhecido como professor. Meu salário como professor era excelente, sempre foi excelente. (...) Eu trabalhava oito horas por semana, doze no máximo, e eu ganhava o equivalente ao que eu trabalhava na indústria 44 horas por semana! “ (2)

O ensino:

Muito embora, até então, não tivesse sido colocada para eles a possibilidade de trabalho no magistério, o convite não lhes soa estranho, visto que se trata de ensinar aquilo que se sabe.

“É lógico que toda mudança gera aquela coisa, assim, aquela ansiedade, aquele medo. Mas eu me senti seguro para dar aula porque é um assunto que eu domino, né?” (2)

Neste sentido, a atividade de ensinar, pelo menos em princípio, lhes parece uma atividade “natural”, muito embora reconheçam a importância da licenciatura.

“Eu sabia que eu não tinha nenhuma formação pedagógica, mas eu sinto que eu tenho um pouco de jeito para isto, embora, eu não tenha uma formação, nenhuma educação formal pedagogicamente falando. Eu sinto que eu consigo passar, eu sinto que os alunos gostam da minha aula, entendeu?” (2)

Vários entrevistados alegam possuir “jeito” para o magistério, ainda que o fato de detectar esse “jeito”, em geral no período como estudantes, ensinando aos colegas ou apresentando trabalhos em classe, não os tenha levado a pensar no magistério como carreira profissional.

Alguns docentes declararam terem recebido excelentes orientações didático-pedagógicas nas escolas. Elogiam coordenadores, supervisores e diretores que lhes proporcionaram aquilo que eles consideram uma ótima preparação para a sala de aula. Já outros declaram jamais terem recebido nenhuma orientação formal nesse sentido.

3ª. Dimensão: As situações no magistério e que lá o mantém.

As condições de trabalho e a realização profissional:

A permanência no magistério, entretanto, não obstante as condições nem sempre muito adequadas de trabalho, se explica na maioria dos casos por ser menos cansativa e pela maior gratificação pessoal, além do fator autonomia, que esses professores dizem experimentar no desempenho de suas atividades.

“Eu acho que dar aula, não sei se é porque eu gosto muito, é mais agradável do que você trabalhar na indústria, por exemplo. Se você trabalha na indústria, é muita coisa que você sai à nove horas e você sai cansadíssimo. E a aula você, por você estar falando, você descontrai um pouco.” (1)

“Eu sempre tenho um alguém que chega perto de mim prá falar, essa é a professora S. que me ajudou nisso e tal e eu me sinto orgulhosa disso, sabe?” (3)

Na verdade, a maioria não tem maiores queixas relativas ao ofício de professor. Aqueles que trabalham em duas instituições federais apontam falhas de gestão, ausência de participação dos colegas nas discussões e decisões de interesse geral, perdas orçamentárias que causaram a degradação da instituição e falta de tempos e espaços para produção coletiva de projetos pedagógicos. Entre os demais, apenas uma professora, terceirizada que atua no Sistema S queixou-se da instabilidade e da mudança contínua de temas e programas. Mesmo nesse caso, pareceu-nos que suas queixas estavam aquém da precariedade das condições de trabalho por ela relatadas.

As relações humanas e sociais de trabalho:

No que diz respeito às relações que estabelecem nesta nova profissão, todos os professores afirmam serem muito boas, sobretudo quando se trata das relações com os alunos com os quais estabelecem amizades.

“Os alunos dos cursos, a gente se torna amigos, às vezes não tão íntimos, mas pelo menos virtuais, pelo menos, a gente começa a passar muita experiência um para o outro. Então, meus e-mails ficam cheios de troca de informações, de mensagens que os meus alunos passam e eu sempre que tenho coisas interessantes eu gosto de estar passando para os ex-alunos.” (3)

O sentimento de ajudar alguém, formando profissionalmente e preparando para o mercado de trabalho é uma constante em seus depoimentos. Os depoentes afirmam ainda que os alunos estão muito interessados em encontrar um emprego, entrar no mercado de trabalho e, por isso, são mais interessados no cursos, o que torna o trabalho deles mais fácil.

Não faltaram entretanto depoimentos que mostram grande preocupação com o novo perfil de alunos que estão chegando aos cursos profissionalizantes : pouco respeitosos, sem objetivos de vida e sem limites. Esse tipo de queixa apresentou-se especialmente com relação aos cursos pagos, frequentados por jovens de classe média.

