



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

LETÍCIA HELENA FROZIN FERNANDES CRUZ WIGGERS

**MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DO FAZER-SE PROFESSOR
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESCOLA TÉCNICA
FEDERAL DE SANTA CATARINA- ETFSC (1968- 2010)**

FLORIANÓPOLIS
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

LETÍCIA HELENA FROZIN FERNANDES CRUZ WIGGERS

**MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DO FAZER-SE PROFESSOR
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESCOLA TÉCNICA
FEDERAL DE SANTA CATARINA- ETFSC (1968- 2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa *Sociologia e História da Educação*.

Orientador: Elison Antonio Paim.

FLORIANÓPOLIS
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Wiggers, Leticia Helena Frozin Fernandes Cruz
Memórias e experiências do fazer-se professor na Educação
Profissional : Escola Técnica Federal de Santa Catarina-
ETFSC (1968- 2010) / Leticia Helena Frozin Fernandes Cruz
Wiggers ; orientador, Elison Antonio Paim - Florianópolis,
SC, 2015.
169 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Memória. 3. Experiência. 4. Fazer-se
professor. 5. ETFSC.. I. Paim, Elison Antonio . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

Que bom poder agradecer! Tão grata estou e tão feliz sou por poder agradecer e por ter perto de mim tanto amor. Creio que nenhuma palavra poderá expressar o tão imenso sentimento de gratidão que me toma, a tão grande alegria de ter tido tamanha ajuda durante esses longos dois anos de mestrado.

Agradeço, primeiramente, ao dom da vida. Esse dom me foi concedido por uma mulher extraordinária. Uma pessoa única, uma linda alma, uma mãe maravilhosa que me guiou e se fez presente em TODOS os momentos importantes de minha vida. Uma mãe enorme, totalmente preenchida pela maternidade. Os filhos eram, para ela, a verdadeira riqueza da vida. Essa mãe tão única era também uma filósofa apaixonada pela educação. Na escola da USP se formou e passou a vida estudando e aprendendo com o mundo. Ela nunca parou de estudar... Denise Marly, minha linda mãe, se foi em abril de 2014. Foi embora desta vida, mas continua comigo como se aqui estivesse. E aqui está! A ela agradeço por tudo que tenho: por ter cursado as faculdades de Psicologia e de Pedagogia; por ter passado em um concorrido concurso público e hoje ser servidora pública federal e por ter tido a oportunidade de ingressar neste programa de mestrado. A ela agradeço ser quem sou! Ela sempre foi minha maior incentivadora, a pessoa que mais se orgulhava das minhas conquistas! Obrigada, minha mãe, por tudo que tenho nesta vida! Obrigada por cada linda memória que juntas construímos.

Agradeço ao meu pai José Luiz e ao meu irmão Diego, por estarem sempre perto, dispostos a ajudar e me ouvir. Obrigada, querido pai, por ser tão amoroso e tão forte. A sua presença e seu amor me são indispensáveis!

Agradeço ao meu marido, meu grande amor, meu melhor amigo, Fabiano Wiggers. Sem você nada disso seria possível. É você quem me escuta, me encoraja e me dá suporte. Obrigada pela paciência, mas muito, muito obrigada por me amar...

Agradeço aos meus filhos, Vicente e Igor. Obrigada por terem me escolhido! Ser mãe de duas crianças tão maravilhosas é minha maior felicidade. Vocês são anjos que iluminam minha vida, que me fazem acordar todos os dias e desejar um mundo melhor. Vocês são os maiores e melhores presentes que poderia ter recebido de Deus! Obrigada, mil vezes obrigada!

Agradeço imensamente aos meus sogros, Maria Osvaldo e Celso. Mas, especialmente, teço um agradecimento especial à minha sogra, que

teve papel ímpar neste trabalho. Ela, professora aposentada do IFSC, pedagoga atuante e mulher corajosa. Foi peça fundamental na construção desta pesquisa. Tanto me ajudou... Não teria feito este trabalho se não fosse por sua ajuda, Dona Osvalda! Muito, muito obrigada por tanto carinho e dedicação comigo...

Agradeço às minhas queridas amigas. Aquelas amigas, amigas da vida... As amigas que desde sempre estiveram comigo e que para sempre estarão. Vocês são como anjos que iluminam minha caminhada. Como é bom ter vocês por perto... A vocês, meu agradecimento cheio de amor... Obrigada por serem mais que amigas, por serem minhas irmãs... Que sorte tê-las comigo!

Agradeço à minha Instituição de trabalho, o IFSC. Agradeço pela oportunidade de realizar este Mestrado com afastamento integral das minhas atividades laborativas. Muito obrigada aos dirigentes (da Direção do Campus Florianópolis e da Reitoria) e aos meus colegas, especialmente aos meus colegas do Departamento de Gestão de Pessoas do Campus Florianópolis. Vocês foram muito generosos comigo! Aprendo muito com vocês... Tenho enorme orgulho de trabalhar no IFSC...

Agradeço ao meu orientador Elison Paim, pessoa disposta e atenciosa. O percurso não foi fácil, mas ele sempre soube me guiar e me dizer que eu estava indo pelo “caminho certo”. Obrigada pela paciência e pelo carinho.

Agradeço também aos professores do Programa de Mestrado, em especial à Prof^a Clarícia Otto, que desde o início me inspirou. Suas aulas foram gigante fonte de aprendizado. Obrigada, Professora!

Agradeço aos Professores Anésio Macari e Carlos Alberto Kincheski pela generosidade de terem me concedido tempo e atenção. Obrigada por terem sido meus entrevistados e terem me recebido com tanto carinho. Escutar vocês foi um enorme prazer e um grande presente!

E agradeço a Deus, sempre! Obrigada meu bom Deus, pela vida maravilhosa que tenho e por ser tão feliz!

*À minha querida mãe Denise Marly Frozin
Fernandes Cruz...
À memória de quem me ensinou o amor.*

*Tua ausência é presença...
Tua imagem me é vida; minhas memórias são
tuas; teu amor em mim habita.*

*Meu mais sincero desejo é poder ser mãe nos
modelos de tua lembrança... de tua doce e eterna
lembrança...*

*Que bom ter vivido tudo que vivemos juntas! Que
bom poder lembrar de ti a cada segundo desta
vida!*

Para sempre, com amor...

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as trajetórias profissionais de dois professores aposentados da Escola Técnica Federal de Santa Catarina- ETFSC com base em suas memórias e experiências. O intuito foi compreender como esses sujeitos fizeram-se professores na Educação Profissional, especificamente no período compreendido entre 1968 e 2010. Realizei quatro entrevistas, sendo que três delas foram gravadas, transcritas e textualizadas e a outra, realizada por telefone, possibilitou a obtenção de informações complementares para o entendimento do contexto histórico e político do período estudado. A escolha dos sujeitos da pesquisa foi pautada no critério de terem sido estudantes da ETFSC e posteriormente, professores de áreas técnicas sem formação específica em cursos de licenciatura. A base do estudo foi a metodologia da História Oral, com a qual foi possível produzir as fontes orais utilizadas na pesquisa, num processo de interação com os sujeitos. Tomei como base os procedimentos metodológicos da História Oral depreendidos por Alessandro Portelli. Os referenciais teóricos de Ecléa Bosi, Walter Benjamin e Edward Palmer Thompson fundamentaram a pesquisa. A obra de Ecléa Bosi e seu conceito de *memória-trabalho*, memória como um processo de releitura, de reconstrução realizada no presente, foi central para o diálogo com as fontes. Walter Benjamin e sua concepção acerca da arte de narrar permitiu compreender o passado sendo construído no ato da narrativa. Dessa forma, compreendendo a narrativa como possibilidade de reelaboração das experiências vividas, numa abertura à interpretação. A obra de Edward Palmer Thompson inspirou este trabalho no sentido de compreender a experiência. Portanto, essa categoria foi central na pesquisa e permitiu a compreensão dos saberes, ideias e interesses mobilizados e construídos no trabalho docente dentro do contexto histórico analisado. Ainda contribuiu na construção a categoria *fazer-se professor* cunhada por Elison Paim. A compreensão do fazer-se professor, especificamente na Educação Profissional, deu-se com base na problematização das memórias dos professores aposentados. Os principais elementos constituintes do fazer-se professor percebidos nesta pesquisa relacionaram-se com: o projeto familiar e a ideia de ascensão social via educação; a dedicação profissional durante a trajetória docente; os programas de formação profissional viabilizados pela direção da ETFSC formatados com base nos pressupostos da Pedagogia Tecnista; as relações estabelecidas com profissionais da área pedagógica e os processos de construção coletiva envolvidos com essa

área; o aprendizado advindo das relações estabelecidas com professores colegas de departamento; a forma com a qual se construía a harmonia das equipes de trabalho; as práticas de formação de professores nas quais a valorização da experiência profissional era alicerce, evidenciando uma dimensão coletiva do processo de formação de professores; as experiências em cargos de gestão e uma conseqüente mudança de posição; aspectos da prática cotidiana: erros e acertos (o processo de reflexão); a importância atribuída à experiência profissional; a constituição das práticas docentes e as relações estabelecidas entre a experiência adquirida no trabalho e a atuação docente.

PALAVRAS CHAVE: Memória; Experiência; Fazer-se professor; ETFSC.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the career paths of two retired teachers from the Federal Technical School of Santa Catarina ETFSC based on their memories and experiences. The aim was to understand how these subjects made of teachers in vocational education, specifically in the period between 1968 and 2010. Four interviews were held, three of them were recorded, transcribed and textualized and the other one, conducted by telephone, which made possible to obtain additional information to understand the historical and political context of the studied period. The choice of the subjects of the research was based on the criterion of they had been students of ETFSC and later teachers of technical areas without specific training in undergraduate courses. The focus of the study was the methodology of oral history, with which was possible to produce oral sources used in the research in a process of interaction with the interviewed. It was taken as the basis the procedures gathered from Alessandro Portelli. The theoretical references of Ecléa Bosi, Walter Benjamin and Edward Palmer Thompson justified the search. The work of Ecléa Bosi and her concept about memory-work, in what memory as a rereading process, reconstruction carried out in the present, was central for the dialogue with the sources. Walter Benjamin and his conception of the art of narrating allowed to understand the past being built in the act of storytelling. Thus, understanding the narrative as a possibility of transmission of experiences, an openness to interpretation. The "experience" present in the work of Edward Palmer Thompson inspired this work to understand the experience. Therefore, this category was central in research and allowed the understanding of knowledge, ideas and interests mobilized and built in teaching within the historical analyzed context. Also contributed in building the category "*making teacher*" coined by Alison Paim. Understanding the concept of "*making teacher*", specifically in the Professional Education, was given based on the questioning of the memories of retired teachers. The main elements of the "*making teacher*" perceived in this study were related to: the family project and the idea of social mobility by education; professional dedication during the teaching career; vocational training programs made possible by the direction of ETFSC formatted based on the assumptions of Technician Pedagogy; the relations established with professionals of the pedagogical area and the processes of collective construction involved in this area; the learning arising from relationships with department of fellow teachers; the way in which building the harmony of work teams; the teacher training practices in which the

appreciation of the experience was the foundation, showing a collective dimension of teacher training process; the experiences in management positions and a consequent change of position; aspects of everyday practice: hits and misses (the thought process); the importance given to professional experience; the formation of teachers and the relationships established between the practical experience gained in work and educational performance.

KEYWORDS: Memory; Experience; Making teacher; ETFSC

LISTA DE SIGLAS

CEFET/ SC - Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CFE - Conselho Federal de Educação
COTESC - Companhia Catarinense de Telecomunicações
DEPAD - Departamento de Pedagogia e Apoio Didático da ETFSC
ETFSC - Escola Técnica Federal de Santa Catarina
FEEJA - Forum Estadual de Educação de Jovens e Adultos
IEE - Instituto Estadual de Educação
IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PT - Partido dos Trabalhadores
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PDIT - Plano Diretor de Tecnologia da Informação
PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
TELESC - Telecomunicações de Santa Catarina S/A
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.1. OS HORIZONTES DA PESQUISA.....	19
1.2 AUTORES E REFERENCIAIS TEÓRICOS	33
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	38
2. FAZER-SE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.	39
2.1 O IFSC E SUA TRAJETÓRIA.....	39
2.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	47
3. MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA REVISITADAS	53
3.1 MEMÓRIA: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS	53
3.2 EXPERIÊNCIA: UM DIÁLOGO COM EDWARD PALMER THOMPSON	67
3.2 EXPERIÊNCIA: UM DIÁLOGO COM EDWARD PALMER THOMPSON	73
3.3 A MEMÓRIA DO TRABALHO E O “FAZER-SE PROFESSOR”: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELA MEMÓRIA DOCENTE.....	78
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	149
FONTES	155
ANEXOS	157
ANEXO 01- ROTEIRO DE ENTREVISTA	157
ANEXO 02	159
ANEXO 03	161
ANEXO 04- CARTEIRINHA DE IDENTIFICAÇÃO ESTUDANTIL- ETFSC	163
ANEXO 05	164
ANEXO 06- DIPLOMA DE CURSO DE ESQUEMA II- ANÉSIO MACARI	165
ANEXO 07	166
ANEXO 08- Ementa da Disciplina “Organização e Normas” da ETFSC	167

ANEXO 09- CURRÍCULO DO CURSO DE ELETROMECÂNICA- ETFSC	169
--	-----

1. INTRODUÇÃO

1.1. OS HORIZONTES DA PESQUISA

A justificativa deste trabalho fundamenta-se na compreensão acerca da trajetória profissional docente, tendo como base memórias de dois professores aposentados. Trata-se de um estudo que concebe a memória como processo de rememoração, como uma eterna (re)construção com base nos referenciais do presente.

Este estudo teve como objetivo principal investigar as memórias de professores aposentados da Escola Técnica Federal de Santa Catarina- ETFSC, referentes ao período compreendido entre os anos de 1968 e 2010, visando à compreensão do fazer-se professor na Educação Profissional. O recorte temporal adotado na pesquisa foi assim definido em função do período de formação e atuação docente dos entrevistados na referida instituição. Cabe destacar que ambos os professores foram, além de docentes, alunos de cursos técnicos da ETFSC. Além do objetivo central, o trabalho teve como objetivos específicos a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Profissional, especificamente na ETFSC, por meio da análise das memórias e experiências do fazer-se professor na Instituição e ainda, a historicização de aspectos da Educação Profissional no Brasil e em Santa Catarina no período analisado.

O período analisado na pesquisa (1968- 2010) representa quarenta e dois anos de muitas transformações nos cenários sociopolítico, econômico, cultural e educacional brasileiro. Portanto, a pesquisa analisou contextos históricos diversos: além do período tortuoso no qual o Brasil viveu sob regime ditatorial militar, os anos de abertura política, as transformações sociais, políticas e econômicas e a consequente reformulação na legislação educacional em nível nacional.

Durante vinte e cinco anos (de 1971 a 1996) a educação brasileira esteve sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB nº 5.692/ 71. Essa lei produziu uma das mais impactantes reformas do ensino primário e secundário do país. Houve a expansão do ensino obrigatório de quatro para oito anos, reduzindo o antigo ensino médio de sete para três ou quatro anos e o sistema educacional ficou organizado em três graus sucessivos:

[...] O primeiro incorporou o antigo ensino primário e o ginásial, configurando oito anos de escolarização obrigatória. O segundo grau passava

a corresponder ao segundo ciclo do antigo ensino médio. O ensino superior passou a ser denominado de terceiro grau. Destaca-se ainda, a abolição definitiva dos exames de admissão, em vigor desde 1925. (FREITAS; BICCAS, 2009. p. 280)

Além desses aspectos, a LDB nº 5.692/ 71 assumiu, sob justificativa de promoção do desenvolvimento do país, a profissionalização como central. Esse tema foi o aspecto mais debatido e criticado pelos estudiosos da área, pois a referida LDB configurou a profissionalização como compulsória, principalmente no segundo grau. A profissionalização, nos moldes estabelecidos pela legislação em questão, representava a visão utilitarista do regime ditatorial que governava o país, bem como, a subordinação da educação à estrutura de produção capitalista, quando

[...] o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da 'teoria do capital humano'. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Desse modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho. Por isso, o 2º grau deveria ter um caráter terminal [...] em certas situações, até mesmo o 1º grau deveria ter um caráter de terminalidade. (GERMANO, 1992. p. 176)

Cabe destacar também que durante a vigência da LDB nº 5.692/71 houve grande modificação nas estruturas curriculares do ensino no país. Um esvaziamento do caráter propedêutico foi configurado, de forma que disciplinas como Sociologia e Filosofia foram suprimidas dos currículos para ser possível trabalhar predominantemente disciplinas com temáticas profissionalizantes. Também houve a

[...] retirada do currículo das disciplinas História e Geografia, substituindo-as por Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, ministradas com base em manuais que eram, na realidade, canais de comunicação dos repertórios políticos

governamentais [...] demonstrava a projeção idealizadora de um futuro trabalhador invulnerável aos apelos da luta política por direitos e democracia. (FREITAS; BICCAS, 2009. p. 282)

A partir do final da década de 1970, deu-se no país um movimento de transição para a democracia que se fortaleceu durante a década de 1980. Em março de 1983 o então deputado Dante de Oliveira apresentou uma proposta de emenda constitucional que reestabelecia eleições diretas para o cargo de presidente da república. Dessa proposta nasceu um amplo movimento popular que clamava eleições diretas, o chamado “Diretas já”. No entanto, mesmo com apoio popular, a proposta foi votada e derrotada em abril de 1984, assumindo o poder um presidente civil eleito de forma indireta pelo congresso nacional.

Em fevereiro de 1987 foi instalada em Brasília a Assembleia Nacional Constituinte e a nova Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, a qual, de acordo com Freitas e Briccas (2009. p. 320): “[...] trouxe expressivos ganhos políticos em termos de reconhecimento da extensão dos direitos sociais, com repercussão direta no campo da educação.”.

Após vários anos de debates promovidos em conferências e encontros nacionais e também por lutas travadas por estudiosos e profissionais da área educacional, uma nova LDB, a de nº 9.394, foi promulgada em 1996. A nova LDB mudou a composição dos níveis escolares, organizando a educação escolar em educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Essa Lei não continha todas as modificações desejadas pelos educadores e debatidas ao longo de anos, “[...] Porém, em relação a vários aspectos, tornou-se expressão da vitória para anseios populares que há décadas aguardavam encaminhamentos.” (FREITAS; BRICCAS, 2009. p. 232).

Cabe destacar que a nova LDB representou avanços, principalmente no que se refere aos seguintes aspectos: o reconhecimento do direito público subjetivo, que possibilita ao indivíduo excluído do acesso e permanência à educação lançar mão de mecanismos jurídicos para efetivar seus direitos; a ampliação das modalidades da educação básica, incorporando a educação infantil e a educação de jovens e adultos, garantindo, portanto, que as crianças de zero a seis anos fossem atendidas, assim como os jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada.

Além desses avanços, a Lei flexibilizou as práticas e processos avaliativos e a reclassificação dos alunos transferidos de outras instituições nacionais ou internacionais. Além disso, também possibilitou aos sistemas de ensino certa flexibilidade no que se refere à organização de funcionamento, a saber: “Admitiu-se a organização por séries anuais, por períodos semestrais, por ciclos, pela formação de grupos não seriados com base na idade ou competência, além de outros critérios evocados em nome do combate à repetência” (FREITAS; BRICCAS, 2009. p. 232)

O entendimento acerca desse cenário de transformações das políticas educacionais no país foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Pois, pretendeu-se conhecer as trajetórias profissionais de docentes aposentados, enfocando os processos de escolha profissional, bem como o percurso de formação e desenvolvimento dos docentes ao longo de suas carreiras. O intuito foi o de responder à questão: como esses sujeitos fizeram-se professores na Educação Profissional, mais especificamente na Escola Técnica Federal de Santa Catarina- ETFSC, no período entre 1968 e 2010?

A Escola Técnica Federal de Santa Catarina- ETFSC, hoje denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina- IFSC, passou por um longo processo de mudanças e possui uma identidade distinta da época pesquisada neste trabalho. Dessa forma, faremos uma discussão inicial explorando o histórico do atual IFSC, dialogando com os percursos da Educação Profissional no país, de forma que possamos situar historicamente a Instituição e sua transformação ao longo do tempo.

A ideia desta pesquisa nasceu de minha experiência profissional. Sou psicóloga do IFSC desde 2007 e atualmente atuo no Departamento de Gestão de Pessoas do Campus Florianópolis, trabalhando diretamente com os servidores (técnico- administrativos e docentes) em programas institucionais de Treinamento, Capacitação e Desenvolvimento Profissional.

Em meu cotidiano de trabalho atuo diretamente com a diversidade, principalmente no que se refere aos perfis e históricos profissionais dos docentes. Com base no acesso aos sistemas informatizados de controle de pessoal e aos arquivos funcionais dos servidores do Campus Florianópolis, pude constatar uma diversidade de sujeitos e experiências, destacando que muitos docentes, inclusive, não possuem formação específica na área da Educação e são advindos de cursos das áreas técnicas. No entanto, na grande maioria, são docentes que atuam de forma extraordinária na Instituição, recebendo destaques

positivos nas avaliações de desempenho profissional¹ e sendo constantemente elogiados por gestores e alunos.

Foi assim, percebendo a diversidade nos perfis dos atuais docentes do IFSC (Campus Florianópolis), que nasceu o interesse em entender como se deu o processo de fazer-se professor da Educação Profissional na Instituição em outras décadas.

Algumas questões foram centrais para a definição da problemática de pesquisa, a saber: O contexto de repressão política influenciou no cotidiano de trabalho desses professores? Como foram suas trajetórias docentes na Instituição? A docência foi realmente uma opção ou ela se impôs como alternativa de vida em meio às dificuldades familiares e econômicas? Como foram suas formações? Em quais contextos iniciaram suas vidas profissionais? Quais eram suas expectativas em relação à vida profissional? Como utilizavam os conhecimentos do campo educacional (ou a falta deles) em suas práticas pedagógicas? Como era o relacionamento dos docentes com alunos, colegas de trabalho e gestores? Como estava configurado o cotidiano de trabalho na ETFSC e quais situações foram realmente importantes para suas vidas profissionais? Como se deu a experiência profissional e em que medida ela foi se consolidando e possibilitando que os professores se fizessem, realmente, professores? Ou seja, de que forma as experiências profissionais os constituíram professores?

Definida a problemática, procedi na seleção e contato com os sujeitos da pesquisa. O estudo teve como base as memórias de dois professores aposentados do IFSC. Com esses professores, realizei três entrevistas presenciais. Além dessas, realizei uma entrevista adicional, via telefone, com mais uma professora aposentada, a qual atuou durante muitos anos como supervisora pedagógica da Instituição.

Este trabalho adotou uma perspectiva qualitativa, utilizando memórias de professores como principal fonte. Portanto, não se tratou de uma pesquisa que teve a preocupação em realizar amostragens.

¹ O Programa de Avaliação de Desempenho do IFSC foi instituído no ano de 2008 pelo então Colegiado de Recursos Humanos da instituição e determinou que todos os servidores (técnicos administrativos e docentes) fossem avaliados anualmente pelo seu desempenho profissional. A avaliação é realizada com base em três fontes: avaliação da chefia imediata, autoavaliação docente e avaliação discente. No âmbito da instituição, a avaliação de desempenho tem como objetivo a promoção do desenvolvimento dos servidores, a aferição do mérito para progressão funcional, bem como a melhoria do funcionamento dos setores e o conseqüente desenvolvimento da Instituição.

Enveredei-me pelos caminhos da memória, pela reconstrução do passado no tempo presente. Sendo assim, a veracidade das falas não foi preocupação. Meu foco de interesse estava nos conteúdos emanados das memórias, ou seja, a construção das narrativas dos professores aposentados, de forma que eu pudesse ter contato com suas percepções acerca da profissão e das escolhas feitas ao longo de suas vidas.

Além das memórias, utilizei outras fontes no trabalho. Realizei uma busca por outros documentos que pudessem trazer informações adicionais à pesquisa, a saber: relatórios de gestão da Instituição; regimento interno da Instituição; registros de pessoal; legislação da Instituição (ETFSC, CEFET/SC e IFSC); ementas de disciplinas do período estudado; matrizes curriculares dos cursos de Eletromecânica, Eletrotécnica e Edificações e o Livro de Alcides Vieira de Almeida, intitulado “Da Escola de Aprendizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina”. Além disso, tive acesso a alguns acervos fotográficos pessoais e também do Departamento de Eletrotécnica do IFSC.

Para que pudesse organizar o percurso metodológico da pesquisa, me inspirei na obra de Ecléa Bosi, “Memória e Sociedade” (2012), a qual me possibilitou a compreensão de que nós, pesquisadores, somos simultaneamente, sujeitos e objetos em nossa pesquisa, ao afirmar que

[...] fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto quando ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças. (BOSI, 2012. p. 38)

As entrevistas foram semiestruturadas (gravadas e transcritas) e utilizei como base a metodologia da História Oral. Nesse sentido, fundamental foi compreender o papel do pesquisador que adota essa metodologia: alguém que precisa situar-se no campo de pesquisa como promotor da rememoração do depoente; alguém que deve ser atento não só às falas, mas às omissões, aos comportamentos e também aos silêncios dos entrevistados. E mais, compreender que o pesquisador terá papel decisivo na produção das fontes, atuando na elaboração do material empírico. Nas palavras de Alessandro Portelli, se pode retratar que os pesquisadores de História Oral

[...] estão cada vez mais cientes de que ela é um discurso dialógico, criado não somente pelo que os entrevistados dizem, mas também pelo que nós fazemos como historiadores- por nossa presença no campo e por nossa apresentação do material. A expressão ‘história oral’, por conseguinte, contém uma ambivalência que, [...] refere-se simultaneamente ao que os historiadores *ouvem* (as fontes orais) e ao que *dizem* ou *escrevem*. Num plano mais convincente, remete ao que a fonte e o historiador fazem *juntos* no momento de seu encontro na entrevista. (PORTELLI, 2001, p. 10)

A História Oral, entendida aqui como metodologia, foi a principal ferramenta de trabalho desta pesquisa. O trabalho utilizou efetivamente os dados empíricos numa perspectiva reflexiva. Nesse caminho, percebi que a produção das fontes é uma tarefa de elaboração do pesquisador e por isso, requer rigor teórico-metodológico em um atento processo de compreensão multidisciplinar das subjetividades e sensibilidades humanas.

A história oral, portanto, não pode limitar-se a uma técnica. A utilização dessa metodologia pressupõe que na pesquisa haja problematização, diálogo com as fontes, de forma que essas não se tornem simples transcrições. O caminho de produção das fontes orais é parte do ofício do historiador. Portanto, metodologicamente, é muito importante que haja o registro sistemático desse processo de criação. Captar nuances do que foi produzido durante as entrevistas é também uma tarefa do pesquisador e foi assim, nesse caminho, que construí as fontes para a realização desta pesquisa.

O objeto histórico é sempre o resultado de uma elaboração e nesse sentido, compreendo que a história é sempre uma construção. No entanto, cabe entender que a história oral não é solução para tudo. É necessário ter presente de que forma ela poderá ser empregada e assim, delimitar quais perguntas fazer e como proceder na condutividade das entrevistas e por assim dizer, da produção das fontes. (FERREIRA; AMADO, 2006)

Considerando que é impossível “resgatar” o passado, como se assim pudéssemos “pinçá-lo” e trazê-lo ao presente, exatamente como aconteceu, não se pode vivenciar as emoções como outrora, nem tampouco reproduzir a sequência de acontecimentos na exata continuidade do vivido. Isso porque a história opera por descontinuidades. E essa ideia é indispensável para que se possa

trabalhar com a metodologia da História Oral. Metodologia esta, que proporciona um verdadeiro fascínio no pesquisador, pois possibilita que as múltiplas experiências de um (ou vários) indivíduo(s) nos sejam narradas em entrevistas permeadas por conteúdos significativos. Esses conteúdos não são exatamente o vivido, e sim uma reconstrução de imagens daquilo que o indivíduo viveu. A rememoração parte e é pautada no presente, no contexto atual da pessoa que recorda algo que viveu ou que ouviu falar. Sim, isso porque muitas das histórias que recordamos não necessariamente foram vivenciadas por nós, mas nos foram contadas ou incorporadas ao nosso repertório vivencial pelos laços de pertencimento a determinados grupos.

Verena Alberti explica esse fascínio pelo fato de que uma entrevista possibilita que ao pesquisador sejam revelados fragmentos que são encadeados de determinada forma, no momento da entrevista e guiados pelas perguntas feitas pelo próprio pesquisador. Nesse sentido,

Como em um filme, a entrevista nos revela pedaços de passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito. Através desses pedaços temos a sensação de que o passado está presente. A memória, já se disse, é a presença do passado. (ALBERTI, 2004. p.15)

Portanto, as narrativas orais gravadas e transcritas são o material empírico da metodologia em questão. Nesta pesquisa, elas foram construídas em entrevistas realizadas durante a fase de coleta de material, num processo de interação entre pesquisador e entrevistados.

Os entrevistados evocaram suas memórias, transformando-as em narrativas, contando e selecionando os acontecimentos conforme um determinado sentido no momento presente. Este é um aspecto que merece destaque, pois as narrativas são infinitas possibilidades de reconstrução. Os conteúdos subjetivos do presente (concepções, crenças, laços de relação e pertencimento a determinados grupos etc.) se modificam constantemente e, portanto, não poderíamos nunca “coletar” uma mesma narrativa, ainda que seguíssemos o mesmo roteiro e fizéssemos as mesmas perguntas aos nossos entrevistados. Isso porque a memória é uma eterna reelaboração e, além de operar na seletividade, é segundo Portelli (1997), um “processo ativo de criação de significações”. Para esse autor, a memória não representa um

depositário passivo de fatos, mas uma possibilidade de reconstrução constante.

Sendo o ato rememorativo um movimento contínuo de reconstrução, ela fomenta a representação seletiva do passado, possibilitando que diversas versões de acontecimentos possam ser produzidas ao longo da vida de uma pessoa. Afinal,

As histórias de vida e os relatos pessoais dependem do tempo, pelo simples fato de sofrerem acréscimos e subtrações em cada dia da vida do narrador. [...] Portanto, uma história de vida é algo vivo. Sempre é um trabalho em evolução, no qual os narradores examinam a imagem do seu próprio passado enquanto caminham. [...] Não é só uma questão de não chegar a um fim. Mitos se referem a um passado acabado, mas também mudam quando o grupo muda. Da mesma forma, as versões das pessoas sobre seus passados mudam quando elas próprias mudam. (PORTELLI, 2000, p.298).

É por meio dessa concepção que a memória pode ser entendida como passado vivido e concebido. E a história oral deve privilegiar a recuperação desse vivido conforme concebido por quem viveu. Como sinaliza Alberti,

[...] sabemos que o passado só 'retorna' através de trabalhos de síntese da memória: só é possível recuperar o vivido pelo viés do concebido. É claro que a história oral não é a única manifestação em que se combinam desse modo o contínuo e o descontínuo [...] ela se ajusta a toda uma postura que valoriza tal combinação. (ALBERTI, 2004, p. 17)

Desta forma, destaca-se a memória como fonte oral: este foi o material empírico utilizado na pesquisa. No caminho de construção desse material pude entrar em contato com dimensões além daquelas registradas nos documentos escritos. Experimentei, como pesquisadora, o contato com o conteúdo subjetivo das narrativas de professores que atuaram durante mais de trinta anos na Educação Profissional. Participei, assim, da elaboração simbólica desses sujeitos, tecendo perguntas e elaborando possíveis respostas às questões de pesquisa.

Também pude entrar em contato para além daquilo que foi dito de forma explícita. Entrevistei sujeitos reais, que se disponibilizaram a falar sobre suas vidas e experiências profissionais. Sujeitos que, em certos momentos, tiveram dificuldades de lembrar alguns fatos, mas que relataram com facilidade outros tantos. Sujeitos que se emocionaram ao narrar suas memórias e trouxeram à tona experiências vividas por eles em uma época passada. Essa é a riqueza das entrevistas em História Oral e pode ser descrita nas palavras de Ecléa Bosi da seguinte maneira:

Quando se trata da história recente, feliz o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos e sensibilidades de uma época! O que se dá se o pesquisador for atento às tensões implícitas, aos subentendidos, ao que foi sugerido e encoberto pelo medo. Um exemplo que pode parecer pouco dramático é o relato de uma reunião ‘oficial’ de que o depoente participou. Se for registrado em documento, será esquematizado, empobrecido e sobretudo feito para agradar o poder em exercício ou a facção prestigiada no momento. As atas de reuniões oficiais suprimem as dissonâncias como impertinências, e os conflitos são apagados como digressões inúteis. (BOSI, 2013, p. 16)

Na construção dessas fontes entramos no terreno dos testemunhos vivos, participando de pontos de vistas muitas vezes contraditórios e presenciando algumas omissões e momentos de silêncio. A riqueza dessa metodologia, entretanto, está justamente nisso: captar além do que a “oficialidade” pode registrar. De acordo com Ecléa Bosi (2013): “A memória oral, longe da unilateralidade para a qual tendem certas instituições, faz intervir pontos de vista contraditórios, pelo menos distintos entre eles, e aí se encontra a sua maior riqueza. Ela não pode atingir uma teoria da história nem pretende tal fato [...]” (BOSI, 2013, p. 15)

Entendo, portanto, que a memória do sujeito é produzida na relação entre entrevistador e depoente e nesse sentido, o pesquisador ajudará o sujeito a se lembrar, tornando-se um “diretor de palco” da entrevista, ou um “organizador do testemunho” (PORTELLI, 1997). E para que se desenvolva uma entrevista na qual haja empatia e confiança,

há de se estabelecer um processo de interação permeado pela troca entre papéis distintos² que acaba por promover a reflexão do depoente.

Cabe destacar que a pesquisa adotou essa perspectiva no entendimento e no trabalho com a história oral, obedecendo a algumas etapas prévias à realização das entrevistas. Primeiramente realizei uma investigação sobre o histórico da instituição, buscando informações em outras fontes (documentos institucionais, atas de reunião e grades curriculares dos cursos técnicos ofertados pela Instituição). O intuito, ao buscar essas fontes foi, justamente, o de estabelecer uma relação dialética entre as fontes orais e os demais documentos, de forma a entender o contexto social e político da época. Pesquisei também sobre as políticas nacionais de educação do período compreendido entre 1968 e 2010, focalizando, em especial, a legislação da Educação Profissional. Além disso, busquei compreender as políticas institucionais de formação docente, as quais percebi estarem atreladas à concepção de educação presente na legislação e na orientação política nacional.

Após essas etapas, elaborei um roteiro de entrevista³ para dar suporte na condução das narrativas. E visando a observância das questões éticas, os professores foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido de Pesquisa⁴.

A escolha dos sujeitos da pesquisa privilegiou aqueles que tivessem um perfil de formação comum. No caso, os sujeitos, dois professores aposentados do IFSC, foram alunos da ETFSC (final da década de 1960 e início da década de 1970) e concluíram suas formações como técnicos habilitados nos cursos de Eletromecânica e

² O entendimento da troca entre papéis distintos, nesse caso, dialoga com as concepções de Portelli (1997, 2001) que explicita o papel do entrevistador da história oral como sendo um ‘questionador especial’, aquele que terá, de alguma forma, o controle do discurso histórico. Portanto, o entrevistador possui um papel específico na entrevista, pois ela “[...] implicitamente, realça a autoridade e a autoconsciência do narrador e pode levantar questões sobre aspectos da experiência do relator a respeito dos quais ele nunca falou ou pensou seriamente” (PORTELLI, 2001. p. 12). Segundo esse autor: “[...] é o historiador que seleciona as pessoas que serão entrevistadas, que contribui para a moldagem do testemunho colocando as questões e reagindo às respostas; e que dá ao testemunho sua forma e contexto finais (mesmo que em termos de montagem e transcrição). [...]” (PORTELLI, 1997. p. 37)

³ Esse roteiro encontra-se nos anexos deste trabalho.

⁴ Os Termos encontram-se nos anexos deste trabalho.

Edificações. O Professor Anésio Macari atuou como professor efetivo⁵ na Instituição entre os anos de 1973 a 2010 e o professor Carlos Alberto Kincheski, entre 1976 a 1996. Além disso, obtiveram habilitação específica como professores nos “Cursos Emergenciais” de Esquema II. Ademais, ambos aposentaram-se no IFSC e fizeram suas carreiras como professores da Educação Profissional.

Realizei contato prévio com os entrevistados via telