



## CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DAS NARRATIVAS SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR

Thayssa Martins Moraes Ribeiro  
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
[thayssammr@gmail.com](mailto:thayssammr@gmail.com)

Sueli Soares dos Santos Batista  
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
[suelissbatista@uol.com.br](mailto:suelissbatista@uol.com.br)

### RESUMO

Discutir a construção da memória e da história da formação docente na educação profissional e tecnológica a partir das narrativas sobre o cotidiano escolar é o objetivo da pesquisa. Ao longo da história das escolas técnicas públicas paulistas nem sempre a licenciatura foi pré-condição para a atuação do docente. Daí a necessidade de se trabalhar na pesquisa educacional as experiências e narrativas destes docentes, campo carente nas pesquisas educacionais. A revisão bibliográfica foi realizada a partir de artigos sobre formação docente e narrativas educacionais do cotidiano escolar, considerando os desafios atuais da educação profissional e tecnológica. Com este estudo, que também se baseou em entrevistas de história oral, espera-se contribuir com as pesquisas sobre as formas de pensar o fazer docente na educação profissional e tecnológica e a formação de professores em geral como parte das abordagens sobre o patrimônio educativo.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação profissional e tecnológica. Patrimônio educativo.

### CONSTRUCTION OF THE MEMORY AND THE HISTORY OF TEACHER EDUCATION FOR PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION BASED ON NARRATIVES ABOUT DAILY SCHOOL LIFE

### ABSTRACT

To discuss the construction of memory and the history of teacher education in professional and technological education based on narratives about school life is the objective of the research. Throughout the history of technical public schools in São Paulo, the degree was not always a precondition for the teacher's performance. Hence the need to work on educational research the experiences and narratives of these teachers, a field lacking in educational research. The literature review was based on articles about teacher education and educational narratives of school life, considering the current challenges of professional and technological education. With this study, that was also based on oral history interviews, it is hoped to contribute with the research on the ways of thinking about teaching in professional and technological education and the training of teachers in general as part of the approaches on educational heritage.

**Keywords:** Teacher training. Professional and technological education. Educational heritage.



## CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA Y DE LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA A PARTIR DE LAS NARRATIVAS SOBRE EL COTIDIANO ESCOLAR

### RESUMEN

Discutir la construcción de la memoria y de la historia de la formación docente en la educación profesional y tecnológica a partir de las narrativas sobre el cotidiano escolar es el objetivo de la investigación. A lo largo de la historia de las escuelas técnicas públicas paulistas no siempre la licenciatura fue precondition para la actuación del docente. De ahí la necesidad de trabajar en la investigación educativa las experiencias y narrativas de estos docentes, campo carente en las investigaciones educativas. La revisión bibliográfica fue realizada a partir de artículos sobre formación docente y narrativas educativas del cotidiano escolar, considerando los desafíos actuales de la educación profesional y tecnológica. Con este estudio que también se basó en entrevistas de historia oral, se espera contribuir con las investigaciones sobre las formas de pensar el hacer docente en la educación profesional y tecnológica y la formación de profesores en general como parte de los enfoques sobre el patrimonio educativo.

**Palabras clave:** Formación docente. Educación profesional y tecnológica. Patrimonio educativo.

## LA CONSTRUCTION DE LA MEMOIRE ET L'HISTOIRE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET TECHNOLOGIQUE DES RECITS SUR LA ROUTINE SCOLAIRE

### RÉSUMÉ

Discuter de la construction de la mémoire et de l'histoire de la formation des enseignants dans l'enseignement professionnel et technologique à partir des récits sur la vie scolaire quotidienne est l'objectif de la recherche. Tout au long de l'histoire des écoles techniques publiques São Paulo pas toujours le diplôme est une condition préalable à la performance de l'enseignant. D'où la nécessité de travailler dans des expériences de recherche en éducation et les récits de ces enseignants, manque dans le domaine de la recherche en éducation. La revue de la littérature a été réalisée à partir des articles sur la formation des enseignants et des récits éducatifs de la vie scolaire de tous les jours, compte tenu des défis actuels de l'enseignement professionnel et technologique. Cette étude a également compté sur des interviews d'histoire orale, devrait contribuer à la recherche sur les façons de penser faire de l'enseignement dans l'enseignement professionnel et technologique et de la formation des enseignants en général dans le cadre des approches de l'équité en éducation.

**Mots-clés:** formation des enseignants. Professionnelle et de l'enseignement technologique. Équité dans l'éducation.

## INTRODUÇÃO

As políticas públicas para formação docente, o compromisso institucional com essas políticas e com a formação permanente destes docentes é uma lacuna na história da Educação



Profissional e Tecnológica (EPT). No Brasil, a EPT apresenta quatro grandes redes: a privada, a federal, as estaduais e as municipais e conheceu um processo importante de expansão a partir dos anos 2000. Sobre os níveis e modalidades da EPT, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº. 9 394/96 (LDB), no capítulo III, definiu uma série de informações de como se organiza a educação profissional. O Decreto nº. 5 154, de 23 de julho de 2004, aponta como se organiza a educação profissional e ambos os documentos colocam que esse nível de educação se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação, abrangendo os seguintes cursos - formação inicial e continuada de trabalhadores, EPT de nível médio e EPT de graduação e pós-graduação que compreende os cursos de mestrado, doutorado e especialização.

Os centros de educação profissional e tecnológica no Brasil têm oferecido diversos cursos profissionalizantes, que se diferem basicamente pela relação mais direta ou menos direta com a prática e a ênfase maior ou menor com a teoria. Enquanto o ensino técnico prepara pessoas que vão trabalhar mais diretamente no fazer, mesmo que haja formação teórica, dedica-se mais a prática. Já o ensino tecnológico, um curso superior de aproximadamente três anos de duração, também apresenta aproximação com a prática, mas além disso, enfatiza a formação em termos de pesquisa, de inovação e supervisão.

A identidade do professor de EPT recebe os condicionantes de toda a conjuntura social, política e econômica, que fazem com que a sua prática em sala de aula receba significados e dimensões diferenciadas. Na sala de aula ainda é preciso saber, como docente, organizar, estimular as situações de aprendizagem, pois são estas situações que vão conduzir o aluno a aprender.

A representação do papel dos professores é vista aqui como sendo de seres histórico-sociais que, segundo Freire (1996), seriam capazes de intervir, de escolher, de decidir, de romper; capazes de assumirem-se como seres pensantes, transformadores e criadores. Os educadores precisam fazer com que seu trabalho tenha uma relevância social, a qual não admite passivamente a conformidade das coisas, do mundo, mas que interage e busca intervir nele, também, através do processo de compartilhar experiências.

Atentando-se para experiências vividas pelo grupo de professores num contexto escolar e em suas trajetórias pessoais, foram extraídos episódios relevantes, das histórias de vida narradas e as relações estabelecidas na constituição da formação docente. As narrativas docentes, nos limites deste estudo, são consideradas como elementos fundamentais do “chão-da-escola”, com todos os processos envolvidos, dificuldades, alegrias, obstáculos e progressos (NÓVOA, 1992).



Se a análise da escola nos remete para o “enquadramento material da ação escolar”, do mesmo modo é necessário compreender o “tecido de relações interpessoais que sustenta a mesma ação” (FERNANDES, 2205, p. 20). Assim, com este artigo, espera-se contribuir com outras formas de pensar o fazer docente na EPT e a formação de professores em geral, sendo a memória e a história do tempo presente a construção permanente e cotidiana do patrimônio educativo.

## **O COTIDIANO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: A IMPORTÂNCIA DO NARRAR EXPERIÊNCIAS ENTRE PROFESSORES**

Se “a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática” (FREIRE, 1996), é possível compreender que a prática pedagógica se consolida por atitudes permanentes de autoformação no cotidiano escolar, fortalecendo o exercício do ofício de ensinar. Assim há o entrelaçamento entre os modos de ser e de fazer o trabalho docente e a impossibilidade de se separar o professor das práticas cotidianas que se desenvolvem no seu contexto de ação.

As práticas cotidianas na escola se organizam conforme o andamento dos acontecimentos, não se tratando de um sistema organizado; portanto, provocam situações singulares. Estamos entendendo práticas cotidianas como pressuposto no sentido de Certeau (1985, p. 4), ao defender que “são maneiras de por em prática, ou seja, são comportamentos que se repetem em rituais, maneiras pelas quais as pessoas colocam em prática suas vivências e suas referências em relação a determinadas situações”.

Sacristán (2002) e Schön (2000), discutindo sobre a formação do professor, concluem que ela se dá também por suas experiências no trabalho docente cotidiano. Essas experiências são estruturantes, afirmando Sacristán (2002, p. 63-64) que:

[...] as experiências que temos estruturam-se em nosso eu de maneira escalonada, produzindo nele níveis desiguais de impacto e graus de relevância, de modo que as diferentes camadas de experiência em cada indivíduo misturam de forma singular seus efeitos particulares. É quase certo que terão mais relevância as experiências produzidas com o contato direto com as realidades e as ocorridas nas relações interpessoais, por serem mais diretas e intensas. Porém, não deixa de ser certo aquelas outras que obtemos por outros meios também nos marca e que, para determinados sujeitos, podem alcançar a maior preponderância e proximidade máxima de seu eu, marcando sua identidade.

As experiências adquiridas por cada um contribuirão para sua formação pessoal e social. A escola não é um elemento neutro da sociedade, porém não é um instrumento que consiga por si só promover uma mobilidade social (MOREIRA; SILVA, 1994). Ela pode



contribuir com a reprodução das desigualdades sociais na medida em que adota um discurso dominante, que se reflete em uma prática dominante (BOURDIEU, 1998). Prática muitas vezes marcada pela discriminação, pelo autoritarismo e pelo não entendimento das relações de poder. Ao abrirmos espaços para as narrativas no cotidiano escolar passamos a escrever coletivamente “histórias sobre vidas educacionais” (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A experiência atrelada à memória contribui para a constituição da identidade. O ato de “narrar”, podemos entendê-lo como um sinônimo de “história”, quando reproduzimos um conto, ou um evento ocorrido no cotidiano. A respeito do valor da experiência narrada, Benjamin (2012) em seu texto *Experiência e Pobreza* relaciona o tempo ao sujeito nas suas realidades múltiplas e faz alusão ao tempo sem experiência, um presente abstrato. O autor critica a linearidade de um tempo progressivo entendido como progresso, como sucessão vazia, construindo a ideia sobre não termos tempo de viver o que é preciso. Para ele, desfez-se então a tradição, e como consequências surgem os conceitos “perda de experiência” e “pobreza da experiência” do mundo moderno e a consequente incapacidade de narrar essas experiências (BENJAMIN, 2012, p. 124). Assim, narrar se torna uma experiência de desreificação e ressignificação da realidade vivida.

Na literatura, especialistas apontam a narrativa como a estrutura de uma história. Em educação, por onde caminhamos, a narrativa assume um significado mais abrangente, que objetiva desvelar as ações realizadas pelos atores durante os momentos de ensino e de aprendizagem, com todos os motivos e sensações que levaram o autor a eleger aquele momento para compor sua narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1990). Assim é possível ver a atuação e a formação docente expressas em “histórias sociais e individuais corporificadas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 32).

## **A HISTÓRIA ORAL NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Com o advento da História Nova o próprio conceito de documento entra em crise, e em particular nos anos 1960, houve uma contracultura de valorização de outras referências documentais como a fotografia, a pintura e o gesto, enfim, um conjunto de manifestações que passou a questionar a exclusividade da validade da escrita. Após esse ocorrido, pode-se notar um reforço da valorização das tradições orais, de toda a forma de busca através de experiências socioculturais transmitidas oralmente, sendo a história oral valorizada nessa perspectiva (FERREIRA; FERNANDES; ALBERTI, 2000).



A história oral é uma metodologia de pesquisa que se dedica a registrar a narrativa da experiência humana. Nasceu na universidade de Columbia em 1948 quando um professor decidiu acolher depoimentos de pessoas gravando suas narrativas. A história oral no Brasil vem se desenvolvendo desde os anos 70, e tem sido muito utilizada como metodologia de investigação. Percebe-se a importância da “experiência da fala”, experiência esta que tem se perdido, não perdidos os modos e códigos da língua portuguesa, mas tem se deixado de dialogar experiências. Benjamin (2012, p. 13) aponta que “é cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se tivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”.

Essa dificuldade de narrar experiências é algo não só subjetivamente localizável, mas objetivamente determinado, tornando-se a história oral uma necessidade não só epistemológica e metodologicamente, como também política. Para Joutard (2000, p. 33-34):

Não se pode esquecer que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o "indescritível", toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas "muito insignificantes" - é o mundo da cotidianidade - ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional.

A memória depende muito do momento presente. A memória é uma experiência que se reenvia ao passado, mas não pode ser compreendida se não for reenviada ao presente daquele que lembra. Para se exercer a história oral da vida de professores precisa-se dar o direito da fala, direito de gravar, de ouvir os outros. A história oral é rica por dar voz a quem faz sua própria história e é utilizada como recurso científico que almeja mostrar os vários lados da questão analisada, como aqui neste artigo, sobre memória e formação docente. A história oral também pode ser uma base para as pesquisas históricas assim como são os documentos tradicionais.

Vê-se que a abrangência da história oral, por meio das lembranças narradas pelos entrevistados, está além das fronteiras pedagógicas e interdisciplinares, ou seja, está relacionada ao seu importante papel na interpretação do imaginário, da relação do tempo presente na percepção do passado e na análise das representações sociais (FREITAS, 2002).

É exatamente aí que a história oral atua e no campo da educação tem um sentido muito especial. A oralidade pode preencher os vazios históricos que não foram documentados e



estão prenes de significados nas narrativas da vida dos docentes. A memória falha ou um ponto aumentado na fala, também deve ser investigado, e tais pontos são necessários para que seja possível entender a representação social dos professores, como esses docentes se veem e são vistos pela sociedade.

Conforme Le Goff (2003), a memória é um elemento essencial da construção da identidade, seja individual ou coletiva, que vem sendo buscada nas atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje. A memória individual, inseparável da memória coletiva, é elemento fundamental no que, nos limites deste estudo, se considera a materialidade da cultura escolar que não se restringe a objetos, fotografias, documentos, mobiliários e à arquitetura escolar ou mesmo à compreensão histórica das determinações legais que recaem sobre o cotidiano da escola.

Como afirma Felgueiras (2005, p. 88-89), mesmo quando se busca a compreensão de vestígios materiais é necessário compreender o passado plurifacetado da escola, “[...] produzido por diferentes atores sociais, exigindo um trabalho de elaboração de procura e elaboração de fontes não só nos arquivos mas também junto de pessoas despertando recordações [...]”. Assim é que a recolha e a socialização de memórias num grupo profissional é um meio importante de valorizar “[...] as informações recolhidas e os significados que os atores que lhe atribuem, como parte de um patrimônio imaterial da escola, indispensável à compreensão não só dos artefatos, mas também da própria sociedade que os produziu” (FELGUEIRAS, 2005, p. 90).

Esse patrimônio imaterial da escola está entrelaçado ao seu patrimônio material e é o que lhe dá sentido no presente. O pesquisador, neste caso, é contemporâneo de seu objeto, dividindo categorias e referências com os atores que fazem a história em seu cotidiano. (CHARTIER, 2009).

## **NARRATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE DA EPT**

No ensino técnico e tecnológico ingressam profissionais de diferentes formações com pouco ou nenhum conhecimento de questões relativas às ciências da educação e aos estudos sobre a prática docente. Estudar a formação e o trabalho do professor não se refere apenas à questão de competências desse profissional, mas para “o que” se quer formá-lo. A formação pedagógica, principalmente para os docentes das disciplinas profissionalizantes, que não possuem cursos de licenciatura, é um desafio permanente a ser vencido pelas instituições de ensino de EPT.





Tendo em vista que a formação pedagógica não é um critério essencial para a contratação de professores do ensino técnico profissionalizante, surge a necessidade e a oportunidade de compreender o processo formativo entrelaçado à atuação dos docentes, isso não significando o abandono de cursos de licenciatura ou a avaliação, que seriam desnecessários para o docente da EPT.

Todos os professores entrevistados para esta pesquisa fizeram cursos de graduação tecnológica. Este tipo de curso, em que se formam os profissionais tecnólogos, é comumente direcionado para a atuação em áreas específicas do mundo do trabalho e não necessariamente para a docência. Mas, inúmeros egressos dos cursos de tecnologia, cedo ou tarde, seguem carreira docente por motivos ainda não claramente estudados. Entre os dez docentes tecnólogos entrevistados em 2016, atuantes em duas escolas técnicas públicas paulistas, nove revelaram já terem trabalhado em algum empreendimento industrial antes de chegarem à escola para ministrarem aulas.

Na primeira etapa do trabalho de campo, foi possível obter pelo questionário de informações gerais e específicas, a formação de cada um dos 10 professores pesquisados. Constatou-se que, desse grupo, 09 professores tecnólogos são do sexo masculino e 01 do sexo feminino, com faixa etária entre 25 e 55 anos. A discrepância entre professores tecnólogos do sexo masculino frente ao feminino pode estar relacionada pelo fato das duas escolas de atuação dos professores terem a maioria dos cursos técnicos voltados para áreas de exatas: técnico em informática, logística, eletrônica, eletromecânica, manutenção e suporte em informática, automação industrial e administração, sendo perceptível que, ainda hoje, haja mais homens frequentadores nos cursos desse tipo. Dentre os dez professores, todos tecnólogos, um deles revelou também ser formado em pedagogia. Desse grupo 5 apresentam pós graduação em áreas específicas, 1 possui mestrado, e 4 deles cursaram, ou estão cursando, o curso de formação pedagógica pelo CEETEPS. Quanto aos cursos em que o grupo atua, 7 lecionam no Ensino Técnico, 2 lecionam no Ensino Técnico e Técnico Integrado ao Médio (ETIM) e 1 é professor apenas no ETIM.

Na sequência apresentamos uma seleção de trechos das respostas dadas à questão sobre como compreendem a relação entre a experiência, no chamado setor produtivo, e o início na docência.

*Professor 1: Não, não foi a minha primeira opção de carreira dar aula. Dificilmente quem entra em um curso de tecnologia pensa em trabalhar com educação. A começar pela formação do tecnólogo que exclui completamente as disciplinas de pedagogia [...]. Em certa*





*altura pensei que nunca seria professor. Até mesmo por opção eu não seria, mas como a oportunidade surgiu, eu fui testar [...] mas não pensava em seguir como carreira. O que me levou a seguir carreira docente foi meio que o acaso. Na verdade logo que sai da minha graduação [...] já iniciei como professor. Paralelamente, eu trabalhava com projetos de web, vinculado a uma empresa, tipo freelance [...] Então fiz uma aula teste, em uma faculdade que estava abrindo e acabei passando, daí em diante não larguei mais. Inclusive fui invertendo. Passei a trabalhar menos na empresa e atribui maior quantidade de aulas. Hoje sou 100% professor. Não tenho outra atividade remunerada que não seja a docência.*

*Professor 2 : [...] sempre tentei trabalhar em empresa e nunca me dei bem. Hoje sinto que tenho jeito pra lidar com os alunos. Gosto de ensinar. Gosto de passar minha experiência para os alunos.*

*Professor 3: Não, não foi assim a minha primeira opção. Na verdade, quando eu comecei a trabalhar em uma escola, nem sabia que eu iria passar a dar aula. Porque inicialmente trabalhava no administrativo da escola. Depois me ofereceram uma vaga de aula [...] Gostei muito e precisava pegar as aulas. Na época eu estava desempregado, tinha acabado de sair do emprego. Antes trabalhava em uma empresa na área de informática também. Para continuar com a vaga eu precisava indeterminar. E pra indeterminar eu precisava ter uma faculdade, foi assim que me inscrevi em um curso online na área de tecnologia da informação. Formei e estou aqui até hoje.*

*Professor 4: Destino! Eu cursei o SENAI de 1976 a 1978. Havia trabalhado na indústria [...]. Um dia vi um jornal no chão sobre um concurso do SENAI. Fiz a inscrição e passei! De lá pra cá fiquei mais dois anos na indústria, mas atualmente estou só na área da educação.*

*Professor 5: Fiz o curso técnico e depois trabalhei em uma grande metalúrgica aqui da região. Por um período fiquei desempregado e lembrei-me de um professor que já havia me chamado pra dar aula aos fins de semana [...]. Como eu era novo e antes estava empregado nunca aceitei. Quando fiquei desempregado liguei para aquele professor [...]. Então ele conseguiu arrumar aula pra mim onde eu havia estudado e em mais duas escolas.*

*Professor 6: O objetivo foi complementar meu currículo frente as exigências da empresa que trabalhava. A intenção era fazer o melhor para o meu cargo. Por isso não via que o meu curso, tecnologia em automação, me direcionaria para o caminho da docência. Ajudou? Ajudou muito. O curso agregou muito na aprendizagem da docência, pois lá mesmo a gente praticava trabalhos em grupo. Ensinava outros grupos. Até as apresentações com temas das disciplinas era um exercício. Então cresci um pouco mais no sentido de como*



*desenvolvo minhas aulas hoje. Mas na época do curso não era intenção atuar na educação. Por isso digo que a docência aconteceu por acaso. Foi Deus, alguma coisa assim.*

*Professor 7: Não, não foi minha primeira opção não. Minha primeira opção era trabalhar na indústria. A docência foi uma segunda opção. Por estar chegando na idade da aposentadoria, eu preferi alguma coisa diferente da minha atuação dentro da indústria. Foi aí que optei dar aula. Assim posso compartilhar minha experiência.*

*Professor 8: Não era intenção ser professor não. Apesar de ter vontade eu não sabia que daria para ser professor. Eu achava que teria que me especializar. Fiz o curso de tecnologia para trabalhar em empresas (indústria) e quando me formei já estava trabalhando na indústria. Eu achava que seria isso, até que eu comecei a entrar mais em contato com a escola e vi que poderia. Comecei a pensar no ensino como uma segunda opção, complementação de renda. Hoje eu estou mais na educação do que pra indústria.*

*Professor 10: Comecei a trabalhar com website, mas é uma profissão que tem mês que você trabalha muito e ganha muito, mas algumas vezes não entra nada. Principalmente no final do ano, chega novembro para e volta só em fevereiro. E é uma época que você precisa de dinheiro e não ganha. Então pensei que não poderia continuar com isso e que precisaria de alguma coisa mais fixa, então fui tentar voltar para o mercado de trabalho e fui procurar emprego [...]. Então me ligaram aqui da Etec de Campo Limpo falando que tinha duas aulas e meia. Só pensava que não ia dar conta, não ia dar conta, mas falei que pegava. Loucura assim, mas deu muito certo, logo de início assim eu não sabia. E entrei assim de cara com dezessete aulas e meia.*

Relacionar o início na docência ao acaso e ao destino, ou ainda, o não saber por que foi direcionado pra uma sala de aula, também faz parte da formação, da construção docente. Os *professores 1, 4 e 6* relacionaram o começo na carreira docente ao acaso, ao destino e à Deus, respectivamente. Na verdade essa relação demonstra uma lacuna no pensar, no refletir sobre a trajetória docente. Quando esses sujeitos respondem dessa maneira, de forma a não se responsabilizar pela própria trajetória, é porque não se percebem donos do seu percurso, evitando refletir sobre ele.

Alguns pontuam bem os motivos que influenciaram a carreira docente. O *professor 2* afirmou nunca ter se dado bem nas empresas que tentou trabalhar após a graduação. Os *professores 3 e 8* viram na docência uma possibilidade de trabalho pra complementar a renda frente ao desemprego. O *professor 7*, justificou seu percurso relatando que já estava pra aposentar e queria trabalhar com algo diferente, assim viu na docência essa possibilidade.



Quando se perguntou a estes professores se compartilhavam experiências da prática cotidiana uns com os outros, obteve-se as seguintes respostas:

Professor 1: *Nós não falamos muito sobre nossa prática, mas acabamos trocando dicas, trazendo ferramentas novas, maneiras novas de trabalhar. Não discutimos muito sobre práticas pedagógicas com os pares, o que dá ou não certo na minha forma de ensinar. Acho que até seria uma questão a ser levantada, que poderia ser formalizada pela direção, incentivando esse tipo de discussão. Reunir os professores e dizer: - “Olha, vamos ter uma reunião pedagógica entre os pares para levantar algumas questões sobre prática pedagógica”. Mas as reuniões, infelizmente, acabam sendo pra discutir problemas e notas de alunos. O tempo maior de discussões são sobre os problemas encontrados e as correções para isso, o que não é tão bom [...], pois eles acabam tomando a maior parte do tempo de discussão e não há uma troca de experiências. [...] seria bom ter uma reunião para discutir esses assuntos, mas insisto: - Arranjar tempo para isso também é complicado. Acho que isso é algo coletivo, geral nas escolas!*

Professor 2: *O apoio pedagógico é para quando preciso de um laboratório ou um equipamento para as aulas, mas as conversas entre professores parte dos próprios professores e acontece mais quando chegamos, nos intervalo ou na hora de ir embora . Não temos quase que tempo pra conversar, a não ser quando há algum projeto em conjunto com outro professor, e nessas poucas trocas aprendemos bastante um com o outro.*

Professor 3: *Converso pouco com outros professores, mas seria bom ter essa troca pra ver se passo pelos mesmo desafios que os outros, ou ainda seria bom ter um avaliador assistindo minhas aulas para dar um retorno do que está bom e o que pode melhorar. Há alguns professores que não gostam, mas eu não acho ruim não. Pelo contrário, no início na escola que trabalhei tinha essa avaliação e pra mim foi importante saber o que podia mudar. São críticas que ajudam. Críticas construtivas. Contribuem a ter postura na frente dos alunos! Mas muito vem da formação já da pessoa, característica pessoal dele.*

Professor 4: *Converso sim com outros professores, conversamos muito sobre a forma de se dar aula. Mas hoje em dia falamos muito sobre os alunos problemáticos.*

Professor 5: *Então conversar a gente sempre conversa, hoje menos, no passado eu conversava mais. Eu vejo que aprendemos muito com os colegas. Se eu como professor não tivesse tido os colegas que eu tive, ou fosse um professor que ficasse isolado ou não saísse da sala, ficasse lá o tempo todo só pra não ir pra sala dos professores, não teria a formação que eu tenho.*



Professor 6: *Eu não tenho conversado muito a respeito disso não viu, sinceramente. Eu não tenho buscado muito sobre o que eles fazem. Tem um ou outro professor só que converso alguma coisa sobre sala de aula, mas só. A gente tem um costume de falar daquele aluno que está dando problema né? (risos) E daquele aluno que está se destacando bem também.*

Professor 7: *Esse ano estamos trabalhando mais dessa forma, por exemplo, a gente nunca conseguiu reunir durante a semana. Mas esse ano, reunimos num sábado à tarde em uma padaria com os professores de gestão, pra poder conversar. Falamos sobre como tratar o aluno sendo gestores? Então esse foi praticamente o tema. Esse semestre foi possível ser mais pontuais. Até mesmo porque nossa equipe é na sua maioria gestores. Professores de gestão dos quais oitenta por cento fez o curso de formação pedagógica.*

Professor 8: *Então, tem tido mais troca de experiências agora, mas ainda acho que perdemos tempo com algumas outras coisas mais burocráticas. É perdido o foco do que tem que ser falado e acaba não chegando onde deve. Devido ao planejamento das aulas acaba sobrando pouco tempo, aí ficamos naquilo que é visto como prioridade pra reunir durante o ano. Acho que deveria ter mais tempo.*

Professor 9: *Conversamos direto. Trocamos bastante ideia de como é que é a matéria, o que você vai dar, como é que é a classe. A gente conversa bastante a respeito disso. Quando há vários professores, de vários lugares, com ideias que são legais a gente aplica. Eu sou o coordenador lá [...] de uma determinada matéria, tem outro professor de Logística que também é coordenador, então um ajuda o outro, nós implantamos esse mês um sistema lá em Campo Limpo que eu trouxe de outro lugar [...], então assim nos ajudamos.*

Professor 10: *Então, nossa coordenação pedagógica até nos dá um suporte bom, mas a resolução dos problemas na escola e com os alunos viram foco das reuniões. Nós sabemos que os coordenadores pedagógicos, por exemplo, exercem também cargos de professores. Estão lá pra fazer os dois papéis, por isso é compreensível que o coordenador pedagógico também não tenha tempo de ouvir os professores e propor mais reuniões devido as suas atribuições!*

Pelas falas percebe-se o desenvolvimento de um trabalho com características de colaboração, envolvendo a interação e o diálogo constante, são elementos intrínsecos à dinâmica da formação de professores. A maioria dos professores entrevistados (60%) afirma que hoje em dia não conversam muito com os colegas sobre as práticas cotidianas, mas percebe a necessidade de partilhar momentos de troca de experiências, narrar suas vivências com outros professores ou compartilhar desafios. Como visto, os docentes 1, 4, 6 e 8 apontam



que as reuniões pedagógicas geralmente são para tratar outras questões e um dos fatores, citados pelos docentes 1, 2, 7, 8 e 10, justificando a falta de troca de experiências é a escassez de tempo. Os momentos de troca entre os pares acabam ocorrendo de modo informal, entre intervalos das aulas e, mesmo assim, afirmam os pesquisados que esses momentos contribuem para uma aprendizagem permanente do ofício.

Os professores 1, 2, 9 e 10 ainda relacionam a falta de troca entre os pares com a falta de incentivo e planejamento de reuniões com este foco, por parte da coordenação pedagógica. Tudo isso deve ser levado em conta. A educação profissional não se faz só com os jovens, esta depende também dos professores, da coordenação pedagógica e de um conjunto de conhecimentos sobre a instituição que o professor está inserido.

O esforço aqui realizado vai no sentido do que Ribeiro (2013) enfatiza como a construção da memória institucional a partir de seus atores, neste caso, os docentes tecnólogos:

Entendemos que para além do registro de uma história de uma instituição, quando desenvolvemos trabalhos nesta área estamos criando novas versões documentais e preservando o patrimônio imaterial de toda uma comunidade – seja ela definida pelo fazer de uma profissão, ou pela convivência em um determinado local de trabalho. (RIBEIRO, 2013, p. 17).

Nas histórias vividas e contadas pelos professores, transcritas na forma de narrativas, também estão presentes episódios relevantes que expõem as relações estabelecidas pela dinâmica escolar. Notoriamente, é na trama do espaço escolar que atitudes, interlocuções e pronunciamentos fornecem sentido às posições assumidas pelos educadores. Não só na forma de exposições formais, mas, muitas vezes, com atitudes informais, rotineiras, corriqueiras. São essas experiências informais, mas cheias de significado, que pretendemos atentar. Elas seguem caminhos diferentes do esperado, do proposto, do mecânico, e revelam vontades e sentimentos internos em cada indivíduo mas que podem ser identificados, objetivamente nas maneiras como o coletivo se constitui.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante a complexidade da história da educação, sem desconsiderar a profícua existência dos objetos museológicos, documentos escritos e iconográficos, há que se reconhecer a insuficiência destas fontes documentais e a relevância da história oral, não só para compreender os vestígios da cultura material da escola, bem como para gerar outras



fontes documentais, à medida que é possível registrar os relatos daqueles que, de alguma forma, vivenciaram e vivenciam esta materialidade cotidianamente.

Neste sentido, amplia-se a perspectiva do patrimônio educativo associado e intrinsecamente compreendido na perspectiva da história do tempo presente. Para entender porque a metodologia história oral é um recurso apropriado para construir a história de formação de docentes, percorremos vários trabalhos de autores que reconhecem o fato da história oral dar vozes a atores quase sempre silenciados. Consideramos a relevância de, por meio deste recurso teórico-metodológico, contribuir para o conhecimento coletivo da formação docente para a EPT, campo escassamente estudado no Brasil.

Para melhor compreender e desvelar o processo de formação dos professores da EPT fez-se uso de narrativas coletadas em entrevistas com método de história oral, tendo-se em conta a importância do cotidiano e da cultura escolar como parte integrante das diferentes formas do saber fazer docente, sendo essas dimensões parte integrante do patrimônio educativo.

A reflexão das experiências vividas pode modificar as práticas cotidianas como forma de estabelecer códigos sociais pensando na diversidade de saberes dentro da sala de aula. E esse contexto de ação envolve desde a interação entre os professores, a coordenação pedagógica até as políticas públicas de formação de professores para a EPT, pois são tais políticas que sinalizam o norte, o caminho, sem contudo determiná-lo. As práticas cotidianas estabelecem as diretrizes para onde caminhará a formação dos professores para esse tipo de ensino, mas são os professores que trilham esse caminho, e são os que podem narrá-lo, não só como esforço de construção da memória, mas de reflexão permanente sobre o seu fazer, em movimento indissociado do fazer-se.

Como essas diretrizes são incorporadas, ou não, no cotidiano escolar é possível de se aprender e apreender pelas narrativas. Talvez esse seja o mais importante resultado conseguido através deste instrumento aplicado ao estudo da formação e da atuação do docente da escola técnica: a percepção da importância em refletir sobre o ato de ensinar no contexto amplo de relações sociais, o que não se apreende somente a partir de diretrizes curriculares e normativas que atravessam o cotidiano da escola.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Textos escolhidos, vol. I). São Paulo: Brasiliense, 2012.





\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Textos escolhidos, vol. I). São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 123-128.

\_\_\_\_\_. O Narrador. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Textos escolhidos, vol. I). São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. Teoria e Método no Estudo das Práticas Cotidianas. In: **Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano** (Anais do Encontro). SZMRECSANYI, Maria Irene (Orgs.). São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3-19.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores IEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of Experience and narrative Inquiry. **American Educational Research Association, Educational Researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun./jul., 1990. Disponível em: <<http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2012/Narrative-Clandinin%20ER%20article.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 80 p.

FELGUEIRAS, Margarida L. Materialidade da cultura escolar. Dossiê Cultura escolar e cultural material escolar: entre arquivos e museus. **Revista Pro-posições**. Campinas, v. 16, n.1 (46), p. 87-102, jan./abr. 2005.

FERNANDES, Rogério. Cultura da escola: entre as coisas e as memórias. Dossiê Cultura escolar e cultural material escolar: entre arquivos e museus. **Revista Pro-posições**. Campinas, v. 16, n.1 (46), p. 19-40, jan./abr. 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000. 204p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral - Possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas, 2002.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000. 204p.





LE GOFF, Jacques. **História e Memória. Campinas, SP: Digital Source, 2003.** Disponível em: <<http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Memorial da Educação.** CRE Mario Covas EFAP, 2012. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/diretrizes\\_projetos\\_historia\\_oral.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/diretrizes_projetos_historia_oral.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo, Cortez, 1994. p.07-37.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

RIBEIRO, Suzana Lopes S. Memória Institucional: o trabalho como elo de identidade e pertencimento. **Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura**, 13. ed., outubro de 2013, p. 16. Disponível em: <<http://201.55.32.167/retc/index.php/RETC/article/view/161/pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SACRISTAN, J. G. **Educar e conviver na cultura global.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Recebido em: 06 de julho de 2017  
Aceito em: 14 de novembro de 2017