Sobre as relações com a instituição, ela se apresenta mais distante e nem sempre os fatos lá vividos podem ser identificados como agradáveis, sobretudo quando sua autonomia é ameaçada. No que diz respeito às suas relações com os demais colegas de magistério,

eles afirmam, em sua maioria, ser tranqüila, muito embora ocorra um distanciamento entre eles e inexistam qualquer iniciativa institucional para potencializá-las.

Atividades extra classe: a leitura

Dentre as atividades realizadas fora de aula e que estão, de alguma forma, relacionadas ao magistério, se destaca a leitura, que, para eles, em grande medida, está limitada às publicações técnicas.

“Leitura, pouco. Até a E., minha namorada, fala que sou muito preguiçoso pra ler. Sou. Sou preguiçoso pra ler pelo seguinte: toda literatura que eu pego tem que ser técnica, eu vou numa biblioteca, procuro livro técnico, eu vou em algum lugar, é... eu em uma banca de revista, eu pego revista técnica, eu vou... em alguma coisa, é... eu sou viciado em coisa técnica .” (1)

O avanço da tecnologia pode exigir uma permanente atualização dos profissionais. Tal necessidade poderia explicar esta opção pela leitura técnica que ocorre entre eles em detrimento de outras leituras. É possível que isto explique também por que a dinâmica da sala de aula, debates, discussões etc, sejam, muitas vezes, restritas ao conteúdo específico de suas disciplinas.

Entretanto, constatamos que muitos se preocupam em discutir outros assuntos em sala de aula., especialmente a partir de uma visão retrospectiva de suas próprias trajetórias de vida e motivados ainda por uma grande identificação com o perfil e os projetos de futuro dos alunos com que trabalham. Os que têm uma formação acadêmica mais sólida, demonstram grande preocupação com o desenvolvimento do raciocínio, da autonomia cognitiva dos alunos. Aparecem também iniciativas para desenvolver o relacionamento humano, para a consciência política, para o desenvolvimento de atitudes de solidariedade. As instituições filantrópicas são as únicas em que esse tipo de iniciativa não está restrita à postura pessoal do docente mas é assumida de maneira institucional.

Mas, vimos também queixas relativas ao excesso de alunos em sala (50, 55 alunos), da grande diversidade de perfis, especialmente nas escolas particulares, e do volume de conhecimentos técnicos considerados imprescindíveis para o exercício profissional.

A questão da qualificação para a docência

Muito embora reconheçam a importância da qualificação, como docentes não se colocam a questão qualificar-se ou não. Os qualificados o fizeram através de Programas Especiais ou outras modalidades semelhantes. Elogiam, de maneira geral essa formação, mas um deles alega que o curso pouco acrescentou em relação às suas práticas docentes. Já outros, consideram o fato de terem feito esse tipo de formação imprescindível. O tipo de carreira proposto em cada instituição mostra-se um poderoso indutor do tipo de qualificação que o docente procurará ao longo da carreira. Nas instituições em que o título acadêmico é o fator de promoção de nível na carreira, esse será o tipo de formação procurada. Já há outras em que a formação pedagógica é mais valorizada que os títulos acadêmicos.

Considerações finais

Os primeiros resultados relativos aos 17 depoimentos já coletados apontam que o magistério na Educação Profissional, diferente do que ocorre com outras profissões, não aparece como a opção profissional inicial da grande maioria desses docentes. O magistério significa para esses sujeitos ou uma oportunidade de complementação salarial ou uma alternativa profissional que oferece um ambiente de trabalho mais flexível, menos insalubre e estressante se comparado ao trabalho na indústria, de onde vieram. Além disso, a partir do momento em que ingressam na carreira, são atraídos pelas relações que estabelecem, sobretudo com os alunos, e que lhes proporciona uma forte gratificação por se sentirem contribuindo para a formação de outras pessoas.

De modo geral, não obstante entendam como importantes os conhecimentos relativos às práticas pedagógicas, parecem não ver qualquer problema em assumir as salas de aula, vendo o ensino como uma prática natural. Muito embora reconheçam a importância da qualificação como docentes, nem todos não se colocam a questão qualificar-se ou não.

Os dados até aqui coletados nos permitem apontar algumas pistas para se pensar a formação de professores da EP. Essa formação deve levar em conta as experiências anteriores desses docentes, tanto no âmbito da sua vida pessoal quanto na profissional, incluindo aquelas na indústria ou no setor de serviços, onde muito de sua visão de mundo é construída e suas identidades definidas e redefinidas. Rever criticamente essa

trajetória pode ajudar o futuro docente a relativizar conceitos ali construídos, valorizar experiências, sistematizar saberes e resgatar valores e práticas a serem trabalhados com seus alunos.

