

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOBRE A IDENTIDADE  
DOCENTE**

**ANDRÉA FERREIRA GARCIA PEREIRA**

Santos/SP

2012

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOBRE A IDENTIDADE  
DOCENTE**

**ANDRÉA FERREIRA GARCIA PEREIRA**

Dissertação de Mestrado ao Programa para Defesa em Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Santos/SP

2012

Dados Internacionais de Catalogação  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

*SibiU*

---

P436r Pereira, Andréa Ferreira Garcia

As Representações Sociais de Professores da Educação Profissional sobre a Identidade Docente/orientador: Maria de Fátima Barbosa Abdalla - Santos: [s.n.], 2012. 244 f.; (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Educação Profissional. 2. Representações Sociais/Profissionais. 3. Educação Profissional. 4. Constituição Identitária. I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (Orientadora). II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 37(043.3)

---

Comissão Julgadora

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla  
Orientadora – Universidade Católica de Santos

---

Profa. Dra. Glaucia Torres Franco Novaes  
Membro Titular Externo – Fundação Carlos Chagas/ FCC

---

Profa. Dra. Ariane Franco Lopes Silva  
Membro Titular interno – Universidade Católica de Santos

---

Esta pesquisa contou o apoio financeiro da CAPES/MEC

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Sou contraditório sou imenso, tenho multidões dentro de mim.

Walt Whitman (1984, p. 8)

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, meu marido, filhas e neto presentes em cada espaço desta pesquisa, da minha profissão e do sentido da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

[...] Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana, sempre, quem leva fé nessa marca possui a estranha mania de ter fé na vida [...] Ivan Lins

À minha mãe que, com sua grande sabedoria, sempre escolheu as palavras certas para os momentos incertos, direcionando, acolhendo e me impulsionando.

Ao meu marido Carlos, amigo e conselheiro, que esteve presente durante toda esta e outras jornadas, colaborando de todas as formas possíveis e que, mesmo quando as coisas pareciam estar fora do alcance dele, ele, com todo o seu amor e dedicação, ajudava-me e atingíamos o nosso objetivo. Esta dissertação é, acima de tudo, um sonho e um objetivo comum a mim e a ele.

As minhas filhas Juliana e Bruna e ao meu filho-neto Gabriel que esperaram pelas orientações, pelo carinho e atenção sempre tão escassos, mas preciosos a eles e a mim. A todo amor, que me aflagava, quando estava, fria e distante, e me fizera continuar, porque vocês, Juliana com 24, Bruna com 13 e Gabriel com 4 anos, de alguma maneira, entenderam que os resultados deste trabalho diziam respeito a vocês.

À minha orientadora Maria de Fátima Barbosa Abdalla, que: “sem saber que era impossível”, acreditou neste trabalho, apesar das “pedras, tropeços desta identidade”. Posso dizer que o que eu aprendi está acima das palavras, mas, nas palavras de Abdalla, “está no sentido, na pele”, confiamos uma na outra e, assim, “fiamos o fio da vida” nesta trajetória, que hoje, parece tão curta.

Às professoras Glaucia Torres Franco Novaes e Ariane Franco Lopes pela valiosa e sensível contribuição neste trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa com o qual pude compartilhar este sonho que se objetivou.

A todos os professores do Mestrado em Educação da UNISANTOS que, de alguma forma, integraram esta pesquisa, ao trazerem formas de “ser e estar na profissão” e fortaleceram o meu propósito de dedicação à educação.

À direção, à coordenação e aos professores do Centro Paula Souza, em Santos, por estarem tão presentes nesta pesquisa, por se disponibilizarem, apesar da escassez de tempo, de forma a vermos a imagem de cada um em seus depoimentos e que, sem essa presença, esta pesquisa não teria acontecido.

À secretaria acadêmica que sempre contribuiu para que chegássemos até aqui.

A todos que, de algum modo, colaboraram para que este trabalho fosse possível.



PEREIRA, Andréa Ferreira Garcia. *Representações Sociais de Professores da Educação Profissional sobre a Identidade Docente*. (dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2012.

### Resumo

Esta pesquisa trata das Representações Sociais sobre a identidade profissional de Professores de uma modalidade diferenciada de formação: a Educação Profissional. A constituição profissional desses professores parte de saberes acadêmicos e experienciais básicos para o exercício da profissão, além de saberes múltiplos relativos a um mundo vivido dentro e fora da escola. Parte-se do pressuposto de que aquilo que os professores manifestam, em seus discursos profissionais na escola, confere uma imagem para o grupo. O objetivo central é compreender as representações sociais desses professores sobre a constituição da identidade profissional docente. A pesquisa se justifica porque a partir da compreensão das representações dos professores sobre essa identidade profissional, pode-se repensar um sentido e uma imagem profissional, que reflita uma identidade pensada e desejada por esses e por outros professores, ao formarem outros profissionais para o mundo do trabalho. Isso pode contribuir, inclusive, para uma reflexão a respeito dos modos de “ser e estar” na profissão docente. O estudo se fundamenta em Moscovici (1978, 2003) e sua teoria das representações sociais (TRS) e, em aportes periféricos, como Jodelet (2001a), Doise (2001) e Vala (2010). Quanto à constituição da identidade profissional (relacional), são utilizadas as concepções de Dubar (2005) e autores, como: Nóvoa (2000), Contreras (2002), Abdalla (2006, 2008) e Tardif (2005), entre outros. Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se desenvolve em três fases: 1ª fase – a pesquisa bibliográfica; 2ª fase – foi aplicado um Questionário para vinte (20) sujeitos de pesquisa, apresentando questões fechadas, abertas e palavras de evocação; e a 3ª fase - Entrevista semiestruturada, com cinco (5) professores e três (3) gestores. *Ancoramos* a análise em duas dimensões: a *identitária* e a *contextual/profissional*. A dimensão identitária compreende como categoria: *escolhas e expectativas profissionais*; e unidades de sentido: *formação acadêmica; saberes da docência; e imagem profissional*. A dimensão contextual/profissional compreende a categoria *políticas internas e externas* e unidades de sentido: *gestão da instituição, influência das políticas; e imagem do grupo*. Essa organização possibilitou identificar *sete* elementos que apontam para um jogo de influências exercidas de um lado, pela instituição; e, de outro, *pelos* professores e entre eles. O que culmina em uma imagem profissional. Há um conflito entre expectativas profissionais e demandas institucionais, gerando um *desconforto profissional*, um discurso ambivalente e uma fragmentação do Grupo. Assim, os elementos identificados dão sentido e levam à compreensão dessas representações sociais dos professores sobre sua constituição identitária. Daí, implicações, para a Escola de Educação Profissional e para seu grupo de professores, que remetem à concepção de uma identidade profissional docente, ainda, indeterminada.

**Palavras Chave:** Identidade Profissional. Representações sociais/profissionais. Educação Profissional. Constituição Identitária.

PEREIRA, Andréa Ferreira Garcia. *Social Representations of Vocational Education Teachers about the Educator's Identity*. (dissertation) Master's Degree in Education. Santos Catholic University, 2012.

### Abstract

This study addresses the Social Representations about the professional identity of Teachers working in a different line of education: Vocational Education. The professional constitution of these teachers draws from basic academic and experiential knowledge for the exercise of the profession, in addition to from multiple knowledge pertaining to a world experienced within and outside of the school. It parts from the assumption that what the teachers manifest in their professional discourse at school confers an image to the group. The main goal is to understand the social representations of these teachers with regard to the constitution of the educators' professional identity. The study is justified because based on the understanding of teachers' representations about this professional identity, one can rethink a meaning and a professional image that reflects an identity that has been thought out and is desired by these and other teachers while training other professionals to perform in the labor universe. This may even contribute to a reflection about the ways of "being" in the teaching profession. The research is based both on Moscovici (1978, 2003) and his social representations theory (SRT) as well as on peripheral inputs, such as Jodelet (2001a), Doise (2001) and Vala (2010). Insofar as the constitution of the professional (relational) identity is concerned, the conceptions of Dubar (2005) and of authors such as Nóvoa (2000), Contreras (2002), Abdalla (2006, 2008) and Tardif (2005), among others, are used. Regarding the methodological procedures, the study was carried out in three stages: 1<sup>st</sup> phase – review of the literature; 2<sup>nd</sup> phase – a Questionnaire was applied among twenty (20) research subjects using closed and open questions and cue words; and 3<sup>rd</sup> phase - Semistructured interview with five (5) teachers and three (3) managers. We *anchored* the analysis on two dimensions: *identity* and *contextual/professional*. The identity dimension comprises as a category: *professional choices and expectations*; and units of meaning: *academic background*; *knowledge of teaching*, and *professional image*. The contextual/professional dimension comprises the *internal and external policies* category and units of meaning: *institution management*, *influence of the policies*; and *image of the group*. This arrangement enabled the identification of *seven* elements that indicate a set of influences exerted, on one hand by the institution; and, on the other, by the teachers and among them. This culminates in a professional image. There is conflict between professional expectations and institutional demands, generating a *professional discomfort*, an ambivalent discourse, and a fragmentation of the Group. Thus, the elements that were identified give meaning and lead to the understanding of these social representations of the teachers about the constitution of their identity. Hence the implications for the Vocational Education School and for its group of teachers, which refer to the conception of a professional educator identity that is still undetermined.

**Key words:** Professional Identity. Social/Professional representations. Vocational Education. Identity Constitution.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro I – Da caracterização dos sujeitos de pesquisa .....105

Quadro II - Dimensões, Categorias e sentidos para a análise de conteúdo dos questionários/entrevistas com professores e gestores ..... 115/120

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>DA IDENTIDADE DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	23
1. Educação Profissional: do século XIX ao XXI .....	24
1.1 A Educação Profissional em Santos .....	27
1.2 A perspectiva da Educação Profissional .....	32
2. Identidades em contexto: construções mediadas .....	38
2.1 Da identidade pessoal à social: constituições mediadas pela formação profissional e pelas relações no trabalho .....	40
2.2 A mediação profissional .....	45
3. Dos Saberes da Docência .....	55
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: NOÇÕES BÁSICAS</b> .....	63
1. Das Representações Sociais (RS) .....	63
1.1 Das Representações Coletivas .....	66
2. Funções Sociais das Representações .....	68
3. Para compreender os Processos de Objetivação e Ancoragem .....	74
3.1 Naturalização do Objeto .....	78
3.2 Da Informação, da Atitude e do Campo de Representação: as Dimensões das Representações sociais .....	80
3.3 Uma ideia de Grupo .....	83
4. A Imagem da Identidade sob a perspectiva das Representações sociais .....	87

### **CAPÍTULO III**

<b>DOS CAMINHOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOB O OLHAR DOCENTE .....</b>	<b>93</b>
1. A Pesquisa Qualitativa em Educação: Alguns Pressupostos .....	94
2. Pesquisa em Educação: Da Escolha Temática, do <i>Lócus</i> , dos sujeitos, das Etapas da Pesquisa e da Análise de Dados .....	96
2.1 Das Escolhas Realizadas .....	97
2.2 Da Caracterização do Espaço.....	99
2.3 Da Caracterização dos Sujeitos de Pesquisa .....	103
2.4 As Etapas da Aplicação dos Instrumentos .....	107
2.4.1 Da Perspectiva de Análise dos Dados .....	112

### **CAPÍTULO IV**

<b>DAS IDENTIDADES: UMA ANÁLISE POSSÍVEL DOS DADOS SOB A PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....</b>	<b>117</b>
1. Da Ideia de Constituição à Reconstituição Identitária .....	121
1.1 Dimensão Identitária .....	121
• Da Formação Acadêmica (1ª unidade de sentido) .....	122
• Dos Saberes da Docência (2ª unidade de sentido) .....	125
• Da Imagem Profissional (3ª unidade de sentido) .....	130
1.2 Síntese da Dimensão Identitária .....	137
1.3 Dimensão Contextual/Profissional .....	139
• Da Gestão da Instituição (1ª unidade de sentido) .....	140
• Da Influência das Políticas (2ª unidade de sentido) .....	144
• Da Imagem do Grupo (3ª unidade de sentido) .....	147
1.4. Síntese da Dimensão Contextual/Profissional .....	154
2. Algumas Ponderações acerca da Análise de Dados .....	157
2.1 No que se refere às Implicações .....	165
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>167</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>176</b>
---	------------

## **APÊNDICES**

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	181
Apêndice 2 - Instrumento de pesquisa 1 - Questionário para professores .....	182
Apêndice 3 - Instrumento de pesquisa 1.1 - Questionário para Gestores .....	186
Apêndice 4 - Instrumento de pesquisa 2 – Roteiro de Entrevista semiestruturada - Professores e Gestores .....	189
Apêndice 5 - Quadro I - Caracterização socioeconômica dos sujeitos - Questionário Parte I .....	190
Apêndice 6 - Quadro II – Dimensões, Categorias e Unidades de Sentido .....	191
Apêndice 7 - Quadro III - Registro de conteúdo - Quanto às relações entre prática e Instituição - Questionário Parte II e Entrevista .....	192
Apêndice 8 - Quadro IV - Registro de conteúdo - Quanto às relações entre prática e Instituição - Questionário Parte II e Entrevista .....	194
Apêndice 9 - Quadro V - Registro de conteúdo - Quanto às relações entre prática e Instituição - Questionário Parte II e Entrevista .....	197
Apêndice 10 - Quadro VI - Registro de conteúdo - Quanto às relações entre prática e Instituição - Questionário Parte II e Entrevista .....	201
Apêndice 11 - Quadro VII - Registro de conteúdo - Quanto às relações entre prática e instituição - Questionário Parte II e Entrevista .....	203
Apêndice 12 - Quadro VIII - Registro de conteúdo - Quanto às relações entre prática e Instituição - Questionário Parte II e Entrevista .....	207
Apêndice 13 - Quadro IX - Registro de conteúdo - Quanto às relações entre prática e Instituição - palavras de evocação - Questionário Parte II e Entrevista .....	210
Apêndice 14 - Quadro X - Registro de conteúdo - Quanto às relações entre prática e Instituição - Resposta Livre - Questionário Parte II e Entrevista .....	214
Apêndice 15 - Quadro XI - Registro de conteúdo – Quanto às relações entre prática e instituição - Questionário Parte II e Entrevista .....	216
Apêndice 16 - Quadro XII - Registro de conteúdo - Quanto às relações entre prática e instituição - Questionário Parte II e Entrevista .....	217

Apêndice 17 - Quadro XIII - Dissertações, Teses e relatórios Pós Docs consultados.	218
A- Dissertações e Teses pesquisadas no arquivo CAPES .....	218
B- Dissertações e Teses pesquisadas no arquivo UNISANTOS .....	219
C- Teses e relatório pesquisados - Outras Universidades .....	219
Apêndice 18 - Mapa Conceitual .....	220

## **ANEXOS**

<b>Anexo 1</b> - Histórico e estrutura Organizacional do Centro Paula Souza.....	222
<b>Anexo 2</b> - Das Diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Ensino Médio..	225
<b>Anexo 3</b> - LEI N° 9394/96 - da Educação Profissional Nível Ensino Médio .....	227
<b>Anexo 4</b> - LEI N° 11.741, de 16 de Julho de 2008 .....	232
<b>Anexo 5</b> - Projeto Político Pedagógico da CPSEAF - 2011 .....	234
<b>Anexo 6</b> - DECRETO N° 17.027, de 19 de Maio de 1981 - Regimento Interno Comum .....	242

## INTRODUÇÃO

(...) todo texto é prólogo (ou um esboço) no momento em que se escreve, e uma máscara mortuária alguns anos depois, quando não é outra coisa a não ser a figura já sem vida dessa tensão que o animava. (LAROSSA, 2002, p. 133)

Embora pareça uma questão bastante discutida nas pesquisas em educação, como em Abdalla (2006, 2008), entendemos “as representações sociais sobre a identidade profissional docente” um objeto de pesquisa relevante. O diferencial é a atenção destinada ao discurso sócio-profissional proferido pelos professores, no que tange à reconstituição da própria identidade profissional, na Escola Pública de Educação Profissional. Assim, partimos do pressuposto de que: aquilo que os professores manifestam no discurso<sup>1</sup> sócio-profissional confere uma imagem para o grupo e para a escola e isso implica conflitos nesse espaço. Esses conflitos indiciam o surgimento de algumas representações sociais desses professores sobre a identidade profissional docente.

Entendemos que a identidade docente é sempre um ponto de conflito porque não conseguimos defini-la nem mesmo compreendê-la em sua totalidade e, por isso, estudá-la sob essa perspectiva das representações sociais. De certa forma, é isso que nos impulsiona a identificar as representações sociais de professores da Educação Profissional sobre a identidade profissional docente

O objeto desta pesquisa são as *representações sociais de professores da Educação Profissional sobre a identidade profissional docente*. Esse objeto compreende uma complexidade, pois a identidade integra o sujeito, mas não é tangível, porque não possui materialidade como um objeto concreto. O tema, *Representações Sociais*, está presente em nossas interações sócio-discursivas cotidianas no trabalho, mas é de difícil apreensão, como destaca Moscovici (1978). No entanto, objeto e tema carregam consigo uma imagem que as define e isso remete a minha trajetória.

---

<sup>1</sup> Ao mencionarmos o termo “discurso docente” referimo-nos a um discurso específico de uma área de profissionais da educação, a dos professores. Utilizamos esse termo “discurso” porque se trata de um discurso intencional que, dentre outras perspectivas, intenciona uma imagem profissional para esse grupo. Assim, a utilização desse termo não implica uma abordagem discursiva, mas e tão somente a distinção desses profissionais, por meio do que expressam, ao considerarmos elementos oriundos de um universo revelado por depoimentos, de forma que favoreçam a identificação das representações desses profissionais.



As imagens sempre me impressionaram, o que justifica dizer que uma imagem vale mais do que mil palavras. Em alguns momentos de nossas vidas não há palavras ou discursos<sup>2</sup>, as coisas são o que são, ou seja, as coisas e situações falam por si, a palavra perde o alcance dessa realidade e o que vemos se sobrepuja às palavras ou discursos.

Na época em que cursei o antigo primário, atualmente, ensino fundamental I, algumas marcas eram, para mim, apenas um *modo de ser e estar na profissão*, conforme Abdalla (2006). Essas marcas se mostravam por meio de palavras como representações em um discurso de *uma*<sup>3</sup> escola pública. Porém, outras palavras e modos me encantaram durante a minha vida escolar, e mesmo sem eu saber que se tratava de representações sociais sobre uma profissão, elas eram a representação do que eu pensava sobre *ser professor*. Por essa representação, no Ensino Médio (profissionalizante), fiz magistério, na ideia de, posteriormente, graduar-me em Letras. Contudo, depois do estágio, percebi que seria necessário muito mais do que aprender a fazer dobraduras para *ser e estar professor* da maneira que eu projetara. Especialmente, quando se tem por ideal o trabalho docente na escola pública.

A partir disso, constatei uma desarticulação entre representações e realidade, que se transformavam em imagens sem cor em minha mente. Essas imagens afastaram-me do ideal de profissão relativo a um *ser e estar* na escola. Assim, não ingressei na profissão docente, mas em Administração e trabalhei por doze anos na área empresarial.

Esse tipo de experiência abriu um leque de possibilidades, principalmente, no que se refere a como o conhecimento adquirido na escola é “aplicado”, ou melhor, co-construído no mundo do trabalho. Ao assumir a responsabilidade de setores nas empresas, sempre ensinei e orientei funcionários quanto aos procedimentos que deveriam resultar em uma produção de excelência, avaliado por metas. Por esse motivo, preocupava-me muito se a explicação havia sido suficiente, para que a equipe fosse de fato eficiente e eficaz, o que implicaria a projeção de uma imagem do grupo na

---

<sup>2</sup> Bakhtin (1995, p.67) afirma que há duas esferas de gêneros discursivos: os *discursos primários*, usados na comunicação de necessidades básicas e comuns dos sujeitos, como “quero água”. E há os gêneros *discursivos secundários*, elaborados na comunicação cultural mais complexa – arte, ciência e todo campo sócio-político que envolve mecanismos expressivos, não exclusivamente da comunicação oral ou escrita, mas também de outras formas de discursos e suas linguagens [...]. Discurso é, então, tudo o que se pronuncia com uma intencionalidade, na tentativa de convencer o outro ou mostrar algo.

<sup>3</sup> Grifo o termo para conferir certa singularidade e evitar a generalização do caso, pois não posso afirmar que as representações sociais que se tem a respeito da escola pública eram ou se manifestavam daquela forma e sentido.

empresa: uma imagem profissional. Após essa fase, a que chamo de maturação, retornei ao meu antigo e latente sonho: fiz Letras e, em seguida, fiz uma especialização em Metodologia da Língua Portuguesa.

Contrariando o que eu pensava, ao longo de minha trajetória profissional na educação, deparei-me com a inexistência de uma força de resistência por parte dos professores, diante das forças de opressão/submissão. Eram discursos destinados ao condicionamento da classe a modelos de ação e, então, a modos imperativos de “ser e estar na profissão”. Esbarrava, ainda, na acomodação dessa classe às piores condições e à discrepância entre a prescrição e a realidade da escola. A idealização de uma educação com o propósito de formar sujeitos, de uma educação cônica das demandas do mercado de trabalho, de que a educação exercia papel preponderante na vida dos sujeitos e de que a docência seria um lugar privilegiado, esvaziava-se. Com esse esvaziamento, busquei perspectivas que viessem ao encontro a uma educação de fato social e, assim, significativa, de sentido para mim e para o grupo de professores.

Como nas empresas sempre estive em contato com o processo de aprender e ensinar, em um processo cíclico, ingressei, em Santos, em uma escola pública Estadual de Educação Profissional. Lá, as experiências vivenciadas na empresa, de ensinar e orientar para o trabalho dos funcionários, rerepresentavam-se na sala de aula.

Ao ingressar no mestrado, repensei atitudes e posicionamentos em torno da minha forma de “ser e estar na profissão”. Com isso, pensei em investigar as turmas com as quais trabalhava, de maneira que apontassem para as impressões e sentidos acerca do trabalho que desenvolvo nesse espaço da Educação Profissional. Dessa forma, ao expor conteúdos e propor perspectivas ao meu trabalho em sala de aula<sup>4</sup>, observei que se tratavam de representações profissionais com uma projeção, tal como destaca Abdalla (2008).

As representações sócio-profissionais estão atreladas, assim, à projeção de uma identidade profissional de um grupo de professores no trabalho. Ao formarem outros profissionais, por meio da disseminação de saberes múltiplos e específicos de cada área, percebemos que essa formação e projeção não se limitam à sala de aula, mas e, sobretudo, extrapolam os limites da escola. Com isso, a minha inquietação, relativa à identidade docente e à imagem que se projeta *para e na* escola, acentuava-se.

---

<sup>4</sup> Linguagem, Trabalho e Tecnologia - “LTT”, disciplina ministrada na Educação Profissional.

Então, elegi a Escola Pública de Educação Profissional<sup>5</sup>, em Santos, como *lócus* de pesquisa, dada a afinidade entre a minha experiência profissional de cerca de doze anos em empresas com a minha atual perspectiva de atuação profissional na docência.

Dessa forma, considerei relevante tratar das representações sociais dos professores sobre a identidade profissional docente porque implica considerar o trabalho docente em torno da formação de outros profissionais para o mercado de trabalho. Essas representações por pertencerem a professores, profissionais de uma escola, elas assumem uma projeção social, também já vivenciada por mim nas empresas, um campo também de saberes, de habilidades, de conflitos e de confrontos. Como pano de fundo, consideramos nesta pesquisa o jogo de influências e de impregnações entre instituição e docentes.

Essa modalidade diferenciada de ensino assume papel preponderante na economia local, pois é vista como referência, não somente para alunos que ali se formam, mas também para as empresas da Baixada Santista e de São Paulo, que, a partir desse espaço de formação profissional, compõem equipes no mundo do trabalho.

O *lócus* de pesquisa, localizado próximo da praia da Aparecida, junto à Faculdade de Tecnologia- FATEC, comporta cerca de cento e trinta docentes, formados em áreas como a Engenharia, Administração, Tecnologia, Letras, dentre outras. A gestão é composta por uma diretora, uma coordenadora e uma orientadora educacional. A escola oferece os cursos de Eletrônica, Eletrotécnica, Telecomunicações, Agenciamento de Viagens, Mecânica, Edificações, Desenho da Construção Civil e Informática, que visam a atender à demanda das indústrias e parte do comércio na Baixada Santista e São Paulo. A faixa etária dos alunos é bastante heterogênea, entre dezessete (17) e sessenta (60) anos, sendo que, geralmente, os mais novos buscam uma formação inicial de qualidade para o ingresso no mercado de trabalho para, posteriormente, cursarem faculdade na área; enquanto outros já trabalham na área e

---

<sup>5</sup> É importante ressaltar que a Educação Profissional possui grande visibilidade para o Estado e para a sociedade, por isso é chamada de “a menina dos olhos do Estado” (termo empregado na plataforma eleitoral de 2010, pelo atual governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, ver endereço eletrônico ([www.centropaulasouza.com.br](http://www.centropaulasouza.com.br))). Dessa forma, em Santos, essa modalidade diferenciada assume papel preponderante na economia local, sendo vista como referência, não somente para alunos que ali se formam, mas também para as empresas que se utilizam desse espaço de formação profissional para a composição de equipes no mundo do trabalho. Não se tem, aqui, por objetivo subjacente enaltecer a realidade da Educação Profissional em detrimento de outras, nem mesmo tratar da responsabilidade de órgãos governamentais, mesmo porque o panorama educacional é bastante elucidativo.

buscam, apenas, a titulação técnica profissionalizante para se manterem nos postos de trabalho.

A partir desse cenário, a questão-problema desta pesquisa ficou assim definida:

- Quais são as representações sociais dos professores da Educação Profissional sobre a identidade profissional docente?

Esta questão norteia a pesquisa e dá margem a outros questionamentos, a saber:

- Quais elementos podem levar à constituição da identidade docente na Educação Profissional e indiciam algumas das representações dos professores?

Nessa perspectiva, apontamos para o *objetivo central*:

- Compreender algumas das Representações Sociais dos professores da Educação Profissional sobre a constituição da identidade docente.

E os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Identificar alguns dos elementos na Educação Profissional considerados pelos professores como constituintes da identidade docente.
- Identificar algumas das implicações dessa constituição identitária para o trabalho ou espaço da Educação Profissional.

Esses objetivos se originaram a partir do pressuposto e dos questionamentos de pesquisa e estes das imagens e sentidos sobre a realidade, percebidos nesse espaço da Educação Profissional. Realizamos, assim, leituras referentes a produções de dissertações, teses, entre outros relatórios de pesquisa, compreendendo os últimos cinco (05) anos e que integram o Apêndice 17, Quadro XIII (p. 215-216). Essas leituras favoreceram a estruturação desta pesquisa e a compreensão da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978). Dentre elas, três (3) teses/dissertações também financiadas pela CAPES. Algumas das pesquisas consultadas integram o grupo de pesquisa da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, certificado pelo CNPQ. Dentre elas, as de: Silva (2008), Rocha (2009), Careno (2010) e Santos (2011). Estas pesquisas bem como as demais mencionadas e algumas apenas consultadas mantêm questões, direta e indiretamente, ligadas a nossa pesquisa. Elas interessam porque tratam da compreensão das representações sociais de professores e de alunos em suas relações cotidianas na escola pública. O que implica pensar a constituição da identidade docente

e contribui para esta pesquisa, porque investigam formas diferentes de compreensão das representações sociais de professores da rede de ensino público.

As representações sociais são, enquanto teoria fundante desta pesquisa, percepções, imagens, conceitos, valores e condutas que circulam por entre a sociedade, por meio da comunicação entre os sujeitos, como afirma Moscovici (1978). São formas de aproximação, modos de olhar para uma realidade e de rerepresentá-la em uma dinâmica estabelecida pelas relações intergrupais.

Tendo em vista as colocações anteriores, subdividimos esta pesquisa em quatro capítulos. O Capítulo I, *Da Identidade Docente no campo da Educação Profissional*, corresponde ao aspecto histórico e à perspectiva dessa modalidade de ensino, como espaço de trabalho e de formação identitária profissional. Em seguida, tratamos das concepções acerca da constituição da identidade profissional (DUBAR, 2005), docente, e outros que corroborem essa ideia.

O Capítulo II, *Da Teoria das Representações Sociais (TRS): noções básicas*, trata de algumas concepções básicas acerca da Teoria das Representações Sociais (TRS), sob a ótica de Moscovici (1978), no que respeita às dimensões que correspondem à triangulação conceitual – *informação, o campo de representação e/ou imagem, e a atitude*. Além dos processos de *ancoragem* e de *objetivação* presentes e integrantes das representações sociais em uma determinada realidade. De forma periférica, incluímos as concepções de Doise (2001) quanto à atitude e o posicionamento dos sujeitos; Paicheler e Moscovici (1985) quanto à influência; Jodelet (2001a e b) quanto à impregnação; Vala (2010) quanto às funções das representações e aos processos de naturalização do objeto; e Gilly (2001, b) quanto às relações de representação e instituição.

Com isso, a TRS (MOSCOVICI, 1978, 2003) e as concepções acerca da identidade profissional (DUBAR, 2003, 2005) importam para a pesquisa, pois oferecem a perspectiva de atualidade para a temática já tão discutida e ajudam a identificar elementos constitutivos de algumas representações *sobre* a reconstituição *da* identidade profissional. Além disso, apontam e corroboram para a compreensão das imagens e conceitos que se formam em torno dessa identidade no trabalho, delineando possíveis implicações ou efeitos para a identidade profissional do grupo e para o espaço da Educação Profissional.

O Capítulo III, *Dos Caminhos da Pesquisa em Educação: representação sob o olhar docente*, trata dos procedimentos metodológicos, no que concerne às escolhas realizadas, ao *locus* da pesquisa, ao contexto da Educação Profissional, aos sujeitos, aos instrumentos utilizados e às categorias de análise em uma pesquisa de abordagem qualitativa, na área de Ciências Humanas. Elegemos os seguintes instrumentos/procedimentos de pesquisa: o questionário com o perfil sócio-econômico, contendo questões fechadas, abertas e palavras de evocação, para (17) dezessete professores e três (3) gestores, como um discurso de contraponto<sup>6</sup>; a entrevista semiestruturada para (8) oito desses sujeitos.

O Capítulo VI, *Das Identidades: uma análise possível dos dados sob a perspectiva das Representações Sociais*, trata da análise e da interpretação dos dados, sob a ótica de Moscovici (1978) e de Bardin (2007), calcada nas dimensões: *identitária* e *contextual/profissional*. A dimensão *identitária*, porque “pertence” ao sujeito, e a *contextual/ profissional*, porque o sujeito participa desse espaço da Educação Profissional, que o integra.

Ao final, procedemos às *Considerações Finais*, em torno das descobertas relativas às representações sociais dos professores sobre a identidade docente, revelando alguns dos elementos que a constituem e, ainda, destacando possíveis implicações no espaço da Educação Profissional.

Enfim, este texto, como diria Larossa (2002a, p.133), na epígrafe inicial, é um “prólogo” ou um “esboço” para desvendar um pouco das representações sociais de nossos sujeitos sobre a constituição da identidade docente na Educação Profissional.

---

<sup>6</sup> Esse contraponto confere um segundo olhar às representações sobre a identidade docente, tendo em vista as relações que se constituem entre os professores e a gestão. Esta, enquanto representante da voz institucional, embora perpassada pela voz da docência, pois a gestão é composta por professores da unidade, em exercício ou afastados. Pensamos, também, como uma forma de captar as imagens que se formam e uma tentativa de escapar às estratégias de ocultação dos conflitos existentes nesse espaço.

## CAPÍTULO I

### DA IDENTIDADE DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltadas para o desenvolvimento de um indivíduo que é, ao mesmo tempo, trabalhador e cidadão, competente e consciente. (MTb *apud* MANFREDI, 2003, p.153)

Este capítulo tem por finalidade oferecer, em um primeiro momento, um norteamento quanto à perspectiva histórica e social da Educação Profissional, enquanto espaço que contribui com a constituição identitária profissional docente. Há um perfil profissional e de desenvolvimento do trabalho docente traçado e exigido por essa modalidade diferenciada de ensino público. Esta parte está embasada nas diretrizes da Educação Profissional (BRASIL, 2008), e no que tange ao seu percurso histórico, conforme destacam Moraes e Alves (2002) e Manfredi (2003). Pensamos que iniciar um capítulo contextualizando a Educação Profissional favorece a compreensão da constituição identitária dos professores e de suas representações.

Em um segundo momento, sob a ótica de Dubar (2005), trazemos as concepções acerca de elementos constituintes da identidade pessoal e da profissional, esta no que se refere aos saberes múltiplos (NÓVOA, 2000) ou plurais (TARDIF, 2010) da docência e a uma autonomia relativa dos sujeitos, professores da Educação Profissional. Ambas as concepções estão atreladas à constituição da identidade docente, tendo em vista as relações de trabalho nesse espaço, configurando-se em uma identidade profissional, que é social.

Em face à importância do espaço de trabalho na constituição identitária profissional dos professores, a seguir, procedemos a uma síntese acerca do percurso da Educação Profissional entre os séculos XIX e XXI.

## 1. Educação Profissional: do século XIX ao XXI

No imaginário popular, acredita-se que os mais altos níveis de escolaridade estão sempre associados a melhores empregos e a profissões mais requisitadas. As relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são muito mais complexas do que se possa imaginar, por isso requerem um esforço de reflexão mais aprofundada. (MANFREDI, 2003, p. 31)

No plano da iniciativa privada, a ordem dos salesianos, criada por João Bosco (1815-1888), organizou e manteve os primeiros liceus de artes e ofícios. O primeiro foi fundado em 1883, no Rio de Janeiro e o segundo em São Paulo, em 1886, o “Liceu Coração de Jesus”. As escolas salesianas ofereciam além do ensino profissional, também o ensino secundário. Desse ponto de partida, segundo Manfredi (2003, p.90), surgem as escolas públicas que começam a oferecer concorrência e colocam em decadência as escolas salesianas, nesse momento, mais centradas no ensino secundário voltadas para as famílias de mais posse.

Em São Paulo, o projeto da Educação Profissional nasce, então, das escolas primárias oficiais de recolhimento de crianças órfãs, o “Instituto de Educandos Artífices”, para meninos, e o “Seminário da Glória”, para meninas, como obra assistencial e onde as crianças recebiam noções de ofícios.

Com a vigência do Estado Republicano, século XIX, a perspectiva de formação volta-se para o processo de desenvolvimento comercial, urbano e industrial, com base na mão de obra dos imigrantes. Com isso, surgem outros interesses e necessidades que levam à implementação de novas medidas no campo do ensino popular e profissional. A organização do ensino estabelecia-se em conformidade com a população a ser formada, como operários, colonos, brasileiros ou imigrantes.

Entre 1902 e 1920, predominavam as propostas educativas provenientes dos sindicatos, em uma espécie de movimento operário-sindical “anarco-sindicalista”, conforme destaca Manfredi (2003, p. 91). A ideia era formar profissionais que atendessem à demanda industrial, mas é importante destacarmos que, para os anarquistas, a educação era fundamental, pois era um meio de manter as mentes acordadas para a realidade do trabalho e de conquistas. Nas palavras da autora, “de formação de ‘novas mentalidades’ e ideais revolucionários” (p.91).



Assim, o Estado de São Paulo foi o que mais se destacou nessa modalidade desde 1908. Em 1910, na gestão de Oscar Thompson, na Diretoria da Instrução Pública, são criadas as primeiras escolas oficiais do Estado, como parte do projeto de constituição de um mercado de mão-de-obra qualificada. Diferentemente das demais instituições estatais, que incluíam algum tipo de aprendizagem profissional, o objetivo desse projeto era constituir mão de obra especializada aos filhos de trabalhadores que pretendessem seguir a profissão dos pais e, assim, constituíam “uma fonte de inesgotável atividade e energia, alimentando as forças vivas do Estado”<sup>7</sup>.

Em 1911, foram criadas as primeiras escolas profissionais oficiais que visavam a uma formação geral para aplicação no trabalho. Esse tipo de Educação se dividia em três grupos: escola profissional primária; a profissional secundária; e o instituto profissional “com uma hierarquia bem definida de competências” (MANFREDI, 2003, p. 86-87).

Algumas das informações que seguem são oriundas de um trabalho de pesquisa de colaboradores do Centro Paula Souza, a partir de teses e dissertações sobre a memória da Educação Profissional. Essas dissertações, teses e o trabalho de pesquisa pertencem ao projeto “Historiografia das Escolas Profissionais mais antigas do Estado de São Paulo”. Projeto este nascido da proposta do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP e desenvolvido por equipes de professores e alunos de oito escolas do Centro Paula Souza, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP. Este projeto resgata não somente a história das escolas, mas um pouco da vida de cada um que participou da edificação de um sistema de ensino. Esse trabalho de pesquisa, constante de nossas referências, retrata a escola de Educação Profissional em algumas unidades, na época do surgimento, conforme indicam Moraes e Alves (2002).

Em 1930, Lourenço Filho, na diretoria da instrução pública, inicia uma série de reformas, especialmente no campo profissional, generalizando os princípios tayloristas e os fundamentos da psicotécnica. Em 1933, essas reformulações foram aprofundadas pelo “Código da Educação”, implantado por Fernando de Azevedo que determina a equiparação do Ensino Profissional ao Ensino Médio, o que nos remete ao extinto curso

---

<sup>7</sup> Relatório apresentado ao Sr. Presidente do Estado pelo Secretário dos Negócios do Interior, em 1912 (*apud* MORAES;ALVES, 2002, p. 17).

Normal e, posteriormente, do Magistério. Essa modalidade era chamada de escola “acadêmica” e tinha por proposta a aproximação das necessidades do mercado de trabalho em cada localidade.

O Centro Paula Souza iniciou suas atividades em 1969, quando Abreu Sodré assinou o Decreto-Lei s/nº (BRASIL, 1969, p.153), que criou a entidade autárquica com a finalidade de articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus do Ensino Médio e Superior, na ideia de acompanhar a expansão industrial paulista.

O Centro é responsável por todas as ETECs – Escola Técnica, com 198 unidades e FATECs – Faculdade de Tecnologia com 51 unidades estaduais em 155 municípios paulistas e recebeu esse nome em 10 de abril de 1971. Ele está sediado em São Paulo, em um prédio centenário, projetado pelo arquiteto Ramos de Azevedo. A instituição é uma autarquia do Governo do Estado vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciências e Tecnologia.

As ETECs atendem mais de 200 mil estudantes nos Ensinos Técnico e Médio. Atualmente, são ofertados 101 cursos, sendo três (3) dos cursos na modalidade semipresencial e cursos integrados ao Ensino Médio.

A escola, em Santos, foi criada por João Otávio dos Santos, empresário comercial, filho de ex-escrava, que doou um abrigo para meninos carentes. Em 1908, foi inaugurado o *Instituto Escolástica Rosa*, administrado pela Santa Casa de Misericórdia. Em 1936, o governo estadual assumiu a direção e, no final da década de 50, resolveu ampliar as instalações, criando novos blocos de salas e oficinas. Em 1978, o espaço foi desmembrado, surgindo a Escola Estadual Técnica de Segundo Grau, no Bairro Aparecida que, em 1984, foi denominada Escola Técnica Estadual Aristóteles Ferreira, passando a integrar o Centro Paula Souza em 1994, como mais uma ETEC.

Segundo Monteiro<sup>8</sup> (*apud* MORAES;ALVES, 2002, p. 9), hoje, esse sistema de ensino se constitui em uma das principais alavancas do desenvolvimento econômico do Estado, e Araújo (*apud* MORAES;ALVES, 2002, p. 11) corrobora esse pensamento, quando afirma que:

---

<sup>8</sup> Esta referência integra um trecho da apresentação da obra “*Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo: Uma História em imagens*”, organização de Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Julia Falivene Alves (MORAES; ALVES, 2002). Refere-se à apresentação de Marcos Antonio Monteiro, Diretor Superintendente do Centro Paula Souza.

As cenas de oficinas, ateliês, salas de aula, pátios e fachadas de prédios, [...] revelam-nos em luz, sombras e geometria que foram de muitos as contribuições para a implantação e desenvolvimento do ensino técnico. Os espectadores desses enquadramentos poderão montar, juntamente com os retratos atuais, uma história visual, da educação profissional, ampliando o seu entendimento sobre a participação das Escolas Técnicas Estaduais na formação de jovens e de trabalhadores para o desenvolvimento do Estado.

Essa citação nos orienta quanto à importância da Educação Profissional na formação Profissional da sociedade, no Estado de São Paulo.

Assim, apresentamos, a seguir, algumas das diretrizes da Educação Profissional em Santos.

### 1.1 A Educação Profissional em Santos

Iniciamos com alguns trechos retirados do *Capítulo II - Dos Princípios e Finalidades*, integrantes do Decreto nº 17.021 (SÃO PAULO, 1981), que compreende a Unidade em Santos, e trata dos deveres, do perfil inicial e contínuo de formação necessário aos professores nessa modalidade de ensino:

#### TÍTULO I

##### Da Natureza e Fins do CEETEPS

**Artigo 1º** - O Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS, criado pelo Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, como **entidade autárquica**, com sede e foro na Capital do Estado, investido de personalidade jurídica, com patrimônio próprio e autonomia administrativa financeira, didática e disciplinar, na forma da legislação de ensino do país, e transformado em Autarquia de Regime Especial associada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". pela Lei nº 952 de 30 de janeiro de 1976, reger-se-á pelas normas deste Regimento e as que couberem do Estatuto e do Regimento Geral da UNESP.

**Artigo 4º** - Além de outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos, compete ao CEETEPS:

I - ministrar cursos conducentes à formação de Tecnólogos;

II - **formar pessoal docente** destinado ao ensino nos cursos de formação de Tecnólogos e do ensino profissionalizante em seus vários ramos, graus e ciclos; (grifos nossos) III - realizar e promover cursos de graduação, pós-graduação, estágios e programas, nos variados setores das atividades produtivas, que possibilitem ensejo para o **contínuo aperfeiçoamento profissional** e

aprimoramento da formação técnica. (SÃO PAULO, 1981, p. 4/17) (grifos nossos)

**Artigo 38** - O CEETEPS incentivará a pesquisa por todos os meios ao seu alcance, tais como:

I - formação de pessoal em cursos próprios ou em outras instituições;

II - concessão de auxílios para execução de projetos específicos;

III - realização de convênios com entidades nacionais ou estrangeiras;

IV - intercâmbio com instituições científicas, estimulando os contatos entre pesquisadores e o desenvolvimento de projetos em comum;

V - divulgação dos resultados das pesquisas realizadas em suas unidades;

VI - Promoção de congressos, simpósios e seminários para estudos e debates. (SÃO PAULO, 1981, p.2/17)

A Deliberação nº 2, da CEETEPS (2006), constante do Regimento Comum Consolidado, do Centro Paula Souza, reafirma a proposta constante do Decreto 17.021 (1981) e dá outras providências nos *Capítulos I e II*, referentes a um ambiente favorável à formação para o mundo do trabalho de professores e alunos:

## CAPÍTULO I

**Parágrafo único** - A **participação** deverá possibilitar a todos os membros da comunidade escolar o **comprometimento** no processo de **tomada de decisões** para a organização e para o funcionamento da UE e propiciar um clima de trabalho favorável a uma **maior aproximação** entre todos os segmentos da ETEs. (SÃO PAULO, 2006, p. 2) (grifos nossos)

**Artigo 2º** - As ETEs integram uma rede de escolas, caracterizada:

I - **pela unidade de princípios e procedimentos pedagógicos e administrativos** para a implementação de **políticas públicas** de educação profissional definidas pelo CEETEPS, e (grifos nossos)

II - pelo respeito à diversidade das Unidades de Ensino (UE) e ao atendimento às demandas locais e regionais.

**Parágrafo único** - Outros estabelecimentos de ensino ou pesquisa poderão ser criados junto ao CEETEPS.”; (NR)

## CAPÍTULO II

**Artigo 3º** - Os princípios de gestão democrática nortearão a gestão da UE, **valorizando** as relações baseadas no **diálogo** e no **consenso**, tendo como práticas a participação, a **discussão coletiva** e a **autonomia**. (grifos nossos).

**Parágrafo único** - A participação deverá possibilitar a todos os membros da comunidade escolar o **comprometimento** no processo de **tomada de decisões** para a organização e para o **funcionamento** da UE e propiciar um clima de trabalho favorável a uma maior aproximação entre todos os segmentos da ETEs. (grifos nossos) (SÃO PAULO, 2006, p. 3/36 )

A partir desses excertos, pode-se dizer que a proposta da Educação Profissional “favorece”, em um primeiro momento, a constituição de uma identidade profissional. Esse favorecimento estaria intimamente ligado aos resultados pensados pelo sistema e a uma profissionalidade pensada pelos professores, no que se refere à formação contínua e ao diálogo em torno da tomada de decisões, que implicam uma aproximação entre sujeitos e sistema.

Todavia as questões são: até que ponto a “gestão é democrática ou valoriza as relações baseadas no diálogo, na formação contínua, tendo por prática a discussão coletiva e a autonomia”? Se há a promoção de uma formação contínua, sob que perspectiva ela é proposta? Não poderemos responder a essas questões de uma forma explícita, já que não integram a nossa proposta, mas elas podem sinalizar para o dispositivo que matiza um contexto de conflitos, logo de representações.

Entretanto, essas questões podem ser respondidas, em certa medida, por meio da interação com os professores, profissionais formados em áreas específicas, como a engenharia, tidos como especialistas, que, nem sempre, possuem a mesma concepção constante do Regimento Comum, especialmente, no que se refere aos capítulos e artigos acima destacados.

Se há concepções divergentes do que apregoa o Regimento, possivelmente, encontraremos certa dissonância ou ambivalência, nesse momento, no que diz respeito ao discurso institucional e, posteriormente, na voz dos professores. Isso exerce uma influência nos modos de “*ser e estar na profissão*” (ABDALLA, 2000, 2006) desses professores-engenheiros-especialistas em suas atuações na escola de Educação Profissional em Santos.

E nessa esteira há um descompasso, a partir de outro ponto do Regimento a ser considerado: a participação dos sujeitos na tomada de decisões. É preciso lembrar que tratamos de um sistema, uma instituição com muitos funcionários, mas sob o olhar dos professores, deveria ser um parágrafo a ser levado em conta para a relevância de seus

papeis nesse espaço de formação de alunos e de professores. Assim, rememoramos o que traz o parágrafo único da Deliberação 2 (SÃO PAULO, 2006, p. 3):

**Parágrafo único** - A participação deverá possibilitar a todos os membros da comunidade escolar o comprometimento no processo de **tomada de decisões** para a organização e para o funcionamento da UE e propiciar um clima de trabalho favorável a uma **maior aproximação** entre todos os segmentos da ETEs. (grifos nossos)

O clima de trabalho favorável é o desejo de muitos profissionais da Educação Profissional, contudo sob que prisma esse clima é favorável, se partimos de um “deverá possibilitar”?

O que queremos dizer é que esse ambiente corrobora a constituição identitária de seus profissionais, de formas variadas. De um modo ou de outro, a instituição está presente nessa identidade profissional, por meio de uma conformação dos sujeitos às condições de produção no trabalho ou por uma “conformação inconformada” (ABDALLA, 2008) ou, simplesmente, pela negação veemente da instituição em sua constituição identitária profissional. Isto porque, conforme sinaliza Tardif (2010, p. 45):

Um outro fenômeno surge com a constituição das instituições escolares modernas. No decorrer dos séculos XIX e XX, a educação e a infância tornam-se espaço e problema públicos e campo de uma ação social **racionalizada e planejada pelo Estado**. Os sistemas escolares são concebidos como instituições de massa que dispensam a toda população a ser instruída um tratamento uniforme, garantido por um sistema jurídico e um planejamento centralizado. O **modelo canônico** e referência é o **modelo fabril da produção industrial**. (grifos nossos)

Os excertos e as respectivas perguntas que fazemos apontam para em que condições e o que esse espaço pode revelar sobre as identidades, que, ali, encontram-se, imbricam-se e se constituem mutuamente, por meio das interações verbais e das atitudes que as caracterizam.

Lembramos que a Lei é apenas parte de um todo que organiza e direciona a Educação Profissional, mas essa modalidade se faz diariamente em meio a pessoas, fatos e fenômenos que podem revelar de qual espaço estamos tratando. Sobretudo, ao identificarmos elementos que constituem a identidade profissional docente e, mesmo, conhecermos até que ponto o espaço influencia os sujeitos. Embora esse não seja um objetivo de pesquisa, será possível um direcionamento quanto a *onde termina a*

*instituição e onde começa o sujeito* e sua ideia de identidade profissional. Isso favorecerá a compreensão acerca das representações sociais sobre a identidade profissional docente de professores da Educação Profissional.

Quanto à formação exigida, a deliberação publicada no DOE 17/07/2008, Seção I, Pág. 28, Deliberação Ceeteps-6, de 16-7-2008 (BRASIL, 2008), dispõe sobre normas para ingresso na carreira de docentes do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - Conselho Deliberativo nas Escolas Técnicas Estaduais do Ceeteps:

- A Presidenta do Conselho Deliberativo do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, ad referendum do Colegiado, considerando o disposto na Lei-Complementar 1.044, de 13-5-2008, delibera:

**Artigo 1º**- Para ingresso na carreira de docentes nas Escolas Técnicas Estaduais do Ceeteps são estabelecidos os seguintes critérios:

I. Para a Base Nacional Comum do currículo do Curso de Ensino Médio, ser o candidato portador de diploma de licenciatura plena ou equivalente, conforme disposto no Catálogo de Requisitos de Titulação; e

II. Para a Parte Diversificada do Curso de Ensino Médio e para os componentes curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ser portador de:

- licenciatura plena ou equivalente ou ser portador de diploma de graduação (bacharelado ou de tecnologia), conforme disposto no Catálogo de Requisitos de Titulação. (BRASIL, 2008, p. 2)

Dessa maneira, a Educação Profissional, possui diretrizes que vão desde a vida escolar dos alunos até a formação acadêmica dos professores. Quando a formação acadêmica dos professores não contempla os conhecimentos didático-pedagógicos, institui o curso denominado “Esquema 1”. Como o próprio nome revela, trata-se de um “esquema” para nivelar o padrão de formação docente ao nível desejado pela instituição, no que tange à formação pedagógica. Essa formação visa ao atendimento dos conteúdos disciplinares e curriculares. O que “parece ser” uma proposta de incentivo à formação continuada em direção à “excelência” na formação de outros profissionais.

O item, a seguir, trata da perspectiva da Educação Profissional, enquanto Sistema Estadual de Ensino.

## 1.2 A perspectiva da Educação Profissional

Ressurge o debate sobre o tipo de formação que ela deve privilegiar. Ressignificam-se sob rótulos de novas teorias, antigos paradigmas conceituais, como a noção de “competência”. Reacende-se a velha controvérsia entre formação geral, e formação técnica e tecnológica (MANFREDI, 2003, p.56) (grifo da autora)

Relativo à epígrafe acima, o ressurgimento desse debate se origina, segundo a autora, na reforma do Ensino Médio e Profissional promulgadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Essas mudanças giram em torno da estrutura do sistema de ensino brasileiro, subsidiadas pela influência de uma política voltada à Educação Profissional, cedendo lugar a novos “protagonistas” no “cenário educativo”, especialmente, sindicatos, mas também, associações comunitárias e outros. Isso implicava uma redefinição no campo da gestão e do financiamento dessa modalidade (MANFREDI, 2003, p.24). No que se refere ao campo da gestão e do financiamento, eles são os “protagonistas da ressignificação dos antigos valores e conceitos” (p.24), como o de “competência”, mencionados pela autora.

Manfredi (2003, p. 24) afirma, ainda, que “essa reordenação institucional estabelece rupturas, tensões e desafios que dizem respeito tanto aos profissionais de ensino como aos gestores e, até mesmo, aos cidadãos em geral [...]”. Tratar da Educação Profissional é tratar de uma perspectiva, de uma linha de raciocínio que segue a lógica da excelência na formação profissional (ANEXO I, p. 219-221). E, é isso que provoca rupturas, tensões e desafios em espaços em que identidades profissionais são modeladas, ou, ao menos, condicionadas a esse contexto de produção e de constituição de identidades.

*Que elementos, nesse contexto, constituem a identidade profissional dos professores? Sob a perspectiva da dimensão contextual, pensamos que é possível identificá-los por meio um circuito de informações acerca do universo de relações no espaço de trabalho da Educação Profissional.*

A Educação Profissional se apóia em uma lógica que está condicionada e condiciona os sujeitos ao aspecto estritamente procedimental, em busca do aperfeiçoamento profissional, do trabalho padronizado e dos resultados obtidos a partir da adoção dessa lógica, que, por sua vez, se tornam buscas do campo pessoal e material dos professores.



Nesse cenário da Educação Profissional, a ideia de enquadramento da ação docente pode remeter a uma racionalidade ou à lógica de um sistema público de educação. Contudo, isso não implica um quadro de natureza morta, mas sim, um quadro de uma natureza ainda nova e, por vezes, incompreensível, para os professores sob a perspectiva da formação profissional no trabalho e de um sentido para o trabalho docente, conforme destaca Abdalla (2008).

Manfredi (2003, p.50) argumenta que a “educação profissional, enquanto prática social é uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualificação social para o trabalho e para o emprego”. Isso nos leva a pensar que esse espaço de formação, já é, por si, um espaço que modela, pois, nas palavras da autora, “condiciona e determina” (p.50). Esse espaço, uma vez condicionado a uma perspectiva de atendimento à demanda empresarial, estabelece procedimentos que caracterizam a instituição e disseminam a ideia do “*cumpra-se*”, como forma de manter a ordem ou a organização.

Todavia, é possível situar a Educação Profissional em uma razão, em lógica atitudinal que pode ser conferida por meio das diretrizes e metas, integrantes do Projeto Pedagógico, das demandas sociais. Essa razão é manifestada pelo discurso profissional que remete às representações sociais dos professores sobre a identidade docente.

Trata-se de um modo ideal de se apresentar à sociedade, concebido pela Educação Profissional. Uma imagem institucional que remete a um espaço, que influencia e que impregna, mas que somente os sujeitos que, ali estão, podem sentir, ver e rerepresentar esse cenário.

Dessa forma, esse “modo ideal” da Educação Profissional funciona ou funcionaria como norteadora do mundo vivido pelos professores, ao apontarem para a finalidade e para a funcionalidade dessas normas ou procedimentos atitudinais na Educação Profissional.

Essa configuração institucional, na verdade, visa ao atendimento de objetivos muito específicos, constantes do Projeto Pedagógico da Educação Profissional, das empresas e mesmo de outras instâncias sociais, conforme sinaliza Manfredi (2003, p. 122) em relação ao fenômeno percebido pelo universo empresarial:

Os empresários brasileiros (aqueles pertencentes aos setores mais dinâmicos e modernos da economia) têm se defrontado, a partir de

meados dos anos 90, com os desafios decorrentes dos processos de modernização produtiva e de globalização econômica. Assim, sendo ingressaram nessa década tendo de enfrentar um triplo desafio: “renovar e transformar os sistemas de formação profissional do qual sempre se ocuparam”; assumir um papel mais ativo na superação dos baixos níveis de escolaridade [...]; e ainda enfrentar o descompasso existente entre a formação geral propiciada pela escola e aquela exigida pelos processos de modernização produtiva e de globalização da economia. (grifo nosso)

Pode-se notar que os desafios de “renovar”, “transformar” e “assumir” um papel de profissional docente mais ativo, sentido pelos professores na escola de Educação Profissional, por conta da deficiência na formação geral, também é sentido pelos empresários no mercado de trabalho. Esse “descompasso” entre formação e exigência de produção, mencionado pela autora, materializa-se na dificuldade de alcançar metas impostas por um mercado competitivo, mas também, na escola de Educação Profissional, quando da disseminação e da aplicação de saberes teórico-práticos de cada curso. Nesse sentido, Manfredi (2003, p.57-58) alerta para um conflito de interesses entre o que se espera na Educação Profissional e o que se realiza, conforme registramos a seguir:

Tais debates revelam, a nosso ver, pontos de clivagem e diferenciação na construção de expectativas quanto à natureza da Educação Profissional, como se tomam por parâmetros os diferentes interesses e jogo: o dos trabalhadores, dos empresários e dos gestores, do Estado. Criam-se, assim, espaços de confronto político-ideológicos que retratam diferentes interesses e orientações de classe. Politiza-se a discussão sobre a importância e o significado diferencial da escola no âmbito de uma sociedade de classes, o que, aliás, também não é novo na história das construções dos sistemas nacionais de ensino profissional. (MANFREDI, 2003, p.57-58)

Verifica-se que a escola de Educação Profissional comporta uma série de contrapontos relativos ao papel e a perspectiva da instituição e às condições de produção de conhecimento.

Esses contrapontos influenciam, impregnam e se manifestam no discurso profissional docente que trava lutas e rompe com muitas expectativas e perspectivas profissionais para manter um discurso de saberes que inclua, não somente o saber

teórico-prático, mas e, principalmente, os *saberes plurais* ou *múltiplos*<sup>9</sup>, evidenciados por Nóvoa (2000) e por Tardif (2010). Esse fazer se configura como um resgate de “concepções e de práticas que vão além das dimensões escolares”, pois estabelecem relação entre conhecimento, realidade e cultura, conforme palavras de Manfredi (2003, p.65):

Para resgatar a história das concepções e práticas de Educação Profissional no Brasil, é importante ir além das dimensões escolares. Faz-se necessário considerar também aquelas que se tem produzido, historicamente, em outros espaços sociais: sindicatos, empresas, movimentos sociais, é importante ir além da perspectiva oficial e da orientação hegemônica.

Entendemos que, embora a Educação Profissional forme para o trabalho, isso não implique empregabilidade, mas também, não signifique que esse espaço não estabeleça uma relação com o processo de transformação social e com as reformulações educacionais direcionadas ao mercado de trabalho. Nessa esteira, a Educação Profissional restabelece a importância da formação e da escola, já que o saber é um universo de poder para os profissionais: formador e formando.

No tocante ao saber, na Educação Profissional, ele é concebido como instrumento, não somente de poder, mas também, de orientação para a vida, ao formar e possibilitar a inserção de indivíduos, até certo ponto, no universo profissional e social.

Todavia, esse não é um poder conferido ao professor ou tomado por ele, se pensado sob *a perspectiva de submissão* do discurso profissional docente aos fatores: perfil da instituição, demandas sociais e condições de produção, como a heterogeneidade na formação básica dos alunos, ou mesmo, limitações circunstanciais da prática nessa modalidade. Dessa forma, essa perspectiva condiciona e, até, limita a disseminação dos saberes da docência.

---

<sup>9</sup> *Saberes plurais ou múltiplos* – na ótica de Pineau (*apud* NÓVOA, 2000, p. 114) - correspondem a “uma pluralidade sincrônica de trocas incessantes e de múltiplos componentes internos e externos de uma pluralidade diacrônica de diferentes momentos, de diferentes fases de transformação do ser”. Nóvoa (2000, p. 14) completa: “Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessa a vida”, o que entendemos como a constituição de saberes múltiplos ou plurais na profissão docente. Para Tardif (2010), o saber é plural porque é adquirido a partir do movimento da vida associado a uma carreira profissional e acrescenta que esses saberes remetem a aquisição de “crenças, representações e certezas” sobre “ser” professor.

De qualquer forma, o papel do professor é pensado a partir de uma intelectualidade, da negação das subjetividades ou individualidades, se pensarmos que se privilegia exclusivamente o conhecimento específico do “expert técnico infalível”, conforme Contreras (2002). Esse *expert técnico infalível* é o perfil profissional ideal da Educação Profissional, isto é, separa-se o “ser e sua complexidade” e a instituição privilegia o “estar” em sua objetividade, de acordo com os moldes.

Nessa perspectiva, pode-se pensar, também, que o sujeito ao acatar esse discurso nega o discurso identitário profissional, ora *sem* ora *com* confrontos. Isso seria a confirmação da dominação do discurso institucional ideologicamente constituído, *influenciador e impregnante*. O que se distancia da ideia de uma identidade desejada pelos professores.

Esse discurso institucional é um discurso “do quase não dito”, sendo que, aqui, não tecemos críticas ao sistema, apenas identificamos alguns elementos que compõem o espaço. Esses elementos constituintes do espaço como a *influência*<sup>10</sup> que ele exerce sobre os sujeitos, a *impregnação*<sup>11</sup> do que se pensa e do que se comunica, calcados no projeto pedagógico e nas metas institucionais, o atendimento das demandas sociais e a intelectualidade dos profissionais formadores, fazem-nos pensar que se trata de um espaço constituído de muitas vozes. E, inclusive, por isso, esse discurso institucional, por vezes, assume um caráter humanitário de consideração da identidade profissional docente e de sua relevância para a manutenção desse espaço de saberes e de relações,

---

<sup>10</sup> *Influência* – Este conceito tratado pelos autores acima foram sintetizados a partir do pós-doutorado de Abdalla (2008). *Influência* significa “tanto a ação como o efeito, tanto a uniformidade como a mudança (troca)” (PAICHELER; MOSCOVICI *apud* ABDALLA, 2008, p. 29). A influência modifica o indivíduo e os grupos (p.177). A influência pode direcionar, por exemplo, para a conformação dos sujeitos às condições contextuais. Kelman (*apud* ABDALLA, 2008, p. 30) diferencia três tipos de conformação: a *interiorização* “é a mais permanente e a mais enraizada”, mas é tenaz e sutil. Os sujeitos assumem o sistema de valores sociais como se fosse inerente a ele, sem perceber que tem sido objeto de influência, o que o torna resistente às mudanças, por se sentirem protegidos por esses valores. A *identificação* se refere à perenidade, “o sujeito pretende se parecer com o influenciador”. Para nós, como um espelho, o que implica uma relação favorável em um ambiente de influências, pois “ele adota as atitudes e as opiniões daqueles com quem quer se parecer. A *conformidade simulada* “consiste em aceitar de forma pública comportamentos ou valores sem aderir a eles de forma individual. Aparentemente, os sujeitos aceitam “o posto” para evitar retalhações, em nosso caso, profissionais, mas conservam em seus “pensamentos mais recônditos” suas convicções profissionais.

<sup>11</sup> *Impregnação* - Quanto à *impregnação*, Jodelet (2005, p. 126) propõe a noção de impregnação, que permite, segundo ela, *não só designar o tipo de transformação registrado nos hábitos de pensamento e de vida* daqueles que convivem socialmente, mas também traduzir os seus respectivos *modos de ação*.

porque as vozes que proferem esse discurso institucional pertencem a professores, hoje, alguns deles são gestores.

Sobretudo, percebe-se, ainda, um esforço do sistema em considerar o “mundo vivido” (DUBAR, 2005) do professor e, talvez, evitar a dicotomia autonomia *versus* não autonomia ou liberdade *versus* não liberdade.

É importante ressaltar que há, como mencionado, valores político-ideológicos em jogo: trabalhadores-formandos querem emprego; a instituição deseja a visibilidade, conquistada em virtude de uma organização sistêmica, para esse fim; as empresas querem profissionais competentes e cômicos da perspectiva capitalista do mercado de trabalho, originada em uma razão sistêmica de produção na empresa e, agora, na escola; e o professor pretende (ou deveria pretender) um ensino que faça sentido para ele, para a Instituição e para os alunos.

As três perspectivas mencionadas, sob o ponto de vista do professor, do aluno, da instituição e do mundo do trabalho, possuem escalas valorativas muito distintas e, por vezes, muito distantes do ideal “inicial” de Educação Profissional, de “criar uma escola básica sustentada pela justificativa de construção de um sistema de educação integrado que propiciasse a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura”, conforme destaca Manfredi (2003).

Dadas as circunstâncias, pensamos que, nesse cenário, o discurso sobre a prática torna-se incontestável, ou seja, não nos cabe apontá-lo como certo ou errado, em face às ao conflito de interesses presente nessas três perspectivas, nem sempre *coadunantes*. Contudo, a argumentação acerca desse discurso torna-se razoável, pois pressupõe a análise objetiva dos fatos, do mundo vivido, dos valores em jogo, no sentido de reorganizar esse mundo entre a razão sistêmica e a razão e o sentido do trabalho docente.

Essa realidade oferece elementos que influenciam, impregnam e se constituem em imagens identitárias profissionais nesse espaço, a partir da comunicação entre os sujeitos sobre as formas e condições de produção nesse espaço.

Esses elementos dizem respeito a uma razão sistêmica que determina formas de pensar e agir na Educação Profissional, ou seja, modelam a identidade profissional docente. A ideia consiste no: 1) *atendimento das demandas institucionais*, mesmo que parcialmente; 2) *das necessidades do mercado de trabalho*, tendo-se em vista os

contrapontos, aqui, vislumbrados; e 3) *na perspectiva de intelectualidade*, atrelada ou não à realidade desse mercado.

Nesse movimento de pensamentos, instaura-se o desejo de mobilização que parte de uma percepção, de um saber, de uma razão e de um sentido trazidos pelos professores. Os pensamentos se realizam em posicionamentos e atitudes adotados pelos professores em função da profissionalidade e, por meio, ora das relações objetivas, ora das relações intersubjetivas (ABDALLA, 2006). Dessa forma, abre-se espaço para reflexões e argumentações acerca do real processo de formação de outros profissionais na Educação Profissional.

Assim, a razão sistêmica da Educação Profissional, como um espaço diferenciado, contribui, sobremaneira, com a constituição identitária profissional de um grupo/classe de professores, ao instaurar uma situação de conflito entre atendimento à instituição e a profissionalização docente.

## 2. Identidades em contexto: construções mediadas

[...] é pela análise dos mundos construídos mentalmente pelos indivíduos a partir de sua experiência social que o sociólogo pode reconstruir melhor as *identidades típicas pertinentes em um campo social específico*. Essas “representações ativas” estruturam os discursos dos indivíduos sobre suas práticas sociais “especializadas” graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização de “receitas”, à incorporação de um programa, em suma à de um **saber legítimo** que permita a um só tempo a elaboração de “estratégias práticas” e a afirmação de uma “identidade reconhecida”. As dimensões mais significativas dessas representações ativas [...] (grifos do autor). (DUBAR, 2005, p. 129)

Esta epígrafe remete à forma como a identidade docente será abordada, ao considerarmos, neste item, os constituintes pessoais e os profissionais básicos “que se estruturam e se mostram no discurso profissional sobre a prática social, que, por sua vez, são o trabalho e a produção docente. Esses constituintes trazidos por Dubar (2005, p. 129), para nós, mostram-se como: “o domínio de um vocabulário”, específico de cada área; “a interiorização de receitas”, modos de lidar com a realidade, particulares de cada indivíduo; e “a incorporação de um programa”, o da escola pública de Educação Profissional. Trata-se de uma constituição que se configura, ainda, em um “saber legítimo” de uma identidade profissional docente. Esse *saber legítimo*, que são plurais

(NÓVOA, 2000) ou múltiplos (TARDIF, 2010), estabelece interação com o espaço de trabalho, *campo social específico*.

Isso compreende as interrelações profissionais com a instituição, enquanto sistema e entre os sujeitos, que trazem para si a constituição de uma identidade profissional mediada pelo espaço de trabalho e, ao mesmo tempo, devolvem-na para esse espaço de interrelações, formando um grupo e a ideia de coletividade.

Dessa compreensão surge a nossa questão-problema que funciona como uma questão norteadora, a saber:

*Quais elementos constituem a identidade profissional do professor da Educação Profissional?*

Alguns dos elementos foram elencados no item *A perspectiva da Educação Profissional*. A partir deste item, elencaremos os elementos que dizem respeito à dimensão identitária, no que se refere às relações subjetivas e intersubjetivas.

Para tanto, as concepções estão calcadas sob a ótica de Dubar (2003, 2005), quanto à formação oriunda das relações profissionais que se estabelecem no trabalho, empresa-escola, relacionadas ao que o autor denomina “mundo vivido” (2003, p. 44), e em dinâmicas identitárias profissionais e sociais (DUBAR, 2005). A abordagem está relacionada às concepções acerca das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 1985, 2003), de modo a compreender as representações dos professores acerca dessa identidade que está sendo constituída no espaço da escola pública profissional.

Contamos, ainda, com as ideias de Nóvoa (2000) e Pineau<sup>12</sup> (*apud* NÓVOA, 2000), quanto ao imbricamento entre identidade pessoal, profissional e plural de subjetividades. Com Abdalla<sup>13</sup> (2006), no que se refere às necessidades e expectativas

---

<sup>12</sup> Sob a perspectiva de Pineau (*apud* NÓVOA, 2000, p.114), esse imbricamento refere-se ao momento da construção de si próprio, que, nas palavras do autor (1986), é um processo de formação contínua que assume uma forma a qual entendemos que seja a do espaço de trabalho. A formação ocorre de acordo com o tempo de cada um e com formações de origens e percursos diferentes, o que confere, novamente, um movimento sincronizado característico de um grupo ou da coletividade. O autor assinala, como já revelamos, que “o ser é atravessado e questionado por dois tipos de pluralidades: uma pluralidade sincrônica de trocas incessantes e de múltiplos componentes internos e externos e de uma pluralidade diacrônica de diferentes momentos, de diferentes fases de transformação do ser” (PINEAU *apud* NÓVOA, 2000).

<sup>13</sup> Abdalla (2006, p. 24-25) coloca a questão da *identidade* sob as perspectivas pessoal, profissional e organizacional, também enunciadas por Nóvoa (2000). A autora considera o conceito de necessidade como “produção de objetivos de mudança para os indivíduos”, produção a qual atrelamos nesta pesquisa à ideia de uma “expectativa de uma identidade desejada pelos professores” (p.30). A autora faz, ainda, a distinção entre as necessidades habituais e as desejadas, estabelecendo dois critérios: o das *formas* para

dos professores em relações objetivas, intersubjetivas e subjetivas, o que nos ajuda a fundamentar como se reconstitui a identidade profissional docente, como forma de poder sobre si, o que a autora denomina como “senso prático *de ser e estar* na profissão”. Charlot (2005) e Tardif (2010) contribuem quanto à constituição e o papel dos saberes na profissão docente.

A seguir, trataremos das identidades - pessoal à social - mediadas pela identidade profissional, por meio das relações no trabalho, em busca de elementos que as caracterizem.

## **2.1 Da identidade pessoal à social: constituições mediadas pela formação profissional e pelas relações no trabalho**

*Eu nunca posso ter certeza de que a minha identidade para mim mesmo coincide com a minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura. (DUBAR, 2005, p. 135)*

A identidade se forma no fortalecimento do conhecimento de si próprio e na relação consigo e com o outro. Os sujeitos veiculam informações, por meio da comunicação em um discurso sobre si e sobre a profissão, neste nosso caso, e em forma de espelhamento. Deste modo, elas refletem quem somos ou quem gostaríamos de ser, mas nunca inteiros ou construídos, sempre em construção, na incerteza do que ainda podemos vir a ser.

Dubar (2005, p.134-135) reporta-se à ideia de identidade composta por uma dualidade, *identidade para si* e *para o outro*, e elas são inseparáveis e ligadas de maneira problemática. E ele afirma: “nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro”. E a experiência do outro nunca é direta e intensamente vivida pelo “eu”, “a identidade nunca é acabada<sup>14</sup> [...]”.

Essa questão da incompletude inerente à condição humana lembra um trecho da obra de Calvino (1999, p. 52), *O Visconde partido ao meio*:

---

compreender como os professores redimensionam suas necessidades pessoais, profissionais e organizacionais e o dos *campos de atuação*: epistemológico, pedagógico, cultural e político-social (p.31).

<sup>14</sup> O autor trata da questão do ego sobre a qual não nos debruçaremos sob o risco de se distanciar da perspectiva do discurso docente e das representações sociais sobre a identidade.



Que todos pudessem sair de sua obtusa e ignorante inteireza. Estava inteiro e para mim as coisas eram naturais e confusas, estúpidas como o ar: acreditava ver tudo e só havia a casca. Se você virar a metade de você mesmo, e lhe desejo isso, jovem, há de entender coisa além da inteligência comum dos cérebros inteiros. Terá perdido metade de você e do mundo, mas a metade que resta será mil vezes mais profunda e preciosa. E você há de querer que tudo seja partido ao meio e talhado segundo a sua imagem, pois a beleza, a sapiência e justiça existem só no que é composto de pedaços.

É, nesse sentido, que afirmamos que o processo identitário é uma dinâmica de reconhecimento de si próprio, de formação, de transformação e de interação. A identidade, segundo Heller (*apud* DUBAR, 2005, p. 130), é uma consciência de liberdade, de si mesmo, uma compreensão crítica que temos de nós mesmos, de nossos limites e de possibilidades, que podem levar à constituição de uma identidade profissional desejada. É uma maneira de pensar, agir, ressignificar<sup>15</sup> nosso pensamento e nossa atitude no mundo. Por esse motivo, afirmamos também, que é, em parte, uma questão bastante subjetiva. O pensamento, a ação e a ressignificação dependem de modos de ver o mundo e das experiências pessoais dos profissionais, que, de certo modo, favoreceram um determinado prisma de visão que, por sua vez, nem sempre compreende ou acata modelos de condutas impostos por “outros”. Condutas estas que indiquem uma determinada identidade: modelo para um espaço de relações como o trabalho.

Ao se distanciar dos parâmetros ou modelos estabelecidos pelos sujeitos, frutos de um espelhamento ou de um modelo de formação identitária, verificamos, muitas vezes, que a tentativa de aproximação dos sujeitos ao modelo “dado” pode implicar uma ambivalência em relação ao próprio eu. Isso porque, nesse momento, atribuem a nós características do espaço e de outros sujeitos pelas relações de força, que nada mais são do que níveis, categorias ou hierarquias sociais, e essa atribuição se conforma em “identidades sociais virtuais”, como afirma Goffman (1988). Elas são legitimadas pela sociedade, porque partem da hierarquização e, de certa forma, conferem ordem ao

---

<sup>15</sup> Ressignificar, porque significar é um primeiro momento do ato de pensar sobre as coisas do mundo, ao nos depararmos com as coisas e situações. Em semiótica, são chamados de três momentos: primeiridade, secundidade, terceiridade. Transporto para esta pesquisa como forma de distinção entre subjetividade e identidade, considerando que uma está imbricada a outra. Ver Valdevino Soares de Oliveira (1998), *Poesia e Pintura um diálogo em três dimensões*.

instituírem uma identidade para o coletivo, o que vem a se tornar uma “rotulagem” ou “estigma” para um grupo, como se disséssemos: “quem trabalha lá é assim”.

Após o processo de atribuição, o sujeito incorpora essas “identidades” em suas interações sociais e se torna *identidade para si* (DUBAR, 2005, p. 139). Para ser *identidade para si*, o sujeito, de modo singular, entende essa identidade como própria, ou seja, como se tivesse nascido com ela, pois a “incorporou”. Mas isso é um efeito ou fenômeno que parte do espaço de interações. Assim, essa *identidade para si*, incorporada pelo sujeito, é o resultado de um processo também de *influência* (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985) sobre as identidades e de *impregnação* (JODELET, 2001a), porque toma conta dessa identidade.

Nessa esteira, quanto à identidade pessoal, Dubar (2005, p.140-141) afirma que ela culmina na identidade profissional e social associada à ideia de *identidade herdada* e de *identidade visada*. Isso significa que o sujeito traz heranças de um mundo vivido (DUBAR, 2003), agrega a elas outras características e se impregna (JODELET, 2001a) e se influencia (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985) por outras identidades e outros aspectos da realidade que dão origem à concepção de *identidade relacional*.

Neste sentido, a *identidade relacional* se refere a uma identidade que se constrói na relação *com* e *no* trabalho. Essa identidade é mediada por uma transação subjetiva (herdada), interna ao indivíduo, e em uma transação objetiva, externa ao sujeito e que se circunscreve no desejo de construir para si e para o outro, configurando-se em novas identidades no futuro (identidades visadas), desejadas, conforme Dubar (2005, p. 140-141).

A *identidade mediada* (visada) está entre a identidade *para si* e a identidade *para o outro*, e é uma identidade que nasce das interações. Dela se abstrai o que é de interesse do sujeito, segundo um julgamento pessoal; por isso se trata de uma relação subjetiva e, portanto, interior. Essa identidade elabora estratégias de atitude e de posicionamento que pretendem uma imagem para o grupo, logo, social. Antes de tudo, ela é uma identidade que media a virtualidade, o que ainda não é, mas que se dá, sobretudo, em uma interação sócio-profissional. O que somos, de fato, media a ideia de pertença e de atribuição. Como resultado desse processo, Dubar (2005, p. 141) afirma que:

[...] essa abordagem supõe a um só tempo uma relativa autonomia e uma necessária articulação entre as duas transações: as configurações

identitárias constituem, então, formas relativamente estáveis, mas sempre evolutivas, de compromisso entre os resultados dessas duas transações diversamente articuladas.

Essas transações são mecanismos de produção de identidades sociais, que se constroem no âmbito pessoal e profissional de um e de outro. Trata-se de transações complexas, a que o autor denomina “negociações”. Essas negociações podem ser refutadas pelo sujeito ou assimiladas, mas e, acima de tudo, poderiam estar em concordância com os preceitos sociais; ou seja, podem ser abalizadas pelas “instituições legítimas” (DUBAR, 2005, p. 140-141) ou grupos, como o dos professores, como já dito no item anterior. São relações de *aceitação* e de *recusa* àquilo de que se é constituído e àquilo do que se pretende constituir (identidade visada), ou mesmo, com o que se pretende romper, inclusive, no que respeita ao caminho percorrido pelo profissional.

Em Pineau (*apud* NÓVOA, 2000, p. 114), a aceção da construção de si próprio é um processo de formação, pois a identidade está em constante movimento, possui um ritmo, ela é sincrônica e diacrônica, trata-se de uma forma plural do ser, conforme segue:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao mundo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e sobretudo o modo como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (PINEAU *apud* NÓVOA, 2000, p. 115)

Constituímo-nos não somente de nossas heranças familiares, mas e, especialmente, das influências externas provenientes de nossas relações com o outro, no trabalho e, com a sociedade, como já verificado.

Assim, a identidade é complexa, múltipla, dinâmica, constituída de escolhas pessoais; porém, incompleta, formada por diversos fatores inferentes, como o tempo, o espaço, a família, a educação e o outro, em forma de espelhamento. Isto é, o outro está refletido em mim. Por intermédio desses inferentes, por vezes, constatamos uma estigmatização<sup>16</sup> da identidade; ou seja, identidade marcada e inconformada com os

---

<sup>16</sup> Goffman (1988) trata da estigmatização voltada a um defeito físico ou algo que se diferencie muito do padrão. Para esta pesquisa, o *estigma* funciona como uma marca que diferencia um sujeito dos demais que se encontram em uma determinada situação no trabalho-escola, em especial, aqueles em situação de

modelos impostos pela sociedade. Esse é o momento em que podemos acomodá-la em nós ou refutá-la, conforme nosso modo de lidar e de suportar a pressão das relações sociais e profissionais.

O levantamento da constituição identitária aponta para um processo de construção de si e do outro, para uma identidade inacabada, porque está sempre em reconstrução. Porém, uma reconstrução fragmentada porque se (re) constrói de partes de outrem e, por isso, nem sempre em harmonia com o todo, indiciando uma (re) apresentação do sujeito que nasce, vive e se projeta nessa interação social.

Nessa perspectiva, partimos para a próxima etapa da abordagem, de modo a oferecer subsídios para a contextualização das identidades docentes pensadas como objeto desta pesquisa e objeto das representações sociais. Para tanto, apresentamos a concepção de mediação profissional, porque uma identidade se constitui de um imbricamento entre as identidades pessoal e profissional, identidade profissional básica<sup>17</sup> e identidade relacional, identidade real e identidade visada, todas elas constituídas no espaço de trabalho, para nós, na escola de Educação Profissional.

---

conflito ou desconforto, de forma que o discurso profissional possibilite expressar representações sobre o que os professores pensam a respeito da constituição identitária profissional, a qual compreende uma identidade pessoal.

<sup>17</sup> Por *identidade básica profissional* corresponde aos atributos adquiridos na formação acadêmica, no caso da Educação Profissional, o requisito básico é a especificidade de cada área como, Letras, Engenharia, Administração e outras. Entendemos, também, como aquela, que, ao se adentrar na escola, tem em sua constituição mínima, conhecimentos acerca do funcionamento de uma escola, por meio do estágio ou por intermédio de aulas teóricas, ou mesmo de uma pequena, mas importante vivência no trabalho, no mundo e de um senso de autonomia. E, essa identidade básica profissional é, também, delineada pelas subjetividades dos seres, subjetividades que se expressam nas formas de lidar e estar, nas interrelações *no* e *com* trabalho. Esta compreensão foi pensada, a partir de uma síntese baseada nas leituras de Nóvoa (2000), Contreras (2002), Charlot (2005), Dubar (2005), Abdalla (2006) e Tardif (2010), dentre outros autores. Entendemos que não há como “ser professor” sem essas condições mínimas, uma vivência, por menor que seja com a escola e com o mundo. Encontra-se em tramitação no Legislativo uma proposta do Ministério da Educação que prevê uma alteração no artigo 62 da LDB da Educação Nacional, em vigor desde 1996 (BRASIL, 1996). Pelo projeto enviado somente professores com formação em nível superior poderão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. ([www.capes.gov.br/serviços/sala-de-imprensa/36-notícias](http://www.capes.gov.br/serviços/sala-de-imprensa/36-notícias)), acessado 12-12-2011, 15h52. Por essas questões, é que denominamos “identidade básica profissional”, seja de um professor em seu primeiro emprego na escola ou de um professor com mais experiência, ao ingressar em uma instituição, parte de um conhecimento básico e, segundo Tardif (2010, p.23), somente com o trabalho docente, adquire o saber institucional.

## 2.2 A mediação profissional

A identidade nada mais é do que: o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p.136).

Essa citação aponta para o espaço de conformação da identidade docente na Educação Profissional, no que se refere à primeira dimensão *identitária*, pois a identidade para si é semelhante à identidade do outro, isto é, “o mais íntimo é o mais social”.

O mundo vivido é um mundo de “pluralidades”, que se mostra aos outros, à sociedade, como imagem de si no trabalho e como “estratégia identitária” para os indivíduos se manterem nos espaços. Isto significa que a constituição básica de um profissional, como os saberes específicos de uma área, serve de “rótulo” ou “imagem midiática”; isto é, imagem profissional divulgada, que circula e evidencia o profissional no local de trabalho e, por isso, o mantém nesse local, até como modelo de construção profissional, como imagem perfeita ou idealizada pelo sujeito e desejada pelo espaço de trabalho, como *mediação profissional*.

Nessa perspectiva e sob o olhar das representações sociais, refletimos sobre os aspectos identitários profissionais como um modo de pensar e de “re-criar a realidade”, a partir dos sujeitos, conforme sinaliza Moscovici (2003, p.90):

A maioria dos problemas que enfrentamos, no curso de nossa caminhada social ou intelectual, não provém da dificuldade de representar coisas ou pessoas, mas do fato de que elas são representações, isto é, substitutos para outras coisas e outras pessoas [...] devemos averiguar as origens do objeto e considerá-lo como uma obra de arte e não como uma matéria prima.

E é, dessa forma, que pensamos o objeto desta pesquisa, *as representações sociais de professores da Educação Profissional sobre a constituição da identidade docente*, como uma “obra de arte”, constituída não somente de formas apresentadas, imagem acabada, mas e, principalmente, uma imagem que parte de um conteúdo que as precede, como a memória. O que compreende: as heranças, as subjetividades, os saberes e uma autonomia relativa, mas não uma “matéria-prima” recém-constituída, e sim uma “obra de arte”, ainda e sempre, inacabada. E, é dessa “obra de arte”, que tentaremos abstrair significações e sentidos para esta pesquisa.

Nessa esteira e, ainda, sob a perspectiva das representações, pensamos a identidade e os fenômenos em relação ao contexto, porque a identidade imersa *nele* e mediada *por* ele, modifica-se, modela-se e faz adequações para integrar o grupo. Moscovici (2003, p.90) orienta que as pessoas e os espaços são frutos desse imbricamento, pois:

Os fenômenos e pessoas com que lidamos no dia-a-dia não são, geralmente, um material bruto, mas são os produtos, ou corporificações de uma coletividade, de uma instituição, etc. Toda realidade é a realidade de alguém, ou é uma realidade para algo, mesmo que seja a de laboratórios onde fazemos nossos experimentos. Não seria lógico pensarmos esses fenômenos de outro modo, tirando-os do contexto.

Isso interessa porque a identidade, da qual tratamos, está nesse trânsito entre o sujeito e os fenômenos, o pessoal e o social, ao qual se interpõe a identidade profissional docente. Para esta última se constituir, estão em jogo: as relações no trabalho, a atitude, as influências (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985) e impregnações (JODELET, 2001a) sobre o discurso (BAKHTIN, 1995) e sobre como ele apresenta a identidade docente no espaço da escola de Educação Profissional, que é este nosso caso. Na verdade, isso significa dizer que a pessoalidade está presente na profissionalidade<sup>18</sup>, o que se faz é estabelecer limites entre essa pessoalidade e o que dela pode ser mostrado profissional e socialmente.

As relações humanas são tão instáveis quanto a condição da identidade e, dessa forma, compreender as representações sobre essa identidade e por que essa identidade se mostra de uma forma ou de outra, muitas vezes escapa ao nosso controle conceitual.

---

<sup>18</sup> Segundo Lipianski (*apud* NÓVOA, 2000, p. 17, p. 115-116), não é possível separar a pessoalidade da profissionalidade, elas são “indissociáveis”, pois uma integra a outra. Assim, pensamos que temos características de comportamento, de como lidamos com a realidade ou mesmo subjetividades que se manifestam em nossa profissionalidade. Dizer que somos uma pessoa fora do ambiente de trabalho e outra dentro dele, é negar a si mesmo, às características mais marcantes e que nos diferenciam nesse espaço de relações e interferem nos resultados, perspectivas e, nas palavras de Nóvoa (2000, p.116), nas dimensões desse espaço. Segundo Libâneo (2001, p. 155), o profissionalismo “refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidade que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional”. Arelada às concepções de Abdalla (2008, p.32), a profissionalidade está “em uma estreita relação com processos e estratégias de defesa e promoção de um grupo profissional, tais como: adesão às normas do grupo, estratégias para ascender à hierarquia [...], a melhoria das capacidades e a racionalização dos saberes” e afirma, ainda, “tanto o profissionalismo quanto a profissionalização refletem a conquista da profissionalidade e, conseqüentemente, da profissão”.

Isto, porque se trata de uma imagem dos sujeitos em um espaço de trabalho: a Educação Profissional, campo desta pesquisa.

As imagens neste espaço são provisórias, assim, o que somos e o que fazemos na escola, local de trabalho e de constituição, remete a representações *sobre nós e para nós no trabalho*, de forma muito instável e passageira, que se reconstruirá no percurso das interações e dos fenômenos que aí ocorrem. Pensamos, como Nias (*apud* NÓVOA 2000, p. 15), quando afirma, que: “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Nesse sentido, as imagens se (re) constroem no movimento dos sujeitos, de interação ou alienação, de luta ou de ruptura, de adesão ou refutação daquilo que os perturba, mas também os mobilizam. Nóvoa (2000, p. 16) referencia essa identidade como:

[...] um dado não adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de *ser e estar na profissão*. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (grifos do autor).

Para Nóvoa (2000), há duas definições de identidade que coincidem com as perspectivas de Dubar (2005). São elas: a identidade pessoal e a identidade profissional. Segundo Lipianski (*apud* NÓVOA, 2000, p. 115), “a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” e estabelece a distinção entre a identidade pessoal e a social. A pessoal é a percepção subjetiva de si mesmo, como a consciência de si e a definição de si. Ela se apropria subjetivamente da identidade social e isso é um processo indissociável, ponto de convergência com a teoria de Dubar (2005).

A constituição da identidade profissional inclui o *conhece-te a ti mesmo*, e esse trabalho requer embate consigo e com o outro. Nesse embate, tenta-se negar o discurso do outro, o discurso de poder e tudo que vá contra ao que lutamos e acreditamos desde a formação inicial para a profissão docente. Contudo, conforme Abdalla (2006, p. 56), ora nos debatemos ora acatamos e *deixamos o barco correr*.

Todavia, a identidade profissional é um processo em constituição, inclusive, por meio de práticas atípicas que revelam sujeitos singulares em ações coletivas no trabalho

docente. Essas práticas pensadas para o contexto “escola” apontam para o que há de pessoal, social e histórico em nossa constituição profissional, em uma espécie de “apropriação singular do universal”, questão presente nas palavras de Franco Ferroti (*apud* NÓVOA, 2000, p. 18):

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora (retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva). Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico (...) se nos somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma prática individual.

A identidade social é, assim, uma apreensão objetiva do mundo e designa o conjunto de características pertinentes e definidoras de um sujeito e o identifica a partir do exterior; por isso, atrela-se às duas outras identidades: a pessoal e a profissional. A identidade social é determinada pelos sentidos que a identidade pessoal do sujeito atribui às relações exteriores. Trata-se de uma representação de si ao outro, em relações sucessivas e contínuas; uma vez que a linguagem realiza uma troca entre os seres, de forma que o outro esteja em nós e vice-versa. A citação, a seguir, ilustra essa fala:

É claro que o indivíduo constrói a imagem que tem de si próprio a partir do mesmo material do qual as outras pessoas já construíram a sua identificação pessoal e social, mas ele tem uma considerável liberdade em relação àquilo que elabora. (NÓVOA, 2000, p.18)

Abdalla (2006, 2008) não trata especificamente da identidade, mas é possível perceber no decorrer de suas obras que, ao tratar do conhecimento profissional do professor, a autora se posiciona em relação à identidade pessoal e à profissional como processos indissociáveis.

A autora afirma, ainda, que quando se trata de conhecer a identidade do professor, deve-se, pensar o papel do professor na sociedade e o que significa para ele a liberdade. Segundo a autora, o professor é mais do que um papel social, pois, para estar na profissão, é necessário fazer escolhas e tomar decisões. Essas escolhas e decisões implicam uma forma de ser, que, por sua vez, implicam saberes e a superação de necessidades, contingências que o saber da prática e o conhecimento profundo podem colocar termo a uma ou outra escolha no cotidiano docente. E essas formas de *ser e*



*estar na profissão* e as condições cotidianas conferem uma identidade ao professor, marcam-no com impressões singulares em relação ao trabalho coletivo docente.

Na verdade, as escolhas são aspectos de uma identidade em qualquer circunstância social. A história de vida, as relações no trabalho e as projeções de si em um futuro determinam um ser social, um sujeito e uma identidade. E é, a partir dessa constituição, que o professor profere, como neste trabalho, representações a respeito da identidade docente.

As escolhas voluntárias e/ou involuntárias relativas à escolaridade, por exemplo, determinam parte da identidade profissional e social (DUBAR, 2005, p. 148). A escolha de uma área específica significa a assunção de uma identidade profissional que se deseja para si, mas é no cotidiano que a identidade profissional se constitui, transforma-se ou se fragmenta.

Dubar (2005, p.146-147) assinala que a formação inicial implica uma formação continuada que sustente e atualize o conhecimento, sendo chaves para a empregabilidade e a manutenção de uma posição profissional respeitada no mundo do trabalho. Isso não significa a redução do sujeito *ao status de emprego e a níveis de formação*, mas sim, à necessidade de atualização. A perspectiva é de darmos conta da demanda social e das exigências do mundo do trabalho, que acaba por se constituir em uma exigência do grupo para a constituição permanente de identidades profissionais no interior de um espaço.

Na Educação Profissional, a identidade do professor também se reconstitui neste sistema de relações, isto é, baseada em um modelo externo já seguido por outros. Mas cabe ao sujeito definir as prioridades nessa constituição, e isso diz respeito às escolhas para a constituição de uma identidade profissional, mas também social, enquanto espaço de atitudes/posicionamentos e de representações.

Nesse espaço de atitudes e posicionamentos, entendemos que a identidade pessoal constitui a profissional e ambas são sociais, porque, por meio delas, estabelecem-se relações *no* e *de* trabalho de conformação das identidades, de produção e de implicações para a escola, por conta do discurso proferido. Esse processo constitutivo é social, porque pensar em relações, em produção e em implicações *para* e *na* escola, pressupõe outros sujeitos e uma abrangência desses fenômenos que extrapola

o “eu” e o “tu” das relações, já que estamos tratando de um grupo que pertence a uma esfera social: a escola.

O professor nem sempre tem a medida da projeção do discurso profissional nas diversas instâncias, mas esse ele atravessa “os muros” da escola, e, no caso da escola de Educação Profissional, adentra a empresa e, conseqüentemente, impregna a sociedade via produção material. Trata-se de um pensamento sobre si verbalizado e que se instaura no discurso de outros profissionais que, indiretamente, confere ao professor uma imagem profissional e social.

O profissional docente não tem essa medida, mas tem essa ideia de projeção. Então, ele se utiliza de estratégias identitárias discursivas para veicular a imagem de uma identidade, conformá-la ou negá-la no espaço de trabalho.

É sempre um jogo de projeção entre si, o outro e a sociedade. Nas palavras de Abdalla (2006, p.46), são relações *subjetivas*, no que respeita a uma identidade para si, daquilo que desejamos como realização pessoal; *intersubjetivas* relativas ao que se pretende profissionalmente para si e que está entremeada pelas relações com a instituição ou trabalho, já que a imagem profissional está atrelada a essas relações de âmbito pessoal e profissional; e em relações *objetivas*, relativas às demandas institucionais, ao cumprimento de tarefas e prazos que, por sua vez, também indiciam uma imagem profissional positiva ou negativa, daquele que cumpre ou não as obrigações. Por esse motivo incluímos as relações com o “outro institucional”.

Por ter em conta essa projeção dispersa ou ampla desse discurso profissional docente, consigo, com a instituição e com o outro, como diria Charlot (2008), ora ele oculta ora ele desvela características ou manifestações que possam denunciá-lo ou conferir uma imagem que não quer para si. Assim, de forma simultânea e inevitável, entre ocultação e desvelamento, imprime-se uma imagem sobre quem são esses sujeitos na profissão, conformados em uma identidade *relacional*.

Dubar (2005, p.143), sob a ótica de Berge e Luckmann (1966), afirma que se os dois processos de formação da identidade, o *biográfico* e o *relacional*, ou seja, a identidade para si e a para o outro, são heterogêneos, eles também se utilizam de um mecanismo comum, a tipificação. Esses modelos de identidade servem como combinação para a constituição de outras formas, por vezes, fragmentadas e tipificadas de identidades no trabalho. A tipificação serve como parâmetro para iniciarmos

características peculiares a identidades profissionais que acabam por distinguir um *lócus* de trabalho do outro, por meio de um discurso profissional diferenciado ou singular.

A identidade profissional passa por esse processo combinatório e variável no trabalho que transita entre o eu e o outro, biográfico e relacional. Por isso, esse processo torna os sujeitos ora muito semelhantes, ora muito singulares em seus discursos e em suas atitudes e posicionamentos relativos ao trabalho que desenvolvem e a que tipo de profissionais eles são. Esse processo está instaurado em um lugar e em um tempo, o que lhes confere algumas condições de produção e de constituição identitária, tendo em vista que o tempo e o lugar determinam muitas possibilidades de “ser e estar na profissão”.

Tratamos de uma coerência entre pensamento, palavras e atitude dos professores, e isso caracteriza e marca a identidade profissional. Ao marcar esta identidade profissional no campo de trabalho, cria-se um espaço que possibilita o profissional reconhecer-se e ser reconhecido nesse campo, conferindo a ele propriedade para se sentir autônomo, “dono de si e de seus pensamentos, palavras e atitudes”. Embora essa autonomia, por vezes, perca-se em meio a vozes dissonantes e condicionadas “ao dado irremediável”, isto é, às imposições e moldes institucionais que influenciam e impregnam sujeitos.

Desse modo, quando misturadas, essas vozes são abafadas pelo ideal de profissional (condicionado) criado pela instituição, o que facilita o estar na instituição para uns e dificulta a distinção entre uma voz e outra. Isso leva a uma fragmentação da identidade de um grupo de profissionais que resulta em uma ambivalência de atitudes e posicionamentos, que, por sua vez, desconfigura a identidade profissional. Ou seja, tira a marca identitária, ou simplesmente, não há algo que o diferencie ou o identifique dentre os demais. Seria um espelho com muitos rostos e poucas identidades.

Trata-se de uma relação complexa que acontece entre conflitos e categorizações entre o certo e o errado, pertence e não pertence, entre a definição de si e a do profissional. Dessa forma, a constituição e as demais questões instauram-se nesse trânsito entre o objetivo, o subjetivo e o intersubjetivo das relações no trabalho, entre o eu e o outro e determinam a identidade profissional. Essa constituição profissional é veiculada pelo processo de comunicação e interação que gera confrontos, conforme as atitudes e posicionamentos adotados, em um espaço de trabalho.

Nesse jogo, o profissional estabelece categorias para si e para o outro, são atribuições que fazem para nós, de nós, sobre nós mesmos e que fazemos dos outros. As categorias enquadram as formas de ser que remetem às atitudes/posicionamentos dos professores, de modo que determinem um estereótipo, uma tipificação para si mesmo: “sou assim”, “como ele”, um espelho para um e para o outro.

Isso acontece nas mais variadas circunstâncias, mesmo que nos diferenciemos do grupo, as pessoas têm a necessidade de se enquadrarem e fazerem parte dele. Como “Narcisos”, afastamos o que não é espelho, criamos barreiras e rotulações para o diferente<sup>19</sup>, mesmo que sejamos a representação viva do diferente. Essas categorias ajudam a compreensão dos grupos sobre a própria identidade, de forma a se criar uma atitude em cadeia, o que, por sua vez, caracteriza o grupo e, portanto, o distingue dos demais em um espaço. Essa constituição profissional é veiculada pelo processo de comunicação e interação que gera confrontos, conforme as atitudes e posicionamentos adotados, em um espaço de trabalho.

Acima de tudo, há nesse impasse uma organização do pensamento coletivo, de acordo com uma estrutura lógica calcada na realidade e nas expectativas do grupo. Essa estrutura confirma as imagens construídas acerca de conceitos tecidos sobre as coisas, pessoas e situações, em imagens *sobre e no* trabalho. Como afirma Moscovici (1978, p.61):

Os indivíduos longe de serem receptores passivos, pensam por eles próprios, produzem e comunicam incessantemente as suas próprias representações e as soluções para as questões que eles próprios colocam [...]. Os acontecimentos, as ideologias e as ciências oferecem simplesmente “um alimento para pensar”. (grifo do autor)

Informações sobre as questões oriundas das identidades são veiculadas e expressam o pensamento de um grupo. O pensamento impulsiona atitudes/posicionamentos, que abrem espaço para o campo de representações sobre as identidades em *jogo*. Então, a identidade, nesse processo, é um apresentar-se e representar-se, o que identificamos, nesta pesquisa, como um espelho, às vezes, de

---

<sup>19</sup> Goffman (1988, p. 116), em sua obra, trata de vários aspectos acerca da identidade, no que respeita às questões relativas ao Ego e outras diferenças, inclusive do sujeito marcado fisicamente. Nesta pesquisa, importa associar as diferenças posturais ligadas ao processo de linguagem na comunicação entre os professores e que revela um “eu”, em muitas vezes, distante do idealizado ou do espelho modelo praticado nas instituições. O autor faz referência, também, quanto à definição de identidade com base em estudos de Erikson, o que confere um diálogo entre as teorias aqui empregadas, no que se refere à “esteriotipação”.

cabeça para baixo, no qual os professores tentam se assemelhar um ao outro, profissionalizar-se, singularizar-se e evidenciam imagens de si e da escola: imagens que refletem conflitos de ordem identitária na escola.

Essa perspectiva de identidade profissional em conflito na escola torna-se uma forma de “controle e acesso” das instituições sobre as identidades, pois enquanto as identidades profissionais docentes se preocupam com esse conflito identitário, a instituição intensifica as relações de influência e de impregnação sobre o grupo de professores. Isso porque o grupo em conflito torna-se instável, vulnerável às “pressões”, abrindo espaço para o já referido modelo preestabelecido de identidade ideal.

Dessa maneira, a profissionalização é relegada a segundo plano, o que, mais uma vez, leva a uma ambivalência das atitudes e dos posicionamentos, tendo em vista que o sujeito reivindica a profissionalização, mas acata o modelo identitário imposto para o grupo, por meio do cumprimento daquilo com o qual não concorda. Com isso, novamente, temos por resultado a fragmentação do grupo, ao se dividir entre demandas, compromisso profissional e modelos de atitude. E, neste sentido, o processo de constituição da identidade profissional se esvai.

Então, o que é a ambivalência na identidade docente, percebida por meio do que se manifesta no discurso profissional e que resulta em uma fragmentação do grupo?

São falas que se contradizem, que ora confirmam, ora negam o discurso identitário profissional, de pluralidades, em virtude de fenômenos que se sobrepõem a essa identidade. Dessa forma, a identidade profissional cede lugar às vozes de poder que ecoam nos arredores da escola, conformam e submetem os sujeitos ao discurso modelo, padronizado pelo sistema, essencialmente, *descolado* do ser, de sua forma de lidar com as situações e estar na profissão. A ambivalência é uma negação do ser que pode, acima de tudo, implicar a perda de referência da identidade profissional, como dito, uma imagem desfocada em um espelho.

Podemos citar as conversas na sala dos professores quando o professor discorda de todo um procedimento, das reuniões realizadas aos sábados sem remuneração, mas cumpre o cronograma, por conta das sanções que pode vir a sofrer, como a perda da pontuação e da imagem de “bom funcionário”. Contudo, continua reclamando uma profissionalidade pela qual não luta, faz discursos contrários ao da instituição, mas são somente discursos, pois se esconde no outro que também acata ao modelo de atitude e

de posicionamento imposto pela instituição e, por isso, está dentro do sistema; é parte dele. Professar um discurso ambivalente é ir de encontro às próprias convicções, é negar as próprias atitudes e posicionamentos.

A ambivalência é um discurso permeado por outros discursos, assim como os demais. Contudo, a diferença reside na transmutação entre um discurso que abandona o aspecto da profissionalidade e cede lugar a um outro. Isto é, não há um posicionamento ou uma constância que o estabilize ou instancie diante dos fenômenos na escola, sejam demandas ou desmandos.

Partindo dessa premissa, não há discurso totalmente singular, todos são permeados pela ideologia que é social, pelas inferências pessoais particulares e de outrem, permeados, inclusive, pelo saber legítimo e que é plural (TARDIF, 2010), pois compreende os saberes específicos, os pedagógicos, os institucionais e os de mundo. Cada qual em sua instância de atuação e permissão, dentro de um sistema de ditames, normas e metas a serem atingidas profere o seu discurso profissional ambivalente ou não e imprime uma marca identitária no espaço de trabalho. Contudo e, na verdade, somos sujeitos fragmentados em nossas formas de *ser e estar na profissão* (ABDALLA, 2006).

Assim, a multiplicidade das definições de identidade e das representações tecidas por elas e sobre elas, levou-nos a pensar sobre os elementos que possivelmente constituem e, por isso, mobilizam a *identidade básica profissional*, rumo à identidade profissional relacional. Além de considerar, sem aprofundamentos, demais fatores como a subjetividade, que integra a constituição pessoal dos professores e, de certo modo, está presente na identidade profissional. Entendemos que esse fator da subjetividade confere aos sujeitos diferenciais ou particularidades que os distinguem e os tornam singulares no espaço de trabalho.

O próximo item aborda a concepção dos saberes da docência, um saber plural, o que compreende os saberes teórico-práticos, pedagógicos, institucionais e experienciais, que traduzem uma vivência fora da escola, e que corresponde a uma vivência de mundo, enquanto sujeitos sociais. Esses *saberes plurais*, conforme Nóvoa (2000, p. 114), integram o discurso e a identidade docente, como um regulador para uma imagem abalizada por um senso comum, que enquadra os saberes como elementos imprescindíveis à imagem profissional docente. Sobretudo, esses saberes estabelecem

diferenças ou singularidades para o discurso identitário docente, no que respeita a modos de “ser e estar na profissão”, considerando-se os vínculos entre escola, trabalho e sociedade, ao oferecer significação e sentido ao que se ensina e ao que se aprende.

### 3. Saberes da Docência

Iniciamos este item com uma pergunta de Tardif (2010, p.32), que aproximamos do que pensamos em relação aos saberes da profissão docente:

As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaboradas pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores?

Interessa-nos como os saberes podem viabilizar e subsidiar o acesso do professor a um mundo em que ele é avaliado pelo modo como lida com as situações, sendo que esses saberes nem sempre estão em evidência. Embora, eles sejam mediadores das relações com os outros professores, com a instituição, eles conferem profissionalidade aos sujeitos na escola, mas, principalmente, transformam-se em estratégia de abordagem da realidade e de seus conflitos. Nesse sentido, os saberes são múltiplos ou como afirma Tardif (2010, p.33): “*o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes*” (grifos do autor). Entendemos, aqui, que incluem os saberes do mundo, de uma vivência fora da escola e que faz a diferença dentro dela, pois estabelece relação entre *o que* se aprende, *como* se aprende e *como* essa aprendizagem é vivenciada em uma realidade externa à escola, nas relações sócio-profissionais.

Com isso, pensamos em tratar dos saberes, não em suas especificidades na escola, mas em sua multiplicidade. Sobretudo, tratar dos saberes como uma condição, uma estratégia para se estar, não somente na profissão, mas no mundo.

Este momento do trabalho tem por finalidade instanciar a importância dos saberes múltiplos ou plurais na constituição da identidade profissional docente na Educação Profissional e nas representações sociais sobre essa identidade.

Para tanto, contamos com a corroboração de: Dubar (2005) e o saber como valorização profissional em um mundo vivido; Charlot (2005), quanto ao prazer proporcionado pelo saber; Nóvoa (2000) e o saber na relação com a formação docente e em diálogo com a prática; Abdalla (2006), quando trata do conhecimento em uma

aplicação específica na escola; Tardif (2010), quando afirma que os saberes são “plurais, estratégicos, mas desvalorizados” e trata da perspectiva dos “saberes sociais”, o qual atrelamos à nossa concepção de saberes múltiplos; Jovechelovitch (2007), quanto aos saberes sociais e como “cultura”, o que nos reconduz à ideia de que os saberes extrapolam os “muros da escola” e se instanciam em outras esferas sociais, o que nos permite dizer que são múltiplos, pois atrelam-se a outros e são devolvidos para a escola, por meio do discurso profissional docente; Contreras (2002), que contribui com a concepção de saber como referencial, um subsídio para uma autonomia profissional; e Manfredi (2003), ao contextualizar esse saber na Educação Profissional.

De forma parcial, atrelaremos a abordagem acerca dos saberes às concepções de representações sociais de Moscovici (1978), especialmente, no que se refere às representações dos professores sobre a identidade docente constituída de saberes voltados a uma realidade, para nós, do trabalho docente na Educação Profissional.

Nessa esteira, consideramos os saberes como condição incontestável aos profissionais da área de educação. Os saberes são *múltiplos* (TARDIF, 2010), assim, não se limitam àqueles compreendidos como indispensáveis para a prática, a produção e resultados provenientes do processo educacional. Entendemos esses saberes múltiplos, ao abarcarem o conjunto experiencial, acadêmico e de mundo, a saber: *pedagógico*, vinculado aos objetivos educacionais e a processos didáticos, que incluem métodos organizacionais, que respeitam a ordem e o interesse em jogo; o *institucional*, no que se refere às normas para o desenvolvimento do trabalho docente e dos resultados esperados; *específicos*, pertinentes a cada disciplina; os *experienciais* provenientes de um percurso na prática e relativos a uma vivência no mundo.

Tudo isso se torna um diferencial para o profissional. Mas os saberes não são exclusividade da sala de aula, sem dúvida, eles são mais amplamente difundidos nesse momento de prática, pois eles estão presentes em todas as situações de trabalho. Os saberes, juntamente, com as singularidades, aspectos pessoais da identidade profissional, oferecem condições de análise e resolução de situações conflituosas e isso favorece a constituição da identidade profissional docente, que assume seu papel social na escola de Educação Profissional.

Os saberes somente se efetivam e se confirmam em situações reais, pois os saberes sem uma contextualização ou uma vivência, são como um pássaro na gaiola,



não alçam vôos. Isso quer dizer que eles estão apenas no nível dos conceitos, de um poder sem uma atitude efetiva que faça sentido para uma determinada realidade. Saberes enclausurados não oferecem possibilidades de escolhas, de transformação e de prazer em um universo que se pretende a profissionalidade. Nas palavras de Charlot (2005), também é preciso que o saber esteja relacionado à condição de prazer a quem o detém, conforme segue:

Como objeto que visa ao gozo pode um dia se tornar desejo de aprender este ou aquele saber, esta ou aquela disciplina; isto é desejo de outra coisa que não gozo? E isso de uma atividade intelectual que não é, ou de qualquer forma que não é unicamente, gozo. (CHARLOT, 2005, p. 37)

A proposta de saber de Charlot (2005) remete ao saber como um objeto de desejo, no sentido de que é algo que se almeja para a profissão, de forma a conferir prazer, ao ser reconhecido pela instituição, pelo grupo e pelos alunos. Os saberes conferem prazer aos sujeitos, ao serem compreendidos em sua abrangência e em sua funcionalidade, como um instrumento para se lidar com a realidade, torná-la mais simples e acessível aos seres.

Se o saber indicia um desejo, um prazer e a possibilidade de sermos “felizes” na profissão, um desejo saciado é um indício, um começo para o professor ser “feliz”, tal como deseja um dos professores, que nos diz que “o professor precisa ser feliz”. Há que se pensar no que se privilegia em nossas atitudes e posicionamentos, em nossas manifestações discursivas profissionais no trabalho, quando colocamos nossos saberes em questão, principalmente, em situações que demandam urgência e precisão na tomada de decisões.

Os saberes docentes, “objeto de desejo” dos sujeitos, são constituintes do discurso profissional docente, uma vez que integram a identidade profissional e se revertem em informações sobre esse grupo. Os saberes são transformados em práticas docentes que visam a estabelecer comunicação entre os grupos na escola. Utilizar-se dos saberes na reconstituição de si e do grupo implica mediar significados do saber no mundo e propor resultados a partir desses saberes. Charlot (2005, p.38) orienta que “o sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também uma das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido”.

O prazer não reside no saber, ou seja, o que leva ao prazer de saber é o fato de encontrar objetivação (MOSCOVICI, 1978) para além da abstração do prazer que o saber comporta em si e, por sua vez, proporciona aos sujeitos que o tomam para si. Nesse sentido, afirmamos que o saber torna-se um objeto de prazer, ao trazer sentido e propriedade para o discurso profissional e para a realidade docente nas diversas esferas da escola. Pensamos que esse prazer trazido pelo saber promove o desenvolvimento dos sujeitos e de suas relações, uma vez que ambos participam do processo de constituição da identidade docente no espaço de trabalho, que também passa a ser um espaço de realização pessoal e profissional, logo social.

A questão, na verdade, é que o prazer não se refere unicamente ao saber, mas em especial ao prazer pelo prazer. É a sensação de “poder” que o saber confere aos sujeitos sobre os sujeitos, e poder que impele ao desejo de saber, como prazer. O desejo e o prazer de saber são questões particulares, relativas às relações interiores, que se exteriorizam no discurso cotidiano nos espaços de trabalho. Dessa forma, se conseguirmos essas informações dos sujeitos, teríamos um elemento para compreendermos como esse saber funciona nas relações de trabalho e como eles estabelecem um senso comum (MOSCOVICI, 1978) acerca da representação dos professores sobre a constituição identitária profissional.

Em face às relações que se estabelecem na escola relativas ao poder que o saber exerce sobre os sujeitos, entendemos que o discurso docente sobrepõe-se à razão e ao prazer. Ele cede lugar à comunicação e à projeção desse discurso de saber nas relações interpessoais no trabalho e, nessa troca, está sempre em busca de outros saberes.

E esse saber não é somente acadêmico e nem mesmo relativo somente à prática docente, mas ao que Dubar (2005) chama de “mundo vivido” e apreendido pelo sujeito, que o faz selecionar enunciados de saberes que conferem poder sobre alguma situação, de modo a manipulá-la e trazê-la para si. O que está em jogo é a imagem pessoal e profissional e, de certa forma, social, por isso importa o que manifestamos em nosso discurso profissional de saberes múltiplos ou plurais.

Os profissionais da docência buscam no trabalho a validação dos saberes sejam acadêmico-práticos ou do mundo vivido, “plurais” (TARDIF, 2010), adquiridos ao longo do exercício da profissão, como matéria de desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, como projeção de si no discurso.

Entendemos, com isso, que os saberes assumem a aparência do espaço, pois é ele quem determina como e quais saberes serão disseminados, privilegiados ou negados no trabalho docente. O conhecimento, nesta pesquisa, funciona como um emblema da identidade docente, por isso, símbolo de “ser” do professor.

Nas palavras de Jovchelovitch (2007), na concepção das representações, o saber é instrumento de transformação e de rompimento da ordem das coisas e, portanto, de inovação social que se reporta a um compromisso profissional com a perspectiva social da educação.

São relações que estabelecemos com o saber, nas quais determinamos quem somos e quem podemos vir a ser, ao nos separarmos da condição de detentores do saber e nos assumirmos como aprendizes. Essa perspectiva e a abrangência dessa comunicação do saber configuram-se em um outro saber, que é o *como* lidamos com ele.

Essa configuração em outro saber implica conhecer o contexto, as lacunas a serem preenchidas por esse discurso de saberes e a concepção de alguns caminhos a serem percorridos, na intenção de se atingir alguns dos objetivos pessoais, profissionais e sociais na escola. Acima de tudo, essa configuração opera transformações no espaço da escola, uma vez que se torna um saber significativo e efetivo, no sentido da consideração das circunstâncias de comunicação, produção e resultados oriundos desses saberes.

O saber acerca da identidade, por exemplo, implica uma luta consigo mesmo e com os pares em uma dinâmica de estagnação ou de transformação, tendo em vista o papel do saber em espaços sociais. Jovchelovitch (2007, p.278) afirma que as identidades “são como uma arena de entendimento e de luta sobre quem sou e quem somos”, o que define e limita a vida que eu/nós vivemos e o que eu/nós podemos, devemos ou gostaríamos de fazer para provocar mudança ou deixar as coisas como são. Dessa forma, entendemos que conhecer, compreender para adquirir um saber, no sentido de quem somos profissionalmente, tem uma função social de transformar espaços.

Contreras (2002, p. 110) aponta para um conhecimento ligado ao *expert infalível*, já referido, que remete a um saber profissional que se limita a uma especialização. Com isso, pensamos que essa perspectiva de saber profissional vai na

contramão da ideia de saberes múltiplos ou plurais, no que tange à extrapolação e à ampliação contínua. Além de se tratar de um saber que se restringe a uma especificidade, ele limita o próprio posicionamento em situações reais na escola. O autor aponta para um profissional que finca suas atitudes e posicionamentos em um senso comum que dissemina a ideia de nivelção do saber docente ao nível técnico.

Ao considerarmos o cenário de saberes, ele acontece e se constitui em meio às interações dos professores, se compreendermos o saber sob a perspectiva da multiplicidade e que de todo saber ou conhecimento surge um outro saber sobre algo. Esses saberes exercem, assim, uma força sobre o que os professores manifestam em seus discursos profissionais. Os saberes veiculados na escola transformam-se em um diálogo de constituição identitária profissional e de reconstituição cada vez que se renova ou se amplia.

Os saberes acadêmicos, experienciais, pedagógicos e de um mundo vivido (DUBAR, 2005) se configuram em dados sobre os sujeitos e suas identidades na Educação Profissional. E esses dados estão estabilizados como um pressuposto para a profissão docente, assim estão sempre em representação (MOSCOVICI, 1978). O que dinamiza esse processo de representação social dos saberes é: o que se sabe e o nível desse saber. Se é que é possível obter essa informação. Na verdade, é uma espécie de escala de saberes, quem sabe mais ou quem sabe menos e quem não sabe.

Essa questão dos saberes se inclui nas preocupações da psicologia social, área da ciência, que, de maneira implícita, integra esta abordagem, considerando-se que o saber, o conhecimento, as questões de memória e a aprendizagem, em si, integram o arcabouço teórico da área de formação em educação. Dessa maneira, o saber é uma dimensão que consideramos para analisar a constituição profissional básica.

Neste sentido Abdalla (2006) destaca que é necessário o conhecer a profissão docente, assim como as estratégias de aprendizagem desta profissão. Esse conhecer, para nós, integra a nossa perspectiva de conhecimento das coisas, das pessoas e do mundo, para se transformar em discurso “de saberes” na docência, que, nas palavras de Abdalla (2006, p. 94-95), é:

[...] o conhecer da aprendizagem de conhecer mais e melhor, do aprender a ensinar e a ser professor de determinados *saberes*. Saberes que traduzem pela compreensão que fazemos da prática docente, de aprender e apreender o significado da situação didática, das relações

pedagógicas e a refletir junto sobre as formas desse conhecimento, revitalizando os processos humanos em fluxo.

De certa forma, o discurso profissional de saberes indicia e confere um aspecto autônomo à identidade profissional. Para Abdalla (2006), esses saberes é um conhecer, um produzir e um ressignificar o mundo e as práticas na escola, conforme atesta a autora:

Conhecer para o professor é, portanto, sentir e compreender a realidade para ser possível escolher, conscientemente, tomar decisões, intervir, buscar constantemente o novo, problematizando o velho, fazer o registro da história do grupo com o qual compartilhamos as múltiplas formas de conhecer: os múltiplos saberes.

Segundo Manfredi (2003, p. 13), para a Educação Profissional, “a identidade do professor é simultaneamente epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico de conhecimento e no âmbito da prática social”. A autora afirma, ainda, que o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana, em que os saberes e a apropriação de modos de aplicá-los compreende um compromisso ético-profissional, de modo, a conferir significação a esses saberes integrados a um universo de trabalho.

Essa identidade está imbuída de formar profissionais, além dos saberes técnicos de uma determinada área; por isso, é imprescindível um “investimento competente e crítico nas ofertas de conhecimento da ética e da política”, como ainda afirma Manfredi (2003, p.17).

Nesse ínterim, verificamos que o discurso profissional docente sobre saberes ecoa na voz de quem forma, na voz de quem é formado, na sociedade e, por isso, escutamos o eco dessas vozes em outros discursos, além dos muros da escola. Dominé (*apud*, NÓVOA, 2000, p.24) concebe a questão dos saberes, também, como um constructo histórico e reflexivo, que pensa o conhecimento específico, experiencial e o mundo vivido (DUBAR, 2005), como um processo pertencente ao processo educativo em comunhão com a realidade, como veremos a partir das palavras de Nóvoa (2000, p. 24):

A vida é o lugar da educação, a história de vida e o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica [...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações técnicas ou fórmulas pedagógicas que

não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.

Os saberes configuram-se em pressuposto, logo, senso comum desse grupo, constituintes da identidade básica na profissão docente. Sobretudo, eles funcionam como elementos representados, como “forma socialmente elaborada e partilhada”, como diria Jodelet (2001a, p.22). Então, constituintes da identidade relacional, fincada no desejo de saber, integrar e constituir a realidade na qual se inserem. Eles, enquanto parte das representações da identidade docente, orientam e organizam as condutas e as interações na escola pública de Educação Profissional. Isso confere ao professor ou, ao menos, o impele a uma autonomia profissional, conforme assinala Contreras (2002). Autonomia sedimentada nesse discurso de saberes pedagógicos, institucionais, didáticos e do mundo vivido, em formas híbridas de “ser e estar na profissão”. Assim, entendemos conferir importância à questão dos saberes, não somente específicos, mas e, principalmente, experienciais, relativos ao mundo vivido em um percurso profissional de um grupo de professores.

## CAPÍTULO II

### DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: NOÇÕES BÁSICAS

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2003, p.41).

Este capítulo tem por finalidade oferecer noções básicas sobre a teoria das *representações sociais* (TRS), sob a ótica de Moscovici (1978, 2003).

Em um primeiro momento, instanciamos o conceito de *representações sociais*, que pode ajudar na compreensão a significação das TRS. Também, tecemos algumas considerações a respeito do conceito de representações coletivas. Depois, abordamos a concepção de funções sociais das representações. Em um terceiro momento, tratamos dos processos de objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 1978, 2003), que intermediam e integram as representações sociais dos grupos. Nesse processo, considera-se a formação de um *sensu comum*<sup>20</sup>, que pode ser compreendido a partir de fenômenos sociais. Também, destacamos as etapas para se compreender a naturalização do objeto; assim como as dimensões das representações, conforme as TRS. Assinalamos, ainda, algumas concepções sobre a ideia de grupo.

E, por fim, situamos a imagem da identidade, sob a perspectiva das representações sociais.

#### 1. Das Representações Sociais (RS)

Representar não consiste somente em selecionar, completar um ser objetivamente determinado com um suplemento de alma subjetiva. É, de fato, ir mais além, edificar uma doutrina, que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar seus atos (MOSCOVICI, 1978, p. 270)

---

<sup>20</sup> Segundo a concepção de Moscovici (1978, p.20), o *sensu comum* diz respeito a uma opinião ou ideia abalizada pela sociedade que compartilha de um pensamento similar e forma um conjunto de ideias, acerca de algo e isso se constitui em um *sensu comum*, conforme citação: “[...] o *sensu comum* com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias. [...] A ciência e a filosofia dele extraem seus materiais mais preciosos e os destilam nos alambiques de sucessivos sistemas”(p.20).

Estabelecendo uma relação com a epígrafe acima, as representações sociais trazem significados para o mundo e sentidos para os sujeitos relativos às atitudes adotadas em um cotidiano vivenciado. Essas atitudes desencadeiam as representações, mas o mais importante é que elas “vão além, edificam uma doutrina que facilita a tarefa dos indivíduos de decifrar o mundo, predizer, ou mesmo, antecipar o que outro fará em determinada situação ou fenômeno”, como destaca Moscovici (1978, p.270).

Para o autor, “todas as coisas são representações de alguma coisa” (1978, p.64). A dificuldade consiste em conceituar as representações sociais, tendo em vista que elas se encontram entre o nível das realizações ou fenômenos, isto é, no real, e entre o nível da compreensão ou “do tornar um conhecimento comum para si ou para o grupo” (p.64).

As representações sociais acionam o processo cognitivo do grupo; por isso, pairam em um nível acima de nossas relações mais concretas do cotidiano e a sua conceituação torna-se bastante complexa (MOSCOVICI, 1978).

Assim, a força das representações muda os espaços, os sujeitos e os objetos, ao conferir uma imagem acerca de um posicionamento relativo a um objeto social. Isto implica dizer que as representações ora produzem, ora processam fenômenos sociais, ao impelirem a um posicionamento diante desses fenômenos. Desse ponto de vista, Jodelet (2001b, p. 22) afirma que:

As representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade. Isto quer dizer que nos interessamos por uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto constituinte – os processos – e constituído – os produtos ou conteúdos. Modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social.

Partindo dessa citação, ratificamos a utilização da TRS para analisar o conteúdo dos discursos proferidos na aplicação dos questionários, especialmente, em relação às questões abertas, e em relação às entrevistas realizadas para a pesquisa desenvolvida, que tem por objetivo central compreender algumas das representações que os professores tecem a respeito da constituição de suas identidades profissionais na Educação Profissional. Trata-se de privilegiar o pensamento sobre a realidade e a produção nessa realidade que se apresenta como forma de representar algo, como forma



de embate e de luta contra a negação de algo em um tempo, em um espaço, sob uma determinada ideologia.

Tomemos, como exemplo, um grupo de docentes que, ao estabelecer que em período de greve quem estiver de vermelho é favorável a ela, embora não tenha aderido ao movimento. Isso é um símbolo, porque a cor vermelha remete a uma série de concepções oriundas das representações das cores, como vermelho símbolo e ícone de luta/confronto inerente a um grupo. E diz respeito à organização mental de uma prática ou de uma produção social, porque intenciona a mobilização dos sujeitos, no sentido de elevar a categoria dos professores ao nível de profissionalidade desejado, sob a alcunha de luta de classe. Moscovici (1978, p. 59) sinaliza que: “as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser”.

Esse modo de conceber as representações sociais, como modos de pensar e agir, favorece a reorganização da realidade, ao criar sentido *para* ela, reorganizar o concreto pensado, o que pode levar a uma perspectiva de mudança.

Essa perspectiva de mudança faz com que as representações sociais extrapolem a ideia arraigada de mito, como “ser professor é um sacerdócio”. Enquanto o sacerdócio remete a uma aceitação de uma realidade, “ser professor” implica uma multiplicidade constitutiva, que leva à busca pela compreensão e pela mudança de determinada condição, o que gera conflito.

As representações sociais, ao constituírem um meio de apreensão do mundo concreto, exercem *influência*, como diriam Paicheler e Moscovici (1985) e, nas palavras de Jodelet (2001), *impregnam* o contexto. Nesses contextos circulam identidades que buscam condições que favoreçam, no caso dos professores da Educação Profissional, uma imagem profissional desejada pelo grupo e dão margem a novas representações. As representações sociais que os professores têm a respeito de suas próprias identidades profissionais também impulsionam a produção e a reprodução de um pensamento que leva à uma atitude “combinada entre o grupo”, relativa à elaboração da prática-produção de produtos e efeitos na sociedade (MOSCOVICI, 1978, p.41). Essa reprodução não se caracteriza como uma cópia da atitude do outro, mas sim, como a geração de outras atitudes. É produzir novamente, é indiciar outra atitude.

Assim, representar a identidade profissional docente é fincar um pensamento sobre algo, valores ou conceitos que o grupo considera como importantes para a sua constituição.

Nessa perspectiva, as representações dos indivíduos podem conter um tanto de verdade ou de ficção, porque elas dependem do prisma de observação dos sujeitos e da adequação que se processa em suas consciências. Elas indiciam alguma coisa sobre um determinado objeto e se manifestam em uma imagem criada e/ou calcada em uma realidade atual, na projeção de uma imagem idealizada, mas não falsa ou irreal, porque se baseia em algo factual<sup>21</sup> (MOSCOVICI, 1978).

As representações partem dos indivíduos e estes pertencem a um grupo, o que nos leva a pensar que as representações sociais são sociais porque pertencem a esse grupo. Enfim, identificar algumas representações sociais de professores sobre a identidade profissional docente no espaço de trabalho é pensar a profissionalização do grupo, por meio de modos de pensar e agir *em uma* determinada realidade.

A seguir, realizamos uma breve explanação, no que concerne às diferenças entre representações sociais e representações coletivas, apresentando a definição de Durkheim, na voz de Moscovici (1978).

### **1.1 Das Representações Coletivas**

Quando falamos das representações de um grupo, pensamos em uma diversidade de ideias que nos remetem às representações coletivas. Isso gera representações sociais como forma de criação do grupo. Essa criação coletiva parte de pensamentos acerca da realidade vivida, que estruturam atitudes/posicionamentos voltados a um modo de lidar com a realidade e seus conflitos. O fenômeno das representações está ligado aos processos sociais constituídos a partir de diferenças na sociedade. E é para dar uma explicação dessa ligação que Moscovici (2003, p.16) sugeriu que as representações sociais são “uma forma de criação coletiva”.

Moscovici (2003, p. 14), ao partir da ideia de Durkheim, aponta para a impossibilidade de se estabelecer uma distinção entre os aspectos social e coletivo. Na concepção do autor, o social e o coletivo se imbricam, pois um integra o outro por meio

---

<sup>21</sup> A valorização profissional, por exemplo, seria algo idealizado, porém factual, já que a docência na educação profissional é responsável por uma parcela da formação profissional, do Estado, em Santos.

da heterogeneidade constitutiva dos grupos. Com isso, Moscovici aponta para uma diferença que se refere à: perspectiva sócio-psicológica das representações coletivas, à manutenção de um “senso comum”, com base na mudança no todo social, à legitimação das condições de um grupo e, dele, sobre os fenômenos sociais.

Assim, o que atrela representações sociais e coletivas é o aspecto mutável e diverso das ideias coletivas na sociedade, que remete ao dinamismo das representações sociais. Enquanto Durkheim trata de uma separação radical entre representações sociais e representações coletivas” e de uma imutabilidade social, ou seja, “formas estáveis de compreensão coletiva” (MOSCOVICI, 2003, p.15). Elas são fenômenos sociais diversos que se impõem aos sujeitos e, nas palavras de Vala (2010, p.485, 487), “servem de coação social”.

As representações, na perspectiva de Moscovici (2003, p. 16), promovem a mudança, ao partirem de um conflito duradouro. Daí, uma reorientação acerca da realidade. E, para cada grupo de professores, a reapresentação de um objeto, como a identidade profissional docente, é uma representação diferente, diversa sobre ele (MOSCOVICI, 1978, p. 58). Representar torna-se *um apresentar de outro modo* (p.58), sob outras bases, pois nada é igual, conforme valores e sentidos presentes em uma realidade. Há posições diferentes que dão margem a representações diferentes, conforme assinala Guareschi e Jovchelovitch (2003, p. 15):

[...] Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações.

As representações sociais de um grupo prepararam-no para a ação, ajustando, assim, o comportamento coletivo. Elas conduzem discursos, aqui profissionais, à produção de uma realidade comum, como a Educação Profissional, que, em parte, se constitui a partir da identidade profissional docente e em meio a “pontos duradouros de conflitos” (MOSCOVICI, 2003, p. 16). As representações atuam sobre essas interações, idealizações, manifestações, mas, sobretudo, sobre os confrontos resultantes dessas interações.

Ao considerarmos as representações sociais como *evidenciadoras* das produções na sociedade e, em uma perspectiva coletiva, é preciso compreendê-las e, para isso, é fundamental conhecer suas funções sociais.

## 2. Funções Sociais das Representações

De uma forma geral, pode-se dizer que as representações sociais têm como função a atribuição de sentido ou a organização significativa do real. (VALA, 2010, p. 479)

Com base na epígrafe, pensamos que discorrer brevemente sobre as funções das representações sociais torna-se relevante, porque favorece não somente a compreensão sobre elas, mas e, sobretudo, a relevância dessa compreensão. Nas palavras de Vala (2010), “procurarmos ancorar os processos de meta-representação” dos professores, por meio de “uma ideia do homem e de como é conduzido a filtrar a produção de um conhecimento sobre si próprio, sobre o seu comportamento e o que acontece na sociedade dos homens, como processo de atribuição” (p.481).

Dessa forma, Vala (2004, p. 478-479) afirma que as representações sociais são concebidas como um saber funcional, ou seja, elas atribuem sentido e organizam de forma significativa a realidade, por vezes dispersas nas relações por conta das emergências do cotidiano.

Há três funções sociais definidas por Tajfel (*apud* VALA, 2010, p. 479), quando se reporta aos estereótipos: *causalidade social ou explicação de acontecimentos sociais, justificção do comportamento e diferenciação social*.

A primeira função dos estereótipos é a *causalidade social* (VALA, 2010, p.479). Ela está associada à categorização social realizada pelos grupos sociais e suas relações, afastando-se de uma perspectiva estritamente cognitiva. Trata-se de uma explicação, sob duas vertentes, para as atitudes ou posicionamentos, enquanto fenômenos da sociedade, o que compreende a *esteriotipação* da ação do homem. Escolhemos a segunda vertente, relativa aos elementos externos e/ou circunstanciais que direcionam a ação dos sujeitos, em uma espécie de dominação. O elemento interno de representação, considerado autônomo e de controle direto, é uma “forma ilusória de controle” de si na produção social. O externo e o dominado são formas consideradas heterônomas, indiretas e nem sempre percebidas pelos sujeitos.

Essa concepção da *causalidade social* ajuda-nos a compreender os elementos constituintes da identidade profissional docente, corroborada, também, pelas concepções de Dubar (2005), em que o sujeito é composto de elementos internos, externos, exerce papéis sociais e sofre uma dominação. Ao trazer a perspectiva social da *causalidade*, como forma de explicação dos fenômenos, Vala (2010, p. 480) afirma que:

[...] a adoção desta perspectiva de análise do discurso causal cotidiano, embora seja útil na compreensão das explicações sobre os comportamentos individuais, é particularmente adequada quando estão em causa fenômenos sociais.

Assim, a *causalidade social* pode se tornar uma das perspectivas de explicação das atitudes ou posicionamento dos sujeitos, assim como, a imagem que lhes é conferida em determinadas instituições. Isso interessa, para nossa pesquisa, porque justifica, em parte, algumas das representações sociais dos professores sobre a identidade profissional docente. Essa causalidade estaria presente no discurso profissional dos professores no cotidiano da escola, de modo a informar que a instituição funciona como um elemento externo interiorizado pelo professor e que se reflete em sua constituição profissional.

Esta função da *causalidade social* contribui para análise dos dados que faremos a partir de uma dimensão contextual que também é uma relação estritamente objetiva do sujeito com a instituição. Tem-se em vista os fenômenos sociais que constituem o contexto de trabalho, impelem e delineiam a ação e a identidade docente, determinando-a, embora nem sempre o sujeito se dê conta desse processo. Segundo Vala (2010, p.482), a proposta de análise calcada na causalidade explica, não somente, a ação do homem e da sociedade, mas, sobretudo, contribui, nesta pesquisa, para o entendimento da identidade profissional docente, que é fruto de uma causalidade social/institucional.

A segunda função social estereotipada é a *justificação do comportamento*. Nisbett e Wilson (*apud* VALA, 2010, p.482) assinalam para o fato de “nem sempre sermos bons relatores de nosso comportamento e das causas”, pois, às vezes, o corpo fala por nós. Isto é, o corpo nega o discurso profissional intencionalmente inclinado a convencer o outro de quem e do que somos profissionalmente. Isso nos leva a pensar que o que comunicamos nesse discurso não é capaz de exprimir a dimensão ou a profundidade de nossas atitudes e daquilo que nos levou a agir ou nos posicionar de uma determinada forma.

Atrelamos essa função também à compreensão da dimensão *contextual*, para a análise dos dados, tendo em vista as *relações intersubjetivas*, em que estão em jogo interesses institucionais e pessoais. Desse modo, compreendemos que uma identidade se constitui para si e contempla expectativas pessoais, profissionais e sociais que, por vezes, se sobrepujam ao discurso profissional.

Colocamos, conforme Vala (2010, p. 483), “em evidência o fato de as representações incluírem modos desejáveis de acção; proporcionarem a constituição do significado do objeto estímulo e da situação no seu conjunto; e permitirem dar sentido e justificarem os comportamentos”. Dessa maneira, Vala (2010, p. 483) assinala que “as representações sociais constituem uma orientação para a acção na medida em que modelam e constituem os elementos do contexto”. O autor afirma, ainda, que a acção remete a um “sistema representacional que liga objeto e contexto”.

Assim, a escola, nesta pesquisa, é um lugar em que as representações que, de certa forma, buscamos identificar e compreender, simultaneamente, determinam e modelam a atitude/posicionamento do grupo, pois, nas palavras de Moscovici (*apud* VALA, 2010, p.483), “a acção envolve um sistema representacional, uma rede de representações que ligam o objeto e o seu contexto”. Para nós, a identidade profissional docente e a escola pública de Educação Profissional estão intrinsecamente ligadas, na medida em que uma integra e participa da outra, de forma que essa identidade “se reconstitui na escola, que é o contexto da acção e da produção docente”, conforme revela Abdalla (2000, 2006). Nesta perspectiva, atrelamos o nosso pensamento à fala de Vala (2010, p.483), em que:

[...] a relação entre as representações e a acção supõe a concepção do sujeito como actor. Ora, em certas situações, a acção é menos o resultado de um projecto que de factores externos e pressões situacionais. [...] o sujeito faz corresponder, a *posteriori*, à acção uma representação que lhe permite dar sentido ao comportamento observado.

Isso quer dizer que as representações dos sujeitos, em grande parte, procuram formar um conjunto coeso, em que as representações coadunam-se e dão sentido às acções.

No espaço do trabalho e das representações, ora o professor é ator, indivíduo, dono de sua atitude e responsável pelo seu posicionamento; ora é um personagem, uma criação de outro ou desse espaço. Por isso, o professor, por vezes, supõe ser apenas um

ator, mas é parte de um projeto ou de um sistema que produz identidades profissionais, que se “conformam” a esse projeto ou sistema. É um cenário de conflito e de confronto, porque o fato de um profissional se submeter às condições institucionais, não implica concordar com elas. Trata-se de uma “conformação de conveniência”. Isto significa que o sujeito parece se conformar com a situação por conta da conveniência, mas não por convicção. Dessa forma, as representações assumem uma coerência possível, conforme as condições externas de produção no espaço de trabalho, justificando os comportamentos/attitudes<sup>22</sup> dos sujeitos, no caso dos professores.

A terceira função estereotipada, segundo Moscovici (*apud* VALA, 2010, p. 483), é a *diferenciação social*, que aponta para o fato de a especificidade das representações de um grupo indicarem um padrão atitudinal, que diferencia socialmente esse grupo dos demais e confere uma identidade social a ele.

Essa função ocorre a partir das diferenças que se evidenciam em cada grupo ou sociedade e isso, para nós, diz respeito a considerar elementos constitutivos identitários desses indivíduos, ao conferir a ideia de integração (ou não) desses sujeitos em um determinado grupo. Além disso, essa função situa as representações como diferenciadoras dos indivíduos e estes nos grupos enquanto identidades sociais. O que favorece tratarmos das representações sociais sobre a identidade profissional docente, também sob essa perspectiva, já que há aqueles que aderem ao discurso institucional, aqueles que resistem e, ainda, aqueles que tentam conciliar os dois discursos, mesmo quando o discurso profissional nega essa intenção.

Nessa perspectiva, consideramos que, por exemplo, dentro do grupo de professores há outros grupos que estabelecem diferenças entre si, como os dos professores engenheiros da Construção Civil e os da Mecânica, embora esses grupos pertençam a um grupo maior, o de professores da Educação Profissional. Eles desencadeiam, entre esses “intergrupos” (VALA, 2010, p. 483), determinadas atitudes que são, por vezes discriminatórias, e que dividem esse grupo maior de “professores”, como se fossem micro-grupos dentro de um macro-grupo.

Sob esse aspecto, Doise (*apud* VALA, 2010, p. 400) afirma que os intergrupos possuem critérios e conteúdos significantes diferentes; ou seja, há uma micro-

---

<sup>22</sup> Os autores Moscovici (1978) e Vala (2010), em suas concepções, empregam o termo “comportamento”, quando se referem aos sujeitos, mas, aqui, substituímos pelo termo *attitudes*.

organização que divide o grupo maior, a partir de critérios diferenciados. No entanto, o autor assinala que “quando dois grupos se distinguem segundo um critério, é raro que ele não esteja ligado, pelo menos subjectivamente, a outros critérios”, pelos quais pensamos que esses intergrupos se conectam ao grupo maior de professores.

Com isso, a *diferenciação* é pensada, neste trabalho, como base de análise da constituição da identidade profissional, como um dos *elementos* que a *reconstitui* impelindo-a a uma condição no espaço de trabalho, por conta das *relações intersubjetivas* entre os pares. Essas relações envolvem uma imagem que se fragmenta, quando estabelece uma distinção entre grupos de professores dentro de uma mesma unidade.

Na verdade, a *diferenciação social* marca o indivíduo / grupo na sociedade a partir de suas atitudes e posicionamentos em um espaço social, tendo por ditame um modelo atitudinal a ser acatado pelo grupo. Porém, isso depende de como os professores pensam a realidade e as escolhas que fazem em relação a ela, o que implica uma atitude ou posicionamento do grupo, mas sempre atrelado à instituição. Adentramos, assim, à identidade profissional desejada pelos professores e à identidade que lhes é possível.

Então, para esta pesquisa, as *funções* interessam porque oferecem caminhos, para identificarmos elementos que constituem as representações dos sujeitos em suas relações sociais no trabalho. As representações, identificadas a partir da *causalidade social, do comportamento e da diferenciação social*, possibilitam explicar fenômenos cotidianos bem como impelem pensar caminhos em direção a uma reconstrução mais próxima possível de uma identidade desejada pelos docentes, em meio a circunstâncias vivenciadas na Escola.

A atitude atravessa essas três funções, intrinsecamente ligada ao contexto. Ela é mais intensa e mais marcante do que as palavras, pois ela, muitas vezes, nega o que o discurso afirma. No entanto, estudos, dentre eles, de Abric (1987), por exemplo, como assinala Vala (2010), apontam para o controle do sujeito sobre o que afirma, de modo a responder ou adotar uma atitude adequada à situação. Vala (2010) afirma que grande parte de nosso comportamento consciente ou inconsciente pertence e se origina de nossas representações. Elas modelam e constituem os elementos que determinam a atitude/posicionamento dos sujeitos em um espaço.



Assim, torna-se importante entendermos a concepção de *objeto social* nesta pesquisa sob a perspectiva das representações sociais. Moscovici (1978, p.48) afirma que o objeto social, fenômeno material e imaterial, para onde dirigimos nossa atenção, não é algo externo ao sujeito, mas sim, integra-o, porque *ele* participa desse objeto.

O objeto e o sujeito não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum, um integra o outro, pois existem *dessa* e *nessa* interdependência. Moscovici (*apud* VALA, 2010, p. 459) aponta para o fato de que “não há corte entre o universo interior e o universo exterior do indivíduo, o sujeito e o objeto não são essencialmente distintos”. Esse objeto social, para nós, são as *representações sobre a identidade profissional docente*. Então, se a identidade integra o sujeito e esse sujeito integra um espaço que, por sua vez, interfere na constituição desse objeto, que é social, por causa desse espaço. Esse objeto, por ser social, pode ser observado, analisado e interpelado pelo prisma de outros sujeitos, que tecem suas representações individuais, compartilhando-as em um grupo.

Nessa esteira, para Moscovici (1978, p.49), “as representações sociais são algo quase tangível, porque elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um pensamento, em um encontro com um objeto social observável no universo cotidiano”, como a identidade profissional docente. Moscovici (1978, p.61) afirma, ainda, que o trabalho das representações sociais é atenuar as estranhezas pertinentes aos fenômenos ou objetos, trazê-las para um espaço comum, sob vários olhares que as aproximem dos sujeitos. Daí, as representações serem “quase tangíveis”, como afirma o próprio Moscovici (1978, p. 61). Elas dão forma e indiciam o que pode vir a ser em uma determinada realidade, a partir dessa identificação ou compreensão do objeto compartilhado pelo grupo. Estabelece-se, assim, um consenso, uma direção que determina atitudes e posicionamentos. E esse é o papel das representações sociais sobre um objeto social.

Então, o que o sujeito verbaliza e mostra como expressão de um pensamento sobre a identidade profissional no trabalho, enquanto um objeto social, torna-se quase acessível para o grupo, porque a identidade integra os sujeitos, mas não possui uma materialidade. Isso significa que é possível ver a ação, a atitude ou mesmo um posicionamento, este por meio das palavras, mas isso se constitui apenas em imagens

sobre algo ou alguém construídas com palavras que, por sua vez, apontam para formas de “ser e estar na profissão”, como diria Abdalla (2006, 2008).

As representações se presentificam nas interrelações cotidianas e vão se constituindo em formas de se compreender a identidade seja pessoal, profissional ou social. O que as representações sociais fazem para identificarmos ou compreendermos o objeto social de nosso “desejo” é aproximá-lo, torná-lo tangível, por intermédio da comunicação<sup>23</sup> dos professores, por exemplo, na escola. Essa comunicação cria uma imagem sobre o objeto social, uma imagem que funciona como indício<sup>24</sup>, criado a partir da observação ou estranhamento desse objeto social.

A seguir, trazemos os processos de objetivação e de ancoragem e as etapas de naturalização do objeto, de forma a compreendermos como se constituem as representações sociais de um grupo de professores sobre a identidade profissional docente na Educação Profissional.

### **3. Para compreender os Processos de Objetivação e Ancoragem**

Segundo Moscovici (1978, p. 110), não conseguimos definir como se forma a representação de um objeto social, mas as representações sendo, como vimos, um encadeamento de fenômenos dimensionados em uma realidade, também são elaboradas a partir de dois processos fundamentais: a *objetivação* e a *ancoragem* ou *amarração*.

*Objetivação* (MOSCOVICI, 1978, p.110) é conferir realidade a um conceito, que se refere a um objeto social observado, de modo que torne esse conceito que era estranho, familiar aos sujeitos. Observar leva a criar uma imagem que se constitua em informação sobre o objeto. Essa informação, por sua vez, caracteriza o objeto, segundo o prisma de observação. Por esse motivo, o objeto se constitui de modos diferentes para cada grupo de observadores. O olhar e a constituição interior de cada sujeito se unem em direção a uma caracterização e a uma formação conceitual desse objeto, que ocorre,

---

<sup>23</sup> Utilizamos o termo *comunicação*, como toda forma de expressão e transmissão de mensagens significativas e de sentido emitidas pelo grupo de profissionais no trabalho da escola pública. Essa comunicação compreende o processo de linguagem que ordena o pensamento expressado pela linguagem verbal, oral ou escrita, ou, não verbal, quando em gestos, em forma de discurso (profissional).

<sup>24</sup> *Indício* – elemento que aponte para um objeto ou situação por convenção. Ex.: fumaça é indício de fogo (NETTO, 2003, p. 58).

primeiramente, pelas imagens que cada indivíduo forma em suas relações cognitivas particulares e, portanto, subjetivas em relação ao objeto.

Após esse processo particular, essas imagens seriam “lançadas” em um espaço, em uma espécie de mesa de debates, e, a partir dessa junção de imagens e conceitos do grupo sobre o objeto, cria-se uma unicidade imagética e conceitual. Essa unicidade é o lugar comum com diferentes olhares sobre o objeto, mas um olhar coletivo comunicado à sociedade e, dessa forma, reflete a interação entre esse grupo. Isso torna o objeto social tangível ao sujeito.

Para Vala (2010, p. 464-466), na objetivação, o que era ícone (imagem) passa a símbolo e este passa a ser signo. Isto é, as palavras assumem outros sentidos para atender às necessidades de uma realidade. O autor afirma, ainda, que “a objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressão de uma realidade pensada como natural” (p.465).

Assim, *objetivar* é, acima de tudo, estabelecer conexões em relação a uma realidade, a qual está fincada em conceitos, paradigmas e parâmetros para a ação dos sujeitos, que internalizam e exteriorizam outros conceitos, a partir de concepções preexistentes. E, como revela Vala (2010, p. 467), “é a identificação de elementos que dão sentido a um objeto”.

*Objetivar* também significa aparar os excessos significativos e adotar certa distância e objetividade para observar o que é uma inferência ou símbolo. A objetivação acontece de um processo mais profundo do que a visão física, e ocorre na apuração dessa visão, por meio de uma atividade intelecto-cognitiva associada a conhecimentos anteriores, à observação e a dados pertinentes ao fenômeno, para assim conferir propriedade acerca das conclusões sobre o que se observa (MOSCOVICI, 1978, p. 111-112).

Tem-se por base que valores, paradigmas atrelados às questões ideológicas impõem parâmetros para a ação dos sujeitos. A partir disso, podemos dizer que a objetivação se realiza entremeadada por essas questões sociais valorativas, paradigmáticas e ideológicas. Por isso, dizermos que as coisas são como são, pois sabemos que por trás da atitude há pressupostos que sustentam o insustentável da realidade ocultada na

naturalização do processo<sup>25</sup>. Então, a objetivação é um processo entremeado ou subsidiado por um outro processo: o da ancoragem.

*Ancoragem* significa amparar elementos de uma realidade à qual o objeto social pertence e se finca. Significa, ainda, atrelar valores a fenômenos sociais. Por exemplo, a identidade docente, como corpo social, está presa aos pressupostos que uma sociedade determina para a profissão, e, assim, influem na objetivação e, conseqüentemente, nas representações sobre o objeto, conforme diria Moscovici (1978, p.110).

Segundo Vala (2010, p. 472), a *ancoragem*, por um lado, “precede a objetivação, por outro, situa-se na seqüência da objetivação”, isso porque a objetivação é pensada como um fenômeno de uma realidade. Essa seqüência significa que a *ancoragem* precede a objetivação porque é o lugar onde o sujeito ancora seus pensamentos (valores), quando procura se posicionar ou adotar uma atitude relativa a um fenômeno desconhecido ou não-informado. Ao ancorar seus pensamentos, torna o fenômeno familiar para si e para o grupo, o que gera a reformulação desses valores já objetivados em fenômenos sociais e isso os atualiza e dá início a ancoragens que precederão outras objetivações. Abdalla (2008, p.18) assinala que a *ancoragem* refere-se ao fato de qualquer construção ou tratamento da informação exigir pontos de referência. Assim, quando falamos em seqüência, pensamos que a *ancoragem* se situa em dois momentos do processo: antes e depois da objetivação. Em Abdalla (2008, p.19), vemos que Moscovici (*apud* VALA, 2010, p.473-474) refere-se também à função social das representações e sua eficácia social, conforme segue:

Se a objetivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais.

---

<sup>25</sup> Ver o texto de Ignácio de Loyola Brandão (2002, p. 63), “Os homens que se transformavam em barbantes”, de 1969. O texto aponta para o fato das pessoas se acostumarem com cenas atípicas que se tornam rotineiras, isto é, os homens se acostumam aos novos fatos e, por isso, não os estranham mais, naturalizam-nos, por piores que eles sejam, como: as pessoas se transformarem em barbante e em vidro, inclusive, algumas se quebrarem. Essa conformação é, ainda, mais estranha. Essa estranheza se manifesta em um *visitante* da cidade que consegue perceber e relatar os fatos com uma certa distância, ele ancora essas imagens na concepção do que era a cidade e nos valores que circulavam entre os sujeitos, antes desse fenômeno. Desse processo, ele tece outros conceitos-imagem desses fenômenos acerca da atitude das pessoas. O texto, sob o aspecto social, trata da ideologia, do discurso, das imagens mentais que os grupos constituem, da opressão das forças de poder e da submissão do povo, representações que se formam a partir dos fenômenos dessa sociedade. (grifo nosso)

Esse processo se instaura em campos de representações que são imagens criadas pelo grupo acerca do que era estranho. Com isso, os conceitos/pensamentos já transitaram pela realidade e se estabilizaram, de forma que a ancoragem passa a outro processo, isto é, as imagens criadas geram outros conceitos sobre determinado fenômeno, conforme o espaço (instituição), o tempo e a ideologia vigente.

As representações sociais partem das relações entre os sujeitos de um grupo, que organiza o conhecimento sobre determinado objeto social. Esse grupo gera informações sobre si ancoradas em pressupostos, valores e paradigmas. Adota uma atitude/posicionamento, que, por sua vez, instaura o sujeito em um campo de representações e, desse campo, são geradas imagens acerca dos conceitos constituídos pelo grupo. E essas representações geram outras, em um processo dinâmico, contínuo, que supõe implicações para a sociedade, ao menos local, como a Escola de Educação Profissional.

*Ancorar* a identidade profissional docente, por exemplo, é pensar sob a égide de que para ser professor é imprescindível pensar nos saberes múltiplos que o constituem, assim como nas condições do contexto de trabalho, que são elementos fundamentais para que se reflita o exercício da profissão docente.

As representações sobre um objeto surgem, assim, desses fenômenos entremeados por crises, conflitos ou impasses, os quais evidenciam a imagem dos sujeitos. Essas imagens se mostram nos comportamentos e nas falas (discursos) mobilizadas pela vontade de reagir àquilo que condena uma classe à imobilidade e ao conformismo ou parcimônia “excessivos”. “Excessivos”, porque, quando em níveis aceitáveis, o conformismo favorece as relações no trabalho, pois ameniza os ânimos e oferece uma certa estabilidade a essas relações. Contudo, quando “excessivos”, afastam o senso crítico e transfiguram os sujeitos em “papéis em branco”, em que tudo, que se inscreve, é aceito.

Trata-se de formas de pensarmos quais valores norteiam os sujeitos de forma a lhes sedimentar uma atitude ou outra. Ou seja, um pensamento de transformação, mesmo que sutil ou a “submissão assumida e imutável”, que estagna o grupo e o desloca do papel de pensadores e transformadores da sociedade. Essa condição dos professores, quando percebida, gera o conflito seja pela parcimônia seja pelo

inconformismo. Essas formas constituem, conforme aponta Moscovici (2003, p. 91), o caráter das representações sociais que:

[...] é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo ou suas imagens, está passando por mudanças. As pessoas estão, então, mais dispostas a falar, as imagens e impressões são mais vivas, as memórias coletivas são excitadas e o comportamento se torna mais espontâneo. Os indivíduos são motivados por seu desejo de entender um mundo cada vez mais não-familiar e perturbado.

Desse modo, nesse campo de representações, surgem imagens-conceitos que se ajustam e se sedimentam para constituir as representações sociais de um grupo sobre um objeto social. Essas representações são informadas e outras representações se constituem a partir do que se imprimiu nesse espaço de embates. Identidades, pessoal e profissional, imbricam-se e se constituem em sociais, informam e difundem algo sobre o grupo, que direciona e organiza modos de se apresentar e se comunicar na sociedade, como definição de si. Jodelet (2001b, p. 22) contribui neste sentido, ao afirmar que:

As representações sociais intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Assim, as representações interpelam os sujeitos e o espaço de trabalho e de hierarquização, em que se difundem e se assimilam conhecimentos sobre a identidade profissional de professores da Educação Profissional. Esse espaço é um espaço de definição de eu pessoal, profissional e social, que constitui e representa um grupo, ao operar transformações sociais por meio de atitudes e posicionamentos em seu campo de trabalho: a Escola.

Ao oferecer algumas orientações acerca dos processos de *objetivação* e de *ancoragem* do objeto social, pensamos instanciar, de forma breve, como se processa a naturalização do objeto social.

### **3.1 Naturalização do Objeto**

Há etapas que precedem, constituem-se e favorecem os processos de *objetivação* e *ancoragem*. São elas: a construção seletiva, a esquematização e a naturalização. A naturalização e, na sequência, a classificação, por sua vez, permitem que dados ou

informações sejam analisados, sob uma perspectiva: a das representações sociais (VALA, 2010). Os dados são informações referentes às atitudes/posicionamentos relativos ao objeto e que, por vezes, o caracterizam.

A *construção seletiva* é a primeira etapa e a mais relevante para a análise sob a perspectiva das representações sociais, sendo que ela parte da observação para que se possa construir o material necessário à análise e posterior esquematização. Ela isola o objeto para selecionar o que interessa ao processo e conduz à próxima etapa: a da *esquematização*.

A *esquematização* organiza esses elementos selecionados, que são conceitos básicos estruturantes de cada um e que possibilitam criar uma cadeia conceitual. Por exemplo, compreender a (re) construção profissional, considerando os saberes e o contexto da produção docentes servem como um esquema de entendimento da constituição da identidade profissional. Conforme se estabelecem significações e sentidos, por meio dessa esquematização, imagens se constituem. Isso pressupõe romper com a estimulação pertencente à realidade, para buscar uma orientação, em torno de uma escolha sobre quais dados da realidade são significativos para compreendê-la.

A criação de imagens implica a materialização do conceito ou *naturalização* sobre o objeto. *Naturalizar*, segundo Moscovici (1978), leva a classificar, que significa enquadrar em determinadas características ou categorias. Por exemplo, os dados, para serem colocados em uma realidade a ser representada (objetivados), passam pela naturalização, que torna o que era estranho em familiar ao grupo. Depois, há uma classificação hierárquica, segundo valores sociais, ideologicamente constituídos, de um grupo campo de representação.

*Naturalizar* e *classificar* são operações essenciais da objetivação, como mencionamos. Então, conforme Moscovici (1978, p.111-112), “uma torna o símbolo real, enquanto a outra dá à realidade um ar simbólico”. Isto é, a naturalização atribui características ao objeto e a classificação confere certa simbologia a ele. Numa, a imagem participa e, na outra, separa o objeto de seus atributos para guardá-lo, conforme uma classificação da sociedade, como processo de preparo da objetivação. Esse processo faz com que o que era percepção se torne realidade material, estabelecendo uma relação de equivalência entre conceito e materialidade ou realidade.

Sintetizando as três etapas - *construção seletiva*, *esquematização* e *naturalização* e, a partir desse processo contínuo de ancoragem e objetivação, mediado pela construção seletiva, pela esquematização e pela naturalização do objeto social, realizamos, a seguir, uma breve explanação sobre as dimensões das representações sociais: a informação, a atitude e o campo de representação.

### **3.2 Da Informação, da Atitude e do Campo de Representação: Dimensões das Representações**

Para uma análise acerca da TRS, é necessário considerar as três dimensões que subsidiam, indicam e abrigam as representações sociais dos grupos: a informação, a atitude e o campo de representação ou imagem. Essas dimensões são mediadas pela objetivação e pela ancoragem, que sustentam o senso comum de um grupo sobre um objeto a ser representado.

Quanto às *informações*, que se configuram em um conhecimento sobre um objeto social, Moscovici (2003, p. 9) afirma que:

O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração [...] ele é sempre produto de um grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas.

Isso quer dizer que o conhecimento sobre um fenômeno ou objeto, como a identidade docente, nasce do espaço de relações no trabalho. Espaço envolto em interesses pessoais e profissionais. Isso gera confronto e conflito, ao darem margem a discordâncias, embates discursivos em graus e perspectivas diferentes entre si.

Para Moscovici (1978, p.67), a *informação* é “a organização dos conhecimentos que um grupo possui em relação um determinado objeto social” (MOSCOVICI, 1978, p. 67). No caso deste trabalho, as representações sobre a identidade profissional docente. Entre os professores, há um consenso que a base constitutiva de uma identidade docente são os saberes específicos de cada disciplina, ou seja, para “ser professor” é imprescindível o conhecimento dos conteúdos ministrados, mas, sobretudo, associados a outros conhecimentos, tidos aqui, como *plurais* ou *múltiplos*.

Em relação ao *campo de representação ou de imagens*, Moscovici (1978, p. 69) revela que o “campo de representação corresponde às imagens que se constituem como



um modelo social. Elas remetem ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto de representação”. Trata-se do espaço das realizações do grupo, em que ideias são agrupadas, mas não necessariamente organizadas e estruturadas, pois somente as opiniões e a hierarquização das mesmas definem o campo das representações.

Moscovici (1978, p.46, 69) afirma, ainda, que as opiniões, por exemplo, favorecem o surgimento de imagens no campo de representação, espaço considerado, assim, o celeiro de onde surgem as representações sociais. Segundo Moscovici (1978, p. 46), as opiniões causam certa instabilidade e indiciam pontos particulares que formam atitudes e estereótipos.

Quanto à *atitude*, Moscovici (1978, p.70) considera como uma orientação global em relação a um objeto (MOSCOVICI, 1978, p. 70). A atitude é a mais frequente das três dimensões, porque ela é incitada pelas opiniões e traz informações sobre o objeto, instaura um campo de representação sobre um objeto, sendo que a atitude se renova a cada movimento ou dinâmica social dentro do processo de representações.

Já, nas palavras de Thomas e Znaniecki (DOISE *apud* JODELET, 2001a, p. 188), “a atitude é um mecanismo psicológico principalmente estudado em seu desenrolar, em relação ao mundo social e em conjunção com valores sociais”. O psicológico dos sujeitos determina a atitude a ser adotada pelo grupo e os valores sociais aparecem em segundo plano, ao serem pensados a partir de uma constituição externa do sujeito. Isto é, a sociedade direciona quais valores vigoram na sociedade.

Nas palavras de Doise (*apud* JODELET, 2001b, p.189), “a atitude trata-se sempre de uma posição específica que o indivíduo ocupa em uma ou várias dimensões pertinentes para a avaliação de uma entidade social dada”. Assim, a atitude é a manifestação do sujeito que identifica um objeto e emite uma resposta em relação a ele. Isso faz com que o sujeito interaja com os demais sujeitos do grupo e esses fenômenos dão margem às representações.

Eagly e Chaiken (*apud* VALA, 2010, p. 188) definem a atitude como “um constructo hipotético referente à ‘tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica’” (grifos do autor). Nessa ideia, Vala (p.188) assinala que “as atitudes não são diretamente observáveis como um ‘constructo hipotético’ (grifos do autor) são uma variável latente explicativa da relação

entre situação em que as pessoas se encontram e o seu comportamento”. Isso quer dizer que as atitudes são respostas ao meio, mediadas pelo comportamento individual, e podem ser favoráveis ou desfavoráveis, conforme os valores e modelos estabelecidos pelo grupo social.

As atitudes ou posicionamentos compreendem as formas cognitivas, afetivas e comportamentais. Elas são as dimensões mais importantes das representações sociais e responsáveis por parte da imagem profissional de uma classe ou grupo. Elas são favorecidas (os) por alguns elementos circunstanciais e se tornam informações sobre os sujeitos em determinados espaços, como frutos de um *sensu comum*<sup>26</sup>, mas podem ser “aprendidas ou alteradas” (VALA, 2010, p.189). As atitudes, como já dito, são estratégias elaboradas que estabelecem uma distinção entre os grupos e geram outras atitudes/posicionamentos, que ora revelam um conformismo, ora revelam um inconformismo no universo de trabalho, logo, social.

Nas palavras de Doise (*apud* JODELET, 2001b, p. 190), “estudar a ancoragem das atitudes nas relações sociais que as geram significa estudá-las como representações sociais”. Assim, considerar as atitudes, como fruto das relações e do senso comum dessas relações entre os professores, ajudará a compreender as representações sociais sobre a identidade profissional docente. Temos em conta que essas atitudes se calcam em alguns pressupostos que as sustentam e criam uma imagem profissional, a qual é revelada por meio do que os professores manifestam em seus discursos profissionais (verbais ou outros). Essas manifestações favorecem uma inferência acerca do perfil desses profissionais da Educação Profissional (VALA, 2010, p.189).

Assim, podemos inferir, e isso é somente um exemplo, que se um professor participa constantemente de cursos de atualização profissional, ele pensa a sua promoção pessoal/profissional. Isso, porque, supõe uma escolha, de ordem pessoal, mas

---

<sup>26</sup> *Sensu comum*, na concepção das representações sociais (MOSCOVICI, 2003, p.8), é uma imagem que se forma em nossa mente a partir de situações, fenômenos cotidianos. Elas são constituídas de definições ideológicas, conhecimentos que influenciam a sociedade e fixam imagens em um grupo sobre determinado fenômeno da realidade. O senso comum funciona como um mapa que se delinea pelo conhecimento de uma situação, dos caminhos percorridos que a tornaram comum aos sujeitos. Esse conhecimento é veiculado pela comunicação e seus meios que, por sua vez, estabelecem interação entre os sujeitos, de forma a esse conhecimento ser discutido, dialogado; assim, estabilizam-se em um espaço. Para ser mudado, são necessários tempo e adaptação às novas condições de produção de um novo senso comum. Este conceito de senso comum aponta para como as representações sociais se tornam senso comum, além de, para nós, assemelhar-se bastante à ideia de paradigma, porque estabelece parâmetros para a ação dos sujeitos em um determinado grupo.

voltada para a profissão. Com isso, há uma valorização profissional por parte da instituição que, supostamente, reconhece esse perfil com promoções; e social, porque também ele pode ascender na escala social.

Todavia, Vala (2010, p. 190-191) afirma que a única maneira de mensurarmos a atitude dos sujeitos é por intermédio das escalas de atitudes. Ou seja, por meio da verificação de crenças, opiniões e avaliações do sujeito em torno de um objeto, como a identidade profissional docente.

O discurso profissional, a partir das representações, considera o que se produz, em que condições e quais implicações e efeitos são projetados na sociedade. Para tanto, quais valores estariam em jogo ou quais elementos levariam à constituição da identidade profissional docente e às representações sobre ela? Há implicações ou efeitos a partir dessas representações?

São respostas que precisam se “conformar” em informações sobre um objeto, e, por serem informações sobre formas de pensar, transfiguram-se em atitudes de um grupo que se define por um senso comum.

As três dimensões, que constituem a triangulação das TRS, oferecem um panorama para compreendermos as representações sociais sobre a identidade docente, mas e, sobretudo, oferecem sentido às relações que se estabelecem em um determinado campo de representação. Esse campo abriga identidades profissionais docentes, enquanto objeto social, objetivado em uma realidade e ancorado em valores de um grupo que o precedem. A seguir, trazemos algumas ideias acerca da constituição e do consenso de um grupo, que geram atitudes polarizadas e em cadeia, de forma a caracterizar esse grupo.

### **3.3 Uma ideia de Grupo**

Maupassant dá alguns conselhos excelentes sobre o modo de se tornar original se ainda não se é. A receita consiste em sentar-se frente às labaredas duma lareira, a uma flor num jardim ou a qualquer outro objecto que surja no seu caminho e permanecer nessa posição até que o fogo, a flor ou o objeto adquiram vida e apareçam completamente diferentes de todos os outros exemplares de sua espécie. (*apud* MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 151)

Iniciamos esta etapa da pesquisa com uma epígrafe que nos orienta em direção à ideia de originalidade ou marca de um grupo a que remetemos à identidade profissional dos professores da Educação Profissional. É necessário observar o objeto para que se tenha a integridade dele, para que ele ganhe vida, integre a realidade do observador e se torne singular perante os demais objetos. É assim que vemos a identidade profissional docente de um grupo de professores, sob um prisma, um foco de luz que a evidencia e coloca em questão seus modos de ser no mundo do trabalho.

Os grupos se constituem, primeiramente, com base em valores que o precedem, mas Moscovici e Doise (1991, p. 149), em variados estudos, afirmam que “um estudo em função de valores não é racional. Acabaremos, forçosamente, por reconhecer o lugar dos valores em mundo de informações”. Então, os autores orientam que as representações sociais de um grupo tratam “das decisões colectivas e a realidade não ficaria esgotada do ponto de vista de suas qualidades específicas se não incluíssemos as características do espaço em que elas se formam” (p.149), como já mencionado anteriormente.

Pensamos, assim como os autores, que o espaço e valores ali vigentes influenciam a tomada de decisão do grupo, sendo que “as causas têm grandes conseqüências” (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p.149). Dessa maneira, importa conhecermos o porquê das atitudes dos sujeitos e identificar suas inclinações para que possamos, assim, compreender as representações sociais do grupo. Moscovici e Doise (1991, p. 150) assinalam que “do exterior eles parecem moderados, objectivos, enquanto que na realidade eles se inclinam em determinado sentido”.

Essa inclinação, ao pender para um lado ou para o outro, caracterizará o grupo e evidenciará suas preferências e condições de produção, ao definir atitudes e juízos de valor, que determinarão a *transformação* ou a *manutenção* do “status quo” na escola de Educação Profissional. E é isso que gera implicações para o grupo e para o espaço de trabalho, fazendo com que responsabilizemos algo ou alguém pelos fenômenos que se sucedem.

O que ocorre é que os grupos criam estratégias que os protege da coersão exercida pelos sistemas, em relação a suas atitudes e posicionamentos. Por isso, segundo Moscovici e Doise (1991, p. 151), “os membros de um grupo se implicam colectivamente nas trocas de argumentos e debates públicos que determinam o grau com

o qual polarizam”. Contudo, os autores atestam que é difícil fazer uma “verificação direta” sobre essas relações; por isso, também trabalhamos com o pressuposto de que *o que os professores expressam em seus discursos profissionais confere uma imagem profissional*, que é resultado da representação desse grupo sobre a própria identidade profissional.

Verifica-se que o grupo, conforme Moscovici e Doise (1991, p. 152), “estimulados uns pelos outros”, assumem atitudes que os deixam mais confortáveis na tomada de decisões, pelo fato de ter sido uma decisão partilhada. Mas essa formação valorativa para a tomada de decisão deve-se a um processo de “comunicação e de influências” entre o grupo que favorecem a “ordenação dos conflitos” (p.152).

Pensamos que a decisão partilhada se origina na motivação dos sujeitos do grupo, mas também nas estratégias de processamento das informações e na perspectiva de reconhecimento desses sujeitos pela instituição.

Nesse pensamento, o consenso depende de como os grupos se organizam e como se comunicam. O que nos leva a questionar se o grupo de professores possui essa estrutura organizacional e comunicacional que o impele a uma tomada de decisões coletiva e em função da transformação do “status quo”. Nas palavras dos autores (1991, p. 153):

Isto condiciona a maneira como eles participam na defesa e na promoção dos interesses e das convicções que partilham. É aí que residem as condições nas quais os indivíduos têm oportunidade de participar na solução dos conflitos e nas decisões que os afectam a eles e às colectividades a que pertencem”.

Isso significa que a organização resulta no sucesso, no fracasso ou na imobilidade do grupo perante suas expectativas e objetivos que os aproxima e os mantém na profissão. É a consciência do que são e do que representam para a sociedade que fazem com que vençam as barreiras contextuais e, mesmo individuais, conferindo, assim, importância para o que pensam e objetivam na profissão.

Sobretudo, esse movimento de informação e de organização, que pressupõe uma participação dos membros para uma “construção colectiva” para a mudança, é uma condição determinada. No entanto, o poder de determinação das atitudes de um grupo é exercido, nas palavras de Moscovici e Doise (1991, p.153):

[...] tanto pelas regras de comunicação como pelas relações hierárquicas e pelas forças mentais e afectivas desencadeadas nesse

movimento. Os membros de um grupo não são fotocópias uns dos outros”. [...] acrescentamos que em qualquer domínio, religioso ou político, há sempre uma instituição ou um ritual para modular, e torna-se evidente que a organização põe muitas coisas em jogo. Encontramos aí uma mistura de constrangimento e de implicação, uma fusão de movimentos voluntários e involuntários, extremamente lógicos e no entanto tão difíceis de realizar.

Esse processo compreende a mobilização do grupo, no sentido de alcançar objetivos, considerando-se as instituições como meio de modelação dos indivíduos que, movidos por uma mistura de constrangimento e de implicações, veem suas ações controladas pelos sistemas.

O grupo de professores pretende participar da tomada de decisões por meio de debates que evidenciem um posicionamento e uma marca identitária profissional no trabalho e isso leva a uma imagem conformada na moderação ou no extremismo ou em um *conformismo inconformado*, termo adaptado de Abdalla (2008, p. 66). Contudo, as formas de apresentação de um grupo são determinadas por ele, em função das relações que se estabelecem de poder, de comunicação, consensual ou normativa.

Moscovici e Doise (1991, p.154) assinalam que o melhor caminho é identificar com clareza as questões que envolvem o grupo e levam a encontrar soluções a serem adotadas, por meio da comunicação, verbal ou não-verbal. Isto é, como interação e estabelecem uma coerência em suas tomadas de decisões.

Todavia, as mudanças emergem das diferenças de escolha, pois delas surgem as discussões em torno da atitude a ser adotada pelo grupo, como forma de interação e consenso, conforme assinala Burnstein (*apud* MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 154):

É mais provável surgir uma mudança de direção quando inicialmente emergem diferenças na escolha, numa discussão aberta, e deve haver uma reconciliação; estas mudanças de direção acontecem menos quando os membros restringidos em suas interações de tal modo que cada um deles tem uma influência semelhante, quando a confiança não está expressa em comportamento ou não é requerida unanimidade e são exigidas, claramente escolhas divergentes.

Assim, os fenômenos e a resolução deles dependem de como o grupo se organiza e se comunica, de modo a iniciar por uma formação de opinião ou posicionamento consensual e caminhar, naturalmente, para uma ordem estabelecida por uma escala valorativa e hierárquica, presente no grupo e influenciada exteriormente pela instituição. Quando não há essa formação constituída de uma organização

comunicacional, que é hierarquizada no grupo, as atitudes e posicionamentos se perdem e descaracterizam esse grupo. Isso que pode culminar em uma aparente e dispersa conformação dos indivíduos às condições de produção.

No item, a seguir, trataremos da imagem profissional sob a perspectiva das representações sociais.

#### **4. A Imagem da Identidade sob a perspectiva das Representações Sociais**

Tratando-se da imagem, esta é concebida como reflexo interno e de uma realidade externa, cópia fiel do espírito do que se encontra fora do espírito. [...] podemos supor que essas imagens são espécies de *sensações mentais*, de impressão e que os objetos e as pessoas deixam em nosso cérebro. Ao mesmo tempo elas mantêm vivos os traços do passado, ocupam os espaços de nossa memória para protegê-los contra a barafunda da mudança e reforçam os sentimentos de continuidade do meio ambiente e das experiências individuais e coletivas. (grifos nossos). (MOSCOVICI, 1978, p.47).

Situamos a constituição de imagem mental sob a perspectiva das representações sociais, ambas veiculadas pelo discurso. Os conceitos de Moscovici (1978) integram este item, no que se refere à imagem originada na fala dos professores acerca do que pensam sobre a identidade docente e a relação no trabalho.

A imagem a que nos referimos é determinada pelas características atitudinais, sem a pretensão de aferirmos conceitos advindos da psicologia, mas, e tão somente, aqueles observáveis, por meio das palavras, posicionamentos ou atitudes, que incluem as subjetividades em uma realidade que caracteriza o ser.

Às vezes, tentamos compreender porque somos quem somos diante de nossos parceiros de profissão, professores e gestores, no que se refere às nossas atitudes e posicionamentos. Isso confere uma determinada imagem profissional e, sem dúvida, o que de pessoal há nessa constituição profissional.

Na verdade, o sujeito possui imagens da sua história no mundo e a elas se agregam a outras imagens, que se combinam, modificam-se, remodelam o posicionamento, que se fincam, também, nas características psíquicas, intelectuais e cognitivas; isto é, uma imagem que integra o cotidiano dos sujeitos.

As imagens originais, combinadas e modificadas impelem a um movimento interiorizado e constante no indivíduo, que comunica essas imagens na sociedade e

demarca as representações sociais de um grupo. Moscovici (1978, p. 47) explica essa questão da *imagem*, ao afirmar que:

*O indivíduo – foi escrito - carrega em sua memória uma coleção de imagens do mundo sob diferentes aspectos. Essas imagens são combinatórias, análogas às experiências visuais. São independentes, em graus diversos, simultaneamente no sentido de que se pode induzir ou prever a estrutura das imagens-fontes pela estrutura de outras, e no sentido de que a modificação de certas imagens cria um desequilíbrio que resulta numa tendência para modificar outras imagens.* (grifos do autor).

A imagem é o primeiro momento de contato com a realidade. É a partir dela que se formam os conceitos sobre as coisas e as pessoas no mundo. Elas constituem ou esboçam outras imagens, ao serem capturadas de uma realidade, na qual consideramos a identidade profissional docente e alguns elementos como os saberes múltiplos, a autonomia e confrontos para que, a partir disso, possamos compreender as representações sociais dos professores. Por isso, afirmarmos que a imagem se impregna com esses elementos que a transfiguram em outra imagem, tendo por pressuposto que imagem e ideia são processos mentais indissociáveis, que estão presentes nos processos representativo e discursivo, de objetivação e de ancoragem, nas palavras expressas em enunciados, que informam e significam algo para outrem, conforme o conceito de *imagem* de Moscovici (1978, p. 47) acerca das representações sociais, que registramos a seguir:

O conceito de imagem não se afasta muito do de opinião, pelo menos no que se refere aos seus pressupostos de base. Foi utilizado para designar uma organização mais complexa ou mais coerente de juízos de valor ou de avaliação. [...] Tratando-se da imagem, esta é concebida como reflexo interno de uma realidade externa, cópia fiel no espírito do que se encontra fora do espírito. Por conseguinte é a reprodução passiva de um dado imediato.

Entendemos, assim, que as imagens externas exercem influência na constituição de imagens internas. As pessoas, as situações e os objetos deixam marcas que influenciam o processo interno de apreensão do externo ou da realidade. Essas imagens da realidade são decodificadas internamente e, posteriormente, são devolvidas à sociedade, em forma de atitude ou posicionamento, que, por sua vez, também conferem uma imagem de si no discurso social e geram outras representações. Trata-se de uma iconicidade que reconstrói a realidade em nossa mente.



Nesses termos, trata-se de uma imagem que se processa no âmbito cognitivo a partir do pensamento sobre algo, alguém ou sobre uma situação, e que parte das interações cotidianas, do que se mostra por meio do discurso de palavras (signos<sup>27</sup>), e que confere uma imagem de si e do outro.

Assim, do que o sujeito diz ou mostra pode-se presumir o que ele fará, e isso confere uma imagem a ele, às ações e ao contexto. Entendendo que a imagem um reflexo interno de uma realidade externa, e considerando o reflexo o resultado de um estímulo que se encontra fora dele.

Moscovici (1978, p.47) ressalta que “essas imagens são construções combinatórias, análogas às experiências visuais e que a modificação de certas imagens cria um desequilíbrio que resulta numa tendência para modificar outras imagens”. Isto quer dizer que o que escapa ao cotidiano ou o modifica de alguma forma cria uma instabilidade, um “desequilíbrio” das imagens concebidas a partir do *status quo*. Com isso, o sujeito tende a recriar ou a sobrepor a essas imagens externas outras formas de conceber a realidade, à maneira de quem ou daqueles que as capturam.

Nesse sentido, a iconicidade das imagens remete ao objeto desta pesquisa, *representações sociais sobre a identidade docente*, se tomarmos por ponto de referência que a identidade se constitui em uma imagem que se projeta e é reprocessada a partir do que vemos nos sujeitos. Essa imagem compreende atitudes/posicionamentos que se mostram em um discurso e isso provoca efeitos que também se constituem em imagens a serem representadas. Segundo Moscovici (2003, p.74), há estágios de constituição de imagens presentes no ambiente, conforme citação:

Nosso ambiente é fundamentalmente composto de tais imagens e nós estamos continuamente acrescentando-lhe algo e modificando-o, descartando algumas imagens e adotando outras. Mead escreve: “vimos precisamente que o conjunto de imagens mentais que entra na formação da estrutura dos objetos e que representa o ajustamento do organismo a ambientes inexistentes pode servir para a reconstrução do campo objetivo”. (grifos do autor)

Trata-se de conceitos que se processam em forma de imagem em nossas mentes e assumem uma dimensão simbólica a partir de palavras. Isto significa que essa

---

<sup>27</sup> *Signo* – coisa significada e *cognição* produzida na mente. [...] o signo é a representação visível que entra no lugar de um objeto e que se relaciona com o significado que se produz na mente relativo a esse objeto (PIERCE *apud* NÖTH, 2005, p.65).

dimensão simbólica assume a forma que lhe atribuímos, pois nós fazemos a seleção das imagens que nos interessam e interferem em nosso modo de lidar com a realidade. São imagens que nos trazem sentido e que nada mais são do que modos de processar uma ideia ou conceito abstraídos da realidade. Vejamos as considerações de Moscovici (1978, p. 46) acerca do papel e do poder da imagem no processo das representações sociais, ao atribuir sentido ao mundo:

As representações devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam do mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem.

Nesse pensamento, não dissociamos imagem e ideia-conceito, pois são processos interdependentes que apontam para como as pessoas pensam, agem e se posicionam no mundo e, por esse motivo, o significam. A imagem de um posicionamento marca a identidade do sujeito porque determina o que pode ou não vir a ser.

O posicionamento do sujeito está condicionado à reação diante de um objeto/situação, como forma de estímulo externo vinculado ao comportamento. Isto é, o posicionamento implica uma maneira de *ser e estar* no mundo, que revela características psíquicas, intelectuais, cognitivas em relação às experiências vividas. Por isso, “uma imagem é uma ideia e uma ideia é uma imagem” dos sujeitos e de uma identidade a ser representada. O posicionamento ou a atitude são ícones<sup>28</sup> da ação, retrato de uma identidade em uma dimensão simbólica, que é veiculada pelo discurso e representada socialmente por ele.

Essas imagens estarão sempre em uma instância acima da visão, enquanto órgão sensor. Nesse ínterim, o discurso se torna revelador de uma imagem do sujeito e de seus pensamentos relativos a um movimento representativo acerca, por exemplo, da

---

<sup>28</sup> É um signo que tem semelhança com o objeto representado. Exemplos de signo icônico: a escultura de uma mulher, uma fotografia de carro (NETTO, 2003, p. 58). O ícone é a representação de um objeto ele contém parte dele e, por isso, remete a ele.

identidade docente e da imagem projetada por ela. As atitudes dos professores configuram-se em imagens sobre um objeto social que leva a representações sobre ele

A imagem ajuda na aproximação entre sujeito e objeto, quando ainda no estado de “conceito”, como no caso da identidade profissional docente. Essa aproximação viabilizada pela imagem tornou o conceito muito próximo de algo palpável, visível ao grupo que, em suas interações verbais, comunica no discurso de palavras o que apreendeu da realidade. Conforme assinala Moscovici (2003, p. 74):

A imagem do conceito deixa de ser signo e torna-se uma réplica da realidade, um simulacro no verdadeiro sentido da palavra. A noção, pois, ou a entidade da qual ela proveio, perde seu carácter abstrato, arbitrário e adquire uma existência quase física, independente. [...] Esse é precisamente um caso do complexo, ao qual tanta realidade é geralmente concebida, quanto a um átomo ou um aceno de mão. Esse é um exemplo de uma palavra que cria meios.

Todavia, essa imagem é impossível de ser vista até que entendamos o que extrapola o dito e que está na esfera do extraverbal. A partir desse entendimento a imagem está presente e se revela nesse discurso de palavras. Esse discurso se parece com algo ou alguém, mesmo que ele se imbua ou se revista de uma neutralidade ou uma suposta ocultação do sujeito que o pronuncia, em virtude do controle das palavras.

Isso se configura em uma ruptura consigo, uma anulação do “eu”, que resulta no inacabamento do ser, em uma busca no outro daquilo que não tem em si. E isso se revela como uma imagem que, por vezes, caracteriza uma identidade, inclusive e especialmente, profissional, mas também, social. Nesse caso, o grupo funciona como uma continuidade uma complementação ou a sedimentação de uma imagem dos sujeitos na escola.

Epstein (2001, p. 21) corrobora essa ideia ao dizer que a imagem, à qual não se pronuncia por meio de enunciados, tem um “excedente de visão”, embora se mostre também “por meio deles”. Isto significa que não basta ouvir o que se diz sobre a identidade profissional docente, é necessário exceder essa imagem esboçada por um discurso, por um enunciado sobre si mesmo e captar o sentido que subjaz às palavras. O autor confirma, também, o pensamento em torno de o que se privilegia no discurso, ou seja, de como agimos ou nos posicionamos confere uma imagem identitária.

Nesse sentido, a imagem é uma significação que se processa na mente, não somente pelo o que se vê, mas também, que parte das palavras. Ao dizermos que “os

signos integram a parte concreta e apontam para fora de si, são presenças que marcam ausências e são precisamente essas ausências, ou seja, os significados destes signos, aquilo que constitui a seiva da cultura humana” (EPSTEIN, 2001, p. 21), queremos dizer que as palavras não abarcam a dimensão da constituição de uma identidade, apenas a indiciam.

Assim, o que se diz e como é dito, a ideologia de um espaço, os embates provocados pelas atitudes/posicionamentos dos sujeitos, o próprio inacabamento, configuram-se em uma imagem do sujeito. Todos esses elementos condensados no pensamento e ordenados pela linguagem, por intermédio de signos repletos de sentidos, ressignificam o espaço em que essas imagens se formam e se projetam, que, no nosso caso, é o da Educação Profissional. Estes elementos, que são icônicos, quando juntos em um espaço, esboçam imagens, que transformam as representações sociais de um grupo de onde elas se originam.

Então, sujeitos, objetos e espaços são caracterizados pelas imagens previamente construídas e se constituem a partir de novos dados. Trata-se de uma continuidade que parte de um indivíduo e se engendra no coletivo, em formas de *ser e estar* no mundo, e são construídas outras imagens. Por se tratar de imagens oriundas de um engendramento no grupo, ou seja, formas de pensar, agir e se posicionar, retratos de uma realidade, elas justificam outras imagens, que se formam e que dão margem às representações sociais.

A imagem é uma forma de aproximação das condições de produção, que compreende o contexto (instituição), as relações interpessoais condensadas na fala ou no discurso dos sujeitos, e revelam uma imagem de si e do outro. Dessa forma, entendemos que o discurso profissional manifesta e emana uma imagem que esboça as representações sociais de um grupo sobre a própria identidade profissional.

Aqui, elucidamos a concepção de imagem empregada e associada à compreensão das representações sociais. O próximo capítulo trará um norteamento acerca dos caminhos de pesquisa.

### CAPÍTULO III

#### DOS CAMINHOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOB O OLHAR DOCENTE

Ainda que algumas dessas marcas sejam insuficientes ou parciais, a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. (GILLY, 2001, p. 322)

Retomamos nossa preocupação com o que os professores privilegiam em seus discursos, pois culmina em *quem* somos e *como* somos na profissão: uma imagem identitária que implica representações sociais sobre ela. Essas representações oriundas das relações interpessoais estiveram e se mantêm presentes na trajetória dos sujeitos, no que se refere às dimensões pessoal, profissional e social, como dimensões integrantes da identidade dos sujeitos. Este capítulo tem por objetivo delinear os caminhos desta pesquisa em educação sobre as representações de Professores da Educação Profissional a respeito da identidade profissional docente.

Dessa forma, em um primeiro momento, tratamos da concepção de pesquisa no âmbito de uma abordagem qualitativa, justificando e reforçando sua natureza e apresentando alguns pressupostos de pesquisa.

Em um segundo momento, apontamos para as escolhas realizadas. Na sequência, abordamos a caracterização do espaço de pesquisa e, em seguida, realizamos a caracterização dos sujeitos, por meio de um quadro que agrupa características sócio-profissionais.

Descrevemos, a seguir, as etapas e a aplicação dos instrumentos de pesquisa, o questionário e o roteiro de entrevista, como se deu a coleta de dados e a perspectiva de análise de dados. A ideia é fornecer subsídios para a posterior análise de conteúdo, que se transformará em informação sobre os sujeitos e/ou espaço de trabalho.

Na sequência, apresentamos as categorias de análise, em quadros que apontam para as escolhas acerca da formação docente e o que privilegiam ou negam em suas representações sobre a identidade profissional. A partir da categorização, a análise do conteúdo (BARDIN, 2007) fundamentará o que foi apurado sobre uma identidade

docente para si e para o outro, conforme Dubar (2005). Os discursos que impregnam e influenciam o grupo, em interações verbais, caracterizam, distinguem e evidenciam identidades profissionais e o *locus* de trabalho, ao conferir uma imagem profissional docente no campo das representações.

### **1. A Pesquisa Qualitativa em Educação: Alguns Pressupostos**

Neste item, abordamos a concepção de pesquisa na área de Ciências Humanas e de natureza qualitativa, sob a perspectiva de Martins (2009) e Triviños (2009). Assim, justificamos e reforçamos a natureza desta pesquisa, por meio dos critérios empregados, da escolha do objeto, dos instrumentos, do aporte teórico e da concepção de análise de conteúdo de Bardin (2007) e Franco (2008) para uma pesquisa em Educação. Princípios este item com a citação abaixo, de Martins (*apud* FAZENDA, 2009, p.50):

O aspecto vago dos conceitos, as circunstâncias de que eles pertencem a esferas móveis de aplicação, não é um defeito que se lhe possa atribuir, pois são simplesmente indispensáveis à esfera de conhecimentos a que eles servem ou, como se poderia também dizer, eles são nessa esfera os únicos conceitos justificáveis. Se fosse do interesse das Ciências Humanas e da Ciência Natural chegar a uma expressão conceitual adequada dos dados corpóreos intuitivos, no seu carácter essencial dado, precisaríamos, de fato, aceitá-los como os encontramos, isto é, como eles estão ou são. Eles não são encontrados de outra forma senão num fluxo e a sua estrutura típica só pode, em tal caso, ser apreendida naquela situação essencial que pode ser imediatamente analisada.

Essa citação remete à conformação desta pesquisa como de natureza qualitativa, tendo em vista que ela trata de circunstâncias pertencentes ao universo comum das relações no trabalho, mas remete a uma esfera do indispensável e do imprescindível, ao tratar da identidade docente, a partir dessa ideia de pertença do universo das relações cotidianas e de representações sobre ela.

Nessa ideia de pertença do universo das relações e de representações sobre a identidade no trabalho, os conceitos servem, então, não somente ao conhecimento da constituição identitária e à explicação de alguns fenômenos produzidos por ela, mas também às relações discursivas integrantes da comunicação dos sujeitos. Esse imbricamento aponta para as representações sociais oriundas desses fenômenos.

Tanto a identidade quanto as representações estão presentes nas relações diárias, enquanto fenômenos e escapam ao domínio dos sujeitos; por isso, buscamos conceituar o que estranhemos. Nesse ínterim, ao procurarmos conhecer o que constitui a identidade pessoal, profissional e social, por intermédio do discurso dos profissionais, os conceitos tornam-se indispensáveis e imprescindíveis, como norte para a compreensão dessas dinâmicas e das dimensões que, por sua vez, levam à compreensão das representações sobre a identidade docente.

Martins (2009, p. 50), na citação, afirma que “eles” (os conceitos) “[...] não são encontrados de outra forma senão num fluxo e a sua estrutura típica só pode, em tal caso, ser apreendida naquela situação essencial que pode ser imediatamente analisada”. Entendemos esse momento imediato como relações cotidianas a serem apreendidas no momento da aplicação dos instrumentos e estes rememorados e retratados pela análise do conteúdo, como constituinte do processo de construção de sentidos para a pesquisa e os resultados ofertados por ela.

O fato é que, na maioria das vezes, não aceitamos as coisas como elas são e procuramos, nas entranhas das relações humanas, o que se exterioriza como um *ser* e *estar* no mundo e que, de nenhuma forma, pode ser abarcado ou esgotado pelo conceito, contudo poder ser amparado por ele. É na manifestação de quem somos e como somos, ou seja, é no fluxo de nossas interações, na corrente do cotidiano, que se encontra o essencial das relações identitárias. E é, nesse fluxo das coisas, que a pesquisa qualitativa em educação determina quais métodos, concepções e instrumentos de pesquisa podem corroborar o processo de apreensão dos sentidos.

Na citação, Martins (2009) afirma que esses fenômenos (as coisas) são passíveis de compreensão somente na realidade dada. Daí, a importância da escolha dos instrumentos de coleta de dados dessa realidade, no sentido de se preservar a integridade na comunicação dos fenômenos e mantermos a naturalidade do discurso dos entrevistados. Nesse percurso, chega-se à funcionalidade ofertada pela compreensão das representações sociais e, dessa forma, definitivamente, integramos a pesquisa no âmbito das ciências sociais e de natureza qualitativa.

A pesquisa qualitativa pensa os fenômenos, mas também considera os dados quantitativos, pois eles sedimentam e confirmam a análise do conteúdo e os resultados desta pesquisa qualitativa. O discurso sobre os fenômenos sociais remete à parte

concreta da pesquisa qualitativa, pois significa criar imagens e pensar os efeitos desses fenômenos, no sentido de minimizar a distância entre conflito e solução. Ao partir do fenômeno concreto, importa a análise da aparência que reveste os dados para se abstrair a essência e os sentidos.

Nessa perspectiva busca-se transcender a existência material, do fenômeno e, essa transcendência é o essencial da pesquisa em educação e nesta pesquisa. Por isso, ela vem ao encontro de nossos objetivos, ao termos por objeto de pesquisa, a identidade docente, o que envolve sujeitos e as suas representações sociais. Essas representações nos remetem às relações cotidianas, que, em primeira instância, se realizam no nível das aparências mostradas e veiculadas pelo discurso, e que no momento da análise do conteúdo, a interpretação dos dados aponta para a essência desses discursos profissionais relativos a uma realidade. Nas palavras de Triviños (2009, p.128), o que determina o enfoque qualitativo será o “aporte teórico aplicado na abordagem” e, por isso, pensamos que a perspectiva das representações sociais (MOSCOVICI, 1978) e da análise de conteúdo (BARDIN, 2007) atendem a essa máxima.

Desse modo, a pesquisa em educação, ao integrar o campo das ciências humanas, não pretende chegar a um conceito que defina as relações e as enquadre em uma fôrma ou forma. Por isso, torna-se tão complexo tratar das coisas comuns, como as relações cotidianas na escola e de como as pessoas veem essas relações (MARTINS, *apud* FAZENDA, 2009, p.51-52).

Nessa perspectiva, caracterizaremos o *lôcus* e traçaremos um perfil dos sujeitos desta pesquisa, por meio de um quadro socioeconômico, que funcionará como retrato esculpido por palavras que confirmam sentido ao que for, posteriormente, analisado a partir dos dados. Além disso, a argumentação aponta para os caminhos que nos levaram a tratar das Representações Sociais, do objeto de pesquisa, da escolha da estratégia de abordagem e de seus pressupostos de pesquisa.

## **2. Pesquisa em Educação: Da Escolha Temática, do *Lôcus*, dos Sujeitos, das Etapas da Pesquisa e da Análise dos dados**

*Cinzenta é toda teoria, e verde apenas a árvore esplêndida da vida.*  
(GOETHE, *apud* ROUANET, 1998, p. 20)



Este item tem por finalidade justificar nossa escolha temática, nosso objeto de pesquisa, a estratégia de captação de sentidos e, por sua vez, o *lócus* em que os sujeitos se encontram em interações verbais de trabalho e de onde se originam os pressupostos e os questionamentos desta pesquisa. As concepções constituirão este discurso científico de ordenação dos dados, sedimentada pela análise do conteúdo (BARDIN, 2007), e a compreensão desses dados, sob a perspectiva da TRS (MOSCOVICI, 1978). Intentamos nesta abordagem não poluir o relato com a teorização e, ao mesmo tempo, preservar a natureza de cada elemento em sua aparência e essência.

## 2.1 Das Escolhas Realizadas

Este trabalho tem por objeto as representações sociais dos professores sobre a constituição da identidade profissional docente, e define o aporte teórico da TRS (MOSCOVICI, 1978) e os instrumentos de pesquisa utilizados.

Essas escolhas estão intimamente atreladas não somente à minha trajetória profissional, mas também às relações e às experiências vividas atualmente no trabalho. A escola pública de Educação Profissional é pensada sob a influência que exerce sobre a profissão docente e, também, porque impele a *modos de ser e estar* na profissão, conforme destaca Abdalla (2006).

A escolha dos referenciais teóricos das Representações Sociais se deu por conta do Grupo de Pesquisa<sup>29</sup>, no sentido de estabelecermos uma linha de trabalho, considerando que esta é a primeira pesquisa deste Grupo voltada à área da Educação Profissional.

Interessa-nos a importância dada à identidade docente no processo de constituição profissional de si e do outro no espaço da Educação Profissional, em que o que se privilegia ou se refuta nas interações verbais do cotidiano, confere uma imagem do professor para si, para o grupo e para o contexto profissional. Denominamos essas interações verbais de *jogos*, porque intercambiam informações, constituem e reconstituem identidades profissionais, imagens de si, do outro, como em uma troca. Essa troca pressupõe ganhos e perdas que, por sua vez, mostram os resultados desse

---

<sup>29</sup> Grupo de Pesquisa em Educação da Universidade Católica de Santos, CNPq- “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

“jogo” em representações sociais de um grupo de professores em um campo de relações, de atitudes e sentidos.

Nesse campo, elegemos a escola pública de Educação Profissional, como *lócus* de pesquisa, pois além de se aproximar da minha trajetória profissional tão recente e diferenciada, vivenciei a perspectiva social da educação mais intensamente. É relevante para a pesquisa o compromisso assumido pelos professores com a formação de futuros profissionais que ali depositam expectativas de ascensão, por meio da formação técnica específica e diferenciada.

Nesse espaço de fenômenos interacionais, tendo por pressuposto o que os professores privilegiam ou negam nos discursos acerca das representações sobre a identidade profissional, acentuou-se o questionamento da pesquisa em torno de:

- *Quais são as representações sociais dos professores da Educação Profissional sobre a constituição da identidade profissional docente?*

Desta questão-problema emanam outros questionamentos que funcionam como fios condutores desta pesquisa, a saber:

- Quais elementos constituem essa identidade profissional docente neste espaço de formação?
- Quais implicações deste processo de constituição profissional identitária para a escola de Educação Profissional?

Partimos, então, do pressuposto que o que afirmam, negam ou refutam, em “jogos” verbais, impele a um olhar dos próprios professores sobre os saberes da docência e o conhecimento das relações no trabalho, que se transformam em atitude/posicionamentos, pois mostram a si e ao outro, e se representam simultânea e mutuamente. Isso ocorre quando os sujeitos trocam informações sobre essas atitudes ou posicionamentos relativos às demandas profissionais e institucionais, na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas, nos corredores e em outros espaços da escola.

O objetivo geral é:

- Compreender as representações sociais de professores da Educação Profissional sobre a identidade docente;

Os questionamentos e o objetivo geral nos levaram aos objetivos específicos:

- Identificar alguns dos elementos representacionais que constituem a identidade docente na área da Educação Profissional.

Pensamos que o alcance desses dois objetivos podem nos levar a identificar ou constatar *implicações* para a escola de Educação Profissional. Essas implicações podem se configurar nas próprias representações dos professores sobre a identidade profissional docente.

Não tratamos, aqui, da prática de sala de aula, ou seja, do que se faz e como se faz, mas sim, das representações sociais sobre uma atitude ou posicionamento relativo à prática que confere uma imagem profissional ao professor da escola pública de Educação Profissional e à sua identidade docente.

No item, a seguir, trataremos da caracterização do *lócus* de pesquisa, no que se refere à localização, à população atendida nesse espaço, às exigências institucionais para ingresso dos alunos e à constituição e formação do corpo docente.

## 2.2 Da Caracterização do Espaço

Isto leva-nos a assinalar que a atitude a respeito de um objeto social *depende também do contexto onde o objeto é apreendido* (grifos do autor). (MOSCOVICI, 1978, p.187)

Este item tem por objetivo, conforme a epígrafe, instanciar o local onde a identidade docente, da qual estamos tratando, instaura-se, constrói e se reconstrói. O pensamento é de que o espaço determina atitudes/posicionamentos e, por sua vez, delinea identidades e *modos de ser estar na profissão* (ABDALLA, 2006). Assim, caracterizaremos o *lócus*, no que respeita ao contexto/campo e pesquisa, à quantidade de sujeitos, em um ambiente que é antes de tudo, social: a Escola Pública de Educação Profissional em Santos.

Quanto à caracterização do *lócus* de pesquisa, a instituição está situada em Santos, litoral do Estado de São Paulo, em um bairro de classe média alta, nas imediações do Shopping Praiamar. A escola atende não somente ao Técnico Profissionalizante, com cerca de 400 alunos, compreendendo os três períodos, mas também ao Ensino Médio, com aproximadamente 350 alunos, nos períodos matutino e vespertino. Alguns docentes ministram aulas em dois ou mais cursos e em duas ou mais áreas de conhecimento. A Instituição exige para ingresso, em ambas as modalidades, prova nível vestibular, que ocorre a cada semestre do ano letivo.

A escola atende à demanda de mão-de-obra do mundo do trabalho de várias cidades do litoral, no que se refere aos profissionais que se formam nessa instituição

(CPSEAF)<sup>30</sup>, embora haja unidades integrantes desse sistema de ensino em outros locais do litoral paulista.

Atualmente, a escola possui uma diretoria acadêmica, uma de serviços, direção, coordenação, almoxarifado, Centro de Processamento de Dados - CPD, serviços gerais, biblioteca e corpo docente. A diretoria acadêmica possui três agentes, a de serviços conta com duas pessoas, a direção com quatro: a diretora, a assistente, a coordenadora e a orientadora educacional. O CPD conta com dois funcionários e o almoxarifado com três pessoas. O pessoal de serviços gerais varia em torno de seis pessoas. Os inspetores de alunos são em um número de três. Na biblioteca são dois funcionários para atender à demanda de alunos da instituição que funciona em três períodos: manhã, tarde e noite.

O corpo docente, em média 130, está dividido por áreas, a saber: eletrônica, eletrotécnica, mecânica, agenciamento, telecomunicações, edificações, desenho da construção civil, informática e informática para Internet. Cada área possui um professor coordenador que orienta quanto aos procedimentos pedagógicos, reuniões e andamento da vida escolar dos alunos. No total, a escola possui cerca de 150 funcionários. A formação dos docentes não possui um programa específico, no entanto, o CPSEAF procura fazer um acompanhamento sistemático da atuação docente, por meio de pontuação e define critérios para a escolha desses profissionais (ANEXO 5, p. 231-239).

A proposta da escola de formação profissional ou técnica é a da verdade validada, por intermédio da “argumentação”, resultado de um consenso que pense o nível de excelência no alcance de objetivos educacionais, culturais e sociais. Adicionalmente, uma modalidade de ensino que considera a contra-argumentação<sup>31</sup>, no que se refere à adaptação das normas à realidade dessa unidade e, no sentido de priorizar e aprimorar o processo de formação profissional, conforme Diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Ensino Médio, constante do Anexo 2 (p.222-223) desta pesquisa. Vejamos algumas das propostas<sup>32</sup> do CPSEAF:

---

<sup>30</sup> Usamos a sigla para preservar a identidade local e os sujeitos de pesquisa, conforme acordo firmado verbalmente no início da pesquisa entre pesquisador, professores e diretores.

<sup>31</sup> Desde que as metas impostas pela instituição sejam atingidas, o que resulta em um bônus em março de cada ano. Esse discurso trata de uma mensagem sublimar, “se não fizer ou não atingir, não ganha”, à qual não podemos atribuir autores, mas integra o não dito (BAKHTIN, 1995, p. 46) das Instituições e relações profissionais da Escola pública de Educação Profissional.

<sup>32</sup> Itens retirados na íntegra do endereço eletrônico do Centro Paula Souza, [www.centropaulasouza.com.br](http://www.centropaulasouza.com.br), bem como as diretrizes da Educação Profissional Técnica, constante do Anexo 3 (p. 224-228).

- 1) Promover a Educação Profissional pública dentro de referenciais de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho.
- 2) Consolidar-se como centro de excelência e estímulo ao desenvolvimento humano e tecnológico, adaptado às necessidades da sociedade.

Objetivos estratégicos propostos pela Educação Profissional<sup>33</sup>:

- 1) Atender e antecipar-se às demandas sociais e do mercado de trabalho;
- 2) Obter a satisfação dos públicos que se relacionam com o Centro Paula Souza;
- 3) Aperfeiçoar continuamente os processos de planejamento, gestão e as atividades operacionais/administrativas;
- 4) Alcançar e manter o grau de excelência diante do mercado em seus processos de ensino e aprendizagem;
- 5) Estimular e consolidar parcerias (internas e externas), sinergias e a inovação tecnológica;
- 6) Reconfigurar a infraestrutura e intensificar a utilização de recursos tecnológicos;
- 7) Promover a adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente do capital humano;
- 8) Incentivar a transparência e o compartilhamento de informações e conhecimentos;
- 9) Assegurar a sustentabilidade financeira da instituição.

Quanto às diretrizes da Educação Profissional<sup>34</sup>, elas prevêm que o curso Técnico possa ser realizado em concomitância com o Ensino Médio, podendo ser cursado nas mesmas instalações ou instituições especializadas para tal exercício. Devem ser respeitados os objetivos e definições descritos acima e contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Ensino Médio<sup>35</sup>, inscrita na Lei de Diretrizes e Base 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e integrantes. As normas complementares dos respectivos sistemas de ensino e as exigências de cada instituição de ensino devem ser

---

<sup>33</sup> Itens retirados do endereço eletrônico do Centro Paula Souza, [www.centropaulasouza.com.br](http://www.centropaulasouza.com.br), bem como as diretrizes da Educação Profissional Técnica, constante do Anexo 3 (p. 224-228).

<sup>34</sup> Art. 2º - Capítulo II do Título V da Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, constante do Anexo 3 (BRASIL, 1996).

<sup>35</sup> Capítulo II do Título V da Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, constante do Anexo 3 (p. 224-228).

atendidas nos termos de seu projeto pedagógico (ANEXO 5, p. 231). Além disso, as normas de cada instituição estão atreladas às exigências da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), no que respeita à legislação para a Educação Profissional e Técnica de Nível Ensino Médio.

Essas identidades se manifestam por meio de um discurso sobre si, sobre as práticas, sobre o outro e sobre os discursos de vozes que ecoam por entre os espaços escolares. Essas vozes existem e se concentram nas salas dos professores, na sala de aula, nos corredores, inclusive, no estacionamento da escola. O espaço, em que os fenômenos ocorrem, é considerado, por Franco (2008), como uma dimensão da pesquisa “igualmente importante e fundamental”. Partimos do pressuposto de que o espaço determina a razão das atitudes/posicionamentos, condiciona e direciona-as a determinados caminhos e resultados, pois, ao acomodar atitudes/posicionamentos, remete-nos aos sujeitos que ali constituem identidades profissionais, conforme as palavras de *Thompson* (*apud* FRANCO, 2008, p. 34):

*O campo objeto que está ali para ser observado, ele é também um campo-sujeito que é construído, em partes por sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas cotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros e em interpretar as ações, falas, acontecimentos que se dão ao seu redor.* (grifos da autora).

Esse é, pois, o *lócus* de trabalho, de relações e, portanto, de formação identitária profissional, o que confere uma imagem, não somente aos docentes, funcionários e alunos, mas também à própria instituição. O *lócus* de pesquisa foi autorizado pela direção da escola, conforme Termo de consentimento (APÊNDICE 1, p. 178), sob documentação comprobatória de que se tratava de uma pesquisa na área de Educação. Informamos que seriam aplicados instrumentos de coleta de dados, como um Questionário 1 para professores (APÊNDICE 2, p.179-182), um Questionário 1.1 para a Gestão (APÊNDICE 3, p. 183-185) e um único roteiro de entrevista semiestruturada para professores e gestores (APÊNDICE 4, p. 186).

A seguir, a caracterização do corpo docente, dos sujeitos pesquisados: docentes e gestores.

### 2.3 Da Caracterização dos Sujeitos de Pesquisa

Pensemos os sujeitos de pesquisa a serem caracterizados a partir destas palavras de Franco Ferroti (*apud* NÓVOA, 2000, p. 18):

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora (retotalizadora), individualiza a generalidade de uma história social colectiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico (...) se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreductível de uma prática individual.

Em relação à epígrafe, pensamos que o homem é singular e único em sua ação, mesmo sendo fruto do espelhamento do outro. Ele é universal porque sua atitude perante a realidade extrapola os espaços e se torna social e, é dessa maneira, que entendemos a identidade profissional docente. Percebemos que ela instancia-se na escola de Educação Profissional, mas extrapola os limites e ganha espaço na sociedade, ao formar outros profissionais para o mundo do trabalho. Contudo, e paradoxalmente, ela é única, mas é múltipla e, por isso, imensa porque condensa em si todo um universo de conhecimento e de experiências vividas.

Nesse pensamento, os sujeitos de pesquisa expressam o que são por meio das atitudes e dos posicionamentos que adotam no decorrer da vida profissional na Escola de Educação Profissional, CPSEAF, em Santos. Essas atitudes e posicionamentos são veiculados pelos discursos profissionais e é uma forma que encontramos para caracterizar esses profissionais professores.

Dessa forma, os sujeitos de pesquisa, dezessete (17) professores e três (3) gestores, sendo (6) seis mulheres e (14) homens, foram selecionados tendo por critério o tempo de serviço na instituição, a formação diferenciada, dentre outros fatores que levam a compreender as representações sociais sobre a identidade profissional docente.

Quanto à validade dos dados socioeconômicos, nesta pesquisa, eles funcionam como uma grande categoria que importa para a pesquisa em educação, quando pensada para se obter um perfil dos sujeitos pesquisados. Os dados caracterizam e enquadram os sujeitos em um grupo que, em virtude das condições socioeconômicas, compartilha de uma linha de pensamento sobre as representações sociais que possuem a respeito da

constituição de suas identidades docentes. Esse perfil pode corresponder à maioria ou não.

Ao corresponder à maioria, possivelmente, esse perfil indicie um posicionamento diante da profissão, tendo em vista que a quantidade de filhos, o estado civil, uma formação semelhante e, mesmo, o local de moradia, influenciam modos de pensar a realidade, de lidar com ela e de acatar ou não certas questões. Temos em conta que as condições pessoais e sociais possam garantir ou não aos sujeitos revelar ou ocultar algo sobre o que pensam acerca da profissão, se pensarmos que a condição sócio-econômica estabelece os limites, favorece ou restringe o discurso identitário do grupo. Desse modo, inibe a mobilização em direção a conquistas comuns, uma vez que nem todos podem se arriscar a mostrar como de fato representam a realidade e a própria identidade. Esse é um fenômeno constante nas interações verbais nas reuniões, nos corredores e na sala dos professores, ou seja, *muito é manifestado quando não se pode ser notado*.

Vala (2010, p. 480) afirma que os aspectos socioeconômicos, como ricos e pobres, capitalistas ou proletários, são “modelos de explicação da sociedade que estão em causa”. Pensamos nesta questão como um aspecto que servirá de pré-análise para adentrarmos à profundidade dos sentidos oriundos das respostas do questionário e da entrevista, para assim explicarmos as representações sociais dos professores da Educação Profissional sobre a constituição da identidade profissional docente.

Assim, nosso Quadro I - *Da caracterização socioeconômica dos sujeitos* (APÊNDICE 5, p 187), contém os dados do questionário aplicado na unidade para os dezessete professores e os três gestores selecionados:



Quadro I - Da caracterização socioeconômica dos sujeitos (Apêndice 5, p. 187)

PROFESSOR	SEXO	IDADE	RESIDÊNCIA	ESTADO CIVIL	FILHOS	ESC LEC	GRADUAÇÃO	PÓS
1	M	D	A	B	B	A	D – eng	A
2	M	D	A	B	C	A	D- mat	A
3	M	C	A	A	A	A	D- eng	A
4	M	D	A	B	A	A	D- letras	B
5	M	D	B	B	B	A	D- eng	B
6	M	C	A	A	A	B	D- eng	A
7	F	B	A	A	A	A	D- letras	A
8	F	B	A	A	A	A	D- letras	A
9	M	D	A	B	B	A	D	A
10	M	D	A	B	C	A	D	A
11	M	D	A	B	A	A	D	A
12	M	C	A	B	A	A	D	A
13	F	D	B	B	B	A	D	B
14	M	D	A	B	B	A	D	B
15	M	D	A	B	B	A	D	A
16	M	D	A	B	B	A	D	B
17	M	C	A	B	B	A	D	A
<b>GESTORES</b>								
1	F	D	A	D	B	A	D-mat/ped	A
2	F	D	A	D	B	A	D-letras/ped	A
3	F	D	A	B	C	A	D-letras/ped	B
<b>LEGENDA</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>RESIDENCIA</b>	<b>EST CIVIL</b>	<b>FILHOS</b>	<b>ESCOLAS LEC</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>POS</b>
<b>A</b>	FEMININO	21-24	SANTOS	SOLTEIRO	0	1	SIM	SIM
<b>B</b>	MASCULINO	25-31	GUARUJÁ	CASADO	1	2	NAO	NÃO
<b>C</b>		32-41	PGRANDE	VIUVO	2	3	PEDAGOGIA	
<b>D</b>		ACIMA DE 40	S. VICENTE	SEPARADO	3	4	SUP/PED	
<b>E</b>			MONGAGUA	DIVORCIADO	4		SUP/S/PED	
<b>F</b>			ITANHAEM	OUTROS				
<b>FREQUÊNCIA</b>		<b>MAIORIA B</b> <b>MÉDIA A</b>	<b>MAIORIA D</b>	MASCULINO S/FILHOS	CASADO 1 ESCOLA	ACIMA 32	GRADUA/PED PÓS GRAD	
<b>Conclusão:</b>	1) OS DOCENTES SITUAM-SE NA FAIXA ACIMA DE 32 ANOS;							
	2) A MAIORIA PERTENCE AO SEXO MASCULINO;							
	3) A MAIORIA É CASADA;							
	4) A MAIORIA POSSUI UM FILHO;							
	5) A MAIORIA LECIONA APENAS EM 1 ESCOLA - A DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE SANTOS;							
	6) A MAIORIA POSSUI GRADUAÇÃO COM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA;							
	7) A MAIORIA DOS PESQUISADOS POSSUI PÓS GRADUAÇÃO.							

Os dados referentes ao questionário relativo ao perfil socioeconômico, aplicado aos sujeitos de pesquisa, dezessete professores e três gestores (APÊNDICE 2, p. 179-182 e APÊNDICE 3, p. 183-185) deste Relatório.

Ressaltamos que o Questionário aplicado para a coordenação não continha algumas das questões levantadas no quadro acima, no que se refere ao estado civil, quantidade de filhos e à pós-graduação, porque, em princípio, não parecia apropriado; uma vez que buscávamos apenas um olhar, o institucional, sob outra perspectiva: a de quem também é professor. No entanto, essas questões socioeconômicas vieram à tona durante o processo de pesquisa na unidade e pensamos que seria interessante considerar esses dados.

A mudança se deu em razão desses sujeitos que participaram na função de coordenadores e de diretor serem ou terem sido professores da unidade escolar. Logo, compartilham da ideia de que integrar um grupo com características socioeconômicas semelhantes se constitui em uma unidade, em uma perspectiva comum sobre algumas das questões inerentes à realidade profissional. Embora com algumas ressalvas, relativas ao fato de estarem do outro lado do campo de representações dos professores, o que favorece e enriquece esta abordagem.

Assim, a partir dos dados coletados no Questionário socioeconômico, verificamos que os docentes da escola de Educação Profissional estão situados na faixa acima dos 32 anos, uns entre 45 e 55 anos. Essa informação leva-nos a discursos muito arraigados acerca de pensamentos sobre a profissão, a instituição, os saberes e a constituição identitária. Isto é, o discurso dos professores, em torno do processo de profissionalidade, parece não reconhecer a identidade docente ou desacreditar dela.

A maioria, quatorze dos sujeitos, pertence ao sexo masculino, o que aponta para um ambiente diferenciado, no que se refere ao modo de pensar as práticas pedagógicas e, por sua vez remete a relações interpessoais bastante definidas e, portanto, mais objetivas.

Eles são casados e a maioria (14) possui um filho. Dos sujeitos, há apenas seis professoras, sendo que quatro são casadas e possuem entre um e dois filhos. Essa condição reflete responsabilidades que se imbricam à vida profissional dos professores selecionados, no que respeita a atitudes e posicionamentos que atendam às necessidades de âmbito pessoal.

Quanto à formação, eles possuem graduação diferenciada do quadro comum de componentes curriculares, pois os cursos técnicos consideram outras formações, como: a engenharia elétrica, mecânica e civil, administradores, matemáticos, programadores, dentre outras formações que são específicas dessa modalidade de Educação Técnica Profissional. Contudo, a maioria possui formação pedagógica<sup>36</sup> e a metade dos pesquisados possui pós-graduação em nível *lato sensu*, exceto a coordenadora geral que possui Mestrado em Educação. Já, os professores com formação em Letras, Matemática,

---

<sup>36</sup> O Centro Paula Souza oferece cursos denominados “Capacitação em Formação Pedagógica”, com ênfase em Didática para os professores, especialmente os que possuem formação em áreas externas ao núcleo comum em educação, como a Engenharia, a Administração e analistas de sistemas, conforme Diretrizes Estratégicas (ANEXO 2, p. 222-223).

História são em menor número, pois ministram disciplinas compreendidas como de “enriquecimento curricular” nessa modalidade, embora com o mesmo peso das demais na grade. A maioria dos professores leciona em uma única unidade do Centro Paula Souza, sendo que apenas três professores lecionam em duas unidades.

Por esse fato, a formação dos profissionais, docentes e gestores, constitui-se em um quadro bastante diverso. Todavia, para essa instância da educação, todos são educadores e constituem o espaço da Escola Pública de Educação Profissional em Santos.

O próximo item apresenta as etapas da aplicação dos instrumentos aqui descritos e a análise dos dados e os resultados apurados.

#### **2.4 As Etapas da Aplicação dos Instrumentos**

Realizamos três etapas de pesquisa. A primeira foi a revisão Bibliográfica e a seleção de obras a serem utilizadas nas concepções teóricas e na argumentação acerca da análise e apuração do conteúdo.

A segunda etapa foi a aplicação dos Questionários de múltipla escolha, que tem por finalidade incitar as respostas mais imediatas e objetivas do sujeito. As respostas são escolhas pontuais, sem a possibilidade de argumentação. As alternativas são, muitas vezes, bastante semelhantes, para que o processo de análise do conteúdo deste discurso e/ou das representações sociais seja favorecido pela evidência e pela recorrência de manifestações.

O Questionário 1, para os professores, apresenta perguntas sobre o perfil socioeconômico (APÊNDICE 2, p. 179-182), com 12 questões de múltipla escolha, e oito relativas às relações entre a prática e a política institucional;

O Questionário 1.1, para os gestores (APÊNDICE 3, p. 183-185), contempla apenas as nove (9) questões de múltipla escolha, com apenas algumas alterações de ordem linguística, como pronomes de tratamento. A distinção sutil se faz por conta da perspectiva de resposta de quem fala e de que posição fala.

Em ambos os Questionários há, ainda, duas (2) questões abertas, uma delas com a proposta de três palavras livres que tivessem um significado para o sujeito de pesquisa.

Percebemos que o sujeito, que responde ao Questionário, parte do pressuposto de que as perguntas possuem uma intencionalidade e pretendem, de um modo ou de outro, que o entrevistado imprima uma imagem de si. Essa imagem, mesmo que superficial, se imprime por meio do que o sujeito sinaliza ao acatar uma das respostas propostas. Essas formas indiciam algo sobre alguém ou sobre algo, possivelmente o esboço de atitudes e posicionamentos do entrevistado acerca do tema *representações sociais sobre a identidade profissional docente*.

Na primeira parte, o Questionário compreende perguntas relativas aos aspectos pessoais: idade e quantidade de filhos e incluem questões relacionadas à formação profissional e à quantidade de escolas em que lecionam. A 2ª parte do Questionário transita entre a produção em relação à instituição e entre as atitudes/posicionamentos dos sujeitos diante das contingências. As respostas do Questionário foram posteriormente atreladas às respostas dadas nas entrevistas semiestruturadas, de modo a enriquecer os dados e favorecer a captura dos sentidos, sendo que ambas as respostas foram organizadas no quadro de categorizações. A ideia é verificar a frequência ou mudança de perspectiva das respostas, para que, dessa forma, na análise do conteúdo (BARDIN, 2007), seja possível compreender as representações dessas identidades, por intermédio dos sentidos a que elas remetem.

A maioria dos sujeitos demonstrou certo receio ao responder ao Questionário, pois, em um primeiro momento, os sujeitos entenderam que poderia se tratar de um instrumento de avaliação para a direção ou para o sistema, tendo em vista que não havia proximidade entre a pesquisadora e os pesquisados.

Após esclarecimentos e compromissos firmados, inclusive com a assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE 1, p. 178), a aceitação do instrumento ocorreu de maneira mais tranquila. Constataram que, de fato, tratava-se de uma pesquisa acerca da compreensão das representações sobre a identidade docente, com a finalidade de promover e fortalecer diálogos que favorecessem o processo de constituição identitária de uma classe: a dos professores da Educação Profissional.

A terceira etapa diz respeito ao roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE 4, p. 186). As entrevistas integram a segunda etapa de um processo contínuo ao do Questionário, a fim de que se pudesse aprofundar algumas questões já realizadas.

O roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE 4, p. 186) conta com oito perguntas para alguns dos sujeitos que participaram da outra fase e todos são da Educação Profissional da Escola pública – CPSEAF.

Ressaltamos que, embora com ressalvas quanto à naturalidade das respostas, as entrevistas foram gravadas, no sentido de conservar a fidelidade dos registros em categorias. Além disso, algumas perguntas foram modificadas, ao longo do processo, em virtude da compreensão e da dimensão que o entrevistado assumia acerca das perguntas.

Moscovici (1978, p.69) afirma que as entrevistas e questões mais abertas pressupõem uma organização subjacente, que favorece o surgimento do campo de representação; O que entendemos que seja relativo à atitude ou ao posicionamento do sujeito diante desse tipo de situação.

As entrevistas aconteceram na sala dos professores, em meio às contingências e à rotina da escola. Inclusive, duas das entrevistas foram interrompidas, por conta de uma banca de professores para admissão de docentes e a outra interrupção ocorreu por conta do sinal de entrada do período noturno. As entrevistas levavam em torno de trinta (30) a quarenta (40) minutos, conforme a disponibilidade e disposição do entrevistado.

As entrevistas foram realizadas com os mesmos oito (08) dos vinte (20) sujeitos de pesquisa, os quais responderam a nove perguntas, na ideia de se compreender os sentidos que se formam para um e para outro sobre as interrelações no trabalho, e culminam nas representações sociais sobre a identidade docente. Conforme afirma Martins (2009, p. 55):

Supondo que a pesquisa qualitativa pressupõe lugares de onde se descreve ou se relata algo, podemos falar em posição relativa do falante e dos ouvintes, enquanto entrevistador e entrevistado, conforme segue: se X está descrevendo algo para Y, X deve estar em uma posição melhor do que Y para poder descrever. X, ao descrever algo para Y indica que X está numa posição diferente de Y em relação o objeto descrito, isto é, ele deve conhecer algo que Y não conhece.

Então, o entrevistador seria o Y e o entrevistado o X, tendo em vista que x conhece algo que Y quer conhecer ou compreender com uma determinada finalidade ou aplicação, tal como afirma Martins (2009) na citação acima. A assertiva acima corresponde à justificativa da pesquisa, à estratégia (discurso) e aos instrumentos aplicados, ou seja, ao questionário e às entrevistas. Estes instrumentos de pesquisa

apontam para dados, que elucidam o que não compreendemos bem. Os sujeitos assumem, então, uma posição diferente, por intermédio de saberes, ações e posicionamentos que os distinguem e os evidenciam no cenário discursivo.

Na entrevista semiestruturada, é interessante observar como o entrevistado se sente importante ao tratar do próprio discurso e de como ele se mostra na escola. Seria uma forma de “gravar” no sentido pleno da palavra uma marca de si e do trabalho que desenvolve, da maneira como vê esse ambiente e vê o outro e de como lida com as adversidades e contingências ao falar sobre ele. Há uma dinâmica que diz respeito à mobilização do pensamento para a ordenação de palavras articuladas em um discurso sobre si para o outro.

Nesse sentido, as entrevistas conferem vivacidade ao processo de coleta de dados. O processo da entrevista, centrado quase que somente na fala do entrevistado, é mediado pelo contato visual, muitas vezes, de consentimento ou aceitação do discurso do outro, por proximidade ou pelo inusitado, pela expressão ou inexpressão dos participantes. Moscovici (1978, p.50), ao tratar das representações sociais, em seu aspecto psíquico, afirma que quando uma pessoa responde a um questionário/entrevista:

[...] nada mais faz do que escolher uma categoria de respostas; ela transmite-nos seu desejo de ver as coisas evoluídas num sentido ou noutro. Ela procura aprovação ou espera eu sua resposta lhe acarrete uma satisfação de ordem intelectual ou pessoal. Essa pessoa está perfeitamente cônica de que, diante de outro pesquisador, ou em outras circunstâncias, sua mensagem seria diferente.

Isso não se caracteriza em falta de autenticidade, mas é uma forma de se proteger do outro ou criar uma imagem de si que se juntará a outras imagens a serem analisadas e representadas. Vala (2010) sinaliza para estudos experimentais sobre a relação entre representações e comportamentos. Entendemos como determinantes das atitudes e posicionamentos dos sujeitos, que apontam para o fato de que, afirma Vala (2010, p.482):

[...] os próprios sujeitos controlam e na base das quais seleccionam as respostas que julgam mais adequadas. De forma controlada ou automática, consciente ou não consciente, um grande número dos nossos comportamentos corresponde às nossas representações.

O que nos leva a pensar que, naturalmente, o discurso profissional será controlado e estrategicamente elaborado pelos sujeitos, pois indiciam representações individuais. Esses modos de se apresentar, por meio da linguagem, devem conferir

uma aparência ao que se diz, remetem à esfera do “não dito” (BAKHTIN, 1995) e nem sempre retratam o que corresponde à realidade dos fatos e dos sujeitos.

Partimos para as entrevistas com pressuposições/pressupostos sobre uma determinada realidade, acerca do que privilegiam ou negam no discurso sobre a identidade docente que impelem a uma imagem da identidade docente. Mas estas pressuposições/pressupostos podem ser confirmadas, desconstruídas ou mesmo reformuladas.

O imbricamento entre os instrumentos de pesquisa corroboram e subsidiam a compreensão da identidade docente, como forma de *ser* e *estar* na profissão (ABDALLA, 2006), ou seja, como profissional. Desse modo, esboça-se uma imagem constituída pelo discurso individual docente, palavras que se configuram em uma imagem de si no discurso.

Os dois elementos já referenciados no questionário, evidência e recorrência, favorecerão a captação e a compreensão das representações dos sujeitos expressas nas Entrevistas e no Questionário. Já os instrumentos favorecem a percepção de uma dinâmica e de uma tensão presentes na comunicação e responsáveis pela formação de sentidos e imagens a partir do que expressam, como forma de atitude e de posicionamento dos sujeitos pesquisados.

A terceira etapa do processo, após a aplicação dos instrumentos, corresponde à ordenação e à categorização das informações coletadas desse processo, a partir da proposta de Bardin (2007) e de Franco (2008), por meio da análise do conteúdo expresso pelo discurso. E, assim, pensamos abstrair sentidos e compreender as representações sociais sobre a identidade docente. As categorias funcionam como pontes entre a compreensão dos grupos sobre um objeto-situação e a nossa compreensão sobre as representações em torno dessas questões.

Na quarta etapa, realizamos a análise e interpretação dos dados, fundamentadas na perspectiva da TRS, de Moscovici (1978) e demais autores, como Nóvoa (2000), Jodelet (2001), Manfredi (2003), Abdalla (2006, 2008), Vala (2010) e outros.

### 2.4.1 Da Perspectiva de Análise dos Dados

Para a análise dos dados elegemos o método lógico-semântico que propõe a classificação dos dados abstraídos dos discursos, em uma organização lógica. Após a classificação dos conteúdos dos discursos, a análise e a interpretação se fincam em valores semânticos oriundos desses conteúdos.

Os conteúdos veiculados pelos discursos dos professores e gestores serão considerados “como evidência de um conteúdo imediatamente acessível” (FRANCO, 2008, p.35).

Esse processo é mediado pelas definições já referidas como uma necessidade do sujeito de se reconhecer diante dos fenômenos em uma realidade.

Dessa maneira, enunciados, palavras ou termos classificados, integram esta análise que se calca em uma lógica semântica, na perspectiva de se abstrair os sentidos e extrapolá-los, ao se proceder uma análise possível permeada pelas inferências realizadas a partir de indícios manifestados no conteúdo, no que tange às representações sobre a identidade docente.

Franco (2008, p. 36) assinala, ainda, que “as pesquisas que se utilizam de categorias ou temas, as opiniões, as *representações sociais* elaboradas por diferentes grupos, as respostas fornecidas a partir de questões abertas, utilizam esses métodos, tido e vistos como lógico-semânticos” (grifo nosso). Esses métodos favorecem a compreensão dos sentidos oriundos dos enunciados/palavras e a compreensão das imagens que se formam nesse processo de mostrar a si e ao outro, imagens que se configuram nas representações sociais que buscamos compreender.

Sobretudo, resgatamos a perspectiva de Vala (2010), quando afirma que a inferência favorece a apreensão e a mensuração da atitude dos sujeitos. Franco (2008, p.29-30) assinala que a inferência intermedia a análise do conteúdo, de forma a evidenciar indícios presentes no discurso profissional que nos levem a extrapolar a análise convencional do conteúdo. Franco (2008, p. 29-30) afirma, ainda, que a inferência ajuda-nos a compreender a forma que os dados assumem quando associados aos conceitos, conferindo-lhes *relevância* no processo de compreensão das representações sociais de um grupo.

Na perspectiva de Bardin (2007, p.117) e defendida também por Franco (2008), as categorias são classes que reúnem grupos de elementos ou informações sob uma



nomenclatura, em razão das semelhanças entre os elementos categorizados ou elencados. Uma categorização adequada pressupõe que:

- 1) Cada elemento não deve aparecer em mais de uma divisão;
- 2) Devem ser elencados por um único princípio de classificação para a devida organização;
- 3) A categoria deve estar adaptada ao material de análise, refletindo as intenções de investigação;
- 4) A objetividade e a fidelidade com as diversas partes de um material são primordiais, ou seja, é necessário definir variáveis e índices que determinem a entrada de um dado em uma categoria, para se afastar a subjetividade da análise (BARDIN, 2007, p. 120);
- 5) A produtividade refere-se aos resultados produtivos oferecidos pela categorização adequada, o que implica o grau de informatividade da pesquisa.

Optamos por analisar os dados em duas dimensões. A dimensão *identitária*, enquanto mapeamento de alguns elementos representacionais, que constituem a identidade profissional de acordo com as representações sociais dos professores; e a dimensão *contextual/profissional*, identificando elementos representacionais que contextualizam o espaço de relações, de interações e de condições de trabalho.

Essas dimensões de análise apontam e mesmo justificam os resultados oriundos da análise do conteúdo a qual caminha em direção ao objetivo geral - compreender as representações sociais sobre a identidade docente - e aos objetivos específicos: identificar alguns dos elementos que constituem essa identidade profissional e verificar algumas das implicações para a Educação Profissional a partir desse processo de constituição identitária na escola de Educação Profissional.

Essas dimensões remetem às categorias de análise que evidenciam e mostram a frequência (recorrência) com que os dados aparecem.

Na *dimensão identitária* temos:

*1ª categoria de análise - Escolhas e Expectativas Profissionais*– oferece dados que traçam um perfil profissional dos professores, a partir de suas escolhas e do que pensam sobre a profissionalização docente na Educação Profissional. Essa categoria parte de uma *identidade herdada* e uma *identidade para si*, como diria Dubar (2005), e

que vai se reconstruir, por meio de relações e interações com o outro no trabalho, configurando-se em uma *identidade relacional*, como também destaca Dubar (2005)

Por *unidades de sentido*, desta 1ª categoria de análise, temos:

1ª *Formação acadêmica* - trata das escolhas /expectativas (1º aspecto) que os professores fazem e possuem a respeito da formação desejada no campo profissional.

2ª *Saberes da Docência* - enfatiza os *saberes acadêmicos* (1º aspecto) e os *saberes experienciais* (2º aspecto), considerando o tempo de trabalho em um mundo vivido (DUBAR, 2003). Essas unidades de sentido justificam determinadas atitudes/posicionamentos dos professores e revelam as expectativas em relação ao trabalho;

3ª *Imagem Profissional* - trata das imagens reveladas pelas marcas da produção docente, oriundas desse processo de relações, que parte das escolhas de uma *identidade herdada*, conforme orienta Dubar (2005), e remetem às expectativas de uma *identidade profissional visada*, mediada por uma *identidade relacional*. Vala (2010, p. 482) assinala que “de forma controlada ou automática, e consciente ou não consciente, um grande número de nossos comportamentos corresponde às nossas representações”. Quer dizer, nossos comportamentos, atitudes/posicionamentos revelam a maneira como vemos a nós mesmos e aos outros em uma dada realidade.

Na *dimensão contextual*, temos:

1ª categoria de análise - *Políticas Internas e Externas* - oferece dados que conduzem à percepção dos professores quanto aos elementos que eles consideram como reconstituintes da identidade profissional docente no trabalho e são oriundos das políticas, tanto internas, quanto externas.

Por *unidades de sentido*, temos as que seguem:

1ª - *Gestão da Instituição* - quanto aos aspectos que revelam o “*cumpra-se*” institucional;

2ª - *Influência das Políticas* - revelando aspectos das políticas internas e ou externas, que influenciam os “modos de *ser e estar* na profissão” (ABDALLA, 2006);

3ª *Imagem do Grupo* – indicam aspectos que geram uma *identidade relacional*; daí imagens tecidas pelo Grupo *sobre* ele mesmo e *sobre* as relações de trabalho na escola.

Para compreendermos e orientar essa lógica de análise, alocamos as dimensões, as categorias e as unidades de sentido em um Quadro (APÊNDICE 6, p. 188):

**Quadro II - Dimensões, Categorias e Sentidos para análise de conteúdo dos questionários/entrevistas com professores e gestores**

DIMENSÕES	CATEGORIAS DE ANÁLISE	Unidades de sentido
IDENTITÁRIA	1ª ESCOLHAS E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação Acadêmica (1ª)</li> <li>▪ Saberes da Docência (2ª)</li> <li>▪ Imagem Profissional (3ª)</li> </ul>
CONTEXTUAL PROFISSIONAL	1ª POLÍTICAS INTERNAS E EXTERNAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestão da Instituição (1ª)</li> <li>▪ Influência das Políticas (2ª)</li> <li>▪ Imagem do Grupo (3ª)</li> </ul>

Após a análise de conteúdo, segundo Bardin (2007), pensamos que a compreensão acerca das representações sobre a identidade profissional docente pode fornecer subsídios para uma discussão acerca do alcance das expectativas profissionais. Essas expectativas giram em torno de uma identidade profissional docente desejada pelos professores, o que implica um tipo de imagem que se pretende para si e para esse grupo/classe.

Nesse sentido, é possível considerar, aqui, as palavras de Vala (2004, p.460), em que “[...] as representações são factores produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos, o que nos acontece e acontece à nossa volta, bem como sobre respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido”.

Os resultados obtidos, a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa, bem como as categorias de análise e as unidades de sentido, integram o Mapa Conceitual (APÊNDICE 18, p. 217). O Mapa Conceitual procura apontar o ponto de partida, os caminhos e o ponto de chegada desta pesquisa, ao evidenciar etapas e processos, por meio de uma síntese, ainda que provisória. Ele confere visibilidade para os conceitos utilizados, para os objetivos que se pretendeu alcançar e para a perspectiva de abordagem.

Assim, por meio dos instrumentos empregados, os objetivos desta pesquisa poderão tornar-se “tangíveis”, como diria Moscovici (1978), a partir da análise dos

dados, da compreensão dos elementos identificados e da percepção e captura sensível dos sentidos. Essas etapas apontam para as relações profissionais que, por sua vez, pode remeter a imagens/representações acerca da identidade profissional docente. Isso pode favorecer a compreensão das representações sociais dos professores da Escola Pública de Educação Profissional sobre a identidade docente.

## CAPÍTULO IV

### DAS IDENTIDADES: UMA ANÁLISE POSSÍVEL DOS DADOS SOB A PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Considerar as representações é muito mais que introduzir uma variável suplementar. Trata-se de uma abordagem dos fenômenos que não se interessa pelos fatores exclusivamente e pelos comportamentos diretamente perceptíveis, mas que coloca ênfase sobre sua dimensão simbólica que se centra na noção de significação. (ALMEIDA; JODELET, 2009, p. 67)

Devido à importância dos riscos sociais a ele associados, o sistema escolar sempre sofreu, em maior ou menor grau, as marcas originárias de grupos sociais [...] Ainda que algumas dessas *marcas* sejam insuficientes ou parciais, a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem ou se transformam no interior dos grupos sociais e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. (grifo nosso)(GILLY, 2001, p. 322)

“Claro”. Você, no hospital, é atendido por um médico. Poxa, aquele **hospital** é uma porcaria. De repente é o médico. Pode ser naquele momento, poxa, mas tem outros funcionários de qualidade, mas **um te** (o aluno) **atendeu mal**. Você fala: “**não é a escola tal**”, “**isso tal professor, x, y, z...**”. **Acaba a nossa imagem, envolve todo o mundo**, sem dúvida. (Professor 1, Entrevista, APÊNDICE 11, p. 200 )

Estas epígrafes corroboram nosso pensamento acerca do papel e da abrangência das representações sociais de um grupo, o dos professores da Educação Profissional em relações de trabalho com a instituição, enquanto campo de imagens/representações. As representações podem “desvelar” o que sustenta e dá margem aos fenômenos, o que “marca o grupo”. Elas se estabelecem por meio da interação/comunicação/informação do grupo em torno de um objeto: a identidade profissional docente. Este movimento gera imagens, que remetem à existência de conflitos, e, por isso, elas “envolvem todo mundo, sem dúvida”.

Assim, esta análise do conteúdo, contido no discurso profissional de professores da Educação Profissional, é subsidiada pela Teoria RS (MOSCOVICI, 1978, 1991, 2003) e seus seguidores, assim como por Bardin (2007). Também tem como suporte as concepções acerca da identidade (DUBAR, 2003, 2005), no que respeita aos elementos constituintes da identidade profissional, que compreende a constituição pessoal *herdada*

e a *visada* e as atitudes em “mundo vivido” (DUBAR, 2003, p. 44) no trabalho. Isso dá margem a uma identidade *relacional* para o grupo. Contamos, também, com outros autores, tais como: Nóvoa (2000), Abdalla (2006, 2008) e Tardif (2010), quanto aos saberes plurais e múltiplos, às relações no trabalho e à constituição identitária nesse espaço; Contreras (2002), que contribui para analisar o que os professores pensam sobre autonomia no espaço de trabalho; e com Manfredi (2003), para apoiar as concepções em torno da Educação Profissional.

A análise partiu, primeiramente, de uma leitura a que Bardin (2007, p. 90) denomina de “flutuante”, tendo em vista que selecionamos o material a ser analisado, e o mesmo nos “invadiu por impressões, emoções, conhecimentos, significações e representações” (FRANCO, 2008, p.52). Ou seja, como afirma Bardin (2007, p. 96): “pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos”.

Dessa maneira, buscamos, neste capítulo, o aprofundamento acerca dos significados e sentidos pensados e apontados ao longo desta pesquisa, de modo a nos conduzir ao nosso objetivo central: compreender as representações sociais de professores da Educação Profissional sobre a constituição da identidade docente.

Para tanto, aprofundamos as respostas dos Questionários, tanto para os professores, quanto para os gestores, com as assertivas das Entrevistas. Estabelecemos dimensões, categorias, unidades de sentido, que direcionaram a análise, de modo a interpretarmos e extrairmos a significação/sentido desse processo de representação dos professores sobre si, sobre o grupo e sobre uma realidade.

Para elucidar o que consideramos como representações sociais sobre a identidade profissional, que evidenciam o sentido do trabalho docente e as expectativas de profissionalidade, conforme aponta Abdalla (2008), *ancoramos* os dados coletados em duas dimensões de análise: a *identitária* e a *contextual/profissional*. E, como processo de objetivação, elencamos os dados em quadros que procuram conferir uma sistematização para a análise do conteúdo, como destaca Abdalla (2008, p. 67-68).

A *Dimensão Identitária* traz elementos que conferem um perfil profissional aos professores da instituição pesquisada, ao revelarem atitudes/posicionamentos acerca da profissionalização. Essa dimensão tem por categoria, *escolhas e expectativas*

*profissionais*. As escolhas supõem expectativas que transitam entre o pessoal e o profissional. Ou seja, é preciso conhecer se os sujeitos desejam assumir “ser”, ou apenas, compor um quadro institucional, “estar” na profissão, e compreender, assim, os modos de “ser e estar na profissão”, tal como enfatiza Abdalla (2006). Isto é, ou se está por *inteiro* ou se está pela *metade*, podendo essa metade significar a *inteireza dos sujeitos*, como diria Calvino (1999).

Essa categoria única remete a três unidades de sentido: 1ª *formação acadêmica*, traz o que os professores pensam sobre a formação que desenvolvem com seus alunos, futuros profissionais. A 2ª unidade, *saberes da docência*, coloca em voga a importância que os professores conferem a esses saberes. Dessa maneira, enfatizamos os saberes acadêmicos, como 1º *aspecto*, e os experienciais, como 2º *aspecto*, sendo que os experienciais respeitam também, para além da experiência docente, aquela adquirida no mundo do trabalho. A 3ª unidade, *imagem profissional*, remete às imagens tecidas pelos professores acerca do que veem enquanto imagem de si, permeada pelas expectativas profissionais, e acerca do que pensam que a instituição tem enquanto imagem deles.

Em suma, a Dimensão Identitária é pensada na perspectiva de constituição identitária, de Dubar (2005), que remete ao imbricamento da *identidade herdada* e da *identidade visada* na profissão docente; por isso, *escolhas e expectativas profissionais*. Essas identidades envolvem saberes, que são acadêmicos e experienciais, *plurais*, segundo Tardif (2010), ou *múltiplos*, conforme indica Nóvoa (2000), e trazem consigo expectativas em relação à profissão, reveladas por imagens profissionais, em meio às relações *no* e *com* o trabalho, configurando-se, assim, em uma *identidade relacional* (DUBAR, 2005), tal como mencionamos anteriormente.

A *Dimensão Contextual/Profissional* aponta para a instituição enquanto modeladora de identidades por meio de uma política norteadora do trabalho docente. Essa política é compreendida pelos professores como um “*cumpra-se*” constante do Projeto Pedagógico e das diretrizes da Educação Profissional (ANEXOS 1-6, p. 219 - 243).

Essa Dimensão Contextual/Profissional compreende uma *categoria*: as *Políticas Internas e Externas*, e comporta *três unidades de sentido*, desenvolvidas a seguir.

A 1ª *unidade de sentido*, *Gestão da Instituição*, aponta para a perspectiva da Educação Profissional em sua “opção político-estratégica”, conforme destaca Manfredi

(2003, p. 116). Essa opção, ainda nas palavras de Manfredi (2003, p. 119), “se aproxima muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes [...]”

A 2ª unidade de sentido, *Influência das Políticas*, aponta para as relações de imbricamento identitário, a partir da influência das políticas, internas e/ou externas, exercidas sobre os professores e, sobretudo, vivenciada neste espaço de trabalho, configuradas em um “*cumpra-se*” institucional.

A 3ª unidade de sentido, *Imagem do Grupo*, aponta, ainda, para uma *imagem profissional do grupo*, indiciada por essas relações de trabalho, que se instanciam entre a política institucional, a influência dessas políticas, entremeadas pelas identidades *herdadas* e *visadas* dos sujeitos. Essas identidades estão “conformadas” dentro desse espaço e são modeladas por ele, configurando-se em uma identidade *relacional*, como anuncia Dubar (2005). Esse imbricamento, por sua vez, aponta para modos de “ser e estar na profissão”, conforme revela Abdalla (2006).

Dessa forma, a instituição funciona como um elemento “reconstituente” da identidade profissional dos professores e, em grande parte, como diria Vala (2010), como a causa e a justificativa das atitudes e dos posicionamentos adotados por eles no trabalho.

Para a compreensão e orientação dessa lógica de análise, trazemos, novamente, o Quadro II (APÊNDICE 6, p. 188), em que alocamos as dimensões, as categorias e as unidades de sentido.

DIMENSÕES	CATEGORIA DE ANÁLISE	Unidades de sentido
IDENTITÁRIA	1ª ESCOLHAS E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação Acadêmica (1ª)</li> <li>▪ Saberes da Docência (2ª)</li> <li>▪ Imagem Profissional (3ª)</li> </ul>
CONTEXTUAL/ PROFISSIONAL	1ª POLÍTICAS INTERNAS E EXTERNAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestão da Instituição (1ª)</li> <li>▪ Influência das Políticas (2ª)</li> <li>▪ Imagem do Grupo (3ª)</li> </ul>

Acima de tudo, pensamos que esta análise e a compreensão das representações desses professores não podem supor esgotar a riqueza de significados e sentidos presentes no conteúdo dos depoimentos. Isto, porque, além da amplitude, esbarramos



nas fronteiras acadêmicas, a que Moscovici enfatiza ao dizer: “o sistema de interpretação é demasiado pobre, uma vez que afasta por motivos intelectuais ou normativos, um bom número de noções necessárias [...]” (*apud* ABDALLA, 2008, p. 67). Pensamos essa fala no que respeita a uma interpretação e sentidos mais completos, a partir dos depoimentos coletados. Se é que se pode ser completo ao se tratar da incompletude humana configurada em uma identidade, aqui, profissional.

A seguir, expomos estes depoimentos, organizando-os em duas dimensões, como já foi mencionado: a *Identitária* e a *Contextual/Profissional*.

## 1. Da Ideia de Constituição à Reconstituição Identitária

Os indivíduos, longe de serem receptores passivos, pensam por eles próprios, produzem e comunicam incessantemente as suas próprias representações e as soluções para as questões que eles próprios colocam [...]. Os acontecimentos, as ideologias e as ciências oferecem simplesmente “um alimento para pensar”. (MOSCOVICI, 1978, p.24)

Essa citação evidencia a importância das representações sociais de um grupo, tendo em vista que mais do que “os acontecimentos, as ideologias ou uma ciência”, que possa supor explicar a realidade, está o que as pessoas pensam e, conseqüentemente, representam sobre essa realidade que as cerca e as constitui cotidianamente. Nesta perspectiva, a análise estabelece as primeiras relações que partem de “situações observáveis” e de depoimentos para inferirmos sobre o estado interno dos indivíduos, que se externa em atitudes e posicionamentos, segundo afirma Vala (2010, p. 66).

### 1.1 Dimensão Identitária

Em relação à *Dimensão Identitária*, sob a *categoria* Escolhas e Expectativas Profissionais e a 1ª unidade de sentido, *Formação Acadêmica*, pensamos que as escolhas quanto à área de atuação, constantes do Quadro I (APÊNDICE 5, p. 187), indiciam o percurso de formação, apontando para as perspectivas e expectativas profissionais. Esse Quadro I condensa a objetivação das informações, que se configuram em uma certa semelhança na constituição socioeconômica dos professores: casados, em média com dois filhos, e que trabalham apenas na Educação Profissional. Pensamos que essas informações fornecem uma ideia de Grupo em virtude da

semelhança constitutiva, inclusive quanto à escolha profissional em torno da área de exatas, especialmente, de Engenharia. Essas escolhas parecem se refletir em algumas das expectativas profissionais, conferindo a ideia de Grupo a eles, como já mencionamos.

No que se refere à relação que essas *Escolhas/Expectativas* (1ª categoria de análise) estabelecem com o sentido de “ser professor”, no Quadro III (APÊNDICE 7, p. 189-190), os dados apontam para a formação acadêmica (1ª unidade de sentido), que desenvolvem ou desejam desenvolver com seus alunos, e que explicitamos a seguir.

- **Da Formação Acadêmica** (1ª unidade de sentido)

Os professores da Educação Profissional falam muito pouco de suas trajetórias de formação, e quando se referem a elas apontam para os “conteúdos” que foram, muitas vezes, “decorados”, dentro de um paradigma da pedagogia tradicional; e que precisam estar sempre atentos às demandas do mercado de trabalho.

Diante disso, ao perguntarmos o que pensam sobre a formação que desenvolvem com seus alunos, futuros profissionais, os mesmos entendem esta formação acadêmica como: “transmitir informações”, “passar a matéria”, “formar para o mercado de trabalho”, “incutir sua postura e conduta”, entre outros aspectos. Ou seja, “reproduzem” o que aprenderam em suas formações. Seguem alguns exemplos nesta direção:

P1: (...) é **passar a matéria** que seja **importante** para eles, sem muita, **sem criar dificuldade**. Eu procuro **fazer um conteúdo interessante**, [...], que passe **a informação de uma maneira objetiva**, de uma **maneira clara, sem complicar**, e até tendo as vezes que **afastar um pouquinho** do conteúdo, [...]. Às vezes, folhear um pouco mais o conteúdo, mas **fazer do difícil, fácil, porque tornar o fácil, difícil todo o mundo consegue** [...] (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 7, p. 189).

P2: (...) como eu sou uma **pessoa profissional, tudo que a gente tem que fazer, fazer direito, fazer com resultado positivo**. Eu vejo que o serviço como um professor, o **resultado positivo seria** você **formar um aluno**, que **tivesse condições totais dele conseguir um trabalho no mercado**. Ele **conseguir saber solucionar problemas**, ele **conseguir andar com as próprias pernas** [...].(grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 7, p. 189).

P4: A gente **passa esse exemplo**, está certo? Agora, **tem que ser fiel àquilo que você fala. Não adianta você falar e, depois, colocar dividido por dois**. Porque, como professor, alguém falou, o pessoal

retorna, olha, devia ter aproveitado melhor. É agora fez falta, estou voltando para adquirir aquela falta, que eu deixei no passado. Então, vale à pena, é uma compensação, tudo, **esse tipo de coisa compensa investir em postura e conduta.** (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 7, p. 189).

Os professores entendem, também, que, para formar alguém, é preciso ser um “articulador”, despertar o “gosto” do aluno pelo “saber”, ser um “profissional”, que possa “transformar” o outro, como veremos a seguir:

P5: O docente não é o dono do saber com uma educação bancária. O docente é um articulador da transposição do conhecimento, investigando a curiosidade do saber para os discentes, despertando o gosto pela arte do saber. (Entrevista, APÊNDICE 07, p. 189). O discurso experiencial.

P17: Ser educador profissional é poder transmitir algo novo, real e transformador para que os meus alunos possam fazer a diferença. (Questionário, APÊNDICE 7, p. 190).

Entretanto, o Grupo compreende, também, que os profissionais da educação, sejam eles professores e/ou gestores/coordenadores, fazem escolhas no cotidiano, que marcam, essencialmente, “modos de ser”, ou seja, como já foi mencionado, determinadas “posturas”. Nesta perspectiva, seguem trechos de fala da gestão, em relação ao que é preciso para “ser professor” e o que compete a ele quanto à formação que deseja para seus alunos:

CO1: Eu acho que **quem escolheu** essa profissão. Primeiro, é **porque ama**, não existe outra para mim. Isso, aí, sou eu falando, **não é nem** a diretora, **não é** nem a professora, **não é** nem a coordenadora. **É a profissional** mesmo, **professora Ieda** falando quem escolheu ser professora, é porque **ama, ama educar, ama ensinar.** É, eu vejo, no trabalho docente, uma **questão** até de **caridade** mesmo, porque eu acho que é até o que você aprendeu e está dividindo, com muitos. [...] E, aí, como aluna também, **professores**, que simplesmente, **botavam o negócio na lousa, sentavam** na cadeira e **não interagiam** com você... Então, eu acho que **você ensina de muitas maneiras: a tua postura, o teu jeito de se vestir, o teu jeito de falar, o teu jeito de se comportar; sabe, tudo isso é ensinamento para quem está começando [...].** (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 7, p. 189)

CO3: O **profissional** ele consegue, **rapidamente, às vezes, se projetar**, pelo o que ele **sabe**, pela **rapidez**, com que ele consegue **transmitir conhecimento**, por exemplo, em um semestre ou dois [...]. [...]Em primeiro lugar, é **o professor que sabe tudo, que ele é assim:** ele **tem que ser um profundo conhecedor da fala;** segundo lugar, **a dedicação** que o professor tem que ter com seus alunos; em terceiro

lugar, **o comprometimento** que ele tem com o processo educacional. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 7, p. 189)

Podemos dizer, também, que a formação exerce um papel com uma dupla função no trabalho: *técnica* e *social*. A função é *técnica*, quando há uma preocupação dos professores na transmissão de informação de forma apropriada e útil; e a função é *social*, quando eles se preocupam com uma formação mais voltada para atender ao outro, às suas necessidades e/ou expectativas profissionais, para além da informação técnica. E é, nesta perspectiva, que concordamos com Nóvoa (2000, p. 83), quando afirma que “duas representações primordiais dos professores e orientações de ensino são, hoje, dominantes: os professores como técnicos e os professores como profissionais”. Em relação à *função técnica*, seguem algumas falas:

P2: [...]o resultado positivo seria você formar um aluno, que **tivesse condições totais dele conseguir**, dele **conseguir um trabalho no mercado**. Ele conseguir **saber solucionar problemas**, ele conseguir **andar com as próprias** pernas. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 7, p. 189)

P4: [...] A **teoria** toda é bastante **aplicável**, na minha área, não é?. **Porém, os recursos práticos ainda estão aquém da necessidade** [...]. (grifos nossos) (Entrevista, Apêndice 8, p.192)

P4: [...] Então, para o nível técnico, tem que ter uma conduta [...] porque lá fora o conhecimento científico da disciplina vai estar equalizada. [...] A educação vai começar pelo **técnico**. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 9, p. 195)

CO3: No curso técnico é a **competência profissional** [...] **Não só acadêmico**, mas também, **especialmente**, prático. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 9, p. 194)

E, quanto à *função social*, outros exemplos se colocam:

P1: É, às vezes, afastar um pouco do conteúdo, que é determinado, mas fazer do difícil, o fácil. (Entrevista, APÊNDICE 7, p. 189)

P2: [...] eu acredito que a melhor forma de a gente crescer, em serviço, é a gente detectar problemas e mudá-los. (Entrevista, APÊNDICE 9, 194).

CO1: Eu sei é saber e prática ... *paripassu*: é aquele professor que se desdobra para fazer o aluno entender, às vezes é um casca grossa” [...] mas ele não mede esforços. (Entrevista, APÊNDICE 9, p.196)

Assim, é possível dizer que as falas dos professores, que são técnicos, e essa “tecnicidade” é mensurada por uma competência, como enfatiza Nóvoa (2000, p. 83), *ancorem* parte de suas representações na formação recebida pelo Esquema 1, proporcionado pela instituição, como já foi mencionado. Temos, em conta, que essa formação tenha favorecido ou fortalecido a ideia dos mesmos considerarem o conteúdo, a didática e a postura profissional na produção docente, como essenciais, como o sentido de “ser” na profissão docente.

Nóvoa (2000, p. 83) ressalta, ainda, que as representações técnicas e profissionais “são fontes de conflitos”, nas quais estão em jogo valores pessoais, papéis e responsabilidades profissionais. Então, por vezes, os professores esbarram nas dissonâncias entre o que consideram importante no conteúdo e o que consta dos planejamentos disciplinares e curriculares que envolvem os *saberes da docência* (2ª unidade de sentido).

• **Dos Saberes da Docência** (2ª unidade de sentido)

Na 2ª unidade de sentido, *Saberes da Docência*, enfatizamos os *saberes acadêmicos* e os *experenciais* que, por sua vez, estão associados aos saberes *plurais* ou *múltiplos* de um *mundo vivido* na escola e fora dela, e se referem a uma experiência profissional no mundo do trabalho.

Em um primeiro momento, os professores destacam a importância dos *saberes acadêmicos*, Quadro IV (APÊNDICE 8, p. 191-193), que será o 1º aspecto a ser tratado. Nesta direção, os professores registram suas preocupações em relação a estes “saberes acadêmicos”, mas estão mais voltados para a sua “aplicação”, avaliando se os mesmos são atualizados, como é a dinâmica, ou seja, a didática dos professores no tratamento dos conteúdos, entre outros pontos. Os trechos, a seguir, exemplificam os motivos pelos quais consideram “imprescindível o conhecimento acadêmico” ou saberes acadêmicos:

P1: Então, é imprescindível **o conhecimento acadêmico**, a **aplicação** na prática, e também esse **pensamento em relação à profissionalização** docente. Então, é imprescindível o conhecimento acadêmico para poder manter **o profissional atualizado**, com informações, em equipe, **trabalho de equipe**, para saber o que passa essa **dinâmica** dos professores, para **todo o mundo ter afinado o**

**mesmo pensamento, não cada um puxar para um lado, se não a gente não anda, tem que unir forças** para analisar. [...]. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 8, p. 191).

P2: [...] Você percebe no próprio olhar do aluno, quando você comenta alguma coisa que é necessária, **que foi dado** a ele como obrigação e esse aluno se volta contra você, lhe dizendo pra você mesmo que **isso não é uma realidade**. O aluno, **apesar dele ser uma pessoa que não tem o conteúdo**, que ele vai para **aprender dentro da sala de aula**, nós não podemos considerar o aluno como um bobo, não é? Ele consegue entender, perceber quando alguma coisa que ele está **recebendo de informação, não lhe serve**, não é? (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 8, p. 191).

P3: [...] **Você não pode certificar uma pessoa, que não está em condições, está certo? Então, aqueles que cedem às pressões externas, vão contra os seus princípios**. Então, a **formação**, hoje em dia é, é a **progressão**. É como o colega falou: há algumas **escolas que forçam a barra**; depois, não vêem o aluno e não têm o mínimo de competência, quanto mais a habilidade... Então, a teoria que existir, em função da **experiência que eu tenho**. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 8, p. 192).

P4: **É a teoria é bastante aplicável**, na minha área, não é? **Porém**, os **recursos práticos** ainda estão **aquém da necessidade** [...], nós temos equipamentos, porém, equipamentos que requerem manutenção, reparo. E esse reparo requer recursos, e esses recursos não estão previstos [...]. Então, isso aí fica difícil, não é? Sendo que a **teoria** toda é conforme a competência e habilidade, ministradas e aplicadas, porém a prática ainda necessita de mais investimento. [...] As melhorias vão ser criadas, quando houver vozes. Então, **deve haver uma sintonia dessas vozes, para demonstrar a verdadeira necessidade**, o que **precisa para conciliar a prática à teoria**. (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 8, p. 192).

Em um segundo momento, enfatizamos os *saberes experienciais* (2º aspecto) relativos à experiência profissional do professor em lidar com o conteúdo constante dos planejamentos curriculares e disciplinares e aqueles exigidos pelo mundo do trabalho.

Os professores entendem que há uma dissonância que diz respeito às atitudes profissionais e o que se aplica no mercado (mundo vivido), como afirmam as falas dos professores:

P1: [...] porque hoje está difícil, não é? Não, **eu não acho que há concordância** (...), porque **o papel aceita tudo**, o que vem no papel, o que é colocado no papel. **É muito bonito**, mas o dia a dia, não... É uma **situação inverossímil, não é a realidade**. No papel, vai tudo bonitinho, quem lê nossa... Que maravilha, primeiro mundo. Mas quem vivencia, é quarto, quinto, é oitavo mundo, [...]. Estamos atrás deles (África), então, alguma coisa está errada. O **discurso docente é**

**completamente dissonante.** (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 8, p. 191).

P2: **É existe relação entre o conteúdo** que eu passo e o dia a dia (escola), ao que é usado. Só que, infelizmente, nós estamos em um país, onde é, no caso de um **curso técnico**, a tecnologia está **distante da realidade**, não é? [...] não produzimos nada no nosso país, então o que é ensinado, não está em concordância com a realidade, não é? **Pelo o que se pede para ser ensinado** está em **concordância** com o **planejamento**, mas em relação à atualidade, ao que nós precisamos, não tem concordância. (Entrevista, APÊNDICE 8, p. 191)

Agora, em relação ao cumprimento do que foi planejado, especialmente, em relação aos “planos de curso”, os professores afirmam que está havendo uma consonância entre os saberes, que precisam desenvolver, e suas atitudes profissionais, embora apontem para as dificuldades por parte dos alunos, pois são “grupos heterogêneos” e apresentam “diferenças no aprendizado”:

P3: **Dentro do plano de curso**, é colocado em prática. Agora, muitas vezes, você **não tem um feedback esperado**, não é? Mas isso aí já **foge a nossa capacidade** de..., porque você depende de que venha de lá para cá, e a **gente trabalha com grupos heterogêneos**, diferente de você pegar uma turma em formação, e com três ou quatro planos seguidos com a mesma turma, então, você teria o quê? Teria **passado os seus conhecimentos** para aquela turma e estaria tudo em **níveis iguais**, mas não é o que ocorre aqui, quando você pega uma turma. (Entrevista, APÊNDICE 8, p. 192)

P5: **Sem dúvida o discurso coaduna, mas nem sempre** conseguimos manter o que pensamos que é **o correto** porque os níveis de alunos são muito diferentes **heterogêneos**. Uns sabem outros não, uns querem outros não. Às vezes esse discurso fica pela metade. Eu estou fazendo pós em pedagogia e o que eu vejo é que o que eles falam não tem nada a ver com a realidade, parece que os professores estão tratando de alguma coisa fora desse universo. No meu trabalho eu procuro atender ao **planejamento**, na medida do possível. Muitas coisas não consigo passar por causa das **diferenças no aprendizado**. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 8, p. 192)

Os *saberes experienciais*, segundo Tardif (2010), estão ancorados nas situações concretas e na capacidade de contornar essas situações transitórias. O autor afirma, ainda, que esses saberes não vêm das instituições e nem dos currículos, eles integram a produção docente e “formam um conjunto de representações, a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão [...] em todas as suas dimensões” (p. 49). Com isso, percebemos que esses saberes, quando conformados em

atitudes profissionais dos professores, atendem a uma exigência, que é a compreensão dos professores quanto ao que deve ser feito naquela situação.

Esses saberes se objetivam na produção docente em confronto com as condições de produção (TARDIF, 2010, p. 52-53), e eles adquirem objetividade na relação com o grupo de professores, em que os saberes são confrontados e partilhados, a partir de modos de ser, de organizar, de fazer e estar, enquanto profissionais.

Todavia, apesar de verificarmos que há uma consonância entre planejamento e produção docente, um dos entrevistados ironiza, afirmando que o “papel aceita tudo”. Tudo está conforme a prescrição, mas a aplicação real, entre a transmissão dos saberes, o que eles informam ou conseguem fazer, e o que é necessário em um “mundo vivido” pelo mundo do trabalho, há uma *dissonância* entre o ideal e o real. O que afeta, diretamente, a formação acadêmica, os saberes e a imagem profissional.

Com isso, os profissionais acatam o “*cumpra-se*” institucional, como “resolução de um problema” (NÓVOA, 2000, p. 83), mesmo que parcial, estabelecendo uma identidade *relacional*, que contraria a identidade *herdada* e a *visada* constituída por esses profissionais, enquanto escolhas e expectativas profissionais.

Isso significa que os professores possuem um discurso profissional que pensa a profissionalidade, mas ora privilegia suas escolhas e expectativas e ora se distancia, por conta da inevitabilidade das regras que, por sua vez, não atende às necessidades da produção docente. E, nesta direção, as atitudes cedem lugar ao que foi decidido nos momentos de planejamento, mesmo quando os professores não concordam com ele.

Tardif (2010, p. 40) afirma que os saberes voltados a uma produção na escola se distanciam, “são oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas, matérias e conteúdos a serem transmitidos”. E, aproveitando a fala de Tardif (2010, p. 41), os saberes e a produção docentes ou atitudes no espaço de trabalho “são articulações que se constituem em mediações e mecanismos que submetem os saberes acadêmicos a uma produção externa que o professor não controla”, a que o autor denomina “alienação entre os docentes e os saberes” (p. 41).

Justificamos essa alienação em face à “distância institucional”, que descaracteriza esse elemento fundamental e *constituente* da identidade profissional: os *saberes da docência*.



Gilly (*apud* JODELET, 2001, p.322) nos orienta que as representações sociais, em questão, a dos professores, extrapolam a compreensão de fenômenos como dados estatísticos, macroscópicos, mas se presentificam nas atitudes, no modo como os professores pensam seu papel (identidade profissional docente), conforme segue:

Esta articulação não diz respeito apenas à compreensão de fenômenos macroscópicos: as relações entre as pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe o seu papel etc. refere-se também a níveis de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes.

Dessa forma, os fenômenos da realidade docente não se apresentam apenas em estatísticas, mas sim, extrapolam essa visibilidade, pois pressupõem as “relações entre as pertenças de um grupo”, de professores, e as atitudes e comportamentos que nem sempre são vistos pela escola da maneira como são concebidos pelos profissionais. Isso porque a comunicação entre o sistema (gestão) e os professores e seus saberes é deficitária.

Sob o foco de observação da gestão, o discurso coaduna-se com a fala dos professores, no que respeita à aplicação dos saberes no trabalho e acerca da produção docente e a realidade dos fatos. Contudo, a responsabilidade dessa produção em uma realidade é atribuída ao profissional e não ao sistema, conforme segue:

CO1: [...] **seria interessante** que a gente **tivesse** uma **consonância**, que isso fosse cem por cento, mas a gente sabe que **isso é utopia**. Eu já tive casos, assim, **verídicos**, de professores. Você **via um discurso**, assim, em sala do professor, e eu não era diretora, eu era professora, normalmente, **você via um discurso assim fantástico**: “**eu faço, eu aconteço, eu sou, meus alunos etc. e tal**”. Mas quando você entra na sala de aula e divide os mesmos alunos com aquela pessoa, a conversa na sala de aula, a tentativa que o aluno tem de reclamar pra você, de falar do trabalho do colega, **é uma situação muito complicada**, é assim [...] (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 8, p.192)

CO2: [...] Eu **gostaria de acreditar que o saber e a prática trabalham sempre juntos** [...]. Eu acho que eles sabem bastante, sabem muito, e **também existem situações dentro** da sala de aula que o professor, às vezes, **não está preparado**. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 8, p. 192-193)

CO3: Quando ele ganha, quando um profissional ganha, bem ele tem medo de perder o emprego. Então, **ele faz qualquer tipo de trabalho com perfeição**, no momento em que ele até tem um cargo. **Mas ele não ganha tão bem**, ele vai ficar com o cargo, **mas ele vai fazer de qualquer jeito**. Então, se eu entregar um negócio hoje, e der tudo certo, mas eu vou atrasar um pouquinho, porque não deu para fazer.

**Mas eu vou fazer, bom, naquele que eu ganho mais, está muito ligado em uma questão financeira,** não está ligado, no amor que você tem a ensinar, não está ligado a nada disso... A questão é puramente econômica, **porque é isso que move a humanidade,** é o dinheiro. (Entrevista, APÊNDICE 8, p. 193)

CO3: **Eu acho que existe sim** (consonância), não é com pouca gente não, porque na verdade é você que se estrutura teoricamente para dar uma aula onde você tenha todo um recurso. Você tem um material, **você tem apoio pedagógico,** e tudo mais... Então, no momento em que **o professor não consegue, esse chamado apoio pedagógico,** ou de equipamento, ele se sente podado, e aí? **Ele se diz prejudicado, ele não conseguia colocar na prática aquilo que ele aprendeu na teoria, esse é um lado.** (Entrevista, APÊNDICE 8, p. 193)

Isso significa que, de alguma forma, o sistema toma conhecimento dos procedimentos adotados e “orienta” os professores no chamado “apoio pedagógico” para os devidos ajustes. A própria gestão, colocando-se no lugar do professor, afirma que ele se sente podado, ao se apontar para o fato de ele não conseguir colocar a teoria em prática.

Todavia, Tardif (2010, p. 40-41) alerta que os professores não são responsáveis pelos conhecimentos disciplinares e curriculares propostos pela instituição, os quais são disseminados de forma “fabril” (p. 35), como forma de atendimento à demanda social. Embora, perceba-se o lugar de destaque da “informação objetiva” conferida pelos professores com essa formação na área de exatas.

#### • **Da Imagem Profissional** (3ª unidade de sentido)

Em relação à 3ª unidade de sentido, *Imagem Profissional*, em um primeiro momento, registramos as *marcas* do discurso profissional pensadas pelos professores como uma *marca identitária* que os caracteriza como *profissionais docentes*. Quanto a essa *marca* que o professor imprime a si mesmo e que parte de suas expectativas pessoais, eles afirmam que:

P1: [...] é preciso que se tenha uma **marca** de um **professor competente**, que **passe a informação** de uma **maneira objetiva**, de uma maneira clara, sem complicar, e até tendo as vezes que afastar um pouquinho do conteúdo, **que é determinado**. Mas, eu quero ter essa marca assim de um facilitador de informações. [...] Passar a matéria que **seja importante** para eles, **sem criar dificuldade**. Eu procuro fazer **um conteúdo interessante** [...] (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 9, p. 194)

P2: A minha marca [...], o que eu prezo **não é apenas uma direção única de informação, não é** o professor que transmite a **informação** para o aluno. [...] **eu faço um circuito de via dupla [...] independente de eu ter mais conhecimento ou não, eu nunca sei tudo.** [...] Então, a imagem que eu mostro para os alunos é que eu **sou um profissional**, que **eu entendo daquele conteúdo**, [...] **mas eu deixo em aberto** para que exista conversa, para que exista uma maneira profissional de se tirar as dúvidas [...]. Eu fui uma pessoa que trabalhou na indústria, é... **um profissional.** [...] eu sempre me coloquei como um profissional. (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 9, p. 194).

P3: [...] Olha, no meu caso, por exemplo, eu **ênfatizo e exijo muito** que eu sou tido como **um professor rígido.** Só que nós **temos momentos de rigidez**, e momento em que você pode deixar **um pouco mais à vontade.** [...] Mas **eu não admito [...] que aluno fique falando junto**, porque **você tem uma responsabilidade**, que **você tem que passar o conhecimento.** Então, **essa é a minha imagem** na escola, [...], mas **eu não abro mão disso**, porque **eu já sou direto e reto nos primeiros dias.** **Vocês escolheram Aristóteles buscando alguma coisa diferente, se não estão contentes, aqui, deve ter alguma escola mais próxima** de sua casa. [...] Aqui, você passou por um vestibulinho, você ouviu dizer que a escola **era boa**, que o **ensino era forte, você ouviu dizer um monte de coisa...** Mas, **para que isso aconteça, você tem que ter uma postura adequada**, com a nossa filosofia. (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 9, p. 194-195)

P4: [...] **Do exemplo.** [...] tem que ser exemplo, [...] a partir de agora, é o **nível técnico.** [...] Então, é isso aí, nós **temos que dar o exemplo.** Se chegar a supervisão escolar, chega a diretora, a direção, ou o próprio colega vê a sala desse jeito. **É o docente que representa ali a hierarquia, como é que você permite trabalhar, tem que dar o exemplo.** Eu mesmo, eu **faço o alinhamento ali das carteiras [...].** **Eu me preocupo não só com a postura, como da conduta, da linguagem, da maneira como se portar em sala de aula, a forma de se vestir, não é?** Então, **para o nível técnico, tem que ter uma conduta, tem que ter uma postura, tem que ter uma apresentação,** [...] **Agora, conduta, a postura, aí, vai ser diferenciado, então você tem que começar a aprender aqui, porque eu falo para eles: “a escola vai ser a segunda oportunidade do ser se tornar cidadão.** [...] como nós já **tivemos experiências já de empresa**, e como se portar perante as organizações. A gente passa esse exemplo, está certo? Agora, tem que ser fiel àquilo que você fala. **Não adianta você falar e, depois, colocar dividido por dois.** [...] Então, é bastante, vale à pena a compensação, tudo, **esse tipo de coisa compensa você investir nesse tipo de postura e de conduta.** (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 9, p. 195)

P5: Então, eu penso que deve haver diálogo, alunos e professores devem participar do processo de ensino, ministro o conteúdo e procuro me certificar de que eles aprenderam. Eu costumo permitir que o aluno se expresse, pergunte ou acrescente, mas, NE, não pode deixar o assunto se desviar. A minha marca acho que é quando eu digo

que eu trago a ponta desse conhecimento e eles vão buscar o restante. Quando eu não sei, peço desculpas e falo para eles que eu vou buscar esse conhecimento. A palavra que indicaria essa imagem que você acabou de descrever seria “profissionalismo ou autenticidade”. (Entrevista, APÊNDICE 9, p. 195)

Essa marca, pensada pelos professores, não deixa de ser uma marca da experiência profissional, adquirida por eles e para eles no mundo do trabalho. Mas eles pensam, ainda, que nem sempre essa marca ou imagem é a mesma para os “outros”. A *imagem* que os professores pensam que a instituição possui deles, a partir de suas atitudes/posicionamentos profissionais distanciam-se da ideia de profissionalidade, concebida por eles, e está presente nos depoimentos a seguir:

P1: Como eu questiono muito as coisas, (para a gestão) a minha **marca** deve ser de **um criador de casos**. Não aceito o pacote pronto. [...] Eu sou exigente. Então, quem pergunta e quem conhece incomoda. É, ninguém quer abrir o pacote. [...] leva ele para casa pronto. Então, **vamos nos cercar de pessoas que não conheçam, que não entendam, que não reclamam, que não incomodem**. (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 9, p. 194)

P2: [...] Então, eu **sempre questiono os pontos bons e ruins de tudo**. Eu acredito que a melhor forma de crescer, em serviço, é a gente **detectar problemas e mudá-los**. Então, em relação aos colegas, **eu sou uma pessoa bastante crítica, comigo e com todos**. Eu acho que **quando existe um erro**, não importa que esteja errando, o que **importa** é a gente, **juntos**, conseguirmos **alcançar o êxito**. Às vezes, para as pessoas, **uma visão.... de uma pessoa chata, de exigir demais, de reclamar sobre situações**, mas **em compensação eu vejo** isso como uma **forma de melhoria**. (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 9, p. 194)

P3: Então, **essa é a minha imagem** na escola, e nem todos concordam com isso, mas **eu não abro mão disso**, porque **eu já sou direto e reto nos primeiros dias**.(grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 9, p.194)

P4: Eu, da mesma forma, em todos os níveis, e, **às vezes, acabo sendo até prejudicado por ser dessa forma**. Está certo? Acabo sendo prejudicado, porque acabo sendo, é, na verdade, **fazem uma avaliação diferente...** Eu **não sou um contestador**, eu **sou um questionador**, para isso eu tenho a formação. Então, quando eu faço **questionamentos** em qualquer nível, qualquer nível de (...), eu quero saber, eu quero **aprender o porquê das coisas**. **Muitos entendem que são contestações**. [...] **Cada um tem os seus princípios**, cada um tem a sua forma de pensar. (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 9, p.195)

A seguir, trazemos os depoimentos que remetem à maneira como os professores revelam (ou não) uma autonomia, a qual compreendem como expectativas

peçoais/profissionais, que se configuram em imagens, e, por vezes, causadoras de desconforto e de conflitos:

P1: (...) Está amarrado [...], está sempre preso a interesses, a algum interesse superior, a algum interesse político. A **política** que determina esse interesse. E **o professor tem que acabar se moldando** a esses **interesses**, porque **senão** ele **não consegue desenvolver o seu trabalho**. Há um interesse que a gente não sabe qual é. Mas eu acho uma **pseudoautonomia**, pseudoliberalidade, não é como deveria ser não. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 10, p. 198).

P2: [...] É sempre questionado quando um aluno, dentre vários, vai à coordenadora pedagógica ou à diretoria e faz questionamentos. Então, essa **autoridade do professor** passa a **ser questionável**. Em **sala a autonomia é uma coisa, e fora dela é outra** [...] Sim, com certeza.(grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 10, p. 198.).

P3: Possui **uma autonomia...**, um **professor tem que ser autêntico**, ele não pode... a palavra tem que se tornar realidade. [...] **Há o regulamento interno**, as **diretrizes**, que devem ser seguidas, mas não tira a autonomia do professor. (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 10, p. 198)

P4: [...] **Tem autonomia até certo ponto**, porque no sistema, que nós vivemos, **nós somos tolhidos** em muitas coisas, não é? Então, nem sempre as suas idéias batem com as idéias do sistema. Tanto é, que quando você fecha a nota de um aluno, aí, muitas vezes tem “escola” que chega... a direção chega lá e muda, sem te perguntar, nem o porquê, a gente vê essas coisas acontecerem. Ou, então, você é direcionado a mudar... Isso existe, não precisa ensinar, [...] Bom, o que é permitido, o bom, por exemplo, **nada está cem por cento**, não é verdade? Então, **há muita coisa para melhorar**. [...] Na verdade, eu **acredito** que tenha **autonomia**, para **ministrar** as minhas aulas, e **dentro do que é permitido**. [...] Na sala dos professores, há uma **adversidade**, porque a cada dia, tem um colega na sala de aula, [...] a gente é ... se envolve. (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 9, p. 198)

Além das falas anteriores a respeito dos modos de ser um profissional com autonomia, registramos, ainda, que oito (8) professores, que responderam somente ao Questionário (APÊNDICE 10, p. 198-199), afirmaram que o que determina o modo de agir, “ser e estar na profissão”, são as normas internas e externas. Também, seis sujeitos (6) responderam que a autonomia é preponderante no discurso profissional, e apenas um respondeu que a pressão psicológica determina “os modos de ser e estar na profissão”.

Ao pensar a autonomia para retratar a imagem profissional, uma das gestoras/coordenadoras (CO3) também revela que a autonomia dos professores está atrelada à “questão financeira”, como vemos a seguir:

CO3: [...] e sem a questão **financeira não existe autonomia**, existe sempre, uma desculpa, alguma coisa, que justifique aquilo que não foi realizado. Então, na verdade, **o professor está atrelado à questão do salário** e, por consequência, a não produção de algumas coisas que são competências deles. É na questão, assim, do **comprometimento mesmo**, porque você diferencia. Eu consigo diferenciar três setores bem distintos: a **rede particular**; a **rede municipal**; e a **rede estadual**. **O professor é o mesmo, mas as atitudes são bastante determinadas, pelo que ele normalmente tem medo de perder**, entendeu? [...] (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 10, p. 199)

Além da questão financeira, uma outra coordenadora enfatiza a importância de se ter uma “postura correta” de trabalho para que, de fato, o profissional se torne autônomo, sem a “regulação” da gestão:

CO1: **Você é o docente**, você entende da sua disciplina. **É obvio que aquilo que eu falei na primeira pergunta: o limite da ética; da moral; do plano de curso... Isso não pode ser esvaziado de maneira nenhuma. Isso tem que ser seguido**. Mas, para fazer o aluno entender, **trabalhe do jeito que você acha que é o correto** para trabalhar. Eu já trabalhei em escolas que a prova era revisada. **Eu não quero fazer isso com o meu professor**. Pelo contrário, eu acho que **nós temos que orientar**, para que vamos supor... **analisar competência, habilidade, fazer aquela planilha lá, de avaliação, seja feita, da forma correta, mas não** restringindo o trabalho do professor... (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 10, p. 199)

A gestão, como voz institucional, também, afirma que eles não “aproveitam a autonomia que possuem”, reforçando que “oferece essa autonomia e confia no trabalho docente”. Isso contraria a visão de “cerceamento” comunicada pelos professores. Mas, por outro lado, percebemos algumas palavras que chamam a atenção, embora não possamos interpretá-las como uma *manipulação*, ou mesmo, de forma mais branda, de *um cerceamento*. De qualquer forma, a questão da *imagem profissional docente* e da autonomia se mostra de modo diferente e, até, muitas vezes, negativo, tendo por base a menção de um “mascaramento do professor”, sob a alcunha de cerceamento ou falta de autonomia, conforme depoimentos a seguir:

CO1: Eu acho, que, **na medida** em que ele **não vai contra o regramento** da instituição, **não vai contra a organização da unidade [...]**. Eu acho que **todo mundo tem liberdade de trabalhar da maneira que lhe convém**, desde que não vá contra as regras, contra os parâmetros legais. **Tem os limites da moral, da ética**, todos esses percursos que tem de ser observados. **Eu, pelo menos, nunca me senti tolhida no meu discurso dentro das escolas em que eu trabalhei** (grifos nossos). (...) E, **quanto à imagem**, eu acho que,

muitas vezes, **o professor se mascara** atrás de um discurso, pra... como que eu vou te colocar? **Para não trabalhar**, mas é **para não dar mais, ele sabe que ele pode dar mais**, às vezes, **ele tem noção disso, mas é** mais conveniente, vamos dizer, **que existe um grau de conveniência em não ser mais...**, porque tem um fator impeditivo. Então, em cima daquele fator, ele vai criar um discurso que nega essa possibilidade dele ir adiante. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 10, p. 193)

CO2: [...] Eu acho que, na instituição privada, o discurso **não** tem tanta autonomia **quanto** você tem na escola **pública**. [...] O professor, para garantir o seu emprego, [...], ele vai **seguir os caminhos da escola**. [...] Então, **não vejo que é autônomo**, não? Ele é bem, ele é limitado, tem certos limites. Na **escola pública**, a gente **tem muito mais**. Acho até que **o professor aproveita pouco**, porque **ele tem muita liberdade** para trabalhar, e **ele se prende** a questões muito bobas, **de documentação**, para reclamar, e **não aproveita o discurso que ele pode**. (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 10, p. 193)

Além das questões anteriores, apontadas pela gestão, os dados sobre as imagens que os professores têm a respeito da profissionalização docente passam pelos seguintes aspectos: “desvalorização” do professor; falta de “apoio profissional”, de um “plano de carreira”, “retorno financeiro”, a própria “estrutura de ensino”, as “pressões externas”, entre outros aspectos. Sobretudo, essas expectativas rompidas geram *imagens* acerca da profissionalização:

P1: [...] se você chegar hoje, na escola e tirar todo o *staff*, uma escola *capenga*... Mas o aluno tem informação, mas se você tirar, quatro, cinco professores aqui, num período, para a escola, pára. Então, nós somos importantes; infelizmente, **não nos é dado esse valor**, não é? [...] A gente conversa com os professores, a gente tem visto **o pessoal anda meio desencantado** com **plano de carreira**, [...] E atividade de ensino é tão importante, [...] **qualquer profissional bem sucedido hoje sabe porque alguém ensinou, alguém transmitiu essa informação**. [...] **na área técnica**, onde se formam profissionais, que vão entrar no mercado de trabalho, **não está sendo dado um apoio ao profissional**, em termo de **salário**, em termo de **estímulo**, em termos de curso (...). Eu acho que **o profissional ainda tem que estar muito ligado, gostar do trabalho mesmo para poder se manter, ou então ter outra atividade**, porque se depender só dessa atividade, **ele se desencanta**. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 11, p. 200)

P2: É o item necessário para que haja [...] um crescimento cultural entre os habitantes desse país, mas quando **a gente está na pele, quando a gente está no cargo de professor**, a gente **vê que a coisa não é bem essa**. Na realidade, **você passa a ser mais um**, que está **tentando fazer alguma coisa mudar, mas ninguém dá este valor**. Então, **o professor, infelizmente**, hoje nesse país, **ele conta número**, mas **ele não conta crescimento**. [...] considerando uma escola

estadual, uma escola que a princípio trabalha para o governo, eu vejo que o **professor** está sendo **como um peão de obra**, onde **ele tem que seguir o que lhe é proposto, mas sem que exista a chance do professor utilizar uma das coisas que ele tem de bom, que é justamente o raciocínio. Infelizmente, o nosso aprendizado e o nosso estudo, ele está moldado a uma ideia que não é bem realista, não é?** Então, o **professor**, na verdade, **eu considero que está sendo comparado a um peão de obra.** (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 11, p. 201)

Também, tudo isso leva a *frustrações* diante dos desafios da profissão. E os professores, ao anunciar que a “profissão” é “maravilhosa”, ao mesmo tempo, a consideram “desvalorizada”, pois a “comunidade”, como um deles aponta, desprestigia a profissão docente. Eis algumas falas neste sentido:

P7: Confesso que estou frustrada com a profissão, a sobrecarga do trabalho, a pressão externa, o retorno financeiro, a estrutura de ensino. Cada vez mais o aluno é tido como o que tem razão, os papéis estão se invertendo. Contudo anseio tempos bons. (Questionário, APÊNDICE 11, p. 201)

P8: Sinto-me **frustrada** por não colocar em prática o meu conhecimento e por não ser valorizada pelo trabalho que desempenho. (Questionário, APÊNDICE 11, p. 201)

P9: O meu anseio é que o professor seja **valorizado** pela sociedade em todos os níveis, desde aquele que alfabetiza até o doutor. (Questionário, APÊNDICE 11, p. 202)

P10: Uma profissão maravilhosa, desmerecida e desvalorizada culturalmente dentro da sociedade capitalista em que vivemos. O discurso da qualidade é hipócrita, pois somos pressionados, diariamente, a gerar números e aprovações Nem sempre merecidas. Fomos manipulados e, no caso, passo grande parte do meu tempo traçando estratégias, planejando aulas, de modo a burlar essa manipulação, este controle que pretende ter sobre nós e sempre que possível, executar minhas tarefas de modo moralmente adequadas. (Questionário, APÊNDICE 11, p. 202)

P11: Apesar de muita propaganda da valorização da educação o professor ainda é tratado como um operário que pode ser substituído a qualquer momento, sem condições mínimas de manutenção e prestígio na comunidade. (Questionário, APÊNDICE 11, p. 202)

Assim, após os depoimentos dos professores e de alguns gestores, podemos identificar alguns elementos que apontam para um perfil profissional que favorece a



compreensão de parte das representações desses professores sobre a própria profissão (APÊNDICE 10, p. 198-203).

## 1.2 Síntese da Dimensão Identitária

*Primeiramente*, os professores objetivam um discurso profissional, que atrele os saberes acadêmicos e experienciais à realidade do mundo do trabalho. No entanto, eles se deparam com a distância entre o que pensam ser relevante na formação de outros profissionais e a realidade que vivenciam por conta do que se inscreve nos planejamentos. Instaura-se um *desconforto profissional*, no que respeita às escolhas e expectativas oriundas de uma formação, porque os professores, como assinala Nóvoa (2000, p. 104), ao tratar dos diários de alguns deles, “deixam os acontecimentos de perto, enquanto se vai deixando acontecer”.

Inferimos que os acontecimentos estão perto do professor, mas eles não conseguem, ainda, uma solução efetiva. Contudo, ao deixar acontecer não significa “desistir” (NÓVOA, 2000, p.104) do que eram ou são de fato; pois, para adotar “modos confortáveis de conceptualizar e dar sentido à experiência” (p.104), é preciso coragem.

Dessa forma, “tudo se torna desconhecido e incerto, [...] pode-se ter a impressão de que toda a nossa vida, tomamos em consideração personalidades e convicções menores”, conforme Scott-Maxwell (*apud* NÓVOA, 2000, p. 104). Menores, porque cedemos às pressões, em alguns momentos, muito maiores que nossas convicções e valores pessoais e profissionais.

Em *segundo* lugar, esse confronto entre o conceito de “correto” dos professores acerca dos saberes e o que se objetiva na realidade incita uma *ruptura*, como afirma Abdalla (2006), com o que se tem por pressuposto profissional. Isso implica uma inferência na experiência ou no saberes experienciais da profissão, pois o professor é levado a fazer o que é preciso e não o que entende que seja o correto ou apropriado. Dessa forma, a *ruptura* com suas expectativas causa um *desconforto profissional*. Dubar (2005, p. 324) sinaliza que:

As identidades construídas nos moldes da continuidade implicam um espaço potencialmente unificado de realização (...). As identidades construídas nos moldes da *ruptura* implicam, ao contrário, uma dualidade entre dois espaços e uma impossibilidade de construir para

si uma identidade de futuro no interior do espaço produtor da identidade passada. (grifo nosso)

Essa citação pode elucidar o fato da mobilização em torno da profissionalidade se mostrar de modo tão tênue e, assim, causar um desconforto profissional que leva ao conflito. Isso, porque parece impossível reconstruir-se profissionalmente em um futuro, ao menos nesse espaço dado às rupturas, no que respeita à ancoragem profissional docente, voltada para: a formação acadêmica, os saberes da docência e a imagem identitária “para si”, que leva a uma determinada “imagem profissional”.

Em *terceiro* lugar, os professores apontam para uma marca identitária, a despeito das *rupturas*, que remetem a uma dissonância entre saberes, conteúdos e expectativas. Essa marca sobrevive nesse espaço e reforça o que há de profissionalidade nesses professores. Mas eles estão conscientes de que o discurso profissional está sob o olhar do “*cumpra-se*”: *desconforto* revelado nas entrelinhas dos depoimentos.

Em *quarto* lugar, parece-nos que esses aspectos, anteriormente apontados, configuram-se em um “tolhimento” da autonomia profissional, conforme indica um dos professores (P4). O que confere o caráter de uma autonomia relativa ou uma “pseudoautonomia” aos docentes, como afirma, por exemplo, outro professor (P1).

Neste sentido, Contreras (2002, p. 195) aponta para a relação que a *autonomia* deve estabelecer com a *profissionalidade docente*:

[...] a relação entre autonomia e profissionalidade é ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados [...] que atuem como elementos constitutivos [...].

Em *quinto* lugar, os professores partem de imagens acerca de si que, entre as *quebras de expectativas* e o *desconforto profissional*, e essas imagens são continuamente “reconstituídas”, pois revelam as marcas da instituição e das relações vivenciadas nos diferentes grupos (gestão, professores e instituição).

Essas considerações envolvem a formação, os saberes e a experiência dos professores, em conformidade com as escolhas e expectativas em um “mundo vivido” (DUBAR, 2003). Também, destacam o “confronto entre valores e demandas, nas rupturas, no modelo dado e nas imagens de si e para si” (DUBAR, 2003). Com isso,

surtem “conflitos”, por conta da quebra das expectativas, da *perda* de *autonomia* e do desconforto causado por este “*cumpra-se*” institucional e/ou pelas políticas internas e externas a que está submetido o profissional docente. Nesta perspectiva, Moscovici (1978, 2003) também alerta que as representações sociais são constituídas em meio a situações de “conflito”. Para nós, os conflitos no interior da instituição constituem e causam o que estamos considerando como “desconforto profissional”.

Tendo em vista as questões por que passam os professores da Educação Profissional em relação ao contexto de trabalho, redirecionamos, neste momento, a análise para uma dimensão, que estamos denominando *Dimensão Contextual/Profissional*.

### **1.3. Dimensão Contextual/Profissional**

Adentrando à 2ª Dimensão *Contextual/Profissional*, indicamos que as questões, oriundas das escolhas e das expectativas pessoais/profissionais dos professores, analisadas na dimensão identitária (1ª dimensão), permitem compreender que existe, também, uma relação de trabalho, que culmina em relações objetivas entre os professores e a instituição; logo, estritamente profissionais de uma identidade *relacional*, nas palavras de Dubar (2005). Essa dimensão funciona como um elemento fundamental no processo de reconstituição identitária, porque a forma com a qual se apresenta aos sujeitos, modela-os, e se impõe às escolhas e expectativas dos professores.

No que respeita à categoria de análise - *Políticas Internas e Externas* -, temos *três unidades de sentido*. A *primeira* refere-se à *Gestão da Instituição*, e se relaciona às demandas ou regras internas e externas relativas a um “*cumpra-se*”, já mencionado. Esses são elementos que se impõem à identidade docente, ao perpassarem e condicionarem as representações profissionais, como destaca Abdalla (2008). Nesta categoria, incluem-se, ainda, as *Influências das Políticas*, como *segunda* unidade de sentido; e a *Imagem do Grupo*, como *terceira* unidade de sentido. Cada uma delas será analisada a seguir.

• **Da Gestão da Instituição** (1ª unidade de sentido)

Quanto à Gestão da Instituição, é possível dizer que algumas das diretrizes e propostas do Projeto Pedagógico, constantes dos Anexos 3 (p. 224-228) e Anexo 5 (p. 229-239), remetem a um *cerceamento* do discurso profissional docente (APÊNDICE 12, p. 204-206). Isso, primeiramente, na perspectiva dos professores e, até mesmo da gestão, levando a representações profissionais, influenciadas pelas exigências institucionais, que “manipulam” os professores diante do “*cumpra-se*” institucional, conforme os depoimentos a seguir:

P1: [...] **eles (os professores) não estão sabendo que estão** sendo “**manipulados**”. Eles acham que são independentes, e que fazem o que querem, porém estão comprando a ideia pronta já. [...] **ele digere** aquilo lá, não consegue interpretar, e **acha que é a ideia dele**. É uma **técnica primorosa**, e quem não tem senso crítico não percebe, infelizmente, a maioria, não é? [...] E, aí, você perde tempo com coisas, que não são do interesse do aluno. Então, para o aluno, **o professor fica preso a muitas atividades**, que não podem ser aplicadas ao aluno. Então, [...] **tem um desvio**, tem um ângulo de defasagem ... (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 12, p. 204)

P2: Então, eu acredito que em relação a isso **existe concordância** sim, não é? Eu acho que as **ordens**, as **diretrizes**, elas não saem da diretoria, elas saem de um setor maior que é a matriz do Centro Paula Souza, não é? E **isso ele é cumprido** à risca, principalmente pelo fato que, durante determinadas épocas, existem fiscalizações sobre isso, para justamente perceber-se que está sendo trabalhado da maneira que se é solicitado. Então, assim, é concordante, **o que é dito** e o que é **feito**. Isso, eu vejo nitidamente que é, **não necessariamente, o que pedem** para ser feito... **não** é o melhor, mas é feito. (Entrevista, APÊNDICE 12, p. 204)

Também, para além do “*cumpra-se*” institucional, existem, segundo professores, algumas “pressões externas” e que precisam ser atendidas, como vemos a seguir:

P3: **Você não pode certificar uma pessoa, que não está em condições, está certo? Então, aqueles que cedem às pressões externas, vão contra os seus princípios**. Então, a formação, hoje em dia é, é a progressão. Isso aí, é como o colega falou: há algumas escolas que forcem a barra; depois, não veem o aluno e não têm o mínimo de competência, quanto mais a habilidade... (Entrevista, APÊNDICE 12, p. 206).

P5: [...] Mas a gente **não pode decidir muitas coisas** que são do nosso trabalho. A **gente tem de atender** aqui, ali **para que todo**

**mundo fique satisfeito.** (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 12, p. 206)

Ainda em relação ao posicionamento da Gestão, assinalamos que os seis (6) professores, que responderam somente ao Questionário, disseram que as políticas internas, orientadas/conduzidas pela gestão institucional, estão distantes da sala de aula.

Percebemos, assim, nos depoimentos, um intercâmbio entre o que a Gestão instaura como “*cumpra-se*” e “o que é importante na perspectiva docente”. A ideia de *manipulação ou cerceamento* do discurso profissional enfatiza as ideias contidas na Dimensão Identitária, categoria *Escolhas e Expectativas Profissionais*. Isso porque o “*cumpra-se*” institucional interpela as questões de autonomia, enquanto expectativa profissional dos professores, ao configurar-se na ideia de cerceamento ou de um *modelo dado* na instituição. O que não deixa de ser uma *imagem de si* para a instituição. A seguir, os depoimentos revelam, novamente, as “pressões” exercidas pela instituição, tendo em vista, inclusive, as “políticas externas”:

P1: [...] Há um **interesse político**, que determina esse interesse. E o professor tem que acabar **se moldando** a esses interesses, porque **senão** ele não consegue desenvolver o seu trabalho [...] Há um interesse que a gente não sabe qual é, mas eu acho uma **pseudo-autonomia, pseudoliberalidade, não é como deveria ser não.** [...] há uma **falta de autonomia** naquele **falso senso crítico.** [...] Manipulação da pessoa, não poder decidir o que quer seja nível profissional, até financeiro, acaba afetando também. (...) imagina uma pessoa assim amarrada com um algema, amarrada na parede e não pode sair. (grifos nossos). (Entrevista, Apêndice 12, p. 204)

P2: [...] E **isso** ele é **cumprido** à risca, principalmente pelo fato que, durante determinadas épocas, existem fiscalizações sobre isso, para justamente perceber-se que está sendo trabalhado da maneira que se é solicitado. Então, assim, é concordante, **o que é dito** e o que é **feito**. Isso, eu vejo nitidamente que é, não necessariamente, o que pedem para ser feito... **não** é o melhor, mas é feito. [...] **mas** em relação ao corpo da **escola, normalmente, é questionado, mesmo** quando **não sabem** o que se passa **dentro da sala de aula.** [...] Então, essa autoridade passa a ser questionável [...]. [...] então, quando ele percebe que ..., ele **passa a ser cerceado do que ele sabe que tem que ser feito, e ele não pode...** Isso passa a deixar o professor em uma **situação chata, ele não se sente bem.** (grifos nossos). (Entrevista, Apêndice 12, p. 204)

P3: Muitas vezes **pode surgir algum questionamento** por parte da direção, que **você é chamado para esclarecer algumas coisas.** Ou seja, **a filosofia aqui é que você tenha a reunião geral, que é dito em linhas gerais, mas quando você tem algum problema pontual, a**

**direção não fala de modo geral, não é? Ela vai chamar o docente,** em particular, e **perguntar** o que se pode ser melhorado, e **o porquê** que tal coisa acontece. No meu caso, por enquanto, eu não fui chamado para nada. Agora, se for chamado, eu tenho todo o meu argumento de defesa [...]. [...] Hoje, **tudo é índice, não é? É o ID,** é a indicação, como que está o aproveitamento da coisa, vai para uma **estatística, não é? E, se essa escola não está dentro desta estatística, é penalidade em termos superiores,** digamos assim, não é? (grifos nossos). (Entrevista, Apêndice 12, p. 205)

P10: Fomos **manipulados** e no caso **passo grande parte do meu tempo traçando estratégias, planejando** aulas, de modo a **burlar essa manipulação,** este controle que pretende ter sobre nós e sempre que possível, executar minhas tarefas de modo moralmente adequado. (Questionário, Apêndice 12, p. 205).

Quanto ao cerceamento, o Questionário (APÊNDICE, 14, p. 213) aponta para problemas ou limites como: a falta de transparência, não há abertura para mudanças; precisam garantir o emprego (2x); falta de tempo/espaço; pressão psicológica; e autoritarismo.

Notamos que as falas revelam que os professores estão cômicos acerca das exigências institucionais, relativas às estatísticas de avaliação, assinalados por um deles. Essas estatísticas se constituem a partir de uma observação e de uma pesquisa interna, que indicam que há interesses políticos internos e externos. Contudo, “não se sabe de quem ou quais” são esses interesses políticos, pois eles não se revertem em benefícios para a profissionalidade docente.

Então, quando é possível, eles resolvem a realidade conforme os saberes acadêmicos e experienciais que vivenciam e, quando é irremediável, eles acatam ao discurso do “*cumpra-se*”. Um dos professores afirma que a “manipulação” atinge a esfera pessoal, no que se refere ao poder de decisão profissional e financeira. Isso nos habilita dizer que se trata de uma forma de “controle”, ou nas palavras do professor, “uma técnica primorosa”. Essa é uma das justificações para as atitudes do grupo no campo de trabalho se mostrarem, ainda, tão tímidas; isto é, não há efeitos significativos para identidade docente. Inferimos que esse controle divide o grupo, pois a condição financeira é determinante na tomada de uma posição ou de outra, tendo em vista as implicações pessoais, profissionais e sociais. Conforme o exemplo abaixo:

[...] Se você **mandar ele dar aula de natação, ele dá aula de natação, ensina a pescar, ele ensina a pescar... Nunca pescou, nunca nadou [...].** Então, **está desse jeito, se não consegue de um**

**lado, consegue do outro.** (P1) (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 11, p. 200)

A gestão confirma algumas das questões como a “cobrança”, os índices a serem atingidos e o fato dos professores serem observados, tal como diria Jodelet (2001), por “comportamentos observáveis”, ou por meio de instrumentos, como questionários, conforme depoimentos a seguir:

CO1: [...] **É, a gente cobra mesmo, porque toda a função é inerente à cobrança, e além de ter uma vida tripla, dupla,** sei lá? Ter quatro, cinco, seis turmas, doze turmas... **Não é fácil,** com quarenta alunos cada uma, trinta e cinco cada uma, vinte cada uma, não é mole. Então, a gente também tenta ser um pouco flexível. A gente também tenta ser um pouco flexível, para ter um clima favorável não sair... Já sabe, derrubando tudo, e culpando professor. Longe disso, não é a nossa característica. [...] Então, todo o semestre, a gente faz reunião com os representantes, a gente escuta, não é? Então, quando a gente começou, isso tem o que uns dois anos, não é, Sílvia? Na área de edificações, por exemplo, a gente teve muita reclamação, muita reclamação de professor. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 12, p. 206)

CO3: [...] **a gente é obrigado a passar algumas informações, ou solicitações aos docentes, que vêm de cima para baixo.** Então, a gente tem aquela **colocação ditatorial** mesmo, de execução de atividades, **e não tem como não fazer,** entendeu? **E, assim, o tamanho da imposição, às vezes, dificulta a compreensão e até o entendimento dos próprios colegas,** porque você está na posição de coordenador, **e você é também professor.** [...] Então, eu sinto assim, que **existem esses conflitos,** e eles são **impositivos, sim,** pelo próprio cargo. E, **no final das contas, todo o mundo trabalha para uma instituição,** que a gente sabe que é **político,** entendeu? É esse o final de tudo, e assim eu ainda acho que é enquanto a educação seja ela técnica, seja ela, fundamental, média ou superior, estiver atendendo aos interesses políticos.[...] (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 12, p. 205).

Também, tudo isso leva a *frustrações* diante dos desafios da profissão. E os professores, ao anunciar que a “profissão” é “maravilhosa”, ao mesmo tempo, consideram-na “desvalorizada”. Isso pode ser confirmado por meio do Projeto Político Pedagógico (ANEXO 6, p. 239, 2º§), ao apontar para como a instituição vê as atitudes e posicionamentos dos professores, e, ao afirmar, ainda, que eles são “resistentes” ao processo de mudança. Além disso, dois professores (2) disseram que a gestão “funciona como uma forma de controle da produção docente”, com formulários e modelos (Questionário, APÊNDICE, 13, p. 207-209).

Assim, podemos perceber que é necessário conhecer quais são os regramentos, que constam, parcialmente, do projeto político pedagógico da escola, e partirmos do pressuposto de que nem todas as regras constam do regimento ou expressam a realidade. Além disso, a gestão é composta por pessoas, professores, que “estão” gestores.

Ademais, alertamos para a imprescindibilidade das regras para manter a ordem, o funcionamento e os resultados pensados pela instituição e pelos sujeitos. Assim, não podemos negá-las, mas repensá-las, de modo a verificar se os regramentos norteiam ou se eles cerceiam a produção docente. Mas essa é uma questão que não integra a nossa proposta.

Dessa forma, estabelecem-se relações de condicionamento dos saberes às diretrizes e ao projeto pedagógico da instituição. A esse fenômeno do condicionamento, incutimos a ideia de instituições escolares modernas, anunciadas por Tardif (2010, p. 45), que se atrela à ideia de Educação Profissional e leva-nos a uma compreensão maior desse fenômeno, que se instancia entre saberes e “aplicação”, até como parte de um processo natural do mundo do trabalho.

- **Da Influência das Políticas** (2ª unidade de sentido)

No que tange à 2ª unidade sentido, *Influência das Políticas*, em torno das atitudes/posicionamentos profissionais (APÊNDICE 12, p. 204-206), podemos verificar que os professores tentam conciliar expectativas e demandas institucionais, de modo a favorecer essas relações que se firmam, ao serem mediadas por uma identidade *relacional*, conforme Dubar (2005).

Neste sentido, entendemos que os professores estão sempre “moldando” sua “identidade” em “relação” a algo. Neste caso, em relação às pressões exercidas pelas políticas internas, que já foram, de certa forma, acentuadas, quando desenvolvemos a unidade de sentido anterior, pertinente à gestão institucional. Só que, neste momento, queremos frisar a tensão que sentem quanto às políticas internas e externas, e como elas influenciam, de certa forma, suas posturas/conduas no mundo do trabalho.

Alguns destes depoentes tocam nas “questões pedagógicas”, que são trazidas institucionalmente. Estas lhe dão “trabalho”, especialmente, em relação à “organização do trabalho docente”, como o exemplo a seguir:



P1: Seriam as questões pedagógicas, que são as exigências institucionais. **Às vezes**, consigo conciliar questões pedagógicas, institucionais e trabalho. Algumas atividades, **não relativas à informação**, às vezes, claro, **ocupa um tempo**. Mas eu acho que, às vezes, até isso aí.... O professor se organizando, organiza, tudo bem... **Dá um trabalho**, mas **se o professor se organizar, consegue fazer**, se for alguma **atividade** que no final **reflita um benefício**, acho que vale. Do professor vale apenas um investimento, apesar de ser trabalhoso e tal... Mas o professor fazendo, acho que não é isso não. Crítica nesse sentido... **Acho que dá para conciliar sim**, o professor tem boa vontade, não custa nada isso. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 12, p. 204)

Também, os dados revelam que os professores tentam “cumprir à risca” as normas/regulamentos, até por conta das “fiscalizações”. E, dessa forma, “aplicam” as “disposições institucionais”, tal como registramos abaixo:

P2: [...] E **isso** ele é **cumprido à risca**, principalmente pelo fato que, durante determinadas épocas, existem **fiscalizações** sobre isso, para justamente perceber-se que está sendo trabalhado da maneira que se é solicitado. Então, assim, é concordante, **o que é dito** e o que é **feito**. Isso, eu vejo nitidamente que é, não necessariamente, o que pedem para ser feito... **não** é o melhor, mas é feito. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 12, p. 204)

P3: O **docente** que está, que **trabalha direito**, que é organizado, que tem em série todas as diretrizes, não tem que ceder a nada. **Ele segue o regulamento**. É progressão, quando for necessário, aplica ao aluno... Então, **já que é, é para ser passado de qualquer jeito**, não! O aluno vai se cansar de estudar, **até ele aprender**, até ele mostrar o conhecimento dele. Então, **a prática leva à perfeição**, e também a **insistência** leva ao **conhecimento**. Já que tem que seguir, [...], não tem problema. Vem a progressão para ser a um, dois, três, quatro, cinco, e ele não tem que ceder, ele vai seguir o regulamento.... O regulamento é aquilo que é determinado pelo sistema. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 12, p. 205-206)

P5: Eu procuro **aplicar (as disposições institucionais) na íntegra**, **mas** depende da turma, das condições dos equipamentos, disponibilidade de espaço e essas coisas, às vezes, dificultam o trabalho. Nem tudo que é necessário ensinar está no plano, dentre outras coisas. Mas procuro aplicar o máximo. Mas a gente **não pode decidir muitas coisas** que são do nosso trabalho. A **gente tem de atender** aqui, ali **para que todo mundo fique satisfeito**. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 12, p. 206)

Entretanto, mesmo diante destas “pressões” internas e externas, dos “problemas” apontados, decorrentes destas disposições legais e/ou institucionais, como “jornadas de trabalho”, “baixa remuneração”, entre outros aspectos, os professores acreditam no

“profissionalismo” e na “responsabilidade profissional”, como forma de superação destes problemas, conforme revela o depoimento a seguir:

P6: Todas as profissões têm seus **problemas**, na docência as **longas jornadas de trabalho**, a **baixa remuneração** e as pressões são fatores que causam **frustrações** na escolha dessa profissão. O nosso objetivo supera através do profissionalismo, da responsabilidade que constitui especificidade de ser professor. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 11, p. 201)

A *influência* é definida por Secord e Bachman (*apud* VALA, 2010, p. 227), “como ocorrendo quando as ações de uma pessoa são condição para a ação de outra”. Por isso, quando um do grupo atende às demandas, de forma intencional (ou não), ele influencia o outro, especialmente, se esse sujeito representar a parcela mais experiente na instituição. Temos em conta que, no caso da instituição, ela, intencionalmente, influencia por meio do “*cumpra-se*” e do *modelo instituído*, pois eles implicam estar dentro ou fora do padrão para se “estar” nessa modalidade de ensino. Não “estar”, não significa a demissão, mas, talvez, a estigmatização dos sujeitos que estão fora. Vala (2010, p. 227) afirma que essa influência precisa da presença de alguém, mas não necessariamente, de uma presença real, porque poderíamos perguntar: quem da instituição exerce essa influência? A, B, C?

É interessante pensar como essa influência dos dispositivos institucionais, oriundos das políticas internas e/ou externas, marca um “conformismo”, mesmo que “inconformado”, nos sujeitos da pesquisa, tal qual já havia sido destacado por Abdalla (2008). Isso se relaciona, também, com o desconforto sentido pelos professores quanto à precariedade do processo de profissionalidade docente, como vemos a seguir:

P1: Conflitos entre a coordenação, direção, não. Mas, na coordenação, sim, **nem tudo é perfeito porque os interessa**, não é? **Eles têm a coordenação**, porque **fazem parte do mesmo sistema**. **O professorado fica um pouco afastado**. **A diferença é essa: de idéias, de interesses, porque, creio eu, que deveria ser interesse da direção, da coordenação, do professor, que o nosso cliente falou não é?** O professor deveria ficar se preocupando com o cliente, e a coordenação e a direção com interesses outros de manter os *status* (...). Eu entendo assim. (essa relação teria a cor) **A cor de uma pancada roxa. Resultado de uma (...), de uma pancada**. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE, 13, p. 207)

P2: [...] o que a gente chama de **murmúrios**, percebemos que os **professores**, de um modo geral, sentem que **não estão em um bom**

**posicionamento**, dentro do que eles fazem. Porque assim, todo o **professor, ele despense um tempo de vida para crescimento profissional**, para crescimento de **estudo**. [...] então quando ele percebe que ..., ele **passa a ser cerceado, do que ele sabe que tem que ser feito, e ele não pode...** Isso **passa a deixar o professor em uma situação chata, ele não se sente bem**. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE, 13, p. 207)

P4: [...] como se nós tivéssemos em uma empresa, onde a empresa tem alguns setores, não é? E em um determinado setor ele, **simplesmente, ele faz o seu serviço**, mas **ele não cria** um vínculo com os demais setores. Então, na realidade, você percebe que em algum momento, onde deveria ter um vínculo mínimo, esse vínculo não existe. (A imagem dessas relações) **Indiferença**. (a cor para essas relações) Cinza. (Esse processo favorece ou não o teu trabalho) Pelo contrário. (superação) Não, pelo contrário. Esse tipo de coisa, eu **acho que atrapalha** porque o aluno, também vivencia o dia a dia da escola, e ele percebe que essa falta de vínculo é... atrapalha, não é? Porque, em muitas vezes, o aluno mesmo tem uma situação que ele necessita do apoio da administração da escola, e ele mesmo percebe que esse apoio não existe. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE, 13, p. 208)

Observamos, então, que tanto as questões relacionadas à *gestão institucional*, quanto aquelas que dizem respeito às políticas internas e externas condicionam e/ou “manipulam” os professores, “modelando”, muitas vezes, sua postura e/ou conduta, *impregnando*, como diria Jodelet (2001), uma imagem para este Grupo de professores, que será o aspecto a ser analisado a seguir.

- **Da Imagem do Grupo** (3ª unidade de sentido)

Quanto à 3ª unidade de sentido, *Imagem do Grupo*, referimo-nos aos *conflitos* gerados em virtude do papel da gestão, no que respeita às demandas institucionais. Neste sentido, alguns professores consideram que têm que haver “renovação”, mas, para isso, tem que haver “rupturas”, ser “radial” e/ou “chutar o pau da barraca”, como afirma um dos depoentes:

P1: Tem que ter **renovação**, tem que **chutar o pau** da barraca. Aí não funciona, só “chutando o pau da barraca”. Conflitos entre a coordenação, direção, não. Mas, na coordenação, sim, **nem tudo é perfeito porque os interessa, não é? Eles têm a coordenação**, porque **fazem parte do mesmo sistema**. O **professorado fica um pouco afastado**. A **diferença é essa: de ideias, de interesses, porque, creio eu, que deveria ser interesse da direção, da coordenação, do professor, que o nosso cliente falou não é?** [...] **as cadeiras teriam que mudar de posição, mudar de cadeira. Tem que ser radical [...]. E o pessoal não é muito chegado em**

**radicalismo. Dá trabalho, quebra.** [...] (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 13, p. 207)

Também, outros mostram uma imagem carregada de “frustrações” e “desencantamentos”, conforme os trechos a seguir:

P1: A gente conversa com os professores, a gente tem visto **o pessoal anda meio desencantado**, com **plano de carreira**, atividade... E atividade de **ensino é tão importante**, [...] **qualquer profissional bem sucedido hoje sabe porque alguém ensinou, alguém transmitiu essa informação**, não é? E eu vejo que, **na área técnica**, que é onde se formam profissionais, que vão entrar no mercado de trabalho, não está tendo, não **está sendo dado um apoio ao profissional**, em termo de **salário**, de **estímulo**, em termos de curso. [...] Matéria que tem afeto, que eles conhecem, eles vão abraçando. [...] (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 13, p. 207)

P4: Até certo ponto, **frustrante**, pois não tem na prática a vontade política para melhorar a educação em seu todo. Basta atentar para a realidade na escola pública estadual. O que tem sido feito para solucionar os problemas? (Questionário, APÊNDICE 11, p. 201)

P7: Confesso que estou **frustrada** com a profissão, a sobrecarga do trabalho, a pressão externa, o retorno financeiro, a estrutura de ensino. Cada vez mais o aluno é tido como o que tem razão, os papéis estão se invertendo. Contudo anseio tempos bons. (Questionário, APÊNDICE 11, p. 201)

Ainda, é possível observar que, muitas vezes, a imagem, o olhar do docente, está atrelada(o) ao sistema, mas que a ele não se integra ou se integra pouco, não “criando vínculos”, tal qual a fala do Professor 2, a seguir:

P2: O **olhar docente**, [...] sobre o nosso sistema, que é regido pelo Estado. Eu vejo que [...] **existe uma certa distância** entre a **realidade** do nosso trabalho, porque tanto a **coordenadoria pedagógica** como a **diretoria** são **cargos**, não é? [...] É... são determinadas situações que **teríamos que ter o apoio** da diretoria ou da coordenadoria, e a **gente acaba não tendo**. [...] porque justamente não **fazem parte do serviço**. [...] fazendo uma comparação com o dia a dia, eu me considero [...], como se nós tivéssemos em uma empresa onde a empresa tem alguns setores, não é? E em um determinado setor ele, **simplesmente, ele faz o seu serviço**, mas **ele não cria** um vínculo com os demais setores. [...] Então, você percebe que onde deveria ter um vínculo mínimo, esse vínculo não existe. (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 13, p. 207-208)

Por outro lado, há aqueles professores que não têm conflitos, ou seja, têm uma imagem “positiva” sobre sua presença na instituição e sua relação com a gestão, como por exemplo:

P3: **Eu não tenho problema nenhum, que eu sou atendido dentro do que eu posso ter dentro das limitações da escola.** A imagem que eu tenho, para mim, **sem problema nenhum, em todos os níveis.** Aí, (muito barulho), com todo esse pessoal. Não entre mim e a direção **não há conflito.** Muitas vezes **pode surgir algum questionamento** por parte da direção, que **você é chamado para esclarecer algumas coisas.** (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 13, p. 208)

E, em relação ao olhar da gestão sobre a *imagem* do Grupo de professores, pode-se dizer que é “contraditório”, pois ora as coordenadoras se queixam dos professores, porque acreditam que eles estão sempre “cobrando” por não atendê-los, como deveria; e ora consideram que haverá, sempre, “queixas”. Embora, acreditem, também, que os mesmos levam em conta o trabalho que fazem. São as seguintes as falas da gestão:

CO1: [...] **os pedidos**, por exemplo, de equipamentos **chegam** porque as **áreas pedem**, não sou eu que peço. Eu abro reunião com eles: olha tem ofício e tal vamos pedir equipamento? Aí, eles levantam todo o material, especificação etc. e tal. Aí, chega um computador mais bonitinho, a informática pediu. Aí, **porque você só ia para** a informática, **porque eles são seus amiguinhos.** Eles, é que você gosta. Gente, vocês não pediram, eles pediram [...]. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 13, p. 211)

CO2: Eu acho que **as queixas sempre vão existir.** Isso não tem jeito, **você não consegue agradar a todos.** É, um professor que só vem às segundas-feiras. [...] Então, ele não tem, ele não sabe, ele recebe os emails. Mas ele não conhece. Ele não conversa com a gente. Então, não passa, porque, no geral, quem **convive com a gente sabe mais**, que **por mais que a gente trabalhe.** (...) **a gente está sempre de bom humor, estamos sempre brincando, estamos sempre rindo, porque a gente trabalha muito, mas a gente se diverte** muito também. **Eu acho que eles percebem isso.** Outro dia mesmo, eu **escutei do professor**, ele falou não sei o que de mau humor. Mas você não, você está sempre de cara boa. Então, eu falei: ah, que bom, não é? [...] É, **você está sempre de cara boa**, você nunca tem problema. Eu falei: porque **a gente separa**, não é, professor? A gente tem que separar. Problema todo o mundo tem, isso é ... Mas **é gostoso a gente saber que eles reparam**, da maneira deles, **mas eles reparam.** Olha, **eles reclamam.** Mas eu acho que sempre vai ter isso. [...] **então, esses conflitos têm.** (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 13, p. 211)

CO3: **Há** bastante conflito. Os primeiros conflitos são de **ordem institucionais**, na verdade, às vezes, a **gente é obrigado a passar** algumas **informações, ou solicitações, aos docentes, que vêm de cima para baixo.** Então, a gente tem aquela **colocação ditatorial** mesmo, de execução de atividades, e **não tem como não fazer.** E, assim, **o tamanho da imposição**, às vezes, **dificulta a compreensão** até o **entendimento dos próprios colegas**, porque **você está na posição de coordenador**, e você é **também professor.** Eu acho que

**na vida de qualquer docente, tem que ter uma coordenação. E quiçá, uma direção,** porque isso faz com que **o docente enxergue a moeda do outro lado, porque é muito fácil, você ser aí o vidro, mas vai ser a pedra para você ver. Se você é a vidraça,** você está ali para ser quebrado. Essa é a questão. Então, eu sinto assim, que **existem esses conflitos.** (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 13, p. 210)

As representações, de acordo com Moscovici (1978, 2003), são constituídas em meio a situações de “conflito”. Para nós, conflitos acerca do que se circunscreve, constitui e gera atitudes e representações sobre a identidade docente. Esses conflitos giram em torno, também, de uma ambivalência presente no discurso profissional, por exemplo, quando se refere às condições de produção docente retratadas pela gestão, a que o professor se pronuncia: “*nem sempre as suas ideias batem com as ideias do sistema*” (P4) (grifos nossos).

Isso leva o professor a apresentar uma identidade, a que Dubar (2005, p. 151) denomina “relacional”, e que está para atender à instituição e manter o profissional no espaço de trabalho. A *identidade relacional* concilia interesses, e como Dubar (2005, p. 151) afirma: “dos resultados dessa transação dependem as identidades de quem se engaja ou é engajado nelas”. Conforme havíamos dito, ou se está dentro ou se está fora.

A partir da ideia de cerceamento e de autonomia, os sujeitos esboçam uma *imagem do Grupo* de professores, que pode nos fazer pensar sobre as relações interpessoais na instituição e, novamente, uma justificação para o que ora se apresenta acerca das representações sobre a identidade profissional docente:

P1: [...] A **pessoa pega o pacote, ela abriu o pacote.** Espera um pouquinho, disseram que **tinha fruta aqui, mas não tem.** [...] E o **pessoal consome aquilo lá sem olhar.** Uma **imagem triste,** que eu associaria, seria de não desenvolvimento, de manipulação, de falta de independência. [...] **Está difícil.** Então, tem que gostar, e trabalhar com a matéria que ele gosta. Tem professores que pegam conteúdo que não conhecem, que eles não gostam e, aí, **o trabalho fica horrível.** [...] **Se você mandar ele dar aula de natação, ele dá aula de natação, ensina a pescar, ele ensina a pescar...** Nunca pescou, nunca nadou, um abraço. Então, está desse jeito, porque se não consegue de um lado, não consegue do outro. Mas eu acho que a maioria **está insatisfeita,** é que o pessoal voltou naquela palavra (**falta de senso crítico**), é que assim **o pessoal não enxerga, que tem um negócio que está ruim...** Eles ainda falam: “**Não podia estar pior, não é?**” (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 13, p. 207)

Diante de todos estes “problemas” sob a influência das políticas internas e externas, a fala, a seguir, revela o quanto os professores continuam a acreditar que vale a pena estar na profissão, e que a mesma deve ser, a cada dia, conquistada por eles e pela instituição como um todo:

P4: [...] **Não é só a imagem do professor, como a imagem da instituição também, nós temos que pegar e levantar essa imagem da instituição.** [...] faz um diferencial, é..., nós **temos** que **ser**, mostrar que a base é essa. Então, quer dizer a educação vai começar pelo técnico, começa pelo técnico, a postura do técnico. Não é para descriminalizar ninguém, mas a gente, o meu discurso é o seguinte: **o nível imperativo é um, o nível técnico é outro.** Então, **há muitos comportamentos**, que têm que ser **mudados**, mudados. **Alguns só apenas serem lapidados**, não é? **É adequar.** E, com isso, **a gente conquista aí uma credibilidade**, e um **respeito** em termo, **não só de docente, como da instituição.** (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 9, p. 195)

Nessas falas, então, verificamos uma ideia conturbada acerca da constituição identitária do Grupo. Elas revelam, como já dito em outros depoimentos, a dispersão desse grupo que parece se deixar “levar pela maré” (instituição), pois: “ninguém quer abrir o pacote”; “o pessoal não enxerga que tem um negócio que está ruim...”; “há muitos comportamentos a serem mudados [...] lapidados”. Dessa forma, o Grupo cede espaço para a influência exercida pela instituição, que se torna dominante e impregnante, tendo em vista, a ambivalência atitudinal/discursiva, que diz respeito a não concordar com o sistema. Mas “se deixar levar”, como algo irremediável, ao que o Professor 1 denomina de “imagem triste” e nós denominamos de “fragmentada”.

Dessa fragmentação, identificamos um jogo de imagens sobrepostas a partir dos fenômenos observados entre a fusão identitária profissional/institucional. Trata-se de imagens criadas em torno de si, em torno do grupo, da imagem que eles pensam que a instituição/gestão possui deles, do trabalho coletivo e do processo de profissionalização ou desprofissionalização, resultante das relações *no* e *com* o trabalho. Esse processo de desprofissionalização é evidenciado, por exemplo, pela fala da Gestão 1 e 2:

CO1: [...] Até certo ponto, frustrante, pois não tem na prática a vontade política para melhorar a educação em seu todo. Basta atentar para a realidade na escola pública estadual. O que tem sido feito para solucionar os problemas? [...] O docente possui visão estanque/egocêntrica da situação. (APÊNDICE 14, p. 212)

CO2: Individualismo de encarar a prática docente. Poucos atuam pensando no coletivo.

E, na fala dos Professores 1 e 4, verificamos as mesmas impressões e sentidos acerca da *profissionalidade* ou da ausência dela:

P1: Então, é o famoso senso crítico, que está faltando, e que infelizmente.... **o professor deveria ter mais senso crítico**, senão como que ele vai formar alguém que tenha senso crítico, não é? (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 15, p. 213).

P4: Não há como ser autônomo, **há que se fragmentar**. (grifos nossos). (Entrevista, APÊNDICE 15, p. 213).

Os demais sujeitos responderam que essas falas apontam para imagens que, por sua vez, indicam conflitos de ordem pessoal, profissional e social, que tornam o *desconforto* pessoal/profissional recorrente e ainda maior; e “sentido na pele”, conforme depoimentos dos professores:

P1: Eu **tenho vontade de chorar**. Eu fico pensando o Brasil está na mão desses estudantes aqui, **o que nós estamos** formando, ou **informando**. É isso que o Brasil espera pela frente... **Eu fico triste**, eu como já **estou velho não vou poder ver essa melhora**, mas **os jovens que vem, aí, coitados, eu lamento**. [...] (o professor entende que essa situação afeta a imagem, não só desse profissional, como dos demais). “Claro”. Você, no hospital, é atendido por um médico. Poxa, aquele **hospital** é uma porcaria. De repente é o médico. Pode ser naquele momento, poxa, mas tem outros funcionários de qualidade, mas **um te atendeu mal**, o aluno. Você fala: “**não é a escola tal**”, “**isso tal professor, x, y, z...**”. **Acaba a nossa imagem, envolve todo o mundo**, sem dúvida. (grifos nossos) (Entrevista, APÊNDICE 11, p. 200)

P2: Bom, na fala do professor, o que a gente chama de **murmúrios**, percebemos que os **professores**, de um modo geral, sentem que não estão em um bom posicionamento, [...] porque todo **o professor ele depende um tempo de vida para crescimento profissional**, para crescimento de **estudo**. [...] então quando ele percebe que ... ele **passa a ser cerceado, do que ele sabe que tem que ser feito, e ele não pode...** Isso passa a deixar o professor em uma situação chata, ele **não se sente bem**. (grifos nossos)(Entrevista, APÊNDICE 9, p. 194)

Nesta categoria de análise, *Políticas Internas e Externas*, após toda catarse oferecida pelos depoimentos, os professores revelam que suas representações estão, de algum modo, sendo influenciadas pela instituição, pelos pares, por outros profissionais; enfim, pelo mundo do trabalho.



Todavia, tendo por base os saberes e as experiências profissionais, em meio às ambivalências e à fragmentação do grupo, eles pensam o *comprometimento* para uma *transformação* em direção ao crescimento. Pensamos neste comprometimento como um elemento que não é só pessoal/profissional, mas também, em função de um ensino de fato e de direito, por excelência. Logo, um comprometimento que leva a um crescimento de ordem social.

Esse ensino pensado e promovido pela instituição, por meio de um “*staff*”, é representado por este Grupo de professores. Eles afirmam, explícita ou implicitamente, que o caminho da “*superação da frustração é o profissionalismo*”.

Os professores professam palavras de sentido e significação (APÊNDICE 15, p. 213), que podem ser comparadas aos depoimentos dos Quadros V e VI, Apêndice 9 (p. 194-197) e Apêndice 10 (p.198-199), e que tratam das marcas e da imagem profissional destes professores acerca da *profissão docente*. Quanto às palavras de *evocação*, que faz parte do Quadro XII, Apêndice 16 (p. 214), registramos, a seguir, a frequência com que foram mencionadas, para avaliar, ainda que brevemente, quais seriam as mais mencionadas pelos professores ao falar da *profissão docente*:

<b>PALAVRAS EVOCADAS</b>	<b>Nº de vezes</b>
<b>Transformação</b>	<b>2</b>
<b>Postura</b>	<b>4</b>
<b>Comprometimento</b>	<b>4</b>
<b>Articulação do conhecimento</b>	<b>1</b>
<b>Sabedoria</b>	<b>2</b>
<b>Didática</b>	<b>3</b>
<b>Domínio</b>	<b>4</b>
<b>Tolerância</b>	<b>2</b>
<b>Dedicação</b>	<b>2</b>
<b>Compreensão</b>	<b>2</b>
<b>Empatia</b>	<b>2</b>

*Postura, comprometimento e domínio*, em relação aos saberes acadêmicos, são as palavras mais evocadas pelos professores. Isso nos leva a pensar que há um consenso entre eles e que a postura de “ambivalência”, que assumem, torna-se apenas uma estratégia criada para lidar com as demandas institucionais e latentes à produção docente. Eles parecem ter nessa prática uma forma de manterem ou preservarem seus

discursos profissionais *ancorados* nos saberes profissionais, experienciais e na imagem identitária profissional, mesmo que de uma maneira, aparentemente, conturbada.

A todo tempo, percebemos um imbricamento entre as identidades em jogo no espaço de trabalho. Pode-se dizer, em princípio, que apesar das condições de produção docente frente às disposições institucionais, há a promoção de um ambiente de *conciliação*, por meio das relações afetivas relativas aos alunos e à importância conferida pelos professores aos saberes e as relações interpessoais. Essas relações incluem as relações didático-pedagógicas e as relações cognitivo-profissionais, que estabelecem um diferencial nesse espaço.

Esses são termos de conciliação, que nos interessam, porque, além dos elementos já trazidos pelos depoimentos, eles revelam muito acerca da profundidade das representações relativas à identidade profissional docente dos professores da Educação Profissional e de uma mobilização pensada nessa realidade de formação, de “reconstituição” dessa identidade e da profissionalidade destes sujeitos.

#### **1.4 Síntese da Dimensão Contextual/Profissional**

Na *Dimensão Contextual/Profissional* são estabelecidas relações intersubjetivas entre sujeito e instituição, oferecendo condições para identificarmos alguns elementos produzidos no espaço de trabalho. Essas condições são consideradas como elementos reconstituintes da identidade profissional docente.

As formas de dizer são diferentes, mas elas revelam um pouco da identidade pessoal e profissional, imbricam-se na produção e no discurso docente, e formam a ideia de Grupo e de trabalho coletivo na Educação Profissional.

Em um *1º* momento, cogita-se um cerceamento do discurso profissional em função do norteamo promovido pela gestão da instituição, assinalado pelos professores e contradito pelos gestores, embora os depoimentos confirmem a imprescindibilidade e a inevitabilidade das regras pertencentes ao “*cumpra-se*” institucional. Sob a fala dos professores, muitas vezes, o discurso do “*cumpra-se*” privilegia apenas o aspecto burocrático em detrimento da prevalência do discurso profissional e sua ancoragem nos saberes da docência.

Em um 2º momento, verificamos o apontamento de diferenças e da distância entre sistema e discurso profissional docente, no que tange às contingências da produção docente, conforme exemplo: “A diferença é essa: de ideias, de interesses, porque, creio eu, que deveria ser de interesse da direção, da coordenação, do professor, o que o nosso cliente falou, não é?” e “**existe uma certa distância** entre a **realidade** do nosso trabalho [...]” (P2, APÊNDICE 13, p. 208).

Pode-se dizer que essas condições se conformam na “causa” de muitas das atitudes dos sujeitos e, por conta disso, as “justificam”, conforme anuncia Vala (2010, p. 480).

Em um 3º momento, percebemos a imagem do Grupo que se fragmenta, quando uns aderem a um discurso e outros a outros, como expressão da falta de comunicação e da diluição dos valores profissionais nas condições socioeconômicas do grupo: “Se você mandar ele dar aula de natação, ele dá aula de natação, ensina a pescar, ele ensina a pescar... Nunca pescou, nunca nadou, um abraço” (P1, APÊNDICE 11, p. 201). Essa fragmentação se faz a partir da ambivalência dos discursos profissionais, que ora aderem, ora refutam, mas não estabelecem um consenso em termos de tomada de decisão ou posicionamento do grupo. Mas essa fragmentação exerce uma influência no Grupo. E, conforme Jodelet (2001, p. 34): “os grupos têm influência sobre o pensamento de seus membros e desenvolvem até mesmo estilos de pensamento distintos”. Pensamentos, que podem levar a uma atitude coletiva, mesmo que sem o acordo verbal explícito entre os membros, acerca de uma conciliação, de um movimento radical ou de uma aceitação do discurso institucional.

Embora, alguns professores afirmem que é preciso “levantar não somente a imagem do professor”, mas também da instituição; enquanto outros dizem “não haver problemas, nem conflitos”. Mas, apesar disso, há um *desconforto* mencionado nas entrelinhas e, por vezes, explicitamente, e que se refere ao sentido da profissão docente e das expectativas, que os professores têm em relação a ela.

Em um 4º momento, temos um termo de conciliação que parece se configurar em uma *conformação inconformada*. Ou seja, no sentido de se manter na instituição, o professor tenta conciliar interesses, mantendo aspectos de sua profissionalidade.

Em um 5º momento, essa dimensão *Contextual/Profissional* aponta para um espaço de trabalho permeado por algumas influências<sup>37</sup>, de acordo com Paicheler e Moscovici (1985). Influências que são, por exemplo, exercidas por outros professores mais experientes, no que se refere a conciliar o discurso profissional com o discurso institucional, como um modo de se manter na profissão.

Em um 6º momento, temos as imagens conturbadas e distorcidas que se formam a partir das estranhezas, do desconforto e do conflito que a adesão ou a refutação ao discurso institucional causam aos professores. Jodelet (2001, p. 72) afirma que “nem todas as palavras podem ser ligadas a imagens” e, ainda, “[...] as imagens que foram selecionadas, devido a tal capacidade de ser representadas, se mesclam”. Para nós, elas se tornam “um núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias” (p.72), que são os sujeitos e suas identidades profissionais nesta abordagem.

Isso se reverte nas “formas de ser e estar desses professores” (ABDALLA, 2006), de modo que as atitudes profissionais se conformem às expectativas institucionais, apresentadas por identidades “relacionais” (DUBAR, 2005). Daí, a influência bilateral no espaço de trabalho: de um lado, entre os professores e, de outro, a instituição, lembrando que a influência pode ocorrer sem a presença real de alguém ou algo (VALA, 2010). Ou mesmo, por meio de um discurso não verbalizado.

A partir dessas informações sobre a identidade profissional docente, que *ancoradas* em valores e pressupostos profissionais, circulam e se deparam com questões e elementos, assinalamos, também, que estas informações, por vezes, contrariam as expectativas deste Grupo. Temos, assim, atitudes que se objetivam em um campo de representações. Essas atitudes produzidas e objetivadas em determinadas condições, nesse campo de representações, evidenciam imagens sobre essa identidade que se configuram nas Representações Sociais e Profissionais dos professores.

E é, dessa forma, que acontece o imbricamento entre identidade pessoal/profissional e institucional, tida como “relacional”, que culmina em uma identidade social para os professores e resulta nas representações sociais desse Grupo. A

---

<sup>37</sup> Retomamos o conceito de *influência*, que significa “tanto a ação como o efeito, tanto a uniformidade como a mudança (troca)” (PAICHELER; MOSCOVICI *apud* ABDALLA, 2008, p. 29). E concordamos com os autores, quando afirmam, também, que “a influência modifica o indivíduo e os grupos” (p.177).

seguir, tecemos algumas ponderações acerca do que fora apurado por meio das duas dimensões: *Identitária e Contextual/Profissional*.

## 2. Algumas Ponderações acerca da Análise de Dados

Todas as profissões têm seus *problemas*. Na docência, as longas jornadas de trabalho, a baixa remuneração e as pressões são fatores que causam *frustrações* na escolha dessa profissão. O nosso objetivo supera através do *profissionalismo*, da responsabilidade que constitui especificidade de ser professor. (P6) (grifos nossos) (APÊNDICE 11, p. 201).

Jodelet (2001, p. 39) afirma que “onde há fumaça, há fogo”. Assim, podemos afirmar que desses fenômenos e desses elementos reconstituintes que cercam a identidade docente, surgem as representações sociais dos professores da Educação Profissional. Jodelet (2001, p. 39) afirma, ainda, que a ancoragem enraíza as representações e o objeto, que, em nosso caso é: as representações sobre a identidade docente. Nossa *ancoragem* se situa nas escolhas e expectativas destes docentes frente à formação acadêmica, aos saberes da docência e à imagem profissional, que assumem ou desejam assumir em relação ao contexto de trabalho e da profissão. Todos estes elementos, postos pelas dimensões identitária e contextual/profissional, levam a pensar sobre a identidade profissional docente e a representá-la.

As representações são sempre um jogo de projeção entre si, o outro e a sociedade, nas palavras de Abdalla (2006, p.46). São relações *subjetivas*, no que respeita a uma identidade para si, daquilo que desejamos como realização pessoal; *intersubjetivas* relativas ao que se pretende profissionalmente para si e que está entremeada pelas relações com a instituição ou trabalho, já que a imagem profissional está atrelada a essas relações de âmbito pessoal e profissional; e em relações *objetivas*, relativas às demandas institucionais, ao cumprimento de tarefas e prazos que, por sua vez, também indiciam uma imagem profissional positiva ou negativa para a instituição e para alguns colegas, daqueles que cumprem (ou não) essas tarefas e prazos.

De imediato, os professores hesitam em pensar essa identidade porque ela, de alguma forma, mostra-se como uma ameaça. Pensamos que pode ser por conta de se tratar de uma imagem que não se quer definir para eles e para o espaço de trabalho. Entendemos que compreender o processo de constituição identitária profissional

pressupõe, dentre outras questões, rever valores, atitudes e posicionamentos acerca da responsabilidade social *da e na* profissão.

Para o espaço de trabalho, torna-se uma ameaça, porque a tomada de consciência do próprio processo de “reconstituição” identitária profissional impele os sujeitos a adotarem medidas de refutação à parte do discurso institucional ou a qualquer discurso, que imponha modos de “ser e estar na profissão” (ABDALLA, 2006). Ou mesmo a criar estratégias, que, de um modo ou de outro, escape ao suposto “cerceamento”.

Sobretudo, significa que, ao pensar a identidade, abre-se espaço para pensarmos quem somos profissionalmente, se gostamos e se o grupo gosta do que “vê”, no velho jogo de espelhos. Isso se configura em uma “ameaça” que as representações dos professores da Educação Profissional sobre essa identidade oferecem aos próprios professores e ao mundo do trabalho, na tentativa de “restaurar essa identidade”, conforme anuncia Moscovici (1978, p.110).

Dos depoimentos realizados, depreendemos que os professores assumem, em parte, o modelo institucional, por meio de trocas entre o trabalho docente e o recebimento do salário. Identificamos, ainda, que a atitude dos professores é cerceada pela instituição, de modo a impor uma ordem institucional que visa a resultados e que tem a sua razão de ser. O problema gira em torno da recusa dos professores ao modelo institucional dado, na perspectiva de modelação/padronização das identidades nesse espaço, em função de excelência de ensino pensada também pelos professores, mas sob um outro prisma.

Esses elementos apontam para as condições, no mundo do trabalho, em que a identidade profissional docente se reconstitui. Essas condições esboçam uma imagem do espaço que aponta para a imagem que os professores têm de si, do grupo e de como pensam essa imagem constituída ou reconstituída em parte por esse mundo. Nesse processo, há rupturas (ABDALLA, 2006) acerca do que os professores pensam para si, para a profissão e para o grupo, como a *autonomia* (CONTRERAS, 2002), que ou se perde ou se oculta ou se mostra relativa. Isso, porque os professores sentem-se atrelados ao “*cumpra-se*” institucional (burocracias), em que há sanções, quando não cumprido, a questões financeiras, que, no pensamento deles, limita-os ao *cumpra-se*, como forma de se manterem nesse espaço profissional. Contreras (2002, p.104) sinaliza que o modo de

ser que está fora dos padrões institucionais leva a conflitos no espaço de trabalho e afirma:

[...] assuntos que têm a ver com as relações entre as pessoas e o tipo de experiência que lhes proporcionamos, ninguém pode se justificar pela submissão a valores e objetivos se não os assumir, mas assumi-los é comprometer-se com eles.

Isto quer dizer que o comportamento que visa à mudança de paradigmas na escola depende do professor assumir sua posição, lutar e *não pode se justificar pela submissão a valores*, sejam eles quais forem, *se não os assumir*.

Abdalla (2006, p.46) sinaliza para um mundo desejado e para um enfrentamento consigo mesmo, quando se refere à identidade profissional que se quer para si. A autora pensa a necessidade de compartilharmos experiências pessoais e profissionais em direção à transformação de uma realidade, especialmente, para aquela que não contempla os anseios de profissionalidade. Mais ainda, a autora sinaliza para a articulação entre *pensamento* e *atitude*<sup>38</sup> (ação) e como esse espaço influi nessa articulação:

O professor possui uma representação mental da realidade, seja parcial ou global, e ela é fruto de uma construção ativa. Esta construção se faz, principalmente, quando o professor precisa explicar a relação entre o seu pensamento e a sua ação.

(...) O contexto de trabalho – a escola e a sala de aula – produzem efeitos nos processos cognitivos dos professores, durante as diferentes fases (pré-ativa; interativa; pós-ativa), em que articulam a relação entre o pensamento e a ação.

Manfredi (2003, p. 14) afirma que cabe ao professor apontar coletivamente caminhos institucionais para enfrentar novas demandas, questão levantada pela CO1 em depoimento expresso na Dimensão *Contextual*. É necessário, ainda, a sensibilidade e a consciência política. Porém, esbarramos nas questões constitutivas, características pessoais e, portanto, subjetivas, ao entendermos que sensibilidade e consciência são processos internos, não reproduzíveis. Logo, não são passíveis de serem ensinados ou atribuídos, pois eles pertencem (ou não) ao indivíduo e o grupo não interfere nisso.

---

<sup>38</sup> Empregamos o termo *atitude* por conta da terminologia das representações sociais e, também, porque pensamos a amplitude da ação que não se limita à prática da sala de aula. A atitude remete a um posicionamento e ao aspecto intelectual das relações na escola, o qual opera transformações de ordem pessoal, profissional e social.

Em relação ao imbricamento de identidades, Nóvoa (2000, p. 17) assinala que “é impossível separar o eu pessoal do eu profissional”, porque, assim como pensa Abdalla (2006), está em jogo o que os professores desejam e o que podem ser nesse espaço. Essas relações pessoais e profissionais supõem um papel e uma projeção na instituição, no que se refere ao modo como é visto por ela e o que essa instituição faz com essa imagem profissional docente.

Essas relações se traduzem e se circunscrevem no desejo de construir uma identidade para si e para o grupo no trabalho, conforme as expectativas profissionais do indivíduo/grupo, que as “conformarão” em uma *identidade visada*. Dubar (2005, p. 140-141) denomina essas transações, como uma nova identidade no futuro (*identidade visada*), em nosso caso, ainda não conquistada. Conforme depoimento: “(...) Quem sabe um dia, em 2100, em 2500, nós estaremos aqui, tenha robôs ensinando lá, vai ser uma coisa robotizada, quem sabe?” (P1, APÊNDICE 14, p. 211).

Nas palavras de Gilly (*apud* JODELET, 2001, p. 323), “os grupos, aqui de professores, elaboram sistemas de representação”. Nessa contradição, entre a proposta de ensino e a realidade, esses professores firmam acordos de adaptação, sob a dupla pressão: compromisso profissional/social e demanda institucional, calcada em uma “ideologia e nas coações ligadas às finalidades e às condições efetivas de funcionamento da escola” (p. 323), como formas de lidar com a realidade. Nessa contradição, parte da sua constituição e de sua ancoragem profissional se esvai e cede lugar ao discurso institucional do “*cumpra-se*”, que é o lugar ou o primeiro momento em que a identidade se *fragmenta e fragmenta* o grupo.

Pode-se dizer que, por meio dos depoimentos, o professor sente-se “tolhido”, conforme revela P4 (APÊNDICE 10, p. 198), em seus saberes acadêmicos e experienciais plurais, o que implica um cerceamento, por conta da *aderência* ou *atendimento ao planejamento*, procedimento comum nas escolas, quando planejado pelos docentes. Eles parecem ora atender às demandas institucionais e ora manter as escolhas e expectativas profissionais de prevalência dos saberes acadêmicos e plurais e de valorização de suas identidades. Esse fenômeno é corroborado pelo fato de os professores se verem obrigados a documentar algo que não “vivenciam” (DUBAR, 2005) e se afastarem de um “modo de ser e estar na profissão desejado”, conforme já



indicou Abdalla (2006), em um *mundo vivido* na escola, em contrapartida às reivindicações de reconhecimento e de profissionalidade.

Todavia, o professor, ao perceber que o seu papel é reduzido a um transmissor mecânico e distante dos conhecimentos disseminados, vê-se como um *robô*, ou seja, um profissional que desenvolve apenas um trabalho técnico, mencionado por Contreras (2002, p. 104) como o “expert técnico”. Estabelece-se uma relação *intersubjetiva*, quando pensada na perspectiva das expectativas profissionais, na ideia de constituição identitária profissional, que parte de escolhas, dos saberes, da experiência profissional, dos pressupostos e expectativas profissionais, que remetem a imagens de si e da instituição.

Instaura-se um conflito de ordem pessoal no grupo, em torno do que os professores acreditam e que interfere no profissional, no coletivo e no social, em relação ao que sabem e ao que deveria ser ensinado em um curso técnico, no caso da Educação Profissional. Isso, também, tendo-se em vista que uns pensam a mobilização e o firmamento de uma identidade profissional autônoma, enquanto outros se conformam no *status quo* do modelo de ação institucional.

Os conflitos no grupo são gerados a cada etapa de reformulação das representações de professores da Educação Profissional. Eles dão origem a outras representações/imagens sociais dos professores, que apontam para uma tentativa de conciliação entre os discursos: profissional e institucional.

As representações sociais dos professores sobre a constituição da identidade docente resultam em uma *ambivalência* no discurso profissional docente e, conseqüentemente, em uma *fragmentação* do grupo; o que, de forma cíclica, geram implicações para o próprio grupo e para a Escola de Educação Profissional.

Ambivalência, porque o grupo acata o discurso de poder, mas contesta esse discurso perante os fenômenos da realidade. Fragmentação, porque nem todos acatam, e, dessa forma, nem todos rompem ou lutam pela transformação. Daí, a fala um professor: “eu fico triste [...] Eu tenho vontade de chorar” (P1, APÊNDICE 11, p. 200).

Percebemos que a ambivalência se inicia quando a instituição e os professores ora proferem um discurso de promoção da profissionalidade, ora um discurso de atendimento às demandas institucionais, em função de um ensino de excelência pensado pelos professores e pela instituição. Assim, essas funções acabam sendo refletidas sob

perspectivas diferentes. E, nesta direção, revisitamos um pensamento de Manfredi (2003, p. 56), quando aponta para a perspectiva da Educação Profissional:

Ressurge o debate sobre o tipo de formação que ela deve privilegiar. Resignificam-se sob rótulos de novas teorias, antigos paradigmas conceituais, como a noção de “competência”. (grifo da autora)

As representações instauram-se nesses conflitos e podem ser compreendidos na perspectiva de uma *identidade relacional*, para o trabalho, que parte de uma identidade herdada ou pessoal e uma identidade profissional que interage *com* e *no* trabalho. Elas estabelecem relações de *objetividade*, que devem atender às demandas institucionais, em troca da “moeda”; em relações *intersubjetivas*, quando pensadas nas expectativas profissionais; e *subjetivas*, quando alcançam o âmbito pessoal inerente a essas relações, conforme já indicou Abdalla (2006).

Além disso, há conflito em torno das expectativas calcadas no que os professores acreditam que seria apropriado para a constituição de uma identidade profissional *visada* (DUBAR, 2005, 140-141), que culmina na profissionalidade do grupo, entre as demandas e o “*cumpra-se*” institucionais.

Com isso, os professores sofrem rupturas de ordem pessoal e profissional, porque se frustram com o sistema (instituição), e essa ruptura se instaura por toda a escola. Essa ruptura também favorece o aparecimento dos discursos ambivalentes e dissonantes, pois cada um adota um posicionamento, uma postura, em determinadas situações, às vezes fundamentais para a imagem identitária docente. As rupturas, que causam a ambivalência ou dissonância, tornam-se *imagens-conceito* que, por sua vez, dão origem às representações sociais dos professores e estas geram implicações para o próprio grupo e para a escola de Educação Profissional.

Na verdade, essa ambivalência revela o que eles *não* desejam para si e para o Grupo e revela, também, o que pensam acerca do que não pode “ser” o trabalho docente, quanto à significação e o sentido na relação com a instituição e com a sociedade; por isso, uma *imagem-conceito*. Ela é um elemento constituinte, “reconstituente”, e é a própria representação dos professores sobre a identidade profissional docente.

De qualquer modo, entendemos que esse processo mais difuso entre pensamento, desejo e atitude, vivenciado em uma realidade, ainda pode remeter a

caminhos para a transformação, do já referido *status quo*, conforme revelado pelas palavras dos professores (APÊNDICE 16, p. 214).

Esses caminhos podem significar uma discussão aberta e a constituição de consenso acerca de um rompimento com o processo de cerceamento, de modo a evidenciar o discurso profissional docente, validando-o frente às demandas. Ou mesmo, adotar uma atitude de moderação ou, nas palavras de Dubar (2005), de *negociação* perante o sistema. Burnstein (*apud* MOSCOVICI; DOISE, 1991, p.153), em relação aos diferentes posicionamentos em um grupo, assinala que:

É mais provável surgir uma mudança de direção quando inicialmente emergem diferenças na escolha, numa discussão aberta, e deve haver uma reconciliação; estas mudanças de direção acontecem menos quando os membros restringidos em suas interações de tal modo que cada um deles tem uma influência semelhante, quando a confiança não está expressa em comportamento ou não é requerida unanimidade e são exigidas, claramente escolhas divergentes.

Nesse ínterim, pensamos, assim, como Moscovici e Doise (1991, p. 151), “que os grupos chegam a um consenso tornando-se quer mais radicais quer mais moderados”. Ou ainda, “em que as condições se afastam ou se aproximam de um compromisso” (p. 151). O autor assinala que o grau de implicação de um grupo, ou seja, o envolvimento desse grupo determina o grau de polarização que no grupo pesquisado instancia-se na mediação de interesses.

Na mediação de interesses, importa, ainda, apontar para as implicações a respeito da identidade profissional docente; pois, de um lado, ela “freia” o movimento de fortalecimento dessa identidade no espaço de trabalho e, de outro, ela se mostra como fruto de um consenso ou senso comum, que exprime a escala de valores de um grupo. *De certo modo*, esse senso ou consenso os une (também de forma ilusória) e os deixa “mais seguros e confiantes, ao ponto de partilhar, como sua e como pessoal, a escolha, a atitude, a preferência, etc. comuns” (MOSCOVICI; DOISE, 1991, p. 152). Neste caso, uma escolha do grupo e não do outro, conforme depoimento de um professor:

P1: [...] eles acham que são independentes, e que fazem o que querem, porém estão comprando a ideia pronta já. [...] ele digere aquilo lá, não consegue interpretar, e *acha que é a ideia dele* (grifo nosso). (ENTREVISTA, APÊNDICE 12, p. 204)

Todavia, para se manter no trabalho, faz-se necessária uma espécie de concessão e de adequação das atitudes e dos posicionamentos dos profissionais em relação aos interesses da instituição. Mas, quando os professores podem *fechar a porta*, assumem suas identidades profissionais de forma integral e única, evidenciando, assim, o que concebem como “um ser e estar na profissão” (ABDALLA, 2006).

Ressaltamos que essas interpretações relativas ao discurso profissional docente não se configuram em falsidade identitária ou “mascaramento”, como mencionado por um dos sujeitos. Elas apontam para anseios e frustrações, e são o registro de conflitos pessoais/profissionais, que revelam as representações sobre a identidade docente.

Dessa forma, não tecemos, aqui, julgamentos acerca do projeto pedagógico ou das exigências institucionais, apenas apresentamos as representações dos professores, tendo em vista tratar-se de uma instituição renomada e que tem o seu mérito na formação de outros profissionais para o mundo do trabalho.

A identificação de uma identidade *relacional* entremeada pelo o que há de *pessoal* nos sujeitos, nada mais é do que as representações sociais que os professores tecem sobre a própria identidade profissional docente. Quando assim constituídos, pensam uma identidade *para si* e uma identidade *visada*, a qual ainda não atingiram, pois não obtiveram o *status* desejado, e tentam lidar com essa identidade criada e produzida, cotidianamente, no espaço de trabalho.

Compreender como o sujeito se representa e como se reconstitui, enquanto profissional, implicou verificar um apagamento ou negação da imagem de um “expert técnico”, competente e hábil em suas funções específicas. Significou assistir a um profissional, que pensa suas contradições e conflitos, os quais geram suas representações sobre a identidade profissional e, sobretudo, que dribla a realidade, na tentativa de assumir a direção de sua profissionalidade, mesmo que “moderadamente”.

Sendo assim, tratamos de uma coerência entre *pensamento*, que cria; *desejo*, que impulsiona; *palavras*, que disseminam pensamentos; e *atitudes*, que, ancoradas em pressupostos profissionais, realizam ou objetivam essas etapas da realidade docente. E tudo isso caracteriza e marca a identidade profissional dos professores da Educação Profissional. Embora, por vezes, essa caracterização, que ocorre por intermédio dessa marca, perca-se em meio às ambivalências e à fragmentação do Grupo, geradas em virtude das condições de trabalho relativas “ao dado irremediável”. Isto é, às imposições

e modelos institucionais e mesmo às pressões do grupo que influenciam a atitude dos sujeitos.

Assim, esses são alguns dos significados e sentidos abstraídos da análise dos depoimentos e que dão margem à identificarmos quatro (4) implicações para a própria identidade profissional docente e para a escola de Educação Profissional.

## 2.1 No que se refere às Implicações

Quanto à *primeira*, o atendimento às expectativas de excelência do discurso institucional em detrimento aos valores profissionais do Grupo põe em jogo a *imagem profissional desses professores*, significando a *perda da identidade profissional*.

Quanto à *segunda*, não atender às exigências<sup>39</sup> ou ao encaminhamento institucional pode implicar *sanções* de ordem *financeira* e de ascensão *sócio-profissional*. Isto, porque, a instituição reverte o acatamento em algum tipo de recompensa sócio-profissional para os professores, geralmente, destinada a alguns poucos. Com isso, as promoções e gratificações - “moeda”, diria Dubar (2005, p. 103), tudo isso se concretiza na vida pessoal, profissional e social desses professores, como um paradoxo profissional, e pode cerceá-los ou “conduzi-los” à *ilusória* profissionalidade ou ao tão almejado *reconhecimento*.

A *terceira* implicação reflete-se na *autonomia* e na *produção profissional*, pois discursos que ora acatam e ora refutam *não* favorecem uma produção singular e autônoma, mas sim, uma *produção fragmentada* e uma *autonomia ilusória*.

A quarta implicação refere-se a um “freamento<sup>40</sup>” do movimento de fortalecimento da profissionalidade acerca da identidade profissional docente, já que a ambivalência e a fragmentação dividem e afastam o grupo desse objeto comum.

Como vimos, as representações sociais/profissionais dos professores exercem influências sobre o Grupo e isso as remodela, acarretando implicações para este Grupo e, conseqüentemente, para o espaço de trabalho e de relações.

Da identificação dessas implicações, é possível repensar atitudes e posicionamentos, de modo a “fazer valer” as palavras-chave proferidas pelos

---

<sup>39</sup> O projeto pedagógico geral do CPSEAF trata dos deveres e exigências institucionais, no que se refere ao “cumpra-se” e “deve” ser atendido pelos professores (ANEXO 5, p. 231-239).

<sup>40</sup> Criamos essa palavra por conta de uma necessidade do texto (neologismo).

professores e gestores, que definem as representações sobre a identidade profissional docente *visada* ou *pensada* por eles. Poderíamos citar “a transformação”, o “comprometimento” e o “espírito de luta”, que mantêm “vivas” as escolhas e expectativas profissionais que alavancam o processo de profissionalidade e sustentam o ensino de qualidade: pensado, promovido e anunciado pela instituição e pelos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] afinal, agora que o conheço, acho que não somos tão diferentes. (VALA, 2010, p. 435)

[...] É, ninguém quer abrir o pacote, quer deixar aberto o pacote, leva ele pra casa pronto. “Não podia estar pior, não é?” [...] E acaba todo o mundo num mesmo cenário, num mesmo palco. (P1, APÊNDICE 11, p. 201)

As relações, no campo de representações, entre os profissionais docentes, são mediadas pelas demandas institucionais, que modelam a identidade de um grupo e os tornam muito semelhantes, pois como afirma Vala (2010): “acho que não somos tão diferentes”. Também, esta influência para que todos tenham uma “identidade”, pôde ser sentida pelos professores 1, quando afirma: “ninguém que abrir o pacote ... leva ele pra casa e pronto [...]. E acaba todo mundo num mesmo cenário, num mesmo palco”.

Tendo em vista os sujeitos serem muito semelhantes e compartilharem um mesmo cenário, entendemos que parte do mundo vivido é a escola de Educação Profissional. Então, nesse “mundo”, o que está em jogo são os valores profissionais que, por sua vez, são compartilhados e giram em torno de questões muito semelhantes e que dizem respeito, por exemplo, aos saberes plurais ou múltiplos em um processo de profissionalidade. Com isso, é possível observar alguns fenômenos que os unem, que os separam, que os fazem criar um senso comum acerca da profissionalidade e que, por isso, caracterizam-nos como “Grupo”, para nós, de professores.

Em um *primeiro* momento, percebemos que os sujeitos veem seus discursos profissionais, que compreendem os saberes múltiplos ou plurais em um mundo vivido (DUBAR, 2003), e que são, em muitas vezes, desconsiderados, quando da tomada de decisões e dos rumos da educação.

Em um *segundo* momento, compreendemos que os sujeitos são, de certa forma, “manipulados” por esse contexto. As demandas institucionais representam cerceamentos em torno do modo de “ser e estar na profissão” desses professores, de forma a modelar a ação, com atividades burocráticas e sem resultados efetivos ou concretos. Os professores procuram manter suas consciências e o “senso prático”, conforme aponta Abdalla (2006), vivo e ativo. Essa percepção parte do momento em que nos deparamos com estratégias de escape do cerceamento institucional pensadas pelos professores.

Em um terceiro momento, notamos que, para driblar as exigências institucionais, os professores criam uma estratégia que identificamos como um elemento constitutivo da identidade profissional docente. Estratégia da qual eles têm conhecimento e a expressam em seus discursos profissionais como um saber que se “pluraliza” em meio às contingências para solucioná-las. Entendemos essa estratégia, na forma de um saber pluralizado, como o já mencionado “conformismo inconformado” (ABDALLA, 2008).

Na verdade, esses três momentos formam uma triangulação, que caminha paralelamente às representações e à luta dos professores pela profissionalização, de modo a favorecerem a identificação de elementos constituintes da identidade profissional docente. Esses elementos nada mais são do que o desvelamento das representações dos professores sobre essa identidade profissional. Esse desvelamento se configura na significação e no sentido que esses elementos atribuem à identidade profissional docente, enquanto movimento, ainda desgovernado, de profissionalidade.

Essa identidade profissional compreende atitudes e posicionamentos, que se ancoram em valores pessoais e de um grupo, e geram parte dos conflitos em face ao desconforto gerado pelos elementos que vêm reconstituindo a identidade docente em um campo de representações. Esses elementos, por sua vez, objetivam-se e dão margem às representações sociais desses professores no espaço da Educação Profissional.

Identificando esses três momentos, podemos dizer que eles se conformam em elementos que contribuem para a reconstituição identitária dos professores da Educação Profissional. Poderíamos dizer, ainda, que a identificação dos sete elementos, que indicamos a seguir, leva às representações desses professores sobre a identidade docente e à compreensão delas. Pensamos que identificar esses elementos nos ajuda, como diria Abdalla (2000), a ter um “senso prático” relativo à resolução de questões inerentes à produção e à profissionalidade docente. Assim, a seguir, sintetizamos alguns desses elementos, que, para nós, destaca o sentido da identidade docente no mundo do trabalho da Educação Profissional.

O *primeiro* elemento centra-se na preocupação dos professores com a linha tênue entre o ponto de clivagem dos sujeitos, a partir das relações (objetivas) que se estabelecem com a instituição; ou seja, onde começa e onde termina a instituição na constituição desses profissionais.



O *segundo* elemento gira em torno do fato de os professores não rejeitarem a participação da instituição na constituição da identidade profissional, pois não percebemos movimentos radicais contra essa interação/integração, o que se caracteriza em uma luta moderada, branda. Contudo, eles se opõem a alguns aspectos dessa participação, como a ocultação da identidade profissional quando da tomada de decisões relativas ao que ensinar aos alunos, contido nos planejamentos e planos de curso. Isso se configura em um modelo entre produção mecânica do “expert técnico”, de promoção e aderência ao discurso institucional, em detrimento à produção crítico-profissional, de prevalência dos valores profissionais do grupo.

Verificamos que esse *segundo* elemento remete ao afastamento de um “senso prático” (ABDALLA, 2006). Dessa forma, eles se preocupam em evitar a transmutação de um profissional crítico em um profissional robotizado, como forma institucional de enredar e “amarrar” o discurso profissional docente. Contudo, os professores atendem às exigências institucionais, constantes de um planejamento, mesmo que não pensado por eles.

O *terceiro* elemento abstraído desses momentos e que se configuram na base das representações sociais dos professores da Educação Profissional em Santos, foi que, ao elaborarem estratégias, elas se caracterizam como um “conformismo inconformado” (ABDALLA, 2008). Às vezes, essa caracterização configura-se em uma forma de preservação da identidade profissional do controle institucional excessivo, paradoxalmente, uma *aparente perda* da identidade profissional, em face a uma *ambivalência* subjacente ao discurso profissional docente.

O *quarto* elemento repercute, ainda, no fato de para que os professores se mantenham nesse espaço, buscam uma conciliação entre a razão da instituição e a razão desse Grupo de professores da Educação Profissional e de suas relações *no* e *com* o trabalho. Trata-se de uma tentativa de reestruturação do pensamento sobre a realidade e do estabelecimento de uma coerência, que permita uma produção e concilie interesses profissionais e institucionais, e não provoque prejuízos a terceiros, mantendo-se a ideia de excelência nesse espaço.

O *quinto* elemento surge, ainda, desse “inconformismo inconformado”, que como estratégia de “escape”, constitui-se também em uma forma ambivalente de *luta*, de *resistência*, embora velada. Temos em conta que toda estratégia visa a criar meios

para lidar com uma situação conflituosa ou complexa: situação na qual os saberes experienciais favorecem à estruturação dessa atitude.

O *sexto* elemento nasce dessa forma de resistência, pois ela pressupõe rupturas com alguns preceitos e expectativas pessoais e profissionais dos professores para se manterem em seus espaços de trabalho, que culmina em certo enfraquecimento do grupo, novamente, em virtude da ambivalência do discurso atitudinal.

O *sétimo* elemento surge do desconforto que sentem relativo às condições da produção docente e do papel que a profissão assume para o grupo, para a instituição e para a sociedade.

Ressaltamos que esses elementos, apresentados anteriormente, apontam para questões de interesses e expectativas relativas à formação e à profissão docente. Trata-se de questões pensadas tanto pelos professores quanto pela instituição, dada a visibilidade da instituição no mercado de trabalho do Estado de São Paulo. Os professores sabem e concordam que os discursos profissionais e institucionais coexistem e se interpelam, imbricam-se na tentativa de estabelecer um ambiente favorável à produção docente e a um ensino de excelência.

Gilly (2001, p. 323), acerca das representações sociais na educação, assinala que:

[...] as representações sociais estabeleceram acordos de adaptação sob a dupla pressão – de um lado, das ideologias, e, de outro, das coações ligadas às finalidades e às condições efetivas de funcionamento do sistema escolar.

Dessa forma, é irrefutável a ideia de que a razão da instituição, com sua importância enquanto espaço de produção docente, sobrepõe-se aos sujeitos e, mesmo de modo sutil, apaga aqueles que se opõem ou questionam as normas regulamentadoras; isto é, ou se está dentro ou se está fora do sistema. Ela cambia funções na constituição da identidade profissional docente: ora ela funciona para os professores como uma cerceadora e ora como norteadora do trabalho docente na escola profissionalizante. Por outro lado, a instituição, ao determinar algumas das atitudes e formas de posicionamento na profissão docente, limita o papel formador do professor e lhe confere a imagem de transmissor mecanizado pelo sistema, no sentido de atender às suas expectativas de formação estritamente técnica.

É preciso lembrar que a instituição é constituída de pessoas, e, embora representem o sistema, indubitavelmente, elas procuram manter as relações de trabalho em um nível, conforme depoimento de uma das gestoras/coordenadoras (APÊNDICE 12, p.206): “a gente também tenta ser **um pouco flexível, para ter um clima favorável**, não sair... Já sabe, derrubando tudo, e culpando professor”. Assim seria, até mesmo, pensa a CO2 (APÊNDICE 12, p. 206), uma cor “rosa” para esse espaço, pois “[...] as coisas vão ficando rosas” ou até “um pouco mais quente”.

Esse ambiente é pensado também pela instituição, no que se refere ao Regimento Comum (2006). Trata-se de uma forma de abrandar o clima quente instaurado pelos modelos de ação e ditames emanados do sistema, com os quais nem sempre compactuam, conforme depoimento também neste relato, do Professor 4 (APÊNDICE 11, p. 201), “Então, **nem sempre as suas ideias batem com as idéias do sistema**. Na minha opinião, é o que acontece”.

Todavia e, de certa forma, o espaço, na ideia de construir, por vezes, desconstrói o sujeito. Assim, como também, pode “reconstituí-lo” com novos pensamentos, desejos e atitudes, pois eles se renovam, no sentido mais amplo destas palavras. Segundo Moscovici (1978), como os sujeitos não são passivos, eles devolvem para o espaço, e no caso do espaço da Educação Profissional, uma reconstituição mediada pelo o que há de pessoal e de profissional, e conferem a si mesmos uma imagem, mesmo que ainda não seja a “visada” (DUBAR, 2005) pelo Grupo.

Pensamos que a distância entre a identidade “real”, a qual os constitui, hoje, se dá em virtude de uma certa desorganização relativa à comunicação e à hierarquização do Grupo, o que vem a prejudicar o processo de transformação. Isto, porque os professores não conseguem formar um consenso acerca de seus valores e perspectivas profissionais, por conta da *ambivalência* subjacente ao discurso profissional e atitudinal.

Dessas imagens “constituem-se” outras imagens que apontam para uma fragmentação do grupo que, por sua vez, trazem implicações para o Grupo e para o espaço de trabalho. Adotam, assim, atitudes isoladas de um “conformismo inconformado”, que gera conflitos e uma imagem não muito positiva da profissão docente, mesmo que na intenção de manter seus empregos.

Dessa maneira, pensamos que, a partir dos sete elementos, pudemos abstrair o sentido, significado dos depoimentos dos professores e responder a nossa questão principal:

- Quais as representações dos professores sobre a identidade profissional docente na Educação Profissional? Em princípio, compreendemos que as representações dos professores giram em torno da:
  - 1) *Ambivalência* no discurso profissional, pois ora acatam e ora refutam o discurso institucional; embora isso se configure em uma estratégia para lidar com a realidade. A *ambivalência*, no discurso profissional, é expressa por atitudes e posicionamentos isolados, que não se constituem, ainda, em um consenso em torno da profissionalização;
  - 2) *Fragmentação* do Grupo, tendo em vista que, por conta da ambivalência, o Grupo não consegue formar um consenso que os una em uma perspectiva firme no propósito da profissionalidade, o que não implica radicalismos (MOSCOVICI; DOISE, 1991). Essa fragmentação do grupo se reflete em uma atitude fragmentada; ou seja, as atitudes comuns ou semelhantes, que marcariam, firmariam a ideia de grupo e que apontariam para uma identidade profissional nesse mundo de trabalho, perdem-se em atitudes isoladas.

A primeira questão é completada pela segunda que registramos, novamente, a seguir:

- Quais elementos constituem a identidade profissional docente nesse espaço de formação na Educação Profissional?

Identificamos sete elementos, que nos fazem compreender as representações sociais/profissionais dos professores da Educação Profissional sobre a sua constituição identitária.

Essa identidade, em meio às suas representações, mas que não se presentifica por meio de atitudes e posicionamentos, para nós e nas palavras Moscovici (2003, p. 56), é uma “presença real de algo ausente”. Torna explícito pensamentos, mas não consegue estabelecer um consenso, que transforme a realidade e a própria condição de trabalho. Por isso, podemos dizer que a realidade da identidade profissional docente ainda não é familiar. Ou seja, eles não se reconhecem como um Grupo, embora eles sejam semelhantes, como um constante paradoxo que leva à ambivalência discursiva

desse Grupo. Nesse pensamento, trazemos, mais uma vez, as palavras de Moscovici (2003, p. 56):

A presença real de algo ausente, a “exatidão relativa” de um objeto é o que caracteriza a não-familiaridade. Algo parece ser visível, sem o ser: ser semelhante, embora sendo diferente, ser acessível, no entanto ser inacessível. O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso.

Vimos que a constituição da identidade profissional docente parte de suas escolhas e das expectativas profissionais dos professores, frente: à formação acadêmica, que desenvolvem ou desejam desenvolver para seus alunos; aos saberes da docência, que são acadêmicos e experienciais; e a própria imagem que assumem enquanto profissionais da Educação Profissional. Além disso, há elementos que dizem respeito à dimensão contextual/profissional, e se referem à gestão institucional, à influência das políticas e à imagem do Grupo que, também trazem marcas específicas à identidade docente, como pudemos registrar.

Com isso, as representações sociais/profissionais dos professores consideram como elementos *reconstituintes* as demandas institucionais, relativas ao “*cumpra-se*”, e que giram em torno de uma ambivalência atitudinal atrelada ao fato de que os professores pensam a identidade profissional docente como constituída de “60% da instituição”, se falarmos em porcentagem.

Temos em conta que essa *dimensão contextual* parece se sobrepor à *identitária*, em virtude dos professores conciliarem interesses pessoais/profissionais e, muitas vezes, isso significar que as expectativas cedem lugar ao “*cumpra-se*” *institucional*. O que, por vezes, descaracteriza o elemento fundamental dessa constituição identitária: os saberes da docência.

A essas representações, sobrepõem-se outras, que remetem a uma fragmentação, que se pensada a partir da constituição pessoal, é uma fragmentação pessoal que impregna o Grupo em questão.

Como indicamos, a identidade profissional participa dos fenômenos sociais e está suscetível a um imbricamento entre identidades pessoal, profissional e social, em relações subjetivas, intersubjetivas e objetivas (ABDALLA, 2006). Contudo, esse imbricamento, ainda, não favorece a prevalência do discurso profissional identitário docente.

Ao partirem dos elementos que os reconstituem, profissionalmente, podemos dizer que as representações dos professores influenciam uns aos outros, impregnam a Educação Profissional e, especialmente, influenciam o que esses profissionais pronunciam sobre a própria identidade.

As representações sociais desses professores, considerando os elementos que constituem suas identidades, configuram-se, ainda, em movimentos brandos, de transformações sutis, que se mostram, ainda, como uma autonomia bastante relativa, pensada, mas não praticada em um “mundo vivido” cotidianamente. Contudo, serão “reconstituídas” e “remodeladas” a partir de um movimento que promova a formação de um senso comum para o grupo, ainda *fragmentado*, por conta da *ambivalência* presente no discurso profissional, como um caminho que una e identifique esses profissionais no campo de trabalho.

Ao compreendermos quais são as representações sociais dos professores sobre a identidade profissional docente, ao menos para este grupo de profissionais, pensamos contribuir, *primeiramente*, para o pensamento acerca de um modelo próprio de “ser e estar na profissão”, de uma identidade “visada”.

Em *segundo* momento, pensamos contribuir com um pensamento acerca de uma autonomia possível, que caracterize e firme a identidade profissional docente *ancorada* nos valores profissionais e *objetivada* nas atitudes adotadas pelo Grupo na escola, tal como no ensina Moscovici (1978).

Em um *terceiro* momento, as representações podem favorecer o fortalecimento do Grupo e afastar o desconforto causado pela dissonância e contingências cotidianas, ao estruturar o pensamento coletivo, mas não homogêneo, de profissionalidade, que pensa soluções para as questões que afligem o Grupo.

Em um *quarto* momento, as representações sociais dos professores favorecem, também, a compreensão dos fenômenos educacionais”, no caso, referentes à Educação Profissional, e que, nas palavras de Gilly (in JODELET, 2001b, p. 321), orientam a “atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”.

Trata-se de um sentido prático de como vemos a identidade profissional docente em uma realidade, de como é possível pensá-la, desejá-la e torná-la real, a partir da organização do grupo e de suas representações. As representações sociais nos

forneem condições de lidar com os fenômenos, de forma singular e coletiva, e transformar a realidade a partir de informações sobre as atitudes, os valores em questão e do campo em que os mesmos acontecem e dão margem às representações.

Ao colocar este discurso à prova, outras imagens se constituirão sobre os sujeitos pesquisados e sobre suas representações. Nesta escrita, imprimem-se *representações sociais sobre a identidade profissionais docente*, oriundas de *discursos profissionais*, veículos de identidades e da comunicação em torno da relevância do papel do profissional docente no processo educativo, ao conferir significação e sentido ao seu trabalho docente. Essas identidades profissionais e suas produções estão entre anseios de profissionalização, aperfeiçoamento, percalços, conflitos silenciosos, recuos e avanços, em torno da produção e da reconstituição da identidade profissional docente, no espaço da escola pública de Educação Profissional e, possivelmente, em outros espaços.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *Formação e Desenvolvimento Profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública)*. São Paulo: FE-USP, 2000. (Tese de Doutorado)
- \_\_\_\_\_. *O senso prático de ser e estar na profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2006. 120p.
- \_\_\_\_\_. *O sentido do Trabalho Docente e a Profissionalização: Representações Sociais dos professores formadores*. São Paulo: PUC, 2008. (Relatório final de Pós-Doutorado)
- ALMEIDA, Angela M. O; JODELET, Denise (Orgs.). *Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas: Representações Sociais*. Brasília/DF: Thesaurus Editora, 2009. 272p.
- BAKHTIN, Mikhail. *O Romance e a voz*. Trad. Irene A. Machado. São Paulo: Imago, 1995. 347p.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006. 203p.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Eleições 70, Ltda., 2007. 107p.
- BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Dentes ao sol*. São Paulo. Global Editora, 2002. 360p. (p.63)
- BRANDÃO, Helena Hatsue. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora UNICAMP. 2005. 122p.
- BRASIL. Decreto-Lei 547/69, 06 de outubro de 1969. Autoriza e organiza o funcionamento das Escolas Técnicas Profissionalizantes. Ministério da Educação. Brasília: DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf> . Acesso em 14 julho 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Lei Federal 9.131/95. Brasília: DF - Ministério da Educação, 1995. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em 14 julho 2011.



BRASIL. Lei nº 9394/96, 20 de Dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Profissional no Estado de São Paulo. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 23 de Dezembro de 1996. Acesso em 14 julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB nº 04/99, de 12 de junho de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Técnico. Brasília: Ministério da Educação. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf> . Acesso em 14 julho 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.741/08, de 16 de Julho de 2008. Alteração dispositivos da Lei nº9394/96, 20 de Dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 23 de Dezembro de 1996. Acesso em 14 julho de 2011.

CALVINO, Ítalo. *O Visconde Partido ao meio*. São Paulo: Cia das Letras. 1999. 185. p. 56.

CARENO, Mary Francisca do. *Representações Sociais no Ensino Fundamental: as relações étnico-raciais*. Santos: Unisantos, 2010. (Dissertação de Mestrado)

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização*. (Questões para a educação hoje). São Paulo: Artmed Editora S.A., 2005. 159p.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 296p.

COSTA. Ademarcia Lopes de Oliveira. *Representação Social sobre Educação Inclusiva por professores de Cruz do Sul – Acre*. Acre: Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Educação, 2009. (Dissertação de Mestrado)

DOISE, Willem. Atitudes e Representações Sociais. In: JODELET. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 187-204.

DUBAR, Claude. Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In: CANÁRIO, R. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003, p. 43-52.

\_\_\_\_\_. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 2005, 343p.

EPSTEIN, Isaac. *O Signo*. São Paulo: Editora Ática. 2001, p. 80. (Série Princípios).

FAZENDA. Ivani (Org). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Editora Cortez. 2009. 174p.

- FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise do Conteúdo*. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008 (Série Pesquisa).
- GILLY, Michel. As Representações Sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001, p. 321-34.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988. 158p.
- JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001a.
- \_\_\_\_\_. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001b, p. 17-44.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os Contextos do Saber*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- LAROSSA, Jorge. Literatura Experiência e informação: Tomando palavras como lentes. In: COSTA, M.V. (Org.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.133-60.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil: docência em formação – Educação Profissional*. São Paulo: Cortez Editora, 2003, 317p.
- MARTINS, Joel. *A Pesquisa Qualitativa*. In: FAZENDA, I. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Editora Cortez, 2009. 174p.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivene. *Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo: uma história em imagens (Álbum Fotográfico)*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002. 232p.
- MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. São Paulo: Zahar Editores. 1978. 291p.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Psicologia social, I: Influência y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985.
- \_\_\_\_\_; DOISE. *Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões colectivas*. Coleção Horizonte de Psicologia. Lisboa: Livros Horizonte, 1991. 251p.
- \_\_\_\_\_. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.
- \_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

- NETTO, J. Teixeira Coelho. *Semiótica, Informação e Comunicação*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. 217p.
- NOVOA, Antonio. *Vida de Professores*. Porto: Ed. Porto, 2000. 215p.
- NÖTH, Winfried. *Panorama da Semiótica: de Platão a Pierce*. 4 ed. São Paulo: Ed. Annablume. 2005,149p.
- ORLANDI. Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora UNICAMP, 2007. 181p.
- PAICHELER, G.; MOSCOVICI, S. *Conformidad simulada y conversión*. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psicologia social, I: Influência y cambio de actitudes*. Individuos y grupos. Barcelona: Paidós, 1985, p. 175-208.
- ROCHA. Aduino Galvão da. *Representações Sociais sobre e novas Tecnologias da Informação e da Comunicação: novos alunos, outros olhares*. Santos: Unisantos, 2009. (Dissertação de Mestrado)
- ROUANET, Sergio Paulo. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras. 1998. 349p.
- SANTOS. Marli dos Reis dos. *Representações Sociais dos educadores profissionais da Escola da Família sobre as práticas pedagógicas*. Santos: Unisantos, 2011. (Dissertação de Mestrado - Capes).
- SARTRE, Jean Paul. *Os Pensadores XLV*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. 500p.
- SILVA. Janaína Cezar de Souza. *As Representações Sociais de alunos do Ensino Médio: o contexto escolar sob o olhar do aluno*. Santos: Unisantos, 2008. (Dissertação de Mestrado)
- TARDIF. Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 10 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2010. 325p.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação - O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2009. 175p.
- VALA, Jorge. *Psicologia Social*. 8ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. 625p.
- WHITMAN, Walt. Tradução Geir Campos. *Folha das folhas da relva*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE 1****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu, ..... declaro estar devidamente esclarecido (a) em participar do estudo: Representações Sociais sobre a identidade docente na educação profissional – Um discurso sobre discursos. Estudo realizado por Andréa Ferreira Garcia Pereira, mestranda em Educação pela Universidade Católica de Santos (Unisantos). Serei entrevistado (a) pela pesquisadora e concedo as informações prestadas para o uso que se fizer necessário.

---

Assinatura do professor entrevistado

## APÊNDICE 2

### INSTRUMENTO DE PESQUISA 1 - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES



**UNISANTOS**  
**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

#### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA 1: Formação e Profissionalização Docente

**RA 2009 04304 – Andréa Ferreira Garcia Pereira**

- 14.03. 2011

ORIENTADORA: - Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria de Fátima B. Abdalla

#### PERFIL DOS PROFESSORES

DATA: ...../...../.....

QUEST. No. ....

NOME: .....

Fone:.....e-mail: .....

**LEIA COM ATENÇÃO TODAS AS QUESTÕES A SEGUIR E RESPONDA-AS COM TRANQUILIDADE, POIS SUAS INFORMAÇÕES SÃO MUITO IMPORTANTES!!!**  
**A PESQUISA NÃO TEM POR OBJETIVO AVALIÁ-LO(A), MAS SOMENTE CONHECER A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ACERCA DO DISCURSO PROFERIDO NA SALA DE AULA E REUNIÕES, AO TRATAR DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.**

#### QUESTIONÁRIO

**Eixo: Discurso Docente e Identidade – Perfil socioeconômico**

1. Escola em que leciona:.....
2. ....
3. Há quanto tempo o (a) sr(a) leciona? .....
4. Há quanto tempo o (a) sr(a) leciona nesta escola? .....
5. Leciona no(a) : ( ) Educação Profissional ( ) Ensino Médio: série:.....
6. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
7. Faixa etária:  
 ( ) entre 21 - 24 ( ) entre 25 – 28 ( ) entre 29 – 32 ( ) acima de 32
8. Local de residência:

( ) Santos ( ) Guarujá ( ) Praia Grande ( ) São Vicente  
 ( ) Mongaguá ( ) Itanhaém ( ) Outro. Especificar: .....

9. Em quantas escolas leciona? \_\_\_\_\_.

10. Estado Civil: ( ) solteiro(a) ( ) casado(a) ( ) viúvo(a)  
 ( ) separado(a) ( ) divorciado(a) ( ) outros. Especificar.....

11. Número de filhos: Entre ..... e ..... anos

12. Qual a sua habilitação? Assinale as alternativas correspondentes.

- a. Escola pública ( ) Escola privada ( )
- b. Ensino médio com formação pedagógica (ensino normal ( )
- c. Somente Formação pedagógica ( )
- d. Ensino superior e com formação pedagógica (pedagogia ou licenciatura ( )
- e. Ensino superior em outras áreas - sem formação pedagógica ( )
- f. Pós-Graduação : \_\_\_\_\_

▪ **QUANTO ÀS RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA E A POLÍTICA:**

- 1) Como você vê as políticas internas e externas no teu discurso profissional docente nos diversos espaços da escola?
  - a. Um limitador das ações, pois coíbe a iniciativa particular.
  - b. Um parâmetro para a ação docente, ao oferecer limites.
  - c. Na maioria das vezes, distante da realidade de sala de aula.
  - d. Uma forma de manter o controle da instituição e da ação docente, independente do processo interno e das particularidades cotidianas.
  - e. Outras ou algumas acima. Citar: \_\_\_\_\_
  
- 2) Quais discursos se evidenciam na sala de aula?
  - a. O experiencial ou das urgências cotidianas.
  - b. O pedagógico.
  - c. O institucional

- d. O da formação acadêmica.
  - e. Outros \_\_\_\_\_.
- 3) O que determina modos de agir, “ser e estar” na tua produção docente ou na teu “mundo vivido”, experiencial?
- a) A pressão psicológica.
  - b) A pressão financeira (receios).
  - c) As normas internas e externas.
  - d) A autonomia profissional.
  - e) Outros. Especifique \_\_\_\_\_.
- 4) O que você considera um discurso de poder?
- a) O discurso do saber acadêmico.
  - b) O discurso experiencial que se sobrepõe ao saber acadêmico.
  - c) Os discursos dos saberes experienciais e dos saberes acadêmicos.
  - d) O discurso de autoritário.
  - e) Outros. \_\_\_\_\_
- 5) Os discursos proferidos em sala de aula, nas reuniões, corredores e em teus pensamentos mais recônditos são os mesmos?
- a) Sim.
  - b) Não.
  - c) Às vezes.
  - d) Sempre que possível.
- 5.1) O que o limita? \_\_\_\_\_.
- 6) Você consegue manter o teu discurso identitário, relativo às tuas expectativas profissionais, nos diversos espaços da escola, impondo-se pelo senso crítico?
- a) Sim.
  - b) Não.
  - c) Às vezes.
  - d) Sempre que possível.



- 6.1) O que o limita? \_\_\_\_\_.
- 7) Quais as tuas hipóteses em relação às marcas do discurso docente?
- a) Há um discurso que está acima do dito que determina o que se diz e o que se faz.
  - b) Podemos “burlar” o discurso de forma a não acatá-lo, já que está na esfera do não-dito.
  - c) Fazemos parte do que está no discurso do dito e do não-dito, para que alguns procedimentos estejam dentro do padrão organizacional, pois a organização nem sempre conhece a realidade de sala de aula.
  - d) O discurso de palavras é um e a prática é outra, considerando-se as várias dimensões que o discurso da prática pode assumir.
  - e) Outras. Especifique \_\_\_\_\_.
- 8) Cite 3 palavras que você destacaria como as mais importantes para definir a profissão docente?
- a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_
  - c) \_\_\_\_\_

**Escreva o que você pensa sobre a profissão docente.**

**Sugestão: anseios, frustrações, objetivos, conflitos interiores e exteriores.**

---

---

---

---

### APÊNDICE 3

#### INSTRUMENTO DE PESQUISA 1.1 – QUESTIONÁRIO PARA GESTORES



**UNISANTOS**  
**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

#### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**LINHA 1: Formação e Profissionalização Docente**

**R.A. 200904304 - Andréa Ferreira Garcia Pereira**

- 14.03.2011

ORIENTADORA: - Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria de Fátima B. Abdalla

#### QUESTIONÁRIO

DATA: ...../...../.....

QUEST. No. ....

NOME: .....

Fone: ..... e-mail: .....

**LEIA COM ATENÇÃO TODAS AS QUESTÕES A SEGUIR E RESPONDA-AS COM TRANQUILIDADE, POIS SUAS INFORMAÇÕES SÃO MUITO IMPORTANTES!!!**

**A PESQUISA NÃO TEM POR OBJETIVO AVALIÁ-LO(A), MAS SOMENTE CONHECER A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ACERCA DO DISCURSO PROFERIDO EM SALA DE AULA E NAS REUNIÕES, AO TRATAR DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.**

#### GESTORES

- 1) Como você vê a recepção ou a reação dos professores quanto às políticas internas e externas proferidas pelo teu discurso profissional de gestor?
  - a. Um limitador das ações, pois coíbe a iniciativa particular.
  - b. Um parâmetro para a ação docente, ao oferecer limites.
  - c. Na maioria das vezes, distante da realidade de sala de aula.
  - d. Uma forma de manter o controle da instituição e da ação docente, independente do processo interno e das particularidades cotidianas.
  - e. Resistência docente.
  - f. Outras ou algumas acima. Citar: \_\_\_\_\_

- 2) Como gestor, qual discurso você acha que se evidencia na produção docente?
- a. O experiencial ou das urgências cotidianas.
  - b. O pedagógico.
  - c. O institucional
  - d. O da formação acadêmica.
  - e. Outros: \_\_\_\_\_.
- 3) Sob a perspectiva docente, o que ou quem a gestão entende que determina o que deve ser dito em sala de aula, ou seja, modos de agir, “ser e estar” na prática?
- a. A pressão psicológica.
  - b. A pressão financeira (receios).
  - c. As normas internas e externas.
  - d. A autonomia profissional.
  - e. Outros. Especifique \_\_\_\_\_.
- 4) O que você considera um discurso profissional?
- i. O discurso do saber acadêmico.
  - ii. O discurso experiencial que se sobrepõe ao saber acadêmico.
  - iii. Os discursos dos saberes acadêmicos e experienciais.
  - iv. O discurso autoritário.
  - v. Outros. \_\_\_\_\_.
- 5) Você percebe que os discursos dos professores acerca da identidade profissional docente são os mesmos nos diferentes espaços da escola?
- a. Sim.
  - b. Não.
  - c. Às vezes.
  - d. Sempre que possível.
- 5.1) O que os limita? \_\_\_\_\_.

6) O professor consegue manter as expectativas profissionais nesse contexto?

- a. Sim.
- b. Às vezes.
- c. Não.

6.1 O que o limita? \_\_\_\_\_.

7) Quais as tuas hipóteses?

- a. Há algum tipo de pressão que esteja acima do dito e que determina o que se diz e o que se faz.
- b. Podemos “burlar” o discurso De forma a não acatá-lo, já que está na esfera do não-dito.
- c. Fazemos parte do que está no discurso do dito e do não-dito, para que alguns procedimentos estejam dentro do padrão organizacional, pois a organização nem sempre conhece a realidade de sala de aula.
- d. O discurso de palavras é um e o da prática é outro, considerando-se as várias dimensões que o discurso da prática pode assumir.
- e. Outras. Especifique \_\_\_\_\_.

8) Cite 3 palavras que você destacaria como caracterizadoras ou que a esboçariam uma imagem docente.

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_

9) Escreva sobre a profissão docente. Esboce um quadro sobre: anseios, frustrações, objetivos, conflitos e outras ocorrências.

---

---

---

## APÊNDICE 4

### Instrumento de pesquisa 2 - Roteiro de Entrevista semiestruturada - Professores e Gestores



UNISANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA 1: Formação e Profissionalização Docente

R.A. 200904304 - Andréa Ferreira Garcia Pereira

- 14.03. 2011

ORIENTADORA: - Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria de Fátima B. Abdalla

#### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DATA: ...../...../.....

QUEST. No. ....

NOME: .....

Fone: ..... e-mail: .....

**LEIA COM ATENÇÃO TODAS AS QUESTÕES A SEGUIR E RESPONDA-AS COM TRANQUILIDADE, POIS SUAS INFORMAÇÕES SÃO MUITO IMPORTANTES!!!**  
**A PESQUISA NÃO TEM POR OBJETIVO AVALIÁ-LO(A), MAS SOMENTE CONHECER A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ACERCA DO DISCURSO PROFERIDO EM SALA DE AULA E NAS REUNIÕES, AO TRATAR DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.**

- 1) Você sente que o (teu) discurso profissional docente possui uma autonomia? Em que medida?
  - a. ( ) sim
  - b. ( ) não
- 2) Os saberes (acadêmicos/experienciais) e a produção profissional se coadunam diante das contingências cotidianas? Em que medida?
- 3) Quais imagens ou o que marca a tua identidade profissional na escola?
- 4) Qual imagem se forma, quando o professor fala sobre as expectativas profissionais?
- 5) Os saberes acadêmicos e experienciais são aplicados na íntegra, diante das demandas pedagógicas e institucionais latentes ao discurso profissional docente?
- 6) Qual o teu olhar profissional sobre o trabalho da coordenação e da direção, enquanto voz institucional?
- 7) Quais imagens se formam a partir desse olhar? Há conflitos? De que ordem?
- 8) Esse processo integra ou ajuda o (teu) processo de constituição identitária profissional na escola de Educação Profissional?

## APÊNDICE 5

Quadro I – Da caracterização socioeconômica dos sujeitos - Questionário Parte I

Perfil socioeconômico								
PROFESSOR	SEXO	IDADE	RESIDENCIA	ESTADO CIVIL	FILHOS	ESC LEC	GRADUAÇÃO	PÓS
1	M	D	A	B	B	A	D-Eng	A
2	M	D	A	B	C	A	D- Mat	A
3	M	C	A	A	A	A	D-Eng	A
4	M	D	A	B	A	A	D-lettras	B
5	M	D	B	B	B	A	D-Eng	B
6	M	C	A	A	A	B	D-Eng	A
7	F	B	A	A	A	B	D-Letras	A
8	F	B	A	A	A	B	D-Letras	A
9	M	D	A	B	B	A	D-Eng	A
10	M	D	A	B	C	A	D-Inf	A
11	M	D	A	B	A	A	D-Eng	A
12	M	C	A	B	A	A	D-Eng	A
13	F	D	B	B	B	A	D-Turismo	B
14	M	D	A	B	B	A	D-Geografia	B
15	M	D	A	B	B	A	D-Eng	A
16	M	D	A	B	B	A	D-Eng	B
17	M	C	A	B	B	A	D-Eng	A
<b>GESTORES</b>								
1	F	D	A	D	B	A	D-mat/ped	A
2	F	D	A	D	B	A	D-lettras/ped	A
3	F	D	A	B	C	A	D-lettras/ped	B
<b>LEGENDA</b>								
<b>A</b>	FEMININO	21-24	SANTOS	SOLTEIRO	0	1	SIM	SIM
<b>B</b>	MASCULINO	25-31	D	CASADO	1	2	NAO	NÃO
<b>C</b>		32-41	PGRANDE	VIUVO	2	3	PEDAGOGIA	O
<b>D</b>		ACIMA DE 40	SVICENTE	SEPARADO	3	4	SUP/PED	
<b>E</b>			MONGAGUA	DIVORCIADO	4		SUP/S/PED	
<b>F</b>			ITANHAEM	OUTROS				
<b>Frequência</b>		<b>MAIORI A B</b>	<b>MAIORIA D</b>	MASCULINO	CASADO	ACIMA 32	GRADUA/PED	
		<b>MÉDIA A</b>		S/FILHOS	1 ESCOLA		PÓS GRAD	
<b>Conclusão</b>	1) OS DOCENTES SITUAM-SE NA FAIXA ACIMA DE 32 ANOS; 2) A MAIORIA É DO SEXO MASCULINO, APENAS 6 MULHERES; 3) A MAIORIA É CASADA, APENAS TRÊS SOLTEIRAS; 4) A MAIORIA POSSUI UM FILHO; 5) A MAIORIA LECIONA EM UMA (1) ESCOLA, APENAS TRÊS (3) LECIONAM EM OUTRA UNIDADE - TODOS NA MESMA INSTITUIÇÃO ENSINO MÉDIO E OU EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE SANTOS; 6) POSSUEM GRADUAÇÃO COM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA; 7) A MAIORIA DOS PESQUISADOS POSSUI PÓS GRADUAÇÃO - a maioria especialização <i>Lato sensu</i> .							

## APÊNDICE 6

**Quadro II – Dimensões, Categorias e Unidades de sentido para a Análise do conteúdo**

<b>DIMENSÕES</b>	<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>Unidades de sentido</b>
<b>IDENTITÁRIA</b>	<b>1ª ESCOLHAS E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Formação Acadêmica</b> (1ª)</li> <li>▪ <b>Saberes da Docência</b> (2ª)</li> <li>▪ <b>Imagem Profissional</b> (3ª)</li> </ul>
<b>CONTEXTUAL/ PROFISSIONAL</b>	<b>1ª POLÍTICAS INTERNAS E EXTERNAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Gestão da Instituição</b> (1ª)</li> <li>▪ <b>Influência das Políticas</b> (2ª)</li> <li>▪ <b>Imagem do Grupo</b> (3ª)</li> </ul>

## APÊNDICE 7

## Quadro III

## Registro de conteúdo - Quanto às relações entre prática e Instituição – Questionário Parte II e Entrevista

DIMENSÃO: IDENTITÁRIA	CATEGORIA: Escolhas e Expectativas UNIDADE DE SENTIDO: Saberes da Docência - Saberes acadêmicos - 1º aspecto (17) professores e (3) gestores				
	O que você considera como um discurso profissional?				
	a)do saber acadêmico.	b)experencial.	c)dos saberes experienciais-acadêmicos.	d) autoritário.	Outras
Professor 1				X	
[...] É passar a matéria que seja importante para eles, sem muita, <b>sem criar dificuldade</b> . Eu procuro <b>fazer um conteúdo interessante</b> [...], que <b>passe a informação</b> de uma <b>maneira objetiva</b> , de uma <b>maneira clara</b> , sem <b>complicar</b> , e até tendo as vezes que <b>afastar um pouquinho do conteúdo</b> , que é determinado. Às vezes, folhear um pouco mais o conteúdo, <b>mas fazer do difícil, fácil, porque tornar o fácil, difícil todo o mundo consegue</b> [...]					
É, às vezes, afastar um pouco do conteúdo, que é determinado, mas fazer do difícil, o fácil.					
Professor 2		X			
É, eu como eu <b>sou uma pessoa profissional</b> , eu sou uma <b>pessoa que tudo que a gente</b> tem que fazer, é se for para <b>fazer direito</b> , fazer <b>com resultado positivo</b> . Eu vejo que o serviço como um professor, o resultado positivo seria você formar um aluno, que <b>tivesse condições totais dele conseguir</b> , dele <b>conseguir um trabalho no mercado</b> . Ele conseguir <b>saber solucionar problemas</b> , ele conseguir <b>andar com as próprias pernas</b> .					
Professor 3			X		
Eu acho que tem que valer o que tem que ser, é a <b>autenticidade</b> do professor... aqueles que cedem às pressões externas, vão contra os seus princípios. [...] Sem dúvida, eu sou rígido comigo mesmo, a minha formação filosófica é rigidez consigo mesmo. Não exija rigidez dos outros se você não tem consigo mesmo, da maneira como eu fui formado.					
Professor 4			X		
A gente passa esse exemplo, está certo? Agora, tem que ser fiel àquilo que você fala. <b>Não adianta você falar a e, depois, colocar dividido por dois</b> . Porque daí, é o exemplo, tem que ser dado, e a retorno, não é? Porque, como professor, alguém falou, o pessoal retorna, olha, devia ter aproveitado melhor. É agora fez falta, estou voltando para adquirir aquela falta, que eu deixei no passado. Então, é bastante, vale à pena a compensação, tudo, <b>esse tipo de coisa compensa você investir nesse tipo de postura e de conduta</b> .					
Professor 5		X			
O docente não é dono do saber com uma educação bancária. O docente é um articulador da transposição do conhecimento, investigando a curiosidade do saber para os discentes despertando o gosto pela arte do saber.					
Professor 6			X		
Professor 7				X	
Professor 8		X			
Professor 9			X		
Professor 10	X				
Professor 11				X	
Professor 12			X		
Professor 13			X		Ser educador profissional é poder transmitir algo novo,



					real e transformador para que os meus alunos possam fazer a diferença.
Professor 14					Discurso para formar um cidadão
Professor 15			X		
Professor 16			X		
Professor 17			X		Ser educador profissional é poder transmitir algo novo, real e transformador para que os meus alunos possam fazer a diferença.
Gestor 1 (CO1)			X		
<p>Eu acho que <b>quem escolheu</b> essa profissão. Primeiro, é <b>porque ama</b>, não existe outra para mim. Isso, aí, sou eu falando, não é nem a diretora, não é nem a professora, não é nem a coordenadora. <b>É a profissional</b> mesmo, <b>professora Ieda</b> falando quem escolheu ser professora, é porque ama, <b>ama educar, ama ensinar</b>. É, eu vejo, no trabalho docente, uma <b>questão</b> até de <b>caridade</b> mesmo, porque eu acho que é até o que você aprendeu, e você está dividindo, com muitos. E isso também, para mim, é caridade, de uma certa maneira, porque você já passava pela minha vida. E, aí, como aluna também, <b>professores</b>, que simplesmente, <b>botavam o negócio na lousa, sentavam</b> na cadeira e <b>não interagem</b> com você... Então, eu acho que <b>você ensina de muitas maneiras: a tua postura, o teu jeito de se vestir, o teu jeito de falar, o teu jeito de se comportar; sabe, tudo isso é ensinamento para quem está começando</b>. E a gente trabalha com essa menina de quinze, dezesseis, dezessete anos... A gente vê que muitos saíram daqui para fazer Biologia, porque eu fui professora, eu fui fazer <b>Biologia, porque</b> eu tive uma <b>professora</b>, que me <b>despertou</b>. Exato, é assim <b>como muitos</b> saíram para fazer Matemática, Línguas, Língua Portuguesa, com a Eloá, foi a Eloá, não é?</p>					
Gestor 2 (CO2)			X		
<p>É você gostar de onde você está trabalhando. Esse entusiasmo do professor novo já é interessante, e a gente precisa desse entusiasmo do professor, que está quase para aposentar também. E não deixar, quem tem, perder e até.... Até dar um novo, precisa disso. Eu acho que favorece, eu só vejo. Até dar um novo, precisa disso.</p>					
Gestor 3 (CO3)			X		
<p>O profissional ele consegue, às vezes, se projetar, pelo o que ele sabe, pela rapidez, com que ele consegue transmitir conhecimento, por exemplo, em um semestre ou dois, você já vê um aluno. <b>Figura de perfeição</b>. Em primeiro lugar, é o <b>professor que sabe tudo</b>, que ele é assim: ele tem que ser um <b>profundo conhecedor da fala</b>; segundo lugar, a <b>dedicação</b> que o professor tem que ter com seus alunos; em terceiro lugar, o <b>comprometimento</b> que ele tem <b>com o processo educacional</b>. Porque existe a questão também da <b>empatia</b>, do <b>carisma</b>. Existe a questão, além da <b>competência</b>, daquela <b>vontade</b>, que a pessoa tem de ter pra poder <b>ensinar</b> entendeu? Então, essa é a figura do professor competente.</p> <p>Eu não sei, o <b>poeta</b> a gente não pode falar, um poeta, não é? Porque um poeta vai <b>faltar</b> a parte de <b>relacionamento</b>, porque ele é muito <b>minimalista, subjetivo</b>, e tudo mais. Um médico tem uma outra especificidade, então não sei; o professor, uma figura assim hoje, é sempre a <b>mãe e o pai</b>. É uma figura, porque roda, roda e, no final das contas, todos os problemas acontecem, porque falta isso. Então, só podia ser a mãe e o pai dos benditos alunos, e aí se você não souber separar a coisa da outra, <b>conflito</b>, é a figura da mãe e do pai, não é?</p>					
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

## APÊNDICE 8

### Quadro IV

#### Registro de conteúdo

#### Quanto às relações entre prática e Instituição - Questionário Parte II e Entrevista

<b>DIMENSÃO: IDENTITÁRIA</b>	<b>CATEGORIA:</b> Escolhas e Expectativas				
	<b>UNIDADE DE SENTIDO:</b> Experiência Profissional - 2º aspecto (17) professores e (3) gestores				
	Quais discursos se evidenciam na sala de aula?				
	Os saberes (acadêmicos/experienciais) se coadunam diante das contingências cotidianas? Em que medida?				
	a) Experienciais ou das urgências cotidianas.	b) Pedagógico	c) Institucional.	d) Da formação acadêmica.	Outras
Professor 1			X		
<p>Então, é imprescindível o conhecimento acadêmico, a aplicação na prática, e também esse pensamento em relação à profissionalização docente. Então, é imprescindível o conhecimento acadêmico na prática, para poder manter o profissional atualizado, com informações, em equipe, trabalho de equipe, para saber o que passa essa dinâmica dos professores, para todo o mundo ter afinado o mesmo pensamento, não cada um puxar para um lado, se não a gente não anda, tem que unir forças para analisar. [...] O professor deveria se preocupar com o cliente [...]. (grifos nossos)[...] porque hoje está difícil, não é? Não, eu não acho que há concordância (...), porque o papel aceita tudo, o que vem no papel, o que é colocado no papel. É muito bonito, mas o dia a dia, não, não... É uma situação inverossímil, não é a realidade. No papel, vai tudo bonitinho, quem lê nossa... que maravilha, primeiro mundo. Mas quem vivencia, é quarto, quinto, é oitavo mundo, por aí, é só vemos o índice de educação que o Brasil está atrás de países da África, atrás de países ditos como países menos desenvolvidos, que o Brasil. Estamos atrás deles, então, alguma coisa está errada. Eu acho completamente dissonante. Em relação à prática, talvez, algumas pessoas consigam praticar uma parte. Não vou dizer que seja cem por cento. Alguns professores fazem, conseguem ter uma independência, praticar alguns princípios. Mas a maior parte, mais importante não dá. E quem no final, na ponta desse circuito, é prejudicado, é o aluno. O professor praticamente não tem, assim, um prejuízo em termos profissionais.</p>					
Professor 2				X	
<p>É existe em relação ao conteúdo que eu passo e ao dia a dia e ao que é usado. Só que, infelizmente, nós estamos em um país, onde é, no caso de um curso técnico, a tecnologia está distante da realidade, não é? Nós estamos em um país onde nós compramos coisas de fora, e nós não produzimos nada no nosso país, então o que é ensinado, não está em concordância com a realidade [...]. Pelo o que se pede para ser ensinado está em concordância, em relação à atualidade em relação ao que nós precisamos, não tem concordância. O que é necessário do currículo eu faço. Você percebe no próprio olhar do aluno, quando você comenta alguma coisa que é necessária, que foi dado a ele como obrigação e esse aluno se volta contra você, lhe dizendo pra você mesmo que isso não é uma realidade. O aluno, apesar dele ser uma pessoa que não tem o conteúdo, que ele vai para aprender dentro da sala de aula, nós não podemos considerar o aluno como um bobo, não é? Ele consegue entender, perceber quando alguma coisa que ele está recebendo de informação, não lhe serve, não é? E quando a gente diz que a gente está em uma escola, onde a formação que é passada para o aluno não é o suficiente para ele, que o que ele está aprendendo não é a atualidade, isso faz com que o aluno não fique independente. Ele acredita que está realmente se formando, que está realmente aprendendo, e que ele está se qualificando profissionalmente em uma determinada área. Só que, na realidade, não é bem isso que acontece. Ele vai ter algumas noções, ele vai aprender algumas coisas sim, mas com um conteúdo que é pouco utilizado nos dias de hoje. Então, a visão disso tudo, é assim, apesar de eu não medir esforços para tentar passar o máximo de informação possível, de fazer com que o aluno saiba o mínimo necessário para que ele consiga usar isso na prática do dia a dia. Eu vejo que os esforços não estão sendo completos, não é? E eu me sinto, como trabalhando muito, mas tendo pouco resultado, não é?</p>					

Professor 3				X	
<p>Eu acho que tem que valer o <b>que tem que ser</b>, é a <b>autenticidade do professor...</b> <b>Você não pode certificar uma pessoa, que não está em condições, está certo? Então, aqueles que cedem às pressões externas, vão contra os seus princípios.</b> Então, a <b>formação</b>, hoje em dia é, é a <b>progressão</b>. É como o colega falou: há algumas <b>escolas que forçam a barra</b>; depois, não vêem o aluno e não têm o mínimo de competência, quanto mais a habilidade... Então, a teoria que existir, em função da <b>experiência que eu tenho</b>.</p> <p><b>Dentro do plano de curso, é colocado em prática.</b> Agora, muitas vezes, você <b>não tem um feedback esperado</b>, não é? Mas isso aí já foge a nossa capacidade de..., porque você depende de que venha de lá para cá, e a gente trabalha com grupos heterogêneos, diferente de você pegar uma turma em formação, e com três ou quatro planos seguidos com a mesma turma, então, você teria o quê? Então, você tem que fazer <b>uma adequação</b> na classe. Então, você tem que respeitar esses limites, mas dentro disso eu concluo aquilo que está no meu plano de curso. <b>Então, há concordância entre o saber e a prática. Mas procuro atender ao planejamento</b>, porque faz parte do nosso, da nossa área, não é?</p>					
Professor 4		X			
<p>A <b>teoria é bastante aplicável</b>, na minha área, não é? <b>Porém, os recursos práticos ainda estão aquém da necessidade.</b> Porque é, nós temos equipamentos, porém, equipamentos que requerem manutenção, requerem reparo. E esse reparo requer recursos para coisas que precisam, [...], mas não para manter o equipamento. <b>Então, isso aí fica difícil, não é? Sendo que a teoria toda é conforme a competência e habilidade, que são ministradas e aplicadas</b>, porém a prática ainda necessita de mais investimento.</p>					
Professor 5		X			
<p><b>Sem dúvida o discurso coaduna, mas</b> nem sempre conseguimos manter o que pensamos que é o correto porque os níveis de alunos são muito diferentes heterogêneos. Uns sabem outros não, uns querem outros não. Às vezes esse discurso fica pela metade. Eu estou fazendo pós em pedagogia e o que eu vejo é que o que eles falam não tem nada a ver com a realidade, parece que os professores estão tratando de alguma coisa fora desse universo. No meu trabalho eu procuro atender ao planejamento, na medida do possível. Muitas coisas não consigo, passar por causa das diferenças no aprendizado.</p>					
Professor 6		X			
Professor 7	X				
Professor 8	X				
Professor 9	X				
Professor 10			X		
Professor 11	X				
Professor 12		X			
Professor 13		X			profissional
Professor 14		X			
Professor 15		X			
Professor 16		X			
Professor 17		X			
Gestor 1 (CO1)	x				
<p>Não, em primeiro lugar, <b>seria interessante</b> que a gente <b>tivesse uma consonância</b>, que isso, <b>que fosse cem por cento, mas a gente sabe que isso é utopia. Isso é utopia</b>, porque, a meu ver, de alguns poucos anos de coordenação de direção, na hora que você tem um professor fechando a porta da sala, você sabe que nem sempre aquilo que ele coloca que ele diz, que ele faz, realmente, é o que acontece. Eu já tive casos, [...] professores na minha frente. <b>Você via um discurso</b>, assim, em <b>sala do professor</b>, eu era professora, normalmente, <b>você via um discurso assim fantástico</b>: “<b>eu faço, eu aconteço, eu sou, meus alunos etc. e tal</b>”, mas <b>quando você entra na sala de aula e divide os mesmos alunos com aquela pessoa, a conversa na sala de aula, a tentativa que o aluno tem de reclamar pra você, de falar do trabalho do colega, é uma situação muito complicada, é assim...</b> Você fica em uma situação em uma berlinda, porque você tem um colega e, aí, o que fazer? <b>Você chega para o colega e fala: “Isso ultrapassa o teu limite”, é.</b></p>					
Gestor 2 (CO2)	x				
<p>[...]Mais uma vez é <b>uma questão de perfil</b>, eu não consigo... <b>Eu gostaria de acreditar que sim. Eu gostaria de acreditar que o saber e a prática trabalham</b>, então, sempre juntos, mas <b>a gente sabe que não, e não duvido do saber do professor, não duvido não.</b> Também <b>existem situações dentro da sala de aula que o professor não está</b></p>					

<b>preparado, até questões de indisciplina. Existem professores muito conservadores, então ele só vai desempenhar o trabalho dele se a classe tiver é... cabecinha atrás de cabecinha, ... “Silêncio, não consigo dar aula com barulho!” Não quer dizer que ele não saiba, mas a prática dele está ainda muito conservadora. Muitos acham que sabem muito e não se preparam... Infelizmente, a gente sabe disso, e a gente não é obrigada a saber tudo.</b>					
Gestor 3 (CO3)	x				
<p><b>Eu acho que existe sim</b>, não é com pouca gente não, porque, na verdade, você se estrutura teoricamente para dar uma aula onde você tenha todo um recurso. Você tem um material, <b>você tem apoio pedagógico</b>, e tudo mais... Então, no momento em que <b>o professor não consegue, esse chamado apoio pedagógico</b>, ou de equipamento, ele se sente podado, e aí? <b>Ele se diz prejudicado, ele não conseguia colocar na prática aquilo que ele aprendeu na teoria, esse é um lado. O outro lado é a questão da má formação dos próprios educandos, que a gente espera, desejaria que estivesse em um patamar melhor</b>, e eles não estão, ou até a própria motivação deles. Eu acho que isso daí é uma questão de postura. Mas tem.</p> <p>Quando ele ganha, quando um profissional ganha, bem ele tem medo de perder o emprego. Então, <b>ele faz qualquer tipo de trabalho com perfeição</b>, no momento em que ele até tem um cargo. <b>Mas ele não ganha tão bem</b>, ele vai ficar com o cargo, <b>mas ele vai fazer de qualquer jeito</b>. Então, se eu entregar um negócio hoje, e der tudo certo, mas eu vou atrasar um pouquinho, porque não deu para fazer. <b>Mas eu vou fazer</b>, bom, <b>naquele que eu ganho mais, está muito ligado em uma questão financeira</b>, não está ligado, no amor que você tem a ensinar, não está ligado a nada disso... A questão é puramente econômica, <b>porque é isso que move a humanidade</b>, é o dinheiro.</p>					
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	

## APÊNDICE 9

## Quadro V

## Registro de conteúdo

## Quanto às relações entre prática e Instituição - Questionário Parte II - Questão 7

DIMENSÃO: IDENTITÁRI A	CATEGORIA: Escolhas e Expectativas					
	UNIDADE DE SENTIDO: Saberes da Docência - experienciais 2º aspecto (17) professores e (3) gestores					
	Quais suas hipóteses em relação às marcas do discurso docente?					
3)Quais imagens ou o que marca a tua identidade profissional, a partir do que você fala, no ambiente escola?						
	a)Há um discurso que está acima do dito que determina o que a gente diz e o que a gente faz.	b)Podemos burlar o discurso de forma a não acatá-lo, já que está na esfera do não dito.	c) Integramos o dito e o não dito, para que alguns procedimentos estejam dentro do padrão organizacional.	d)O discurso de palavras é um e o da prática é outro, considerando-se as várias dimensões que o discurso da prática pode assumir.	Outras	
Professor 1			X			
<p>[...] é preciso que se tenha uma <b>marca</b> de um <b>professor competente</b>, que <b>passe a informação</b> de uma <b>maneira objetiva</b>, de uma maneira clara, sem complicar, e até tendo as vezes que afastar um pouquinho do conteúdo, <b>que é determinado</b>. Mas, eu quero ter essa marca assim de um facilitador de informações. [...] Passar a matéria que <b>seja importante</b> para eles, <b>sem criar dificuldade</b>. Eu procuro fazer um <b>conteúdo interessante</b> [...] (grifos nossos).</p> <p>Como eu questiono muito as coisas, (para a gestão) a minha <b>marca</b> deve ser de <b>um criador de casos</b>, não é? Não aceito o pacote pronto. [...] É tem um... A pessoa pega o pacote, ela abriu o pacote. Espera um pouquinho, disseram que tinha fruta aqui, mas não tem. Aqui, tem um vegetal, não é? Bem assim, e o pessoal consome aquilo lá sem olhar. Eu sou exigente. Então, quem pergunta e quem conhece incomoda. Então, <b>vamos nos cercar de pessoas que não conheçam, que não entendam, que não reclamam, que não incomodem</b>.</p>						
Professor 2			X			
<p>Bom, na fala do professor, o que a gente chama de <b>murmúrios</b>, percebemos que os <b>professores</b>, de um modo geral, sentem que não estão em um bom posicionamento, [...] porque todo o <b>professor ele depende um tempo de vida para crescimento profissional</b>, para crescimento de <b>estudo</b>. [...] então quando ele percebe que ... ele <b>passa a ser cerceado, do que ele sabe que tem que ser feito, e ele não pode.... Isso passa a deixar o professor em uma situação chata, ele não se sente bem</b>.</p> <p>A minha <b>marca</b> em relação aos meus alunos, é quando eu estou dentro de sala de aula, o que eu prezo <b>não é apenas uma direção única de informação</b>, não é o professor que transmite a informação para o aluno,[...] Eu, em sala de aula, <b>eu faço um circuito de via dupla</b>, não é? Eu acho que <b>independente de eu ter mais conhecimento ou não, eu nunca sei tudo</b>. [...] <b>eu me ponho não como professor, e sim como um amigo</b>. Então, <b>a gente vai trocar informações</b>, não é? <b>Ele vai me ensinar alguma coisa da vivência dele</b>. Então, a imagem que eu mostro para os alunos é que eu <b>sou um profissional, que eu entendo daquele conteúdo</b>, [...] <b>mas eu deixo em aberto</b> para que exista conversa, para que exista uma maneira profissional de se tirar as dúvidas, na verdade, em um ambiente externo, com os colegas de colégio, não é? [...] Eu fui uma pessoa que trabalhou na indústria, é... <b>um profissional</b>. Recentemente, passei a ministrar aulas também, mas eu sempre me coloquei como um profissional.</p> <p>Então, eu <b>sempre questiono os pontos bons e ruins de tudo</b>, não é? Eu acredito que é a melhor forma de gente crescer, em serviço, é a gente <b>detectar problemas</b> e a gente <b>mudá-los</b>, não é? Então, em relação aos colegas, <b>eu sou uma pessoa bastante crítica, comigo e com todos</b>. Eu acho que <b>quando existe um</b></p>						

**erro**, não importa que esteja errando, o que **importa** é a gente, **juntos**, conseguirmos **alcançar o êxito**. Às vezes, para as pessoas, **uma visão.... de uma pessoa chata**, de **exigir demais**, de **reclamar sobre situações**, mas **em compensação eu vejo** isso como uma **forma de melhoria**.

Professor 3			X		Alunado heterogêneo
-------------	--	--	---	--	---------------------

Sim, aí a gente já não pode. Eu, no meu caso, não posso responder isso aí, porque, isso aí, teriam que ser pessoas paralelas que analisaram. Esse é o discurso de fulano, esse é o discurso de cicrano, o que a gente tem muitas vezes, são ex-alunos que vêm te procurar, e vêm dizer que: “aquilo que você passou, pena que não prestou mais atenção, porque está fazendo falta agora”. Isso é constante. Olha, no meu caso, por exemplo, eu **ênfatizo** e **exijo muito** que eu sou tido como **um professor rígido**, só que nós **temos momentos de rigidez**, e momento em que você pode deixar **um pouco mais à vontade**.

Agora, por exemplo, quando eu estou falando, aí sou eu falando e ele ouvindo; uma vez feito isso pode perguntar à vontade. Mas **eu não admito**, por exemplo, **que aluno fique falando junto**, porque **você tem uma responsabilidade**, que **você tem que passar o conhecimento**. Então, não é porque um aluno esteja com o comportamento inadequado, que eu vou deixar ele passar na sala de aula, em detrimento que eu possa passar o conhecimento para o outro.

Então, **essa é a minha imagem** na escola, e nem todos concordam com isso, mas **eu não abro mão disso**, porque **eu já sou direto e reto nos primeiros dias**. **Vocês escolheram Aristóteles buscando alguma coisa diferente**, se **não estão contentes**, aqui, **deve ter alguma escola mais próxima** de sua casa, que é só pedir para o seu pai para fazer a transferência, porque aqui você passou por um vestibulinho, você ouviu dizer que a escola **era boa** que o **ensino era forte**, **você ouviu dizer um monte de coisa...** Mas **para que isso aconteça**, **você tem que ter uma postura adequada**, com a nossa filosofia.

É a minha imagem, dentro da escola.

Professor 4				X	
-------------	--	--	--	---	--

Olha, eu sempre. **Do exemplo**. Eu utilizo a seguinte expressão “tem que ser exemplo”, por exemplo, (arras...) um exemplo quando eu chego à sala de aula e eu vejo a sala toda bagunçada. Então, vê latinha de refrigerante na janela, papel de bala no chão, eu falo: “olha, tudo bem que o primeiro período foi no ensino médio, a partir de agora, é o **nível técnico**, não é? Não é porque nós encontramos sujo, que nós vamos trabalhar na sujeira. Então, é isso aí, nós temos que dar o exemplo”. Se chegar a supervisão escolar, chega a diretora, a direção, ou o próprio colega vê a sala desse jeito. **É o docente que representa ali a hierarquia**, **como é que você permite trabalhar, tem que dar o exemplo**. Eu mesmo, eu coloco, **faço o alinhamento ali das carteiras**, tiro as latinhas, falo: “olha, tem é recipientes adequados para reciclagem”, isso eu faço questão. **Eu me preocupo não só da postura, como da conduta, da linguagem, da maneira como se postar em sala de aula, a forma de se vestir**, não é? Porque é uma escola litorânea, na beira da praia, digamos assim, que aqui é única no mundo, que ele vai vir de chinelo havaiana, está certo? Então, **para o nível técnico, tem que ter uma conduta, tem que ter uma postura, tem que ter uma apresentação, porque lá fora o conhecimento científico da disciplina vai estar equalizada**. Agora, **conduta a postura aí vai ser diferenciado**, então **você tem que começar a aprender aqui, porque eu falo para eles: “a escola vai ser a segunda oportunidade do ser se tornar cidadão; primeiro, é a família”**. Então, como o colega falou a vários níveis que o pessoal chega aqui. Então, o pessoal vai chegar. Então, o pessoal chega com vários vícios, da comunidade, do bairro, do ambiente, do próprio ambiente de trabalho, como nós já tivemos experiências já de empresa, e como se postar perante as organizações.

**Não é só a imagem do professor, como a imagem da instituição também, nós temos que pegar e levantar essa imagem da instituição**. Também, nós temos que pegar, já que é uma busca, sempre foi uma busca, mas agora mais crescente, devido às condições do pré-sal. Aí, e o mercado já está dizendo há muito tempo, não é? Que faz um diferencial, é..., nós temos que ser, mostrar que a base é essa. Então, quer dizer a educação vai começar pelo técnico, começa pelo técnico, a postura do técnico. Não é para discriminar ninguém, mas a gente, o meu discurso é o seguinte: **o nível imperativo é um, o nível técnico é outro**. Então, **há muitos comportamentos**, que tem que ser **mudados**, mudados. **Alguns só apenas serem lapidados**, não é? **E adequar**. E, com isso, **a gente conquista aí uma credibilidade**, e um **respeito** em termo, **não só de docente, como da instituição**.

(o discurso) Eu, da mesma forma, em todos os níveis, e, **às vezes, acabo sendo até prejudicado por ser dessa forma**. Está certo? Acabo sendo prejudicado, porque acabo sendo, é, na verdade, **fazem uma avaliação diferente...** Eu **não sou um contestador**, eu **sou um questionador**, para isso eu tenho a formação. Então, quando eu faço **questionamentos** em qualquer nível, qualquer nível de (...), eu quero saber, eu quero **aprender o porquê das coisas**. **Muitos entendem que são contestações**. [...] **Cada um tem os seus princípios**, cada um tem a sua forma de pensar.

Professor 5				X	
Então, eu penso que deve haver diálogo, alunos e professores devem participar do processo de ensino, ministro o conteúdo e procuro me certificar de que eles aprenderam. Eu costumo permitir que o aluno se expresse, pergunte ou acrescente, mas, NE, não pode deixar o assunto se desviar. A minha marca acho que é quando eu digo que eu trago a ponta desse conhecimento e eles vão buscar o restante. Quando eu não sei, peço desculpas e falo para eles que eu vou buscar esse conhecimento. A palavra que indicaria essa imagem que você acabou de descrever seria “profissionalismo ou autenticidade”.					
Professor 6			X		
Professor 7				X	
Professor 8				X	
Professor 9			X		
Professor 10				X	
Professor 11			X		
Professor 12			X		
Professor 13			X		
Professor 14			X		
Professor 15			X		
Professor 16			X		
Professor 17			X		
Gestor 1 (CO1)					O contexto do dito e do não dito. O não dito é mais danoso, por não identificarmos conseqüências que desarmonizam o ambiente.

Isso, aqui, é o nosso formulário de sugestões e reclamações. E, aqui, é uma aluna do terceiro módulo de Desenho de Construção Civil, que faz um elogio para escola, falando da ótima escolha do professor, de um professor que entrou agora no curso para ensinar aqui, e lamenta a saída de uma outra professora que, segundo ela, **é uma mãezona**, que era realmente assim: **“aquele professor que põe no colo, que você está com dificuldade, vem aqui, e vamos sentar comigo”**. **Essa daí, ela faz a prática, essa eu sei que é o exemplo de que você tem que saber e pratica, *pari e passu***, entendeu? Têm vários... Eu posso citar um monte aqui: **é aquele professor que se desdobra para fazer o aluno entender; às vezes ele é um “casca grossa”, mas assim, quando ele vê que o aluno quer aprender, ele não mede esforços**. Então, **saber e prática estão ali, e ele se vira do avesso**. Eu sei é saber e prática ... *paripassu*: é aquele professor que se desdobra para fazer o aluno entender, às vezes é um casca grossa” [...] mas ele não mede esforços. Aí, você tem o outro lado da moeda. É porque **ela é boazinha**. Ela é boazinha, entendeu? Mas é, tem que ter uma **mescla disso**. **Não adianta** você ser muito linha dura, nem você se relaxar demais. Eu acho que as diferenças, aí, compõem o grupo de uma maneira equilibrada. Mas tem gente que não enxerga assim, não é? E acha que todo o mundo tem que ser firme e acabou.[...]Essa visão que a G2 tem, eu também tenho. Eu acho que, muitas vezes, **o professor se mascara** atrás de um discurso, pra... como é que eu vou te colocar, não é? **Pra não trabalhar**, mas é **pra não dar mais, ele sabe que ele pode dar mais, às vezes, ele tem noção disso, mas é mais conveniente**, vamos dizer, assim, **que existe um grau de conveniência em não ser mais...**, porque tem um fator impeditivo. Então, em cima daquele fator, ele vai criar um discurso que nega essa possibilidade dele ir adiante. (utilizado também no Apêndice 7, 9). Nas reuniões, sabe que agora você me deu um negócio para se pensar aí... Vou tentando. Eu não sei se é isso que eu passo. **A intenção é ser entendida**, e que as pessoas vejam aquilo: **“que não existe um setor contra o outro, que está todo o mundo no mesmo barco realmente, e, assim, que todos nós temos que nos ajudar. Que o trabalho de um depende do outro, então é, unidos fazer a força mesmo**. Então, o que eu quero passar para o meu professor, não é que a gente, direção, a gente está contra. **Eu sou professora**, eu estou na direção e sou professora da escola, tenho as minhas aulas, e gostaria sim de quando voltar a ser professora, e voltar para minha sala de aula, **quem me substitua, dê uma continuidade a esse trabalho de ouvir o professor**, por exemplo. Eu acho que isso começou a melhorar, quando a gente começou a deixar claro essa necessidade mesmo desse entrosamento. Não só o cobrar, não é? Você cobra a entrega no papel, entrega no prazo, faz tal coisa, mas porque que ele tem que fazer tal coisa no que ... que aquilo implica em prejuízo para ele, para escola, para o outro setor. Mas eu acho que essa **visão do docente a respeito da gestão**, eu acho que ela **não é ruim**. Eu acho que hoje, eles

sabem as dificuldades que a gente tem, porque também é transparente nisso. <b>É difícil, você agradar todo o mundo.</b> [...] os pedidos, por exemplo, de equipamentos chegam porque as áreas pedem, não sou eu que peço. Eu abro reunião com eles: olha tem ofício e tal vamos pedir equipamento? Aí, eles levantam todo o material, especificação etc. e tal. Aí, chega um computador mais bonitinho, a informática pediu. Aí, porque você só ia para a informática, porque eles são seus amiguinhos. Eles, é que você gosta. Gente, vocês não pediram, eles pediram.					
Gestor 2 (CO2)					Somos parte do dito e do não dito, o dito á para os procedimentos. O não dito evidencia-se no cotidiano.
Mas, às vezes, <b>esse professor é visto pelo colega como um professor que facilita. Você tem o outro lado da moeda. Ah, sabe porque é assim, porque facilita.</b> Se o aluno <b>não tira nota</b> , não é porque <b>ela não ensinou</b> . Não é porque <b>ela não ensina bem</b> . É porque <b>ela é muito boazinha</b> . [...] Eu acho que são práticas, informações. É a idéia, então a gente pelo menos quer. A gente tentou, o trabalho é ouvir. Eu sei, mas eu não faço. A Ieda é aquela que vai cronometrar. Que todas nós, da equipe cronometramos a Ieda, a gente fala: “Ieda não se estenda”..., E a Ieda que todo mundo fala: “Olha o vocabulário, não?” Tanto que a Ieda tem um vocabulário, não é, bastante eloquente. A gente não guarda para gente o que é feito aqui, no geral, a gente vai tentando ser transparente. E eu já ouvi professores falando: - Que estão vendo essa transparência. A gente espera que sim, porque a ideia é essa, sabe. Eu acho que a marca da transparência, da democracia é essa que a gente está tentando passar.					
Gestor 3 (CO3)			<b>X</b>		
No curso técnico <b>é a competência profissional</b> , essas são as marcas do docente, se o docente tem domínio, do conteúdo que ele vai, estar formando o seu aluno futuro, não é? <b>Não só acadêmico</b> , mas também, <b>especialmente</b> , o <b>prático</b> . Então, essa imagem do professor, que realmente tem esse conhecimento, e consegue transmitir isso para o aluno. <b>Ele fica marcado na educação profissional</b> , e ele se perpetua dentro, a gente tem alguns professores. Aqui, que <b>são íntegros dentro de suas áreas</b> , porque eles se destacam, porque eles conseguem fazer com que o aluno, se transforme num técnico. Então, <b>essa é a figura do professor competente. A imagem que eu tenho é o professor competente</b> . Existe a questão também da <b>empatia</b> , do <b>carisma</b> . Então, essa <b>identidade ela é mostrada mesmo pela necessidade</b> , com a maneira que você consegue, trabalhar com as suas turmas. <b>Isso é muito individual</b> , a maneira de passar isso é totalmente individual. É você com a sua turma e ponto.					
<b>TOTAL</b>			<b>13</b>	<b>5</b>	<b>3</b>

**Obs.:** Um dos sujeitos assinalou duas alternativas.



## APÊNDICE 10

### Quadro VI

#### Registro de conteúdo

#### Quanto às relações entre prática e Instituição – Questionário Parte II e Entrevista

DIMENSÃO: IDENTITÁRIA	CATEGORIA: Escolha e Expectativas UNIDADE DE SENTIDO: Saberes da Docência – Saberes experienciais (2º aspecto) (17) professores e (3) gestores				
	3)O que determina modos de agir, “ser e estar” na tua produção docente?				
1)Você sente que o (teu) discurso profissional docente possui uma autonomia? Em que medida?					
	a)Pressão psicológica .	b)Pressão financeira	c)As normas internas e externas.	d)Autonomia profissional.	Outras
Professor 1			X		
<p>Não. <b>Está amarrado</b>, está engessado, o discurso está sempre <b>preso a interesses, a algum interesse superior</b>. A política que determina esse interesse. A algum interesse superior, a algum interesse político. E o professor tem que acabar se moldando a esses interesses, porque senão ele não consegue desenvolver o seu trabalho. Há um interesse que a gente não sabe qual é, mas eu acho uma <b>pseudoautonomia</b>, pseudoliberdade, não é como deveria ser não. É aquele falso senso crítico.</p>					
Professor 2			X		
<p>[...] eu acho que existe um certo vínculo entre eu e os meus alunos, mas em relação ao corpo da escola, isso é, normalmente, questionado, mesmo quando não sabem o que se passa dentro da sala de aula. É sempre questionado quando um aluno, dentre vários, vai à coordenadora pedagógica ou à diretoria e faz questionamentos. Então, essa <b>autoridade do professor</b> passa a <b>ser questionável</b>. Em sala a <b>autonomia é uma coisa, e fora dela é outra</b> [...] Sim, com certeza.</p>					
Professor 3				X	
<p>Possui, <b>uma autonomia</b>, um <b>professor tem que ser autêntico</b>, ele não pode... a palavra tem que se tornar realidade. Então, aquilo que ele falar, ele tem que ser o exemplo, ter que arrastar. <b>Há o regulamento interno</b>, as diretrizes, <b>que devem ser seguidas, mas não tira a autonomia</b> do professor.</p>					
Professor 4				X	
<p>Não, tem [...] <b>Tem autonomia até certo ponto</b>, porque no sistema, que nós vivemos, nós somos <b>tolhidos</b> em muitas coisas, não é? Então, nem sempre as suas idéias batem com as idéias do sistema. Tanto é, que quando você fecha a nota de um aluno, aí, muitas vezes tem “escola” que chega.... a direção chega lá e muda, sem te perguntar, nem o porquê, a gente vê essas coisas acontecerem. Ou, então, você é direcionado a mudar... Isso existe, não precisa ensinar, é no ensino médio aqui nem tanto, mas a gente ouve coisas por aí que...</p> <p>Bom, o que é permitido, o bom, por exemplo, <b>nada está cem por cento</b>, não é verdade? Então, <b>há muita coisa para melhorar</b>. [...] Na verdade, eu <b>acredito</b> que tenha <b>autonomia</b>, para <b>ministrar</b> as minhas aulas, e <b>dentro do que é permitido</b>. [...] Na sala dos professores, há uma <b>adversidade</b>, porque a cada dia, tem um colega na sala de aula, [...] a gente é ... se envolve.</p>					
Professor 5				x	
<p>Para ter <b>autonomia</b>, um <b>professor tem que ser firme</b>, ele não pode... as coisas tem de caminhar corretamente. Então, aquilo que a gente diz que vai fazer tem de ser, <b>mas a autonomia é relativa</b>, com certeza.</p>					
Professor 6			X		
Professor 7				X	
Professor 8				X	
Professor 9				X	
Professor 10	X				

Professor 11				X	
Professor 12			X		
Professor 13			X		
Professor 14				x	
Professor 15			X		
Professor 16			X		
Professor 17			X		
Gestor 1 (CO1)			X	x	
<p><b>Você é o docente</b>, você entende da sua disciplina. <b>É obvio que aquilo que eu falei na primeira pergunta: o limite da ética; da moral; do plano de curso... Isso não pode ser esvaziado de maneira nenhuma. Isso tem que ser seguido.</b> Mas, para fazer o aluno entender, <b>trabalhe do jeito que você acha que é o correto</b> para trabalhar. Eu já trabalhei em escolas que a prova era revisada. <b>Eu não quero fazer isso com o meu professor.</b> Pelo contrário, eu acho que <b>nós temos que orientar</b>, para que vamos supor... <b>analisar competência, habilidade, fazer aquela planilha lá, de avaliação, seja feita, da forma correta, mas não</b> restringindo o trabalho do professor... (grifos nossos).</p> <p>Eu acho, que na medida em que ele não vai contra o regramento da instituição, não vai contra a organização da unidade, eu acho que sim. [...] Eu acho que todo mundo <b>tem a liberdade de trabalhar da maneira que lhe convém</b>, desde que não vá contra as regras, contra os parâmetros legais, e tudo mais. E não atrapalhe o aluno, não atrapalhe o colega. <b>Tem os limites da moral, da ética</b>, todos esses percursos que têm que ser observados. <b>Eu</b>, pelo menos, <b>nunca me senti tolhida no meu discurso dentro das escolas em que eu trabalhei</b> (grifos nossos).</p> <p><b>E, quanto à imagem</b>, eu acho que, muitas vezes, <b>o professor se mascara</b> atrás de um discurso, pra... como que eu vou te colocar? <b>Para não trabalhar</b>, mas é <b>para não dar mais, ele sabe que ele pode dar mais, às vezes, ele tem noção disso, mas</b> é mais conveniente, vamos dizer, <b>que existe um grau de conveniência em não ser mais...</b>, porque tem um fator impeditivo. Então, em cima daquele fator, ele vai criar um discurso que nega essa possibilidade dele ir adiante.</p> <p>[...]Essa visão que a G2 tem, eu também tenho. <b>Quanto à imagem</b>, eu acho que, muitas vezes, <b>o professor se mascara</b> atrás de um discurso, pra... como é que eu vou te colocar, não é? <b>Pra não trabalhar</b>, mas é <b>pra não dar mais, ele sabe que ele pode dar mais, às vezes, ele tem noção disso, mas</b> é mais conveniente, vamos dizer, assim, <b>que existe um grau de conveniência em não ser mais...</b>, porque tem um fator impeditivo. Então, em cima daquele fator, ele vai criar um discurso que nega essa possibilidade dele ir adiante. (utilizado também nos apêndices 7, 9, 12).</p>					
Gestor 2 (CO2)				Em algumas instituições o discurso é influenciado por normas internas. Nas escolas privadas o professor é controlado por regras, e na pública pode ser mais criativo.	x
<p>Na escola pública, a gente tem muito mais. <b>Acho até que o professor aproveita pouco, porque</b> ele tem muita liberdade para trabalhar, e <b>ele se prende a questões muito bobas, de documentação, para reclamar</b> ele se prende, nas reclamações, e <b>não aproveita o discurso que ele pode.</b></p>					
Gestor 3 (CO3)			x		
<p>Não, <b>eu acho que não</b>, porque o professor ... Autonomia, ele está sempre voltado, principalmente à questão financeira, e sem a questão <b>financeira não existe autonomia.</b> Existe sempre, uma desculpa, alguma coisa, que justifique aquilo que não foi realizado. Então, na verdade, <b>o professor está atrelado à questão do salário</b> e, por consequência, a não produção de algumas coisas que são competências deles. É na questão, assim, do <b>comprometimento mesmo</b>, porque você diferencia <b>o professor é o mesmo, mas as atitudes são bastante determinadas, pelo que ele normalmente tem medo de perder</b>, entendeu?</p> <p>Quando ele ganha, quando um profissional ganha, bem ele tem medo de perder o emprego. Então, ele faz qualquer tipo de trabalho com perfeição, no momento em que ele até tem um cargo. Mas ele não ganha tão bem, ele vai ficar com o cargo mas ele vai fazer de qualquer jeito. Então, se eu entregar um negócio hoje, e der tudo certo, mas eu vou atrasar um pouquinho, porque não deu para fazer. Mas eu vou fazer bom, naquele que eu ganho mais, está muito ligado em uma questão financeira, não está ligado, no amor que você tem a ensinar, não está ligado a nada disso... A questão é puramente econômica, porque é isso que move a humanidade, é o dinheiro.</p>					
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>0</b>			<b>1</b>

Obs. Alguns assinalaram duas opções.

## APÊNDICE 11

### Quadro VII

#### Registro de conteúdo

#### Quanto às relações entre prática e Instituição - Questionário Parte II e Entrevista

<b>DIMENSÃO: IDENTITÁRIA</b>	<b>CATEGORIA:</b> Escolhas e Expectativas
	<b>UNIDADE DE SENTIDO:</b> Imagem Profissional (17) professores e (3) gestores
	Escreva o que você pensa sobre a profissão docente. Sugestão: anseios, frustrações, objetivos, conflitos interiores e exteriores
	Qual imagem se forma, quando o professor fala sobre as expectativas profissionais?
Professor 1	Base da sociedade.
<p>[...] se você chegar hoje, na escola e tirar todo o <i>staff</i>, uma escola <i>capenga</i>... Mas o aluno tem informação, mas se você tirar, quatro, cinco professores aqui, num período, para a escola, pára. Então, nós somos importantes; infelizmente, <b>não nos é dado esse valor</b>, não é? [...] A gente conversa com os professores, a gente tem visto o pessoal anda meio desencantado com <b>plano de carreira</b>, [...] E atividade de <b>ensino é tão importante</b>, [...] <b>qualquer profissional bem sucedido hoje sabe porque alguém ensinou, alguém transmitiu essa informação</b>. [...] <b>na área técnica</b>, onde se formam profissionais, que vão entrar no mercado de trabalho, <b>não está sendo dado um apoio ao profissional</b>, em termo de <b>salário</b>, em termo de <b>estímulo</b>, em termos de curso (...). Eu acho que o <b>profissional ainda tem que estar muito ligado, gostar do trabalho mesmo para poder se manter, ou então ter outra atividade</b>, porque se depender só dessa atividade, <b>ele se desencanta</b>. (grifos nossos)</p> <p>Aí, tem professor... <b>Se você mandar ele dar aula de natação, ele dá aula de natação, ensina a pescar, ele ensina a pescar... Nunca pescou, nunca nadou, um abraço. Então, está desse jeito, porque se não consegue de um lado, não consegue do outro. Mas eu acho que a maioria esta insatisfeita, é que o pessoal voltou naquela palavra, é que assim o pessoal não enxerga, que tem um negócio que está ruim... Eles ainda falam: “Não podia estar pior, não é?”</b></p> <p>(o professor entende que essa situação afeta a imagem, não só desse profissional, como dos demais). “Claro”.</p> <p>Você, no hospital, é atendido por um médico. Poxa, aquele <b>hospital</b> é uma porcaria. De repente é o médico. Pode ser naquele momento, poxa, mas tem outros funcionários de qualidade, mas <b>um te atendeu mal</b>, o aluno. Você fala: “<b>não é a escola tal</b>”, “<b>isso tal professor, x, y, z...</b>”. <b>Acaba a nossa imagem, envolve todo o mundo</b>, sem dúvida.</p> <p>(Então, é imprescindível o <b>conhecimento acadêmico</b>, a <b>aplicação</b> na prática, e também esse <b>pensamento em relação à profissionalização</b> docente). Claro, para poder manter o <b>profissional atualizado</b>, com informações, em equipe, <b>trabalho de equipe</b>, para saber o que passa essa <b>dinâmica</b> dos professores, para <b>todo o mundo ter afinado o mesmo pensamento, não cada um puxar para um lado, se não a gente não anda, tem que unir forças</b> para analisar.</p> <p>É, ninguém quer abrir o pacote,[...], leva ele pra casa pronto. Eu entendo que sou visto dessa maneira.</p> <p>A gente conversa com os professores, a gente tem visto o <b>pessoal anda meio desencantado</b>, com <b>plano de carreira</b>, atividade... E atividade de <b>ensino é tão importante</b>, é onde tudo, <b>qualquer profissional bem sucedido hoje sabe porque alguém ensinou, alguém transmitiu essa informação</b>, não é? E eu vejo que, <b>na área técnica</b>, que é onde se formam profissionais, que vão entrar no mercado de trabalho, <b>não está sendo dado um apoio ao profissional</b>, em termo de <b>salário</b>, em termo de <b>estímulo</b>, em termos de curso. [...] Matéria que tem afeto, que eles conhecem, eles vão abraçando.</p> <p>Eu <b>tenho vontade de chorar</b>, eu fico pensando o Brasil está na mão desses estudantes aqui, <b>o que nós estamos formando, ou informando</b>. É isso que o Brasil espera pela frente... <b>Eu fico triste</b>, eu como já <b>estou velho não vou poder ver essa melhora</b>, mas <b>os jovens que vem, aí coitados, eu lamento</b>. Imagem triste, que eu associaria, seria de não desenvolvimento, de manipulação, de falta de independência. Manipulação da pessoa não poder decidir o que quer seja nível profissional, até financeiro, acaba afetando também. Eu acho que é uma pessoa amarrada, imagina uma pessoa assim amarrada com um algema, amarrada na parede e não pode sair.</p>	
Professor 2	Um aprendizado constante, uma oportunidade de mostrar como a sinergia e o bom senso são bases para a solução de problemas, uma revelação de gratidão.
<p>É, eu como eu sou uma pessoa profissional, que tudo que a gente tem que fazer, é se for para fazer, <b>fazer direito</b>, fazer com <b>resultado positivo</b>. Eu vejo que o serviço como um professor, o resultado positivo seria você formar um aluno, que <b>tivesse condições totais dele conseguir um trabalho no mercado</b>. Ele <b>conseguir solucionar problemas</b>, ele conseguir <b>andar com as próprias pernas</b>. E quando a gente diz que a gente está em uma escola, aonde é a formação, que é passada para o aluno, não é o suficiente para ele, que o que ele está aprendendo não é a atualidade, isso faz com que o aluno não fique independente. Ele mesmo fazendo o curso; de um lado, ele está acreditando, que ele está realmente se formando, que ele está realmente tendo um aprendizado profissional, e que ele está se qualificando em uma determinada área. Só que, na realidade, não é bem isso que acontece. Ele vai ter algumas</p>	

<p>noções, ele vai aprender algumas coisas sim, mas com um conteúdo que é pouco utilizado nos dias de hoje. Então, a visão, que eu vejo disso tudo, é assim, <b>apesar de eu não medir esforços</b> para tentar <b>passar o máximo de informação</b> possível, de fazer com que o aluno saiba o mínimo necessário para que ele consiga usar isso na prática do dia a dia. Eu vejo que os esforços não estão sendo completos, não é? E eu me sinto, como trabalhando muito, mas tendo pouco resultado, não é? Principalmente, pelo fato, considerando que eu sendo um professor que estou fazendo serviço, e o aluno que é quem está recebendo essa informação, é a pessoa da qual vai usufruir disso.</p> <p>Quanto à imagem [...] É o item necessário para que haja um crescimento de estudo, um crescimento cultural entre os habitantes desse país, mas quando <b>a gente está na pele, quando a gente está no cargo de professor</b>, a gente vê que <b>a coisa não é bem</b> essa. Na realidade, <b>você passa a ser mais um</b>, que está <b>tentando fazer alguma coisa a mudar, mas ninguém dá este valor</b>. Então, <b>o professor, infelizmente</b>, hoje nesse país, <b>ele conta número</b>, mas <b>ele não conta crescimento</b>.</p> <p>Bom, considerando sendo uma escola estadual, uma escola que a princípio trabalha para o governo, eu vejo que o <b>professor está sendo como um peão de obra</b>, onde <b>ele tem que seguir o que lhe é proposto, mas sem que exista a chance do professor utilizar uma das coisas que ele tem de bom, que é justamente o raciocínio. Infelizmente, o nosso aprendizado e o nosso estudo, ele está moldado a uma ideia que não é bem realista, não é? Então, o professor, na verdade, eu considero que está sendo comparado a um peão de obra.</b> [...] <b>não podemos considerar o aluno como um bobo</b>. Ele consegue entender, <b>ele consegue perceber</b> quando alguma coisa que ele <b>está recebendo de informação não lhe serve</b>, não é? A gente tem o retorno disso. [...] o que a gente chama de <b>murmúrios</b>, percebemos que os <b>professores</b>, de um modo geral, sentem que <b>não estão em um bom posicionamento</b>, dentro do que eles fazem. Porque assim, todo o <b>professor ele depende um tempo de vida para crescimento profissional</b>, para crescimento de estudo. [...] então quando ele percebe que ..., ele <b>passa a ser cerceado, do que ele sabe que tem que ser feito, e ele não pode.... Isso passa a deixar o professor em uma situação chata, ele não se sente bem</b>.</p>	
Professor 3	O professor deve perceber os horizontes onde a humanidade necessita do conhecimento para o crescimento de uma nação e evolução de uma espécie.
<p>Olha, no meu caso, por exemplo, eu enfatizo e exijo muito que eu sou tudo como um professor rígido, só que nós temos momentos de rigidez, e momento em que você pode deixar um pouco mais à vontade.</p> <p>Quando eu estou falando, aí sou eu falando e ele ouvindo; uma vez feito isso pode perguntar à vontade. Mas eu não admito, por exemplo, que aluno fique falando junto, porque você tem uma responsabilidade, que você tem que passar o conhecimento. Então, não é porque um aluno esteja com o comportamento inadequado, que eu vou deixar ele passar na sala de aula, em detrimento que eu possa passar o conhecimento para o outro. Então, essa é a minha imagem na escola, e nem todos os alunos concordam com isso, mas eu não abro mão disso, porque eu já sou direto e reto nos primeiros dias. Vocês escolheram Aristóteles buscando alguma coisa diferente, se não estão contentes, aqui, devem ter alguma escola mais próxima de sua casa, que é só pedir para o seu pai para fazer a transferência, porque aqui você passou por um vestibulinho, você ouviu dizer que a escola era boa que o ensino era forte, você ouviu dizer um monte de coisa... Mas para que isso aconteça, você tem que ter uma postura adequada, com a nossa filosofia.</p> <p>É a minha imagem. Eu não tenho dois discursos diferentes, eu sou o Longuinho na sala, sou o Longuinho aqui, sou o Longuinho na rua, sou o Longuinho em qualquer lugar.</p>	
Professor 4	Até certo ponto, <b>frustrante</b> , pois não tem na prática a vontade política para melhorar a educação em seu todo. Basta atentar para a realidade na escola pública estadual. O que tem sido feito para solucionar os problemas?
Professor 5	O professor, apesar de muitos esforços tem sido muito <b>desvalorizado</b> , em vários sentidos. Por mais que ele se aprimore, nunca é o suficiente. Mas continuo pensando que ser professor não é por acaso é necessário gostar, para se comprometer e buscar soluções.
Professor 6	<b>P6:</b> Todas as profissões têm seus <b>problemas</b> , na docência as <b>longas jornadas de trabalho</b> , a <b>baixa remuneração</b> e as pressões são fatores que causam <b>frustrações</b> na escolha dessa profissão. O nosso objetivo supera através do profissionalismo, da responsabilidade que constitui especificidade de ser professor.
Professor 7	Confesso que estou <b>frustrada</b> com a profissão, a sobrecarga do trabalho, a pressão externa, o retorno financeiro, a estrutura de ensino. Cada vez mais o aluno é tido como o que tem razão, os papéis estão se invertendo. Contudo anseio tempos bons.
Professor 8	Sinto-me <b>frustrada</b> por não colocar em prática o meu conhecimento e por não ser valorizada pelo trabalho que desempenho.
Professor 9	O meu anseio é que o professor seja <b>valorizado</b> pela sociedade em todos os níveis, desde aquele que alfabetiza até o doutor.

Professor 10	Uma profissão maravilhosa, desmerecida e desvalorizada culturalmente dentro da sociedade capitalista em que vivemos. O discurso da qualidade é hipócrita, pois somos pressionados, diariamente, a gerar números e aprovações Nem sempre merecidas. Fomos manipulados e, no caso, passo grande parte do meu tempo traçando estratégias, planejando aulas, de modo a burlar essa manipulação, este controle que pretende ter sobre nós e sempre que possível, executar minhas tarefas de modo moralmente adequadas.
Professor 11	Apesar de muita propaganda da <b>valorização</b> da educação o professor ainda é tratado como um <b>operário</b> que pode ser substituído a qualquer momento, sem condições mínimas de <b>manutenção</b> e <b>prestígio</b> na comunidade.
Professor 12	<b>Falta postura</b> por parte do profissional docente e de quem administra o processo o mesmo se aplica à sintonia e valor.
Professor 13	Ser educador profissional é poder transmitir algo novo e real e transformador para que os meus alunos possam fazer a diferença. <b>Frustração:</b> trabalhar em um sistema burocrático e arcaico.
Professor 14	Minha maior <b>frustração</b> é não conseguir formar um cidadão, transformador da sociedade, mudando a realidade do Brasil.
Professor 15	Anseio que o professor seja <b>valorizado</b> pela sociedade, para que assim, essa sociedade mude e seja possível para todos.
Professor 16	Ser profissional é sempre se <b>aprimorar</b> , estar bem no ambiente de trabalho e gostar do que faz. A minha <b>frustração</b> é que estamos muito distantes disso, tudo o que importa é o poder, os interesses. O meu anseio é de ser <b>valorizado</b> moral e financeiramente.
Professor 17	Ser professor é lutar contra o massacre do conhecimento e saber que esses conhecimento nunca é suficiente. <b>Frustração</b> a falta de <b>valorização</b> .
Gestor 1 (CO1)	Uma das profissões mais antigas do mundo, se lembrarmos que todas as demais dependem dela! Atualmente, encontra-se <b>desprestigiada</b> em nosso país, em função da falta de incentivos para o seu exercício e dos baixos salários, frente a toda dedicação e esforços. Porém, há o lado positivo que aflora e demanda com o <b>poder</b> da educação! Ao se perceber que os objetivos e anseios foram atingidos ou superados, quando percebemos a mudança de comportamento dos alunos, numa demonstração de que <b>atitudes/hábitos</b> foram modificados, a partir do trabalho docente desenvolvido, explicitando que a prática, os saberes e discursos docentes atingiram a proposta de educar para a vida, para a <b>ética</b> , para a cidadania.
Gestor 2 (CO2)	A <b>profissão docente</b> passa por <b>desafios</b> que vão além dos saberes transmitidos pelas universidades. Acredito que lidamos muito mais com frustrações e conflitos, que afetam a prática docente em sala de aula e que limitam a ação docente, no que se refere ao desempenho escolar. Isso porque o professor passou de mero transmissor de conhecimentos, para um mediador da apreensão/aquisição de saberes. Entretanto, enfrenta na sua prática problemas de ordem pessoal (dos alunos) e não foi preparado para isso. Penso que o objetivo do professor não mudou: <b>ensinar</b> . Porém este ato é limitado por <b>problemas de ordem interna</b> (indisciplina, falta de material didático, reuniões vazias, etc.) <b>externa</b> (baixos salários, excesso de aulas, tempo mínimo para estudo e mesmo para o lazer, etc.)  Eu acho que eles têm, obviamente, <b>expectativas</b> . Eles têm muitos <b>sonhos</b> , vamos dizer assim, até de melhorias, sonhos de... Eles falam de palestras, o pessoal, cada área tem uma maneira diferente de ver. A informática, eles querem lugares para eles saírem, para eles levarem os alunos, para eles verem o trabalho, a prática desse trabalho deles, que eles aprendem (...). Cada um tem uma maneira de ver, a eletrotécnica, até que a eletrotécnica, agora com visita à Usina... Então, eu acho, que é essa <b>vivência</b> é mais a vivência mesmo, e

	<p>eles têm a expectativa de poderem, a capacitação dentro da unidade, dessa parte aqui. Eu acho que uma coisa que a gente quer, que eu gostaria de ver acontecer, a gente tem muitos professores bons, que poderiam capacitar outros aqui dentro. E a gente gostaria muito que isso acontecesse também. Depois você vê o seu <b>trabalho</b>, depois a gente gostaria que você apresentasse o seu trabalho para todo o mundo: uma palestra para todo o mundo.</p>
Gestor 3 (CO3)	<p>Os professores possuem muitos <b>anseios</b> e muitas <b>frustrações</b>, especialmente, referentes aos <b>baixos salários, não há como se sentir bem em uma profissão</b> em que se ganha mal e não se tem reconhecimentos. Parece que nada e nunca é o suficiente para o sistema. Diante disso, acho que os anseios caem por água abaixo, mas acredito que <b>há, ainda, uma chance de recuperarmos</b> nossa posição. Penso que não adianta desistirmos, pois investimos nesta profissão, gostamos do que fazemos e, nos dias de hoje, a desvalorização é comum a qualquer área, não somos privilegiados, mas devemos lutar contra isso e contra tudo aquilo com o que não concordamos. Acho que dessa maneira nos fazemos presentes.</p>

## APÊNDICE 12

## Quadro VIII

Registro de conteúdo - Quanto às relações entre prática e Instituição –  
Questionário Parte II e Entrevista

DIMENSÃO: CONTEXTUAL	CATEGORIA: Das Políticas e das demandas institucionais UNIDADE DE SENTIDO: Influências das Políticas (17) professores e (3) gestores				
	1) Como você vê as políticas internas e externas no teu discurso profissional docente nos diversos espaços da escola?				
7) Os saberes acadêmicos são aplicados na íntegra, diante das demandas pedagógicas e institucionais latentes ao discurso profissional docente?					
a) Um limitador das ações, coíbe a iniciativa particular	b) Um parâmetro para a ação docente, limites.	c) Na maioria das vezes, distante da sala de aula.	d) Uma forma de manter o controle da instituição e da ação docente, independente das particularidades.	e) Outras	
Professor 1				X	
<p>Entra em zona de conforto que quer sair. Está difícil.</p> <p>[...] <b>eles</b> (professores) <b>não estão sabendo que estão</b> sendo “manipulados”, eles <b>acham que são independentes</b>, e que fazem o que querem, porém <b>estão comprando a ideia pronta</b> já. [...] <b>ele digere</b> aquilo lá, não consegue interpretar, e <b>acha que é a ideia dele</b>. É uma <b>técnica primorosa, e quem não tem senso crítico não percebe</b>, infelizmente, a maioria, não é? [...] E, aí, você perde tempo com coisas, que não são do interesse do aluno. Então, para o aluno, <b>o professor fica preso a muitas atividades</b>, que não podem ser aplicadas ao aluno. Então, [...], <b>tem um desvio</b>, tem um ângulo de defasagem que não... (grifos nossos).</p> <p>[...] Há um <b>interesse político</b>, que determina esse interesse. E o professor tem que acabar <b>se moldando</b> a esses interesses, porque <b>senão</b> ele não consegue desenvolver o seu trabalho [...] Há um interesse que a gente não sabe qual é, mas eu acho um <b>pseudo-autonomia, pseudoliberalidade, não é como deveria ser não</b>. [...] há uma <b>falta de autonomia</b> naquele <b>falso senso crítico</b> [...]. <b>Manipulação</b> da pessoa, não poder decidir o que quer seja nível profissional, até financeiro, acaba afetando também. Eu acho que é uma pessoa amarrada, <b>imagina</b> uma <b>pessoa</b> assim <b>amarrada</b> com um <b>algema</b>, amarrada na parede e não pode sair. (grifos nossos).</p> <p>A pessoa fala: “puxa vida, eu tenho tal proposta, eu quero fazer isso, tenho competência, mas não consigo...”. Eu acredito sim que, mas é aquilo que nós conversamos, às vezes, a pessoa não tem aquele senso crítico. Tem gente que não consegue enxergar isso daí. Então, eles acham: “não, eu estou fazendo o melhor, o que me falaram que é melhor, eu acho que é melhor...”. E compram a ideia. É triste, é triste.</p> <p>Seria às questões pedagógicas, que são as exigências. <b>Às vezes</b>, consigo conciliar questões pedagógicas, institucionais e trabalho. Algumas atividades <b>não relativas à informação</b>, às vezes, claro, <b>ocupa um tempo</b>. Mas eu acho que, às vezes, até isso aí... O professor se organizando, organiza, tudo bem... <b>Dá um trabalho</b>, mas <b>se o professor se organizar, consegue fazer</b>, se for alguma <b>atividade</b> que no final <b>reflita um benefício</b>, acho que vale. Do professor vale apenas um investimento, apesar de ser trabalhoso e tal... Mas o professor fazendo, acho que não é isso não. Crítica nesse sentido... <b>Acho que dá para conciliar sim</b>, o professor tem boa vontade, não custa nada isso.</p>					
Professor 2		X			
<p>Então, eu acredito que em relação a isso <b>existe concordância</b> sim, não é? Eu acho que as <b>ordens</b>, as <b>diretrizes</b>, elas não saem da diretoria, elas saem de um setor maior que é a matriz do Centro Paula Souza, não é? E <b>isso</b> ele é <b>cumprido</b> à risca, principalmente pelo fato que, durante determinadas épocas, existem fiscalizações sobre isso, para justamente perceber-se que está sendo trabalhado da maneira que se é solicitado. Então, assim, é concordante, <b>o que é dito</b> e o que <b>é feito</b>. Isso, eu vejo nitidamente que é, não necessariamente, o que pedem para ser feito... <b>não</b> é o melhor, mas é feito.</p> <p>[...] <b>mas</b> em relação ao corpo da <b>escola</b>, <b>normalmente, é questionado, mesmo</b> quando <b>não sabem</b> o que se passa <b>dentro da sala de aula</b>. [...] Então, essa autoridade passa a ser questionável [...] . [...] então, quando ele percebe que ..., ele <b>passa a ser cerceado do que ele sabe que tem que ser feito, e ele não pode...</b> <b>Isso passa a deixar o professor em uma situação chata, ele não se sente bem</b>. (grifos nossos).</p>					
Professor 3			X		
<p><b>Você não pode certificar uma pessoa, que não está em condições, está certo? Então, aqueles que cedem às pressões externas, vão contra os seus princípios</b>. Então, a formação, hoje em dia é, é a progressão. Isso aí, é como o colega falou: há algumas escolas que forçam a barra; depois, não veem o aluno e não têm o mínimo de competência, quanto mais a habilidade... <b>Há consonância entre teoria e prática</b>, em função da <b>experiência que eu tenho</b>. (grifos nossos).</p>					

<p>Muitas vezes <b>pode surgir algum questionamento</b> por parte da direção, que <b> você é chamado para esclarecer algumas coisas</b>. Ou seja, <b>a filosofia aqui é que você tenha a reunião geral, que é dito em linhas gerais</b>, mas <b>quando você tem algum problema pontual, a direção não fala de modo geral, não é? Ela vai chamar o docente</b>, em particular, e <b>perguntar</b> o que se pode ser melhorado, e <b>o porquê</b> que tal coisa acontece. No meu caso, por enquanto, eu não fui chamado para nada. Agora, se for chamado, eu tenho todo o meu argumento de defesa [...].</p> <p>Hoje, <b>tudo é índice</b>, não é? É o <b>ID</b>, é a indicação, como que está o aproveitamento da coisa, vai para uma <b>estatística</b>, não é? E, se <b>essa escola não está dentro desta estatística, é penalidade em termos superiores</b>, digamos assim, não é?</p> <p>[...] os <b>alunos</b> fazem muitas <b>comparações</b>. Então, muitas vezes ele quer comparar, por exemplo, uma aula que ele tem lá no <b>instituto de idiomas com meia dúzia</b> de pessoas <b>realmente interessadas</b>, com todo um equipamento voltado que você pode ter acesso a qualquer momento, à tecnologia, aí, à mídia e coisa e tal. E, muitas vezes, <b>você chega aqui numa sala de aula com trinta e cinco alunos, e você pode ter vinte interessados</b> e você pode ter mais o quê? Mais quinze que não estão interessados, e estes quinze acabam atrapalhando o problema. Daí, o aluno, ele começa, ele não faz a comparação do ambiente, em si, do grupo em si, ele vai comparar o que, que o professor de lá dá uma aula melhor, e esse aqui não dá uma aula muito a contento. O de lá é mais dinâmico, o daqui aqui é menos dinâmico. Isso acontece, eles fazem essa comparação, eles não têm, talvez, a maturidade para entender que lá é uma coisa... São dez pessoas interessadas e, aqui, você tem trinta e cinco pessoas que podem ter dez interessados, e mais vinte desinteressados. <b>Então, você tem que adequar essas coisas</b>. Então, muitas vezes, para o aluno, eu explico isso. O <b>docente</b> que está, que <b>trabalha direito, que é organizado</b>, que tem em série todas as <b>diretrizes, não tem que ceder a nada. Ele segue o regulamento. É progresso</b>, quando <b>for necessário, aplica</b> ao aluno... Então, já que é, é para ser passado de qualquer jeito, não, o aluno vai se cansar de estudar, até ele aprender, até ele mostrar o conhecimento dele. Então, a <b>prática</b> leva à <b>perfeição</b>, e também a <b>insistência</b> leva ao <b>conhecimento</b>. Já que tem que seguir, se o professor está organizado, não tem problema. Vem a <b>progressão</b> para ser a um, dois, três, quatro, cinco, e ele não tem que ceder, ele vai seguir o regulamento.... O regulamento é aquilo que é determinado pelo sistema.</p>					
Professor 4	X				
<p><b>Mas em função desses recursos aí que estão aquém, da necessidade</b>, está certo? Então, como eu lhe falei <b>não é cem por cento</b>, há possibilidades de melhoria. Mas aí, essas oportunidades de melhoria vão ser criadas, quando houver vozes. Então, <b>deve haver uma sintonia dessas vozes, para demonstrar a verdadeira necessidade</b>, o que <b>precisa para conciliar a prática à teoria</b>.</p> <p>Eu, da mesma forma, em todos os níveis, e, <b>às vezes, acabo sendo até prejudicado por ser dessa forma</b>. Está certo? Acabo sendo prejudicado, porque acabo sendo, é na verdade <b>fazem uma avaliação diferente...</b> Eu <b>não sou um contestador</b>, eu <b>sou um questionador</b>, para isso eu tenho a formação. Então, quando eu faço <b>questionamentos</b> em qualquer nível, qualquer nível de (...) eu quero saber, eu quero <b>aprender o porquê das coisas. Muitos entendem que são contestações</b>. Em termo, rigidez, é discutível, não é? Mas eu colocaria os princípios? Os princípios são vários. <b>Cada um tem os seus princípios</b>, cada um tem a sua forma de pensar. Se a gente faz em termo de defeito, quando a gente <b>busca perfeição</b>, não vai conseguir. Então, tem uma busca, <b>uma busca aonde que as empresas utilizam muito, e essa linguagem é a melhoria contínua</b>. Você <b>não deve estar satisfeito com aquilo que você tem que fazer</b>, então você tem que buscar uma experiência, [...] e que pode te ajudar.</p>					
Professor 5				X	
<p>Eu procuro <b>aplicar na íntegra</b>, mas <b>depende</b> da turma, das condições dos equipamentos, disponibilidade de espaço e essas coisa, às vezes, dificultam o trabalho. Nem tudo que é necessário ensinar está no plano, dentre outras coisas. Mas procuro aplicar o máximo. Mas a gente <b>não pode decidir muitas coisas</b> que são do nosso trabalho. A <b>gente tem de atender</b> aqui, ali <b>para que todo mundo fique satisfeito</b>. (grifos nossos)</p>					
Professor 6		Refletindo sobre a necessidade de materializar essa política, como princípio da gestão democrática, do trabalho coletivo da avaliação contínua da docência, a fim de preparar e construir conhecimentos.			
Professor 7		X			
Professor 8				X	
Professor 9		X			
Professor 10			X		
<p>Fomos <b>manipulados</b> e no caso passo grande parte do <b>meu tempo traçando estratégias, planejando</b> aulas, de modo a <b>burlar</b> essa manipulação, este controle que pretende ter sobre nós e sempre que possível, executar minhas tarefas de modo moralmente adequadas.</p>					
Professor 11			X		
Professor 12			X		
Professor 13				X	



Professor 14			<b>x</b>		
Professor 15			<b>x</b>		
Professor 16		<b>X</b>			
Professor 17			<b>x</b>		
Gestor 1 (C01)		<b>X</b>			
<p>É uma coisa <b>do perfil do professor</b>, é uma coisa da <b>formação</b> dele, é uma <b>escola tradicional</b>. Ele <b>não está adaptado</b> a essas <b>mudanças</b> de temperamento, de <b>comportamento</b> dessa juventude que está vindo, que eu até brinco com eles. Eles vão ter sempre: catorze; dezesseis; dezessete... E a gente vai ter: quarenta e quatro; quarenta e cinco; quarenta e seis... Então, essa <b>falta de tato</b>, exatamente, é <b>o que muito mais prejudica</b>, sim, e <b>sem falar que muita pressão mesmo</b>....</p> <p>[...] <b>a gente é obrigado a passar algumas informações, ou solicitações aos docentes, que vêm de cima para baixo</b>. Então, a gente tem aquela <b>colocação ditatorial</b> mesmo, de execução de atividades, e <b>não tem como não fazer</b>, entendeu? <b>E, assim, o tamanho da imposição, às vezes, dificulta a compreensão e até o entendimento dos próprios colegas</b>, porque você está na posição de coordenador, e <b>você é também professor</b>. [...] Então, eu sinto assim, que <b>existem esses conflitos</b>, e eles <b>são impositivos, sim</b>, pelo próprio cargo. E, <b>no final das contas, todo o mundo trabalha para uma instituição</b>, que a gente sabe que é <b>político</b>, entendeu? É esse o final de tudo, e assim eu ainda acho que é enquanto a educação seja ela técnica, seja ela, fundamental, média ou superior, estiver atendendo aos interesses políticos.[...]</p>					
Gestor 2 (C02)		<b>X</b>			
<p>Dessa parte pedagógica, <b>mas vocês são os coordenadores de área, os especialistas são vocês. Eu não sou formada em eletrotécnica, eu não sei mecânica, eu não sei</b>, se você falar para mim um negócio errado, eu vou concordar com você, porque eu estou confiando no seu trabalho. Então, a gente precisa deles. Então, a cobrança, porque a reunião, que a gente tem com eles, é exatamente essa. A gente pega os coordenadores de área pela especialidade deles. <b>Vocês sabem, o que é bom para área e vocês vão contar para gente, e a gente vai tentar fazer isso acontecer</b>. [...] <b>Então, a gente quer que eles percebam que eles são importantes dentro da escola. Se o coordenador de área também tiver alguma coisa que não estiver caminhando bem, a gente vai conversar e vai cobrar e vai pedir que ele, não é, que ele se empenhe mais. Se está precisando de ajuda, para que a gente possa dar esse suporte. Eu acho que as coisas têm que funcionar assim</b>. Então, <b>a as coisas vão ficando rosa</b>, no branco, no azul, no amarelinho, verdinho. As coisas se ajustam.</p> <p><b>Mas, talvez, um negócio um pouquinho mais quente, porque a gente sempre vem, a gente também tem uma expectativa, não é?</b> Quando são as reuniões pedagógicas, <b>a gente vai propor será que vai, não é, será que eles vão fazer?</b> Então, <b>a gente também tem.... Aí, seria uma corzinha mais quente</b>.</p> <p>[...]Então, fatores internos, eu acho, que é queixa de quase, é quase o <b>argumento de todas as ETECS</b>, de praticamente todas. O que está longe da gente, o que causa <b>evasão</b> são fatores externos. O que é ruim porque a escola é, inclusive, penalizada pela evasão, e, às vezes, não está no nosso alcance.</p>					
Gestor 3 (C03)		<b>X</b>			
<p>[...]<b>a gente é obrigado a passar algumas informações, ou solicitações, aos docentes, que vem de cima para baixo</b>. Então, a gente tem aquela <b>colocação ditatorial</b> mesmo, de execução de atividades, e <b>não tem como não fazer</b>, entendeu? <b>E assim, o tamanho da imposição, às vezes, dificulta a compreensão e até o entendimento dos próprios colegas, porque você está na posição de coordenador, e você é também professor</b>. No momento que você <b>perde a participação</b> dos próprios <b>colegas</b>, do seu processo de gerência, vamos dizer assim. Este (com...) isso, porque eles estão acostumados a falar: faça, <b>cumpra-se</b>, e datas, e dando um momento que você, mesma coisa na sala de aula, eles também têm dificuldades, porque não estão treinados a isso. Estão treinados em simplesmente cumprir, uma tabela um calendário. <b>Então é</b>, eu acho que <b>na vida de qualquer docente, tem que ter uma coordenação, e quiçá aí uma direção</b>, porque isso faz com que <b>o docente enxergue a moeda do outro lado, porque é muito fácil, você ser aí o vidro, mas vai ser a pedra pra você ver</b>. <b>Se você é a vidraça</b>, você está ali para ser quebrado. Então, eu sinto assim, que <b>existem esses conflitos</b>, e eles <b>são impositivos sim</b> pelo próprio cargo. E, <b>no final, das contas todo o mundo trabalha para uma instituição</b>, que a gente sabe que é <b>político</b>, entendeu? É esse o final de tudo, e assim eu ainda acho que é enquanto a educação seja ela técnica, seja ela, fundamental, média ou superior, estiver atendendo aos interesses políticos. (Trecho constante do Apêndice 11).</p> <p>Eu acredito que favoreceria o problema está na aceitação dos próprios docentes, e a maneira que isso é feito, porque, veja lá, porque se você tem uma educação <b>que vem de cima para baixo</b>, que é o nosso <b>processo ditatorial</b>, e acabou, então, num momento que você chama para estudar, e você que dar um alerta, às vezes, você, o gestor, não é bem encarado como um bruxo, a pessoa que está ali só para representar o sistema, pode acontecer isso, aqui na escola, não é bem assim. A gente tem conseguido desenvolver uma gestão participativa sim, veja essa gestão participativa não pode ser confundida com anarquia, não é isso? Não é bem isso, mas dá o voto a possibilidade, de você pelo menos se expressar, porque ele de qualquer maneira, o professor é um ser amargurado, não é? Porque não ganha bem, porque é o canal entre a família e a escola, e tudo estoura na mão do professor, não estoura na mão de mais ninguém, e ele se sente amargurado então, no momento, que você chama para conversar, às vezes, você consegue resultados grandes, porque as pessoas, não pensavam, aliás, vamos dizer, uma porcentagem de dez, oito seriam favoráveis, dois você tem sempre aquelas coisas assim, que são meio relutantes. Então, é meio difícil, mas eu acho que é, super importante sim, eu acho que é o ambiente mais saudável, menos mentiroso.</p>					
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	

## APÊNDICE 13

## Quadro IX

## Registro de conteúdo - Quanto às relações entre prática e Instituição – Questionário e Entrevista

DIMENSÃO: CONTEXTUAL	CATEGORIA: Das políticas internas e externas UNIDADE DE SENTIDO: Gestão da Instituição (17) professores e (3) gestores				
	1) Como você vê as políticas internas e externas no teu discurso profissional docente em sala e nos demais ambientes da escola, reuniões e outros?				
	4) Qual o teu olhar profissional sobre o trabalho da coordenação e direção? 5) Quais imagens se formam a partir desse olhar? Há conflitos? De que ordem?				
	a) Um limitador das ações, coíbe a iniciativa particular.	b) Um parâmetro para a ação docente, limites.	c) Na maioria das vezes, distante da sala de aula.	d) Uma forma de manter o controle da instituição e da ação docente, independente das particularidades.	e) Outras
Professor 1				X	
<p>P1: [...] A pessoa pega o pacote, ela abriu o pacote. Espera um pouquinho, disseram que <b>tinha fruta</b> aqui, <b>mas não tem</b>. [...] E o pessoal consome aquilo lá <b>sem olhar</b>. Uma <b>imagem triste</b>, que eu associaria, seria de não desenvolvimento, de manipulação, de falta de independência. [...] <b>Está difícil</b>. Então, tem que gostar, e trabalhar com a matéria que ele gosta. Tem professores que pegam conteúdo que não conhecem, que eles não gostam e, aí, <b>o trabalho fica horrível</b>. [...] <b>Se você mandar ele dar aula de natação, ele dá aula de natação, ensina a pescar, ele ensina a pescar...</b> Nunca pescou, nunca nadou, um abraço. Então, está desse jeito, porque se não consegue de um lado, não consegue do outro. Mas eu acho que a maioria <b>está insatisfeita</b>, é que o pessoal voltou naquela palavra (<b>falta de senso crítico</b>), <b>é que assim o pessoal não enxerga, que tem um negócio que está ruim...</b> Eles ainda falam: “<b>Não podia estar pior, não é?</b>”</p> <p>Nossa, essa pergunta é muito... <b>demandaria “n” horas</b>. Nossa senhora... Como <b>eu viria alguém do que nós merecemos, alguém do merecido, só isso. Alguém do merecido</b>. Alguém do que nós merecemos, do que nos merecem, pronto alguém, bem alguém, alguns anos luz alguém.</p> <p>Até <b>teria que fazer mudanças de posições de cabeças, seria muito difícil</b>. Tem que, <b>renovação</b>, tem que <b>chutar o pau</b> da barraca. Aí não funciona, só “<b>chutando o pau da barraca</b>”.</p> <p>Conflitos entre a coordenação, direção, não. Mas, na coordenação, sim, <b>nem tudo é perfeito porque os interessa</b>, não é? <b>Eles têm a coordenação, porque fazem parte do mesmo sistema. O professorado fica um pouco afastado. A diferença é essa: de idéias, de interesses, porque, creio eu, que deveria ser interesse da direção, da coordenação, do professor, que o nosso cliente falou não é?</b> O professor deveria ficar se preocupando com o cliente, e a coordenação e a direção com interesses outros de manter os <i>status</i> (...). Eu entendo assim. (essa relação teria a cor) <b>A cor de uma pancada roxa. Resultado de uma (...), de uma pancada.</b></p> <p>Bom, o que me leva, na verdade, a saber, à ideia do que está acontecendo de poder enxergar realmente os interesses de cada setor, ver os interesses do aluno e ver que a gente não está conseguindo, atender o interesse do aluno. (...) interesse, tem que passar informação de maneira adequada, com toda a qualidade possível. E, aí, você <b>perde tempo com coisas, que não são do interesse do aluno</b>. Então, para o aluno, <b>o professor fica preso a muitas atividades</b>, que não podem ser aplicadas ao aluno. Então, eu acho que isso é um devassamento, <b>tem um desvio</b>, tem um ângulo de defasagem que não... (o conflito seria a parte entre o administrativo e a questão prática da docência). Isso, eu acho que sim. Isso tem um jeito. <b>Mas, aí, tem que haver a vontade política. Política no sentido de interesse coletivo, esquecer de mim e do interesse, do interesse político que eu acho que hoje não há. Tem solução? Tem, mas (...)</b> mas aí as cadeiras teriam que mudar de posição, mudar de cadeira. Tem que ser radical, ser radical. E o pessoal não é muito chegado em radicalismo. <b>Dá trabalho, quebra.</b></p>					
Professor 2		X			
<p>[...] o que a gente chama de <b>murmúrios</b>, percebemos que os <b>professores</b>, de um modo geral, sentem que <b>não estão em um bom posicionamento</b>, dentro do que eles fazem. Porque assim, todo <b>o professor, ele depende um tempo de vida para crescimento profissional</b>, para crescimento de <b>estudo</b>. [...] então quando ele percebe que ..., ele <b>passa a ser cerceado, do que ele sabe que tem que ser feito, e ele não pode...</b> Isso passa a deixar o professor em uma situação <b>chata, ele não se sente bem</b>.</p> <p>O <b>olhar docente</b>, novamente, conversando sobre o nosso sistema, que é regido pelo Estado. Eu vejo que a parte de coordenação, no caso, pedagógica, e diretoria, <b>existe uma certa distância</b> entre a <b>realidade</b> do nosso trabalho, porque</p>					

tanto a **coordenadoria pedagógica** como a **diretoria** são **cargos**, não **é**? São funções, às quais destinam-se determinadas tarefas, mas nem sempre essas tarefas englobam um colégio inteiro. **É...** são determinadas situações que **teríamos que ter o apoio** da diretoria ou da coordenadoria, e a **gente acaba não tendo**.[...] porque justamente **não fazem parte do serviço**. Em muitas partes, em muitas vezes, a escola anda com as suas pernas, mas sem a diretoria ou a coordenadoria como a cabeça da situação, como determinante de uma situação.(As imagens que se formam dessas relações) Não como harmonioso.

A diferença é essa: de ideias, de interesses, porque, creio eu, que deveria ser de interesse da direção, da coordenação, do professor, o que o nosso cliente falou, não **é**? E **existe uma certa distância** entre a **realidade** do nosso trabalho [...]

O **profissional**, ele tem que perceber que as coisas **precisam de solução**, e quando o aluno percebe que não tem solução em determinadas coisas, que em muitas vezes não **é** nem complicado, mas existe, isso passa a denotar uma situação ruim, não **é**?

Sim que, na realidade, o sistema de coordenação, de direção, **eles seguem as regras que são impostas**, e o **corpo docente, que é o fim da linha**, não **é**? Os **professores que vão fazer com que o serviço aconteça**, na realidade, porque **em uma instituição de ensino**, a etapa final **é** o aprendizado do aluno. **O professor, ele tem que fazer** com que o aluno **saiba o que foi obrigado a ser passado**. Então, assim, no caso de diretoria e coordenação pedagógica, não existe uma **atuação direta dos professores em relação ao conteúdo**, à parte de diretoria. Está na parte administrativa do processo, não em relação ao conteúdo, o conteúdo **é** aquilo, **é** uma coisa fechada, que vem de cima para baixo.

Professor 3			<b>x</b>		
-------------	--	--	----------	--	--

**Eu não tenho problema nenhum**, que **eu sou atendido dentro do que eu posso ter dentro das limitações da escola**.

A imagem que eu tenho, para mim, **sem problema nenhum, em todos os níveis**. **Aí**, (muito barulho), com todo esse pessoal.

Não entre mim e a direção **não há conflito**. Muitas vezes **pode surgir algum questionamento** por parte da direção, que  **você é chamado para esclarecer algumas coisas**. Ou seja, **a filosofia aqui é que você tenha a reunião geral, que é dito em linhas gerais**, mas **quando você tem algum problema pontual a direção não fala de modo geral**, não **é**? Ela vai chamar o docente, em particular, e perguntar o que se pode ser melhorado, e o porquê que tal coisa acontece. No meu caso, por enquanto, eu não fui chamado para nada. Agora, se for chamado, eu tenho todo o meu argumento de defesa, porque, principalmente no meu caso, os alunos fazem muitas comparações. Então, muitas vezes ele quer comparar, por exemplo, uma aula que ele tem lá no instituto de idiomas com meia dúzia de pessoas realmente interessadas, com todo um equipamento voltado que você pode ter acesso a qualquer momento, à tecnologia, **aí**, à mídia e coisa e tal. E, muitas vezes, você chega aqui numa sala de aula com trinta e cinco alunos, e você pode ter vinte interessados e você pode ter mais o quê? Mais quinze que não estão interessados, e estes quinze acabam atrapalhando o problema. **Dá**, o aluno, ele começa, ele não faz a comparação do ambiente, em si, do grupo em si, ele vai comparar o que, que o professor de lá dá uma aula melhor, e esse aqui não dá uma aula muito a contento. O de lá **é** mais dinâmico, o daqui aqui **é** menos dinâmico. Isso acontece, eles fazem essa comparação, eles não têm, talvez, a maturidade para entender que lá **é** uma coisa... São dez pessoas interessadas e, aqui, você tem trinta e cinco pessoas que podem ter dez interessados, e mais vinte desinteressados. Então, você tem que adequar essas coisas. Então, muitas vezes, para o aluno, eu explico isso. Não quanto a isso no momento, eu nunca fui chamado para... esse tipo de coisa. Muitas vezes.

Não, eu nunca tive esse tipo de problema.

Professor 4	<b>x</b>				
-------------	----------	--	--	--	--

**É**, como se nós tivéssemos em uma empresa onde a empresa tem alguns setores, não **é**? E em um determinado setor ele, **simplesmente, ele faz o seu serviço**, mas **ele não cria** um vínculo com os demais setores. Então, na realidade, você percebe que em algum momento, onde deveria ter um vínculo mínimo, esse vínculo não existe. (A imagem dessas relações) **Indiferença**. (a cor para essas relações) Cinza.

(esse processo favorece ou não o teu trabalho) Pelo contrário. (superação) Não, pelo contrário. Esse tipo de coisa, eu **acho que atrapalha** porque o aluno, também vivencia o dia a dia da escola, e ele percebe que essa falta de vínculo **é**... atrapalha, não **é**? Porque, em muitas vezes, o aluno mesmo tem uma situação que ele necessita do apoio da administração da escola, e ele mesmo percebe que esse apoio não existe.

A parte da coordenação, **eu vejo o coordenador da área não poderia fazer dupla função, ser um gestor e um professor**, ou ele dá a docência em sala de aula, ou ele fica na administração, está certo? Porque, hoje, **é** muito importante ter tudo documentado, que são as auditorias de supervisão, de coordenação, superiores, e o coordenador da área, **ele tem que estar**, praticamente, cem por cento do seu tempo, **voltado para a parte de controle, do planejamento do controle da maioria. Ele não pode estar dividido em sala de aula, não se pode misturar as coisas**, nem uma coisa nem a outra. **É** bem feito, e o que nós fazemos, não falo somente, meus colegas também (inaudível por conta de muito barulho) o coordenador. Então, a gente pega também uma parte dessa parte de gestão e (muito barulho), agora, sobre a ajuda do coordenador, sempre defendeu, a direção sempre de portas abertas.

Então, **nem sempre as suas idéias batem com as idéias do sistema**. Na minha opinião, **é** o que acontece.

Professor 5				<b>x</b>	
-------------	--	--	--	----------	--

Depende. Depende da situação, do dia, do temperamento, de várias coisas que às vezes não entendo. A coordenação e a direção devem participar mais intensamente e, não somente, repassar recados vindos de cima. As reuniões

pedagógicas deveriam servir para ajudar o trabalho dos professores, um trabalho em equipe e não ficarmos horas tratando, que dizer, ouvindo sobre índices “que não atingimos”. Há muito a ser discutido e acho que, nessa parte, deveria contar mais o lado pessoal das relações, deixando um pouco de lado informações que não vão acrescentar nada nosso dia-a-dia.

**Há conflitos porque eles representam a instituição**, o sistema, então, eu vejo coisas com as quais eu não concordo, mas não posso fazer nada. Mas, elas atrapalham o meu trabalho e sala e o que eu espero aqui dentro, como reconhecimento. **O conflito é mais com a instituição, não com as pessoas que a representam.**

Sim, geralmente. Às vezes eu sinto que falta um pouco de proximidade, então você fica meio solto, sem diretriz, então nesse caso as relações são frias, não há envolvimento. Eh, cada um por si e Deus por todos. Mais ou menos assim... a palavra que determinaria seria “disfarce”.

Professor 6		Refletindo sobre a necessidade de materializar essa política, como princípio da gestão democrática, do trabalho coletivo da avaliação contínua da docência, a fim de preparar e construir conhecimentos.			
Professor 7		X			
Professor 8				X	
Professor 9		X			
Professor 10			X		
Professor 11			X		
Professor 12			X		
Professor 13				X	
Professor 14			X		
Professor 15			X		
Professor 16		X			
Professor 17			X		
Gestor 1 (CO1)		X			

**A cobrança.** Fora, que você tem professores que só vem aqui, num determinado dia da sua aula e vão embora. Então, ele pega e não fica aqui dentro para ver o que está acontecendo. **Então, ele só pega o que tem que fazer. “Olha, professor, você está precisando fazer isso. Você está devendo isso”.** Então, realmente, ele pega só aquela carga de trabalho. **Fala, meu Deus, não é? Então, isso seria um conflito,** porque ali ele só consegue visualizar a cobrança. A cobrança, porque ele não, na verdade, ele não participa. Porque ele vem nas poucas aulas. **E não tem a convivência.** E é prazeroso estar junto.

Ah, para mim tudo é azul, rsrs. Azul e branco, rsrs. Eu não vejo cor escura não. Não sei se o escuro é bom, é ruim. Não sei qual que é a tua análise, aí? No cinza. Mas **eu acho que é uma coisa leve assim.**

Acho que, assim, **o clima que a gente quer passar é o clima de fique à vontade. Você é o docente,** você entende da sua disciplina. **É óbvio que aquilo que eu falei na primeira pergunta: o limite; da ética; da moral; do plano de curso... Isso não pode ser esvaziado de maneira nenhuma. Isso tem que ser seguido.** Mas, para fazer o aluno entender, **trabalhe do jeito que você acha que é o correto** para trabalhar. Eu não vou.... Eu já trabalhei, em escolas, particulares, que eu te falei, que a Sílvia também, já deve ter trabalhado em escolas assim, que a prova sua era revisada.

**Eu não quero fazer isso com o meu professor.** Pelo contrário, eu acho que **nós temos que orientar,** para que vamos supor... **analisar competência, habilidade, fazer aquela planilha lá, de avaliação, seja feita, da forma correta, mas não** restringindo o trabalho do professor: falando que a prova dele está muito longa, está muito curta, está muito pequena, tem muita questão discursiva, tem pouca questão de teste. Isso não é da minha alçada, **o professor é...**

Uma coisa vai ficando rosa, no branco, no azul, no amarelinho, verdinho.

**Será que eles vão gostar? Será que eles vão entender? Cria toda essa questão.**

Nas reuniões, sabe que agora você me deu um negócio para se pensar aí... Vou tentando. Eu não sei se é isso que eu passo. **A intenção é ser entendida,** e que as pessoas vejam aquilo: **“que não existe um setor contra o outro, que está todo o mundo no mesmo barco realmente, e, assim, que todos nós temos que nos ajudar. Que o trabalho de um depende do outro, então é, unidos fazer a força mesmo.** Então, o que eu quero passar para o meu professor, não é que a gente, direção, a gente está contra. **Eu sou professora,** eu estou na direção e sou professora da escola, tenho as minhas aulas, e gostaria sim de quando voltar a ser professora, e voltar para minha sala de aula, **quem me substitua, dê uma**

**continuidade a esse trabalho de ouvir o professor**, por exemplo.

Eu acho que isso começou a melhorar, quando a gente começou a deixar claro essa **necessidade** mesmo desse **entrosamento**. **Não só o cobrar**, não é? Você cobra a entrega no papel, entrega no prazo, faz tal coisa, mas porque que ele tem que fazer tal coisa no que ... que aquilo implica em prejuízo para ele, para escola, para o outro setor. Mas eu acho que essa **visão do docente a respeito da gestão**, eu acho que ela **não é ruim**. Eu acho que hoje, eles sabem as dificuldades que a gente tem, porque também é transparente nisso. **É difícil, você agradar todo o mundo**.

Se você, se chegar, [...] os pedidos, por exemplo, de equipamentos chegam porque as áreas pedem, não sou eu que peço. Eu abro reunião com eles: olha tem ofício e tal vamos pedir equipamento? Aí, eles levantam todo o material, especificação etc. e tal. Aí, chega um computador mais bonitinho, a informática pediu. Aí, porque você só ia para a informática, porque eles são seus amiguinhos. Eles, é que você gosta. Gente, vocês não pediram, eles pediram.

Gestor 2 (C02)

X

Eu acho que **as queixas sempre vão existir**. Isso não tem jeito, **você não consegue agradar a todos**.

É, um professor que só vem às segundas-feiras. [...] Então, ele não tem, ele não sabe, ele recebe os emails. Mas ele não conhece. Ele não conversa com a gente. Então, não passa, porque no geral quem **convive com a gente sabe mais**, que **por mais que a gente trabalhe**, a gente está sempre (...) **a gente está sempre de bom humor, estamos sempre brincando, estamos sempre rindo, porque a gente trabalha muito, mas a gente se diverte muito também**. **Eu acho que eles percebem isso**.

Mas eles **se ressentem muito**, porque para o médico e para gente não, porque não se queixam (...). Tem isso... E o **professor do técnico, por mais que a gente explique** que eles têm a formação do médico, às vezes, a coisa é preferível, começar no médico, porque a formação do professor, pela licenciatura mesmo, ele já tem um outro olhar, eles aceitam com mais facilidade. E o **técnico é muito objetivo**, e assim **eles são contraditórios**, porque, às vezes, eles **são objetivos**. Mas quando você vai fazer um caso de **planilha**, mas essa avaliação tem que ser subjetiva, aí você fala: "Gente, então, eles têm essas contradições, é complicado". A gente cansa, a gente bate na mesma tecla, até eles... Mas eu acho que as coisas estão caminhando, **eles estão mais receptivos**.

"Poxa **nunca consigo falar com você**", porque a porta está fechada. Ou como eu tive outro dia um falou: - Estava de férias? Eu falei: - Meu Deus estou todo o dia aqui [...] Você perguntou para a Dona Ilda ou para a Dona Joana. - Ah não, não é? - Então, às vezes, eu estou correndo na escola, na sala de aula, **então, esses conflitos têm**. [...] **Eu não vejo cor escura não**. Aqui, ultimamente, a gente gosta do vermelho, a gente está no... Tem o cinza. Eu também não vejo, **não definiria aqui como ar negro**, nem nada disso. Eu acho que aqui está mais para cor de rosa. **É gostoso trabalhar aqui**. Até porque, é o que a gente fala para os coordenadores de área: eu, como coordenadora pedagógica, eu sei, eu tenho que cuidar dessa parte, não é?

Gestão 3 (C03)

X

[...] na minha coordenação, não, eu acho que **a gente tem um envolvimento bacana no grupo**, entendeu? Às vezes, **a gente não consegue, fazer uma coisa ou outra, mas tem sempre alguém que está ali atrás, que espera você virar as costas para estar criticando**. De um modo geral, o meu grupo é um grupo bom, eu **tenho alguns probleminhas**, entendeu? É porque, na verdade, **há sempre alguém que queria estar no lugar**, a gente sabe disso, mas se tiver, aí é uma outra conversa. Uma **cor o vermelho definiria os conflitos**. Sempre alerta, não dá para ser diferente.

**Há** Bastante conflito. Os primeiros conflitos são de **ordem institucional**, na verdade, às vezes, **a gente é obrigado a passar algumas informações, ou solicitações, aos docentes, que vem de cima para baixo**. Então, a gente tem aquela **colocação ditatorial** mesmo, de execução de atividades, e **não tem como não fazer**, entendeu? **E assim, o tamanho da imposição, às vezes, dificulta a compreensão e até o entendimento dos próprios colegas, porque você está na posição de coordenador, e você é também professor**. Então, eu acho que **na vida de qualquer docente, tem que ter uma coordenação, e quicá aí uma direção**, porque isso faz com que **o docente enxergue a moeda do outro lado, porque é muito fácil, você ser aí o vidro, mas vai ser a pedra pra você ver. Se você é a vidraça, você está ali para ser quebrado**. Então, eu sinto assim, que **existem esses conflitos**, e eles **são impositivos sim** pelo próprio cargo. E, **no final, das contas todo o mundo trabalha para uma instituição**, que a gente sabe que é **político**, entendeu? É esse o final de tudo, e assim eu ainda acho que é enquanto a educação seja ela técnica, seja ela, fundamental, média ou superior, estiver atendendo aos interesses políticos. Ela, realmente, não é educação enquanto filosofia, ela passa a ser assim um trampolim para muitos políticos [...]. **As pessoas acabam entrando nessa área, às vezes, no susto, porque acham, que não foi um profissional em tal área, e vão adentrar aí ao magistério, de uma maneira não de envolvimento e sim de último respiro, último respiro**. E, aí, a coisa se complica e muito, porque as pessoas não entendem. É muita crítica, muita crítica, porque **as pessoas não querem fazer a sua parte**, mas se você pensar em uma **empresa**, uma multinacional, por exemplo, **quem é que contesta? Ninguém**, porque **ele sabe** que no dia seguinte, **ele está na rua**. O problema da escola pública está ligada a essa **questão paternalista** de empregabilidade. Então, você faz concurso, porque você faz concurso, você é dono do quê? [...] É, eu simplesmente assim, **pelos anos de magistério** que a gente tem Por conversas mesmo, que você tem no momento, como eu já trabalhei em todos os lugares. Então, eu consigo visualizar quem são as pessoas em determinada situação, ou outra. No dia a dia, **naquilo que você vê acontecer, e não vê acontecer**. Aí você consegue, (...) **é fulano é assim em tal lugar**. Mas, no outro, ele **é de outra maneira**, é eu tenho vários assim, no decorrer aí dos trinta anos, de magistério, e as pessoas são dessa maneira, porque, no final das contas, **elas são hipócritas mesmo**.

TOTAL

1

8

7

4

## APÊNDICE 14

### Quadro X

#### Registro de conteúdo

#### Quanto às relações entre prática e Instituição - Questionário Parte II e Entrevista

DIMENSÃO: CONTEXTUAL	CATEGORIA: Escolhas e Expectativas UNIDADE DE SENTIDO: Imagem do grupo (17) professores e (3) gestores				
	O que você pensa e fala sobre a profissão docente se mantêm nos diferentes espaços da escola?				
	Qual a imagem que você acha que o grupo possui em relação à profissão docente?				
	a)Sim	b)Não	c)às vezes	d)Sempre possível	que
Professor 1		X			transparência
A partir dos profissionais, porque se você chegar hoje, na escola e <b>tirar todo o staff</b> , uma <b>escola capenga...</b> Mas o aluno tem informação, mas se você tirar, quatro, cinco professores aqui, num período, para a escola, para, então, nós somos importantes, infelizmente, não nos é dado esse valor, não é? Quem sabe um dia, no 2100, no 2500, nós estaremos aqui, tenha robôs ensinando lá, vai ser <b>uma coisa robotizada</b> , quem sabe? E, aí, ele cola, não presta atenção, ele liga o raio laser, ele dá um choquinho, porque hoje está difícil, não é?					
Professor 2			X		O discurso de uma só voz
Você recebe ordens desse setor, mas você não consegue conversar com esse setor. Então, você percebe, nitidamente, que dentro de um único espaço, você tem dois setores que são coisas independentes e dificilmente estão juntos.					
Sim, em relação ao corpo docente, eu acho que a visão de um professor é dito, assim, ao longo do país inteiro é dito. É o item necessário <b>para que haja um crescimento de estudo</b> , um crescimento <b>cultural</b> entre os habitantes desse país, mas quando a gente está na pele, quando a gente está no cargo de professor, <b>a gente vê que a coisa não é bem essa. Na realidade, você passa a ser mais um, que está tentando fazer alguma coisa a mudar, mas que na realidade ninguém dá este valor.</b> Então, o professor, <b>infelizmente</b> , o professor hoje nesse país, ele <b>conta número, mas ele não conta crescimento.</b>					
Professor 3		X			-----
No meu caso, <b>é a mesma marca</b> em qualquer situação, em qualquer momento. Eu não tenho dois discursos diferentes, eu sou o Longuinho na sala, sou o Longuinho aqui, sou o Longuinho na rua, sou o Longuinho em qualquer lugar. Sem dúvida, eu <b>sou rígido comigo mesmo</b> , a <b>minha formação filosófica é rigidez consigo mesmo. Não exija rigidez dos outros se você não tem</b> consigo mesmo, da maneira como eu fui formado.					
Professor 4			X	X	Não há abertura para mudanças
Eu, <b>da mesma forma</b> , em todos os níveis, e, às vezes, <b>acabo sendo até prejudicado por ser dessa forma.</b>					
Está certo? <b>Acabo sendo prejudicado</b> , porque acabo sendo, é na verdade fazem uma avaliação diferente... Eu não sou um contestador, eu sou um questionador, para isso eu tenho a formação. Então, <b>quando eu faço questionamentos</b> em qualquer nível, qualquer nível de (...) eu quero saber, eu quero aprender o porquê das coisas. Muitos entendem que são contestações.					
Professor 5	X				-----
Professor 6	X				-----
Professor 7			X		Garantir o emprego
Professor 8			X		Garantir emprego
Professor 9			X		-----

Professor 10				X	A falta de tempo Pressão psicológica /autoritarismo
Professor 11				X	Ética profissional/regras
Professor 12				X	Responsabilidade com o aluno
Professor 13			X		Sistema
Professor 14	X				
Professor 15			X		
Professor 16			X		
Professor 17			X		
Gestor 1 (CO1)			X		O receptor(alvo)
<p>[...]Essa visão que a G2 tem, eu também tenho. Eu acho que, muitas vezes, <b>o professor se mascara</b> atrás de um discurso, pra... como é que eu vou te colocar, não é? <b>Pra não trabalhar</b>, mas é <b>pra não dar mais, ele sabe que ele pode dar mais, às vezes, ele tem noção disso, mas</b> é mais conveniente, vamos dizer, assim, <b>que existe um grau de conveniência em não ser mais...</b>, porque tem um fator impeditivo. Então, em cima daquele fator, ele vai criar um discurso que nega essa possibilidade dele ir adiante. (depoimento utilizado também no Apêndice 7).</p>					
Gestor 2 (CO2)			X		A intenção e o foco
<p><b>Ter uma boa relação</b>, a gente percebe isso, dos nossos professores. <b>São pouquíssimos, pela quantidade de professores</b> que a gente tem, <b>alunos que reclamam</b> de professor não conversar, não ter diálogo, com esse professor. É difícil, e que a gente identifica, que, às vezes, é porque, é <b>um professor mais antigo</b>, ou é um <b>professor muito rígido</b>, que não <b>consegue realmente acompanhar essas mudanças</b>. Mas eu acho que assim <b>vai chegar um momento</b>, a gente espera, eu acredito, <b>que todos os professores</b> dentro da sala de aula, <b>vão ter um discurso que é o da Escola</b>, aquela questão do <b>critério</b>, de <b>avaliação</b>, que todos estão... <b>O que eles pensam que deve ser a profissão no futuro</b>.</p>					
Gestor 3 (CO3)				X	Garantir emprego
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	

## APÊNDICE 15

### Quadro XI

#### Registro de conteúdo

#### Quanto às relações entre prática e Instituição - Questionário Parte II e Entrevista

DIMENSÃO: CONTEXTUAL	CATEGORIA: Demandas Políticas Internas e Externas				
	UNIDADE DE SENTIDO: Imagem do grupo (17) professores e (3) gestores				
	Você consegue manter o teu discurso relativo às expectativas profissionais, impondo-se pelo senso crítico, em sala, nas reuniões? Em que dimensão?				
	a)Sim	b)Não	c)Às vezes.	d)Sempre que possível	O que o limita?
Professor 1	X				-----
Então, é o famoso senso crítico, que está faltando, e que infelizmente.... <b>o professor deveria ter mais senso crítico</b> , senão como que ele vai formar alguém que tenha senso crítico, não é?					
Professor 2	X				-----
Professor 3	X				-----
Professor 4			X		Não há como ser autônomo, há que se fragmentar
Professor 5				X	
Professor 6	X				-----
Professor 7		X			-----
Professor 8		X			-----
Professor 9			X		-----
Professor 10				X	A falta de espaço/tempo para fazê-lo/autoritarismo
Professor 11				X	Diretrizes da instituição e da unidade
Professor 12				X	Responsabilidade Com o aluno
Professor 13	X				-----
Professor 14	X				
Professor 15		X			
Professor 16		X			
Professor 17		X			
Gestor 1 (CO1)		X			O docente possui visão estanque/egocêntrica da situação.
Gestor 2 (CO2)		X			Individualismo de encarar a prática docente/ poucos atuam pensando no coletivo
Gestor 3 (CO3)		X			-----
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	



## APÊNDICE 16

### QUADRO XII

#### Registro de conteúdo

#### Quanto às relações entre prática e Instituição - Questionário Parte II e Entrevistas

DIMENSÃO: CONTEXTUAL	CATEGORIA: Das políticas internas e externas UNIDADE DE SENTIDO: Da Imagem do grupo (17) professores e (3) gestores				
	Destaque três palavras mais importantes para definir a profissão docente no espaço de trabalho.				
				Palavras mencionadas	Vezes
Professor 1	Transformação	Crescimento	Dedicação	<b>Transformação</b>	2
Professor 2	Respeito	Exemplo	Saga	<b>Postura</b>	4
Professor 3	Transformação	Evolução	Comprometimento	<b>Comprometimento</b>	4
Professor 4	Comprometimento	Iniciativa	Apoio	<b>Articulação do conhecimento Sabedoria</b>	1 2 1
Professor 5	Articulação do conhecimento	Resgate de conhecimentos pre-adquiridos	Desenvolvedor da autoestima	<b>Didática</b>	3
Professor 6	Didática	Relação pedagógica	Formação continuada	<b>Domínio</b>	4
Professor 7	Amor	Domínio (conteúdo)	Compreensão (do outro)	<b>Tolerância</b>	2
Professor 8	Tolerância	Domínio (conteúdo)	Compreensão (do outro)	<b>Dedicação</b>	2
Professor 9	Dedicação	Paciência	criatividade	<b>Compreensão</b>	2
Professor 10	Conhecimento	Didática	Postura ética/cidadã	<b>Empatia</b>	2
Professor 11	Dedicação	Ética	Atualização	<b>Respeito</b>	
Professor 12	Postura	Sintonia	Valor	<b>Vocação</b>	
Professor 13	Provocador	Facilitador	Idealizador	<b>Liberdade</b>	
Professor 14	Humildade	Disciplina	Liberdade	<b>Ética</b>	
Professor 15	Postura	Conhecimento	Domínio	<b>criatividade</b>	
Professor 16	Postura	Didática	Liberdade	<b>Resiliência</b>	
Professor 17	Dedicação	Tolerância	Domínio	<b>Formação continuada Autoestima</b>	
Gestor 1 (C01)	Vocação	Resiliência	Empatia	<b>Relação pedagógica</b>	
Gestor 2 (C02)	Empatia	Sabedoria	comprometimento	<b>Sintonia</b>	
Gestor 3 (C03)	Vocação	Didática	comprometimento	<b>idealizador</b>	

**APÊNDICE 17**

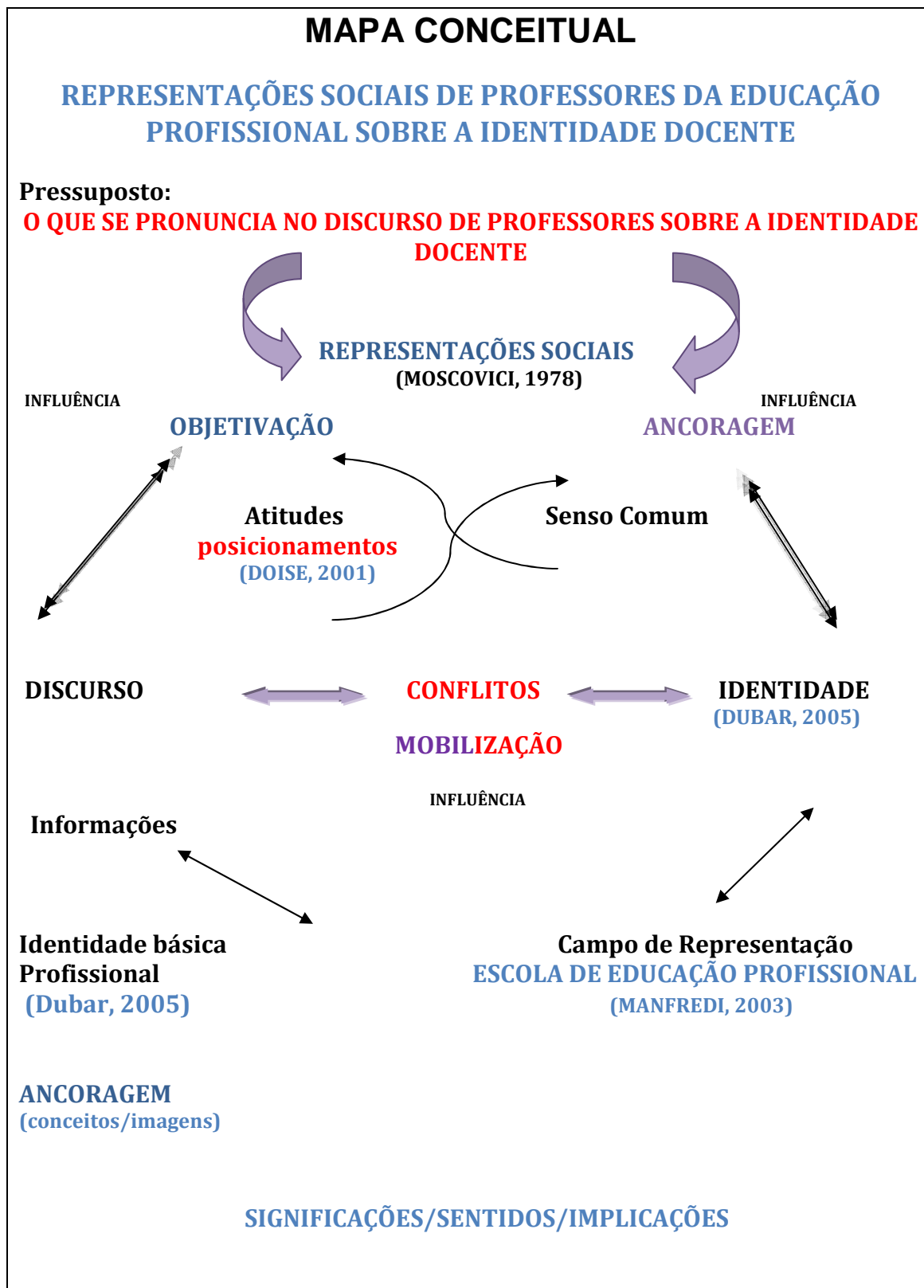
**Quadro XIII - Dissertações, Teses e Relatórios Pós Docs consultados**

<b>A - Dissertações e Teses pesquisadas no arquivo CAPES</b>			
<b>Nº</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>
01	Professores Secundaristas na Berlinda: Representações Sociais de alunos em foco	Eduardo Antonio de Pontes Costa	2010
02	Inovação e Representações Sociais de Dirigentes de Empresa de um Pólo Tecnológico	Jackeline Amantino de Amorade	2010
03	Análise da Aprendizagem mediada por uma interface educativa voltada para a resolução de situações aditivas com suporte diagramático (27)	Ana Emília de Melo Queiroz	2011
04	O Trabalho como Representação: A visão dos Jovens Universitários (29)	Sidnei Rocha de Oliveira	2010
05	Escola e Trabalho Infantil: Reflexões sobre o papel do local e do global na constituição de uma práxis emancipadora (33)	Carolina de Cássia Ribeiro de Abreu	2010
06	Representações Sociais dos educadores da escola da Família	Marli dos Reis dos Santos (Unisantos)	2011
07	Representações Sociais sobre Educação Inclusiva por professores de Cruz do Sul – Acre	Ademarcia Lopes de Oliveira Costa	2009
08	Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço	Adolfo Samuel de Oliveira	2009
09	Aprendizagem Profissional da Docência para a Inclusão	Abner Alves Borges Farias	2007

<b>B - Dissertações e teses pesquisadas no arquivo UNISANTOS</b>			
<b>Nº</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>
01	As Representações Sociais de Alunos do Ensino Médio: o contexto Escolar sobre o olhar do aluno	Janaína Cezar de Souza e Silva	2008 Dissertação
02	Representações Sociais sobre Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação	Adauto Galvão da Rocha	2009 Dissertação
03	Representações Sociais no Ensino Fundamental - As relações étnico-raciais	Mary Francisca Do Careno	2010 Dissertação
04	Representações Sociais dos educadores profissionais da Escola da Família sobre as práticas pedagógicas.	Marly dos Reis dos Santos	2011 Dissertação CAPES

<b>C - Teses e relatório pesquisados Outras Universidades</b>			
<b>Nº</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>
01	Formação e Desenvolvimento Profissional do Professor: O Aprender da Profissão (um estudo em escola pública)	Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla	2000 Tese USP
02	O Sentido do Trabalho Docente e a Profissionalização: Representações Sociais dos Professores Formadores	Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla	2008 Relatório pós- doutorado PUC
03	Formação e Inserção Profissional: Estudo de Caso em um Curso de Pedagogia para Professoras no exercício da docência	Ligia Cardoso Carlos	2010 Tese Universidade Vale do Rio dos Sinos

## APÊNDICE 18



Este mapa foi concebido a partir de um modelo de dissertação de Galvão (UNISANTOS, 2009).

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### **Histórico e estrutura organizacional do Centro Paula Souza**

(Texto extraído integralmente do endereço eletrônico: [www.centropaula.sp.gov.br](http://www.centropaula.sp.gov.br) )

- **Descrição histórica**

A escola foi criada pelo João Otávio dos Santos, empresário comercial, filho de ex-escrava. O empresário doou um abrigo para meninos carentes. Em 1908, foi inaugurado o Instituto Escolástica Rosa, administrado pela Santa Casa da Misericórdia. Em 1936, o Governo Estadual assumiu a direção e, no final da década de 50, resolveu ampliar as instalações, criando novos blocos de salas e oficinas. Em 1978, o espaço foi desmembrado, surgindo a EETSG Bairro Aparecida que, em 1984, foi denominada de Escola Técnica Estadual Aristóteles Ferreira. A Etec passou a integrar o Centro Paula Souza em 1994.

Autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, o Centro Paula Souza administra 198 Escolas Técnicas (Etecs) e 51 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais em 155 municípios paulistas. As Etecs atendem mais de 200 mil estudantes nos Ensinos Técnico e Médio. Atualmente, são oferecidos 101 cursos técnicos para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços. Este número inclui 3 cursos técnicos oferecidos na modalidade semipresencial, 7 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e 2 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já nas 49 Fatecs, cerca de 50 mil alunos estão matriculados nos 60 cursos de graduação tecnológica.

O Centro Paula Souza recebeu essa denominação em 10 de abril de 1971. Hoje está **sediado em um prédio centenário** projetado pelo arquiteto Ramos de Azevedo.



- ***Quem Somos***

O Centro Paula Souza iniciou suas atividades em 6 de outubro de 1969. Mas as primeiras reuniões do Conselho Estadual de Educação para a criação da instituição aconteceram em 1963, quando surgiu a necessidade de formação profissional para acompanhar a expansão industrial paulista.

A idéia de criar um Centro Estadual voltado para a Educação Tecnológica ganhou consistência quando Roberto Costa de Abreu Sodré assumiu o governo do Estado de São Paulo, em 1967.

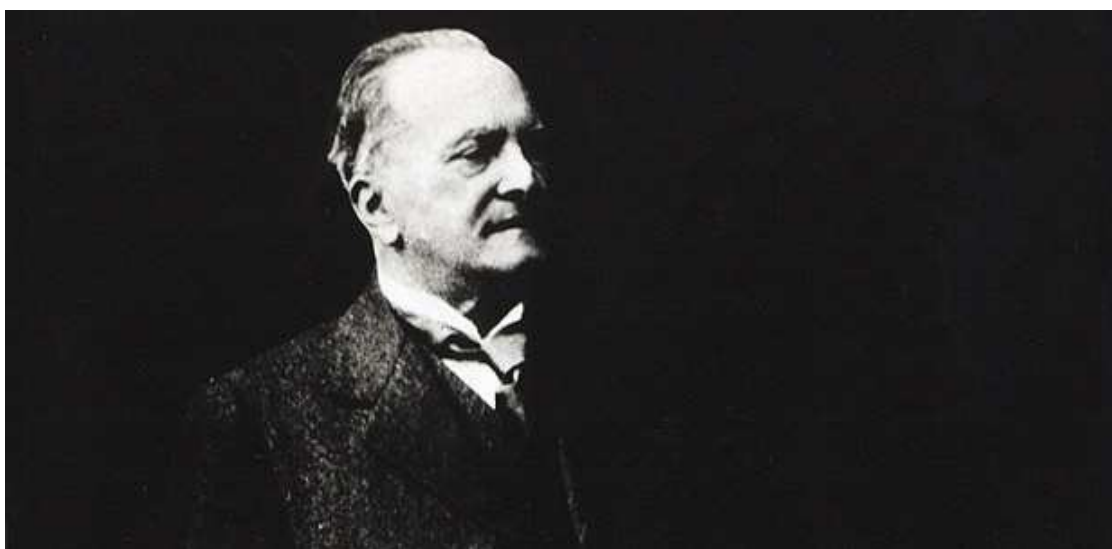
Em outubro de 1969, o governador Abreu Sodré assinou o Decreto-Lei que criou a entidade autárquica destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino Médio e Superior.

- ***Quem foi Paula Souza***

O professor **Antônio Francisco de Paula Souza** foi o fundador da Escola Politécnica de São Paulo - Poli, hoje integrada à Universidade de São Paulo. Engenheiro, político e professor, Paula Souza nasceu em Itu, em 1843.

De uma família de estadistas, foi um liberal, tendo lutado pela República e Abolição da Escravatura. Em 1892 elegeu-se deputado estadual, ficando poucos meses no cargo, pois o Marechal Floriano Peixoto convocou-o ao Ministério do Exterior.

Formado em Engenharia em Karlsruhe, na Alemanha, e em Zurique, na Suíça, foi em toda a sua vida pública um empreendedor e forte opositor da centralização do poder político-administrativo da Monarquia. Educador, esteve ligado à Poli por 25 anos. Seu desejo era introduzir no Brasil um ensino técnico voltado para a formação de profissionais preocupados com o trabalho e não apenas com discussões acadêmicas. Seu dinamismo em criar obras é um exemplo dessa preocupação. Criou um conceito novo de ensino, convidou especialistas europeus e americanos para lecionar na Poli, à frente da qual esteve como primeiro diretor, de 24 de novembro de 1894 a abril de 1917, quando faleceu, em São Paulo.



### **Administração**

#### **Laura Laganá**

Diretora Superintendente

#### **César Silva**

Vice-diretor Superintendente

#### **Elenice Belmonte R. de Castro**

Chefe de Gabinete da Superintendência

#### **Helena Gemignani Peterossi**

Coordenadora da Pós-graduação, Extensão e Pesquisa

#### **Angelo Luiz Cortelazzo**

Coordenador do Ensino Superior de Graduação

#### **Almério Melquíades de Araújo**

Coordenador de Ensino Médio e Técnico



## ANEXO 2

### **Das Diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Ensino Médio**

(Texto extraído integralmente do endereço eletrônico: [www.centropaula.sp.gov.br](http://www.centropaula.sp.gov.br) )

- **Missão**

Promover a educação profissional pública dentro de **referenciais de excelência**, visando ao atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho.

- **Visão**

Consolidar-se como centro de excelência e estímulo ao desenvolvimento humano e tecnológico, adaptado às necessidades da sociedade.

- **Objetivos estratégicos**

- Atender/Antecipar-se às demandas sociais e do mercado de trabalho;
- Obter a satisfação dos públicos que se relacionam com o Centro Paula Souza;
- Aperfeiçoar continuamente os processos de planejamento, gestão e as atividades operacionais/administrativas;
- Alcançar e manter o grau de excelência diante do mercado em seus processos de ensino e aprendizagem;
- Estimular e consolidar parcerias (internas e externas), sinergias e a inovação tecnológica;
- Reconfigurar a infraestrutura e intensificar a utilização de recursos tecnológicos;
- Promover a adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente do capital humano;
- Incentivar a transparência e o compartilhamento de informações e conhecimentos;
- Assegurar a sustentabilidade financeira da instituição.

### **DIRETRIZES ESTRATÉGICAS**

- **Excelência em educação humana e tecnológica**

Alcançar e manter o grau de excelência em seus processos de ensino e aprendizagem focados na aplicação da tecnologia, criatividade e no desenvolvimento de competências humanas e organizacionais;

- **Satisfação dos públicos (interno e externo)**

Compreender as necessidades dos públicos interno e externo com objetivo de atender as suas expectativas;

- **Valorização do capital humano**

Assegurar a valorização dos servidores do Centro Paula Souza por meio de ações que estimulem a prática inovadora;

- **Alto desempenho e melhoria permanente**

Garantir processos permanentes de autocrítica institucional que viabilizem a melhoria contínua das atividades do Centro Paula Souza com o objetivo de alcançar resultados e metas;

- **Parcerias, sinergias e inovação tecnológica**

Estimular a busca de interesses comuns nas iniciativas pública e privada para o aprimoramento do conhecimento, da formação profissional e da gestão administrativa de modo a prover a sustentabilidade da instituição;

- **Transparência**

Compartilhar de forma sistêmica informações de interesse dos públicos interno e externo. (Texto extraído do endereço eletrônico: [www.centropaula.sp.gov.br](http://www.centropaula.sp.gov.br) )

### ANEXO 3

**LEI Nº 9.394/96 - da Educação Profissional Nível Ensino Médio** (Texto extraído do endereço eletrônico: [www.centropaula.sp.gov.br](http://www.centropaula.sp.gov.br) )

#### **LEI de Diretrizes e Bases nº 9.394/96**

Art. 2º O Capítulo II do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido da Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e dos seguintes arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D:

---

#### SEÇÃO IV-A

---

##### **Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.”

- **Formulário de progressão funcional**

## **Perguntas Frequentes**

**1. Como é feita a contagem para calcular o tempo mínimo de três anos de efetivo exercício?**

O período de interstício a ser considerado para evolução funcional é de 01/06/2008 a 31/05/2011 e as ausências deverão ser deduzidas deste período.

A Comissão Local de Avaliação fará esta contagem utilizando as orientações contidas na Instrução nº 002/2011 - URH, especificamente o Quadro Demonstrativo de Descontos de Faltas – Anexo II, na coluna relativa à ATS (Adicional por Tempo de Serviço) e 6ª Parte.

**2. Fui admitido ( a ) após 1º de junho de 2008. Posso participar do processo de Evolução Funcional ? Devo me cadastrar no sistema?**

Não neste momento. Você precisará aguardar uma nova abertura de processo e atender ao critério de elegibilidade que especifica período mínimo de três anos de efetivo exercício na no emprego público/ função permanente.

**3. Para quem eu entrego os documentos relativos as atualizações e atividades acadêmico-profissionais ?**

Você deverá entregar para a Diretoria de Serviço – Área Administrativa da Unidade de ensino sede, com a qual possui contrato de trabalho.

**4. A que período deverá se referir os documentos comprobatórios de atualização profissional e atividades acadêmicas?**

Deverão ser aceitos os documentos comprobatórios de atualização profissional e atividades acadêmicas realizadas no período de 01/06/2008 a 31/05/2011.

**5. Qual o prazo para validação do cadastro pelos empregados/ servidores no processo?**

Você poderá validar os dados para este processo até o dia 02/09/2011, considerando que esta data é também o limite máximo para que você entregue a documentação comprobatória referente à atualização acadêmico-profissional.

**6. Perdi o prazo de validação, como fazer?**

Precisará aguardar a abertura de um novo processo.

**7. Quais são as etapas do processo?**

As etapas deste processo estão mencionadas no texto de abertura deste site, bem como no Manual de Navegação , na Deliberação n. 03/2011 e na Instrução nº 002/2011 - URH.

**8. Quem validará os resultados da avaliação?**

O Diretor da unidade de ensino, por meio da Comissão Local de Avaliação de sua Unidade de Ensino Sede.

### 9. Qual será o modelo de avaliação utilizado?

Será utilizado o modelo de avaliação de competências, considerando os seguintes indicadores:

- Avaliação de Competências
- Indicador de processo SAI (Desempenho Pedagógico e Desempenho Profissional)
- Atualização e Atividades acadêmico profissionais com a apresentação e validação dos respectivos documentos comprobatórios

Provas específicas para Auxiliares Docentes e Docentes de ETEC's e FATEC's

### 10. O que são competências?

Existem diversas definições de competências, mas em resumo, caracteriza-se competência quando observa-se comportamento que o leve a ter um resultado de superação e excelência. A rigor, competência pode ser definido como **“Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afeta o desempenho no trabalho, podendo ser medido frente a padrões estabelecidos e melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.”** (Scott Parry)

### 11. Em quais competências serei avaliado (a)?

As competências nas quais será avaliado (a) constam nos Anexos da Deliberação 03/2011, como segue:

▪ Cargo	▪ Anexo
▪ Auxiliares Docentes de ETEC's e FATEC's	▪ Anexo I da Deliberação n. 03/2011
▪ Docentes de ETEC's e FATEC's	▪ Anexo I da Deliberação n. 03/2011
▪ Empregados Públicos e Servidores Estatutários Técnicos e Administrativos	▪ Anexo V da Deliberação n. 03/2011
▪ Empregados Públicos e Servidores Estatutários que serão avaliados no emprego	▪ Anexo VII da Deliberação n. 03/2011

<b>público em confiança</b>	
-----------------------------	--

**12. Para quem eu entrego os documentos para abrir recurso?**

Entregue-os à Diretoria de Serviço – Área Administrativa de sua Unidade de Ensino sede. A Diretoria fará com que chegue à Comissão Local de Avaliação para as devidas providências.

**13. Errei ao digitar os dados na validação e já salvei a alteração, como faço para corrigir?**

Você poderá acessar novamente o sistema e fazer as alterações que julgar necessárias, desde que esteja dentro do período para validação de cadastro (22/08/2011 a 02/09/2011).

**14. Não me recordo do login e da senha. Como fazer para recuperar?**

Seu login será sempre seu CPF sem traços ou pontos. Mande e-mail para o “Fale Conosco” solicitando sua senha.

**15. Há mensagem de erro na página. Como corrigir?**

Descreva o erro e nos envie através da tela "Fale Conosco" - caso haja necessidade, solicitaremos um “print screen” do erro para que possamos atender a sua solicitação.

**16. O sistema caiu enquanto digitava as informações. Há como recuperá-las ou terei que reiniciar o processo?**

Você precisará reiniciar o processo.

**17. O sistema informa que meu CPF é inválido . Como proceder?**

- Seu CPF deverá ser digitado **sem** pontos (.) ou traços (-) ou barras (/).Veja se você digitou algum(ns) deste(s) caracter(es) ao colocar seu CPF.
- A tecla “Num Lock” do seu teclado deverá estar ativada
- Se ainda assim, a mensagem de erro continuar, mande um e-mail para o “Fale Conosco” para que possamos atender a sua solicitação.

## ANEXO 4

### LEI Nº 11.741, dE 16 DE Julho de 2008

Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os arts. 37, 39, 41 e 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 37. .....

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.” (NR)

“Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;



III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.” (NR)

“Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. (Revogado).” (NR)

“Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.” (NR)

Art. 2º O Capítulo II do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido da Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e dos seguintes arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D:

Art. 3º O Capítulo III do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º Revogam-se os §§ 2º e 4º do art. 36 e o parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasília, 16 de julho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ                      INÁCIO                      LULA                      DA                      SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 17.7.2008.

## ANEXO 5

### Projeto Político Pedagógico da CPSEAF - 2011

Há 16 anos (desde que passou a integrar a rede de escolas do Centro Paula Souza), a CPSEAF vem traçando/burilando sua proposta político-pedagógica, principalmente buscando o aperfeiçoamento de suas ações e o atendimento às expectativas dos segmentos que compõem a unidade escolar.

Neste ínterim, várias mudanças, principalmente no campo dos recursos humanos ocorreram, porém os valores que buscamos integrar às atividades pedagógicas da escola permanecem! Como eixos norteadores deste trabalho, citamos: respeito, solidariedade, disciplina, coletividade, sendo estes reforçados tanto nos encontros com docentes / discentes e funcionários, como no desenvolvimento das atividades pertinentes aos currículos organizacionais vigentes na unidade.

Centro Paula Souza Page 3 of 61. <http://www.cpsctec.com.br/planoescolar/imprimirPlanoEscolar.php> 31/3/2011

Para os vários segmentos da U.E., está claro que a maior responsabilidade e compromisso que temos é com o aluno. Para tanto, em reuniões habituais estimula-se a reflexão e o repensar da organização político-pedagógica, o que nos permite discutir, entre outros, questionamentos como:

- a escola que temos e a escola ideal, aquela que queremos ter;
- o "pensar" na escola como um todo, não apenas como um conjunto de habilitações desvinculadas de um objetivo maior;
- as questões que permeiam a interdisciplinaridade e a contextualização, no desenvolvimento dos itinerários formativos;
- as ações de planejamento;
- a integração entre docentes e educandos na construção da aprendizagem;
- as ações de avaliação / recuperação;
- a comunicação (ou falta dela) entre os segmentos da escola;
- a importância dos registros escolares;

- a organização da Secretaria Acadêmica;
- as relações interpessoais, entre outros.

São desafios vividos e enfrentados cotidianamente pelos membros da U.E., sempre com foco na aprendizagem e na qualidade desta para o nosso aluno.

Cabem algumas colocações acerca de conclusões firmadas pela equipe escolar:

Planejar é fundamental! Não há que se dissociar estas ações (educar / planejar - replanejar). Cada aluno é único e carrega em si, experiências, vivências e conhecimentos que devem ser utilizados na construção de sua aprendizagem.

Assim, os docentes devem conhecer o(s) grupo(s) de estudantes sob sua responsabilidade; ter conhecimento do calendário escolar e propiciar, em suas aulas, situações que oportunizem medidas pedagógicas consistentes, que possibilitem a partir da realidade do estudante, criar a produção e internalização de conhecimentos por parte do educando, promovendo a contextualização dos assuntos tratados!

O planejamento, assim, deve contemplar a possibilidade de um movimento de ação - reflexão - ação, na busca constante de um processo ensino-aprendizagem produtivo!

Desta forma, não cabe mais trabalhar uma lista de conteúdos pronta, mas sim assumir o compromisso com o desenvolvimento de *competências e habilidades*. (grifo nosso)

Dar ênfase às atividades pedagógicas, para a equipe desta unidade, significa que o trabalho dialógico desenvolvido em sala de aula será resultado da discussão e da necessidade manifestada a partir do conhecimento que se tem do próprio estudante!

\_ Objetivos do Planejamento: conhecer o educando, observar e categorizar as suas necessidades e, a partir desta constatação, pensar em um planejamento concreto que faça a relação das vivências para o conhecimento científico.

Neste bojo, as reuniões pedagógicas (presididas pela Direção e Coordenação Pedagógica) e por áreas, orientadas pelos coordenadores, são fundamentais! Devem ser articuladas e estruturadas para um caráter de continuidade, ou seja, a cada encontro aumenta-se a complexidade e dá-se seguimento aos assuntos desenvolvidos, transformando-as num ponto de exercício da gestão participativa. Nestas, o envolvimento dos docentes é muito importante, pois observamos que, à medida que abrimos maior espaço para a exteriorização das expectativas destes, maior também é a participação do professor! Criar momentos em que estes possam falar, expor seus pontos de vista, trocar experiências, ponderar ou sugerir para a direção / coordenação

propostas que visem a melhoria de procedimentos na unidade, terminam por aproximá-los entre si e da equipe de direção. Contudo, o desafio é enorme! Ainda há resistência!

A maioria dos docentes desta unidade de ensino é fruto de uma escola tradicional, clássica, focada na figura do professor e na memorização de conteúdos, com avaliações pautadas apenas em provas. Há alguns anos trabalhamos para quebrar estes paradigmas. Melhoramos em comparação com tempos idos, mas ainda estamos longe do ideal. É uma constatação! É fato! Mas já divisamos a intenção do professor em se modificar.

Este, ao planejar, deve mudar sua postura.

Primeiramente, é preciso mudar a si próprio para, então, mudar os outros (especificamente, os alunos)! Desvincular-se da idéia desta escola tradicionalista supramencionada e se dispor a respeitar as diferenças, as experiências que cada aluno traz para a sala de aula e acompanhar permanentemente o processo, visando a melhoria da aprendizagem! O foco é o aluno!

#### **Cursos oferecidos:**

A unidade 035 mantém, atualmente, 09 (nove) cursos técnicos e o Ensino Médio, com aproximadamente 1.700 alunos. Tais cursos são os seguintes:

Manhã: Ensino Médio (das 7h10min às 12h30min)

Eletrônica, Eletrotécnica e Informática (das 8h às 12h30min);

Tarde: Agenciamento de Viagens, Informática, Informática para Internet e Telecomunicações (das 13h30min às 18h);

Noite: Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Agenciamento de Viagens, Edificações, Desenho de Construção Civil (das 19h às 23h).

São cursos reconhecidos pela região na qual está inserida a escola, cuja demanda geral no último processo de Vestibulinho (1º semestre / 2011) foi de 5,23 candidatos por vaga (3.662 candidatos inscritos para 700 vagas), sendo que os cursos mais procurados são os de Eletrotécnica (demanda de 11,15 candidatos por vaga para o período noturno) e Mecânica (demanda de 8,96 candidatos por vaga, para 2 turmas no período noturno). Os demais cursos mantêm uma média aritmética de 3,87 candidatos por vaga, o que é considerado muito bom, haja vista o aumento de escolas técnicas na Região Metropolitana da Baixada Santista, mostrando que as habilitações mantidas estão em consonância com as necessidades da região de inserção da unidade escolar. Para o Ensino Médio, a demanda registrada foi 6,39 candidatos por vaga.

Cada curso conta com ambientes adequados para seu desenvolvimento, dotados de laboratórios de informática, oficinas e laboratórios específicos em cada área. Também são dotados de equipamentos específicos, adquiridos através de recursos do Centro Paula Souza, da APM da escola e por projetos desenvolvidos como Vitae (em 2007), PROEP etc.. Na busca da melhoria da qualidade destes ambientes, ainda há necessidade de reformas (cujas solicitações serão encaminhadas ao setor competente do Centro Paula Souza), bem como os pedidos de novos mobiliários para substituição.

Nestes cursos, grande parte dos docentes é contratada por prazo indeterminado, sendo que nos últimos anos, muitos se qualificaram através do Programa Especial de Formação Pedagógica para Professores (antigo Esquema I). Atualmente, novo curso de formação pedagógica está em andamento e parte daqueles que ainda não estavam licenciados, já estão frequentando o curso em questão.

As organizações curriculares vigentes são desenvolvidas pelo Centro Paula Souza (através da Unidade de Ensino Médio e Técnico - CETEC, em Laboratório de Currículo) e implantadas e seguidas pela unidade de ensino. E, constantemente, o corpo docente se reúne para discutir as competências e habilidades, bases tecnológicas, conhecimentos, visitas técnicas e projetos a serem desenvolvidos. Nos cursos técnicos, as classes com mais de 30 alunos, para os componentes cuja prática é essencial, contam com aulas em divisão de turmas (devidamente solicitadas pela escola e autorizadas pela CETEC). Isso permite aos alunos maior aproveitamento das explicações, maior disponibilidade de espaço e equipamentos para o atendimento e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Uma particularidade é que, desde o 1º semestre do ano de 2007, esta unidade de ensino já contava com aulas de Filosofia na organização curricular do Ensino Médio, já buscando se adaptar à legislação do MEC.

Em 2011, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, na 1ª série do Ensino Médio, estão inseridos, respectivamente, nos componentes curriculares de História e Geografia, sendo trabalhados em projetos interdisciplinares cuja metodologia harmonizar a aquisição de valores, habilidades e competências através da manifestação escrita, artística e a partir de fatos/exemplos históricos contextualizadores. Na 2ª série, os conhecimentos destas áreas são desenvolvidos na disciplina-projeto Ações de

Cidadania, por meio de reflexões a respeito de temas da atualidade, no intuito de despertar valores e princípios éticos tendo como foco o exercício da cidadania. Na 3ª série, a disciplina-projeto Serviços de Informação / Comunicação em Diferentes Mídias e Códigos de Linguagem, trata destes conhecimentos, com o desenvolvimento de jornais, vídeos, textos, seminários e outros instrumentos e fatos contextualizadores, sedimentando valores e atitudes importantes para o exercício da cidadania.

Para a gestão destes e dos demais projetos desenvolvidos pela unidade (técnicos, sociais, interdisciplinares etc.), contamos com o acompanhamento e avaliação dos docentes responsáveis e, acima destes, orientando esta prática, os coordenadores de área, que ao longo dos semestres letivos devem se reportar à direção da escola, apresentando relatórios referentes a este acompanhamento e medidas para corrigir eventuais discrepâncias ocorridas - prática comum, uma vez que a cada 15 dias são realizadas reuniões com os coordenadores de área.

O estágio supervisionado, embora não mais obrigatório, é intensamente incentivado pelos membros da unidade escolar. Para tanto, a escola mantém convênios de estágios com várias empresas da região, e publica em murais as oportunidades de estágio. Também cede espaço para que empresas venham realizar, em nossas dependências, a entrevista e seleção de alunos para as vagas oferecidas por elas. Cada habilitação conta com professores orientadores que, auxiliando os coordenadores de área, instruem os alunos, acompanham o desenvolvimento das práticas pedagógicas do estágio e recebem, acompanham e avaliam os relatórios finais.

Os componentes curriculares relacionados ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), respectivamente, Planejamento do TCC (no 2º módulo) e Desenvolvimento do TCC (3º módulo), na organização curricular do ensino técnico, contribuem sob vários aspectos para a prática pedagógica na unidade escolar. Primeiro, porque acelerou para o aluno a certificação (o que, muitas vezes não ocorria em virtude da demora na obtenção do estágio ou para sua conclusão) e, também, porque torna claro para o educando a questão da interdisciplinaridade, uma vez que, para o desenvolvimento dos temas escolhidos, corriqueiramente o aluno precisa de conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Também propiciou maior desenvolvimento dos professores das habilitações técnicas, pois os alunos buscam informações com todos para concretizar os projetos a serem desenvolvidos. Como dito anteriormente, no 2º módulo, em grupos (para estimular o

trabalho em equipe, a sociabilização e o respeito às idéias da maioria), os alunos planejam o trabalho de conclusão (escolhem os temas, levantam dados, pesquisam o assunto, analisam informações, buscam orçamentos etc.). No 3º módulo, efetivamente, há o desenvolvimento deste trabalho, com as bancas de validação ocorrendo ao final do semestre letivo. Assim, são convidados representantes de empresas, de órgãos de classe e docentes de outras instituições que, na maioria das vezes, saem encantados com o nível dos trabalhos apresentados; muitos alunos saem com perspectivas de contratação.

### **Sistema de Avaliação**

O terreno da avaliação é um terreno conceptualmente profuso e difuso, onde se acomoda facilmente a desorientação. De facto, quer a bibliografia acadêmica quer a legislação sobre a avaliação confronta-nos com termos como "conhecimentos", "conteúdos", "competências", "capacidades", "aquisições", "destrezas", "habilidades", "atitudes", "comportamentos", etc., sem que sejam imediatamente claras as fronteiras e as correlações existentes entre eles. (COSTA, 2004).

A epígrafe acima define as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente no que se refere ao ato de avaliar. Os limites entre o "avaliar aprendizagem de competências" e "avaliar aprendizagem de conteúdos" revelam-se muito tênues e propiciam dificuldades de entendimento entre os dois atores de destaque no ambiente educativo: professores e alunos. Fatos como a utilização de um único instrumento de avaliação (prova); orientação deficiente, quando são solicitados trabalhos de pesquisa; falta de clareza para justificar a menção obtida pelo educando; inconsistência nos registros de avaliação, que comumente levam a confundir rendimento com frequência são alguns problemas diagnosticados pela equipe de coordenadores de área e pedagógico, no acompanhamento das ações de avaliação.

Centro Paula Souza Page 5 of 61 - <http://www.cpsctec.com.br/planoescolar/imprimirPlanoEscolar.php> 31/3/2011

Com as mudanças significativas trazidas pelo advento da LDB 9394/96, a escola proporciona momentos de estudo e de discussão ainda não esgotado acerca deste tema.

Sendo assim, uma das metas de 2011 é dar continuidade aos momentos de reflexão sobre avaliação, no intuito de, por meio de estudos de caso, palestras, capacitações, auxiliar os docentes a fazer uso de variados instrumentos de avaliação e a utilizar critérios coerentes quando verificam se o aluno adquiriu conhecimentos, capacidades, atitudes, valores, enfim, saberes postos em ação.

Cada docente é responsável pelo processo de avaliação dos alunos nos componentes curriculares ministrados, sendo continuamente orientado pelos coordenadores de área e pedagógico a planejar os momentos de avaliação, seguindo os parâmetros descritos no Regimento Comum das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, com vistas a manter a legalidade do processo.

Visando a melhoria nos procedimentos de avaliação, após inúmeras discussões e a partir de modelo apresentado pela CETEC, nossa unidade escolar desenvolveu planilha própria de registro de avaliações. Esta relaciona instrumentos, competências, critérios empregados e conhecimentos na intenção de tornar claro o processo avaliativo tanto para docentes como para alunos. Planilha de Acompanhamento - frente<sup>41</sup>.

Quanto à recuperação, busca-se que aconteça de forma contínua. Pode-se constatar a atuação dos docentes, tanto do Ensino Médio como do Ensino Técnico, na reelaboração de conceitos que não foram aprendidos, oportunizando aos discentes o contato com outras formas de aprendizado: exercícios orais e escritos, leituras, debates, elaboração de portfólios, bancas, aulas de reforço no Ensino Médio etc. Alguns docentes ainda oferecem resistência em função da própria formação, conservadora, pois realizam o processo de forma metódica, ou seja, marcando datas para realização de provas com ênfase em uma análise quantitativa, embora apostemos que, a partir da utilização da planilha supramencionada, tenhamos êxito em modificar a postura destes professores. Registramos que, com base nos resultados dos Conselhos de Classe finais (2º semestre / 2010), percebemos uma melhoria nos dados da Etec em relação à quantidade de alunos retidos ou em progressão parcial - fruto do trabalho desenvolvido pela Coordenação Pedagógica e de Áreas, junto aos professores e alunos.

Tanto o processo de avaliação como o de recuperação são indissociáveis. Portanto, os estudos a respeito não acontecem separadamente. Acredita-se que, conscientizando-se os docentes sobre a importância de se avaliar corretamente, a recuperação caminhará em paralelo, de forma positiva. Levando-se em consideração o porte da Etec 035, constata-se uma unanimidade a respeito deste assunto. É um desafio! Contudo, o trabalho da coordenação pedagógica é fundamental no esclarecimento de dúvidas que os docentes e alunos ainda apresentam com relação ao tema em questão! Os procedimentos para a

---

<sup>41</sup> Por questões éticas, não anexaremos as planilhas.



realização de programas especiais de estudos de progressão parcial também serão alvo de análise da coordenação pedagógica durante o ano de 2011, principalmente no Ensino Técnico. Tem-se por objetivo a padronização do processo, tendo por intuito a apreensão das competências e habilidades não absorvidas pelo aluno em um primeiro plano.

Centro Paula Souza Page 6 of 61- <http://www.cpsctec.com.br/planoescolar/imprimirPlanoEscolar.php> 31/3/2011

#### ATOS LEGAIS DE CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO

UNIDADE:	Escola Técnica Estadual (Etec) "ARISTÓTELES FERREIRA" Cód. 035	
CIDADE:	SANTOS	
ENDEREÇO	AV. DR. EPITÁCIO PESSOA, 466	
BAIRRO:	APARECIDA	
FONE / FAX	(13) 3236-9998 / 3236-9973	
CEP:	11030-600	
E-MAIL	<a href="mailto:dir.aristotelesferreira@centropaulasouza.sp.gov.br">dir.aristotelesferreira@centropaulasouza.sp.gov.br</a> / <a href="mailto:etearistotelesferreira@gmail.com">etearistotelesferreira@gmail.com</a>	
ATO DE CRIAÇÃO	Decreto nº 11.181, de 17 de fevereiro de 1978.	
ATO DE INSTALAÇÃO	Resolução 64, de 06 de junho de 1978.	
TRANSFERÊNCIA para o CPS	Decreto 37.735, de 27 de outubro de 1993.	
	<b>Ato legal para funcionamento:</b>	<b>Eixos Tecnológicos:</b>
<b>Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em:</b>	Lei Federal 9394/96, Decreto Federal 5154/04, Resolução CNE/CEB nº 04/99 atualizada pela Resolução CNE/CEB 1/2005, Parecer CNE/CEB nº 11, de 12/06/2008, Resolução CNE/CEB nº 03, de 09/07/08, Deliberação CEE 79/2008, das Indicações - CEE 08/2000 e 80/2008.	
<b>Eletrônica</b>	Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico nº 38, de 30/10/2009, DOE de 30/10/2009, seção I, pág. 50-51	<b>Controle e Processos Industriais</b>
<b>Eletrotécnica</b>	Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico nº 38, de 30/10/2009, DOE de 30/10/2009, seção I, pág. 50-51	
<b>Mecânica</b>	Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico nº 38, de 30/10/2009, DOE de 30/10/2009, seção I, pág. 50-51	
<b>Agenciamento de Viagem</b>	Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico nº 8, de 06/01/2009, DOE de 17/01/2009, seção I, pág. 52	<b>Hospitalidade e Lazer</b>
<b>Edificações</b>	Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico nº 12, de 07/01/2009, DOE de 20/01/2009, seção I, pág. 27	<b>Infraestrutura</b>
<b>Desenho de Construção Civil</b>	Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico nº 11, de 07/01/2009, DOE de 20/01/2009, seção I, pág. 27	
<b>Informática</b>	Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico nº 10, de 06/01/2009, DOE de 17/01/2009, seção I, pág. 52	<b>Informação e Comunicação</b>
<b>Informática para Internet</b>	Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico nº 09, de 06/01/2009, DOE de 17/01/2009, seção I, pág. 52	
<b>Telecomunicações</b>	Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico nº 09, de 06/01/2009, DOE de 17/01/2009, seção I, pág. 52.	
<b>Ensino Médio</b>	Parecer CEE nº 105/98, publicado no DOE de 02/04/98 – Seção I, p. 13 ;Lei Federal nº 9394/96, alterada pela Lei Federal 11684/08, Resolução CNE/CEB nº 03/98 e Indicações CEE nº 09/2000 e 77/08.	

**ANEXO 6****DECRETO Nº 17.027/81, de 19 de Maio de 1981  
Regimento Interno Comum****Centro de Gestão Documental - CGD-CEETEPS  
Atualizado em 01/02/2011****CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA “PAULA SOUZA”  
GABINETE DA SUPERINTENDÊNCIA  
REGIMENTO DO CEETPS  
(CONSOLIDADO)  
D.O.E de 20/05/1981, Pág.11**

Aprova o Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" PAULO SALIM MALUF, GOVERNADOR DO ESTADO SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista os Pareceres nº 14/80 e 12/81 do Conselho Universitário, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", aprovados em 17 de junho de 1980 e em 12 de março de 1981, respectivamente, Decreta:

**Artigo 1º** - Fica aprovado o Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza", anexo a este decreto.

**Artigo 2º** - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, especialmente o Decreto de 4 de março de 1970, que aprovou o Regulamento do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. Palácio dos Bandeirantes, 19 de maio de 1981.

PAULO SALIM MALUF  
Calim Eid, Secretário Chefe da Casa Civil

Publicado na Casa Civil, aos 19 de maio de 1981.

Maria Angélica Galiuzzi, Diretora da Divisão de Atos Oficiais. 3

**REGIMENTO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
"PAULA SOUZA"****TÍTULO I****Da Natureza e Fins do CEETEPS**

**Artigo 1º** - O Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS, criado pelo Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, como entidade autárquica, com sede e foro na Capital do Estado, investido de personalidade jurídica, com patrimônio próprio

e autonomia administrativa financeira, didática e disciplinar, na forma da legislação de ensino do país, e transformado em Autarquia de Regime Especial associada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". pela Lei nº 952 de 30 de janeiro de 1976, reger-se-á pelas normas deste Regimento e as que couberem do Estatuto e do Regimento Geral da UNESP.

**Parágrafo único** - O CEETEPS gozará, inclusive no que se refere a seus bens, rendas e serviços, das regalias, privilégios e isenções conferidas à Fazenda Estadual.

**Artigo 2º** - São Unidades de Ensino do CEETEPS as seguintes Faculdades de Tecnologia FATEC's: **(Redação dada pelo Decreto 53.038/08)**

- I - FATEC de Sorocaba, Decreto-lei nº 243, de 20 de maio de 1970;
- II - FATEC de São Paulo, Decreto nº 1.418, de 10 de abril de 1973;
- III - FATEC de Americana, Decreto nº 25.850, de 8 de setembro de 1986;
- IV - FATEC da Baixada Santista, Decreto nº 26.150, de 31 de outubro de 1986;
- V - FATEC de Jahu, Decreto nº 31.255, de 23 de fevereiro de 1990, alterado pelo Decreto nº 39.471, de 7 de novembro de 1994;
- VI - FATEC de Taquaritinga, Decreto nº 35.236, de 1º de julho de 1992;
- VII - FATEC de Guaratinguetá, Decreto nº 39.267, de 22 de setembro de 1994;
- VIII - FATEC de Franca, Decreto nº 39.268, de 23 de setembro de 1994;
- IX - FATEC de Indaiatuba, Decreto nº 39.326, de 4 de outubro de 1994;
- X - FATEC de Botucatu, Decreto nº 39.693, de 16 de dezembro de 1994;
- XI - FATEC de Ourinhos, Decreto nº 42.605, de 9 de dezembro de 1997;
- XII - FATEC da Zona Leste, do Centro Tecnológico da Zona Leste, criado pelo Decreto nº 46.524, de 1 de fevereiro de 2002;
- XIII - FATEC de Jundiá, Decreto nº 46.929, de 19 de julho de 2002;
- XIV - FATEC de Mauá, Decreto nº 46.930, de 19 de julho de 2002;
- XV - FATEC de Garça, Decreto nº 48.433, de 7 de janeiro de 2004;
- XVI - FATEC de Mococa, Decreto nº 48.434, de 7 de janeiro de 2004;
- XVII - FATEC de São José do Rio Preto, Decreto nº 48.435, de 7 de janeiro de 2004;
- XVIII - FATEC de São Bernardo do Campo, Decreto nº 49.838, de 29 de julho de 2005;
- XIX - FATEC de Cruzeiro, Decreto nº 50.176, de 4 de novembro de 2005;
- XX - FATEC de Carapicuíba, Decreto nº 50.573, de 2 de março de 2006;
- XXI - FATEC de Itapetininga, Decreto nº 50.574, de 2 de março de 2006;
- XXII - FATEC de Marília, Decreto nº 50.575, de 2 de março de 2006;
- XXIII - FATEC de Pindamonhangaba, Decreto nº 50.576, de 2 de março de 2006;
- XXIV - FATEC de Praia Grande, Decreto nº 50.577, de 2 de março de 2006;
- XXV - FATEC de Tatuí, Decreto nº 50.578, de 2 de março de 2006;
- XXVI - FATEC da Zona Sul - São Paulo, Decreto nº 50.579, de 2 de março de 2006;
- XXVII - FATEC de São José dos Campos, Decreto nº 50.580, de 2 de março de 2006;
- XXVIII - FATEC de Itaquaquecetuba, Decreto nº 51.330, de 5 de dezembro de 2006;
- XXIX - FATEC de Presidente Prudente, Decreto nº 51.331, de 5 de dezembro de 2006;
- XXX - FATEC de Santo André, Decreto nº 51.501, de 24 de janeiro de 2007; 4
- XXXI - FATEC de Mogi Mirim, Decreto nº 51.878, de 6 de junho de 2007;
- XXXII - FATEC de Guarulhos, Decreto nº 52.059, de 15 de agosto de 2007;
- XXXIII - FATEC de São Caetano do Sul, Decreto nº 52.060, de 15 de agosto de 2007;
- XXXIV - FATEC de Jales, Decreto nº 52.122, de 3 de setembro de 2007;
- XXXV - FATEC de Araçatuba, Decreto nº 52.639, de 21 de janeiro de 2008;

XXXVI - FATEC de Capão Bonito, Decreto nº 52.640, de 21 de janeiro de 2008;  
XXXVII - FATEC de Itu, Decreto nº 52.641, de 21 de janeiro de 2008;  
XXXVIII - FATEC de Jaboticabal, Decreto nº 52.642, de 21 de janeiro de 2008;  
XXXIX - FATEC de Piracicaba, Decreto nº 52.643, de 21 de janeiro de 2008;  
XL - FATEC de Sertãozinho, Decreto nº 52.644, de 21 de janeiro de 2008.  
XLI – FATEC de Bauru, Decreto nº 53.367, de 01/09/2008.  
XLII – FATEC de Bragança Paulista, Decreto nº 53.368, de 01/09/2008.  
XLIII – FATEC de Catanduva, Decreto nº 53.369, de 01/09/2008.  
XLIV – FATEC de Lins, Decreto nº 53.370, de 01/09/2008.  
XLV – FATEC de Mogi das Cruzes, Decreto nº 53.371, de 02/09/2008.  
XLVI – FATEC do Ipiranga, Decreto nº 53.372, de 02/09/2008.  
XLVII – FATEC de São Sebastião, Decreto nº 53.373, de 02/09/2008.  
XLVIII – FATEC de Barueri, Decreto nº 54.465, de 19/06/2009.  
XLIX – FATEC de Diadema, Decreto nº 54.728, de 01/09/2009.  
L – FATEC de Osasco, Decreto nº 54.729, de 01/09/2009.  
LI – FATEC de Taubaté, Decreto nº 56.701, de 31/01/2011  
LII – FATEC do Tatuapé, Decreto nº 56.700, de 31/01/2011  
Parágrafo único - Outros estabelecimentos de ensino ou pesquisa poderão ser criados junto ao CEETEPS.”; (NR)

**Artigo 3º** - O CEETEPS tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos 2º e 3º graus.

**Artigo 4º** - Além de outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos, compete ao CEETEPS:

- I - ministrar cursos conducentes à formação de Tecnólogos;
- II - formar pessoal docente destinado ao ensino nos cursos de formação de Tecnólogos e do ensino profissionalizante em seus vários ramos, graus e ciclos;
- III - realizar e promover cursos de graduação, pós-graduação, estágios e programas, nos variados setores das atividades produtivas, que possibilitem ensejo para o contínuo aperfeiçoamento profissional e aprimoramento da formação técnica, cultural, moral e cívica. ([www.centropaulasouza.com.br](http://www.centropaulasouza.com.br)) arquivo acessado em 15/06/2011, 22h45)