Além disso, uma política de formação de docentes para a EP deve prever e, acreditamos, exigir das instituições de ensino a implantação de programas permanentes de formação continuada, abordando os temas que emergiram das falas desses docentes e que passam pela atualização teórica, pela atualização técnica, pelo conhecimento do mercado, pela preparação para lidar com diferentes perfis de jovens, pela formação para a participação democrática nas diversas instâncias institucionais e por uma sólida formação teórico-prática para o exercício da docência, fundamentando e orientando projetos, atividades e opções do cotidiano escolar.

Os dados coletados também nos mostram como a experiência de um ofício pode ser significada de formas tão diferentes, como as que observamos entre os professores da educação básica e os da educação profissional, ainda que as condições de trabalho não sejam assim tão diversas. Essa diversidade de significados observada advém tanto de experiências individuais quanto de condições sociais mais gerais compartilhadas por cada um dos grupos onde os sujeitos se encontram. Maiores reflexões devem ser feitas nessa direção, até porque praticamente inexistem estudos nessa área.

Salientamos também que a pesquisa, como ainda se encontra em andamento, pretende aprofundar o diálogo entre a literatura da área e as experiências anteriores dos docentes, sua identificação pessoal com os projetos dos alunos, o caráter terminal dos cursos profissionalizantes e a peculiaridade dos conhecimentos ali trabalhados, bastante práticos, dentre outros possíveis fatores explicativos das identidades docentes observadas no âmbito da Educação Profissional.

Bibliografia

BRASIL, **Decreto n. 2.208, 17 de abril de 1997**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, 18 abr. 97.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores. **Educação e Pesquisa**, vol.28, no.1, São Paulo, jan./jun. 2002.

BURNIER, Suzana L. A cultura da escola profissionalizante e a formação das visões de mundo de trabalhadores. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 12, 2004, Curitiba. [*Anais eletrônicos...*] Curitiba: ENDIPE, 2004. Não paginado. CD-ROM.

BURNIER, Suzana L. Em busca de uma aproximação entre os processos formativos e as culturas dos trabalhadores. **Revista TEIAS**. Rio de Janeiro: UERJ, n. 8, p. 1 a 10, jul-dez, 2003.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. **Cadernos do CEDES**, Abr. 1998, vol. 19, no.44, p. 33-45.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ÁLVARO, Moreira Hypólito; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.1, São Paulo, jan./mar. 2005.

GATTI, Bernadete A. Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, no. 98, ago 1996, p. 85-90.

GOODSON, Ivor F.. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (org). **Vidas de Professores**. Porto, Editora Porto, 2000.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: Diários biográficos. In: NÓVOA, Antônio (org). **Vidas de Professores**. Porto, Editora Porto, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org). **Vidas de Professores**. Porto, Editora Porto, 2000.

KADDOURI, Mokhtar. Professionnalisation et dynamiques identitaires. In :

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim (org), **Histórias de professores**, S.Paulo, Ed; Atica, 1996.

MACHADO, Lucília R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In : NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores**. Porto, Editora Porto, 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita N.S. **A Formação de Professores para o Ensino Técnico**. Projeto de Pesquisa. Brasília, CNPq, 2005

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Dificuldades e perspectivas para a profissionalização dos professores da Educação Profissional**. In: SEMINÁRIO SOBRE GESTÃO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2003, Belo Horizonte, 2003.

PETEROSI, Helena G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo : Loyola, 1994.

QUADROS, Ana L.; CARVALHO, Emerson; COELHO, Flávia S.; SALVIANO, Luciana; GOMES, Maria Fernanda P. A.; MENDONÇA, Paula C.; BARBOSA, Rosemary K. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **28a. Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química**, 2005.

TOMASI, Antônio P.N ; LAUDARES, João Bosco. O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. **Revista Educação e Sociedade**, vol.24, no.85, Campinas, Dez. 2003, p.1237-1256.

TOMASI, Antônio P.N. ; LAUDARES, João Bosco. Os fundamentos equivocados da reestruturação do ensino técnico/profissionalizante. **Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte: CEFET-MG, v. 6, jan./dez. 2001.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Palavras-chave: Significados. Docência. Histórias de vida.

Contato: suzana@des.cefetmg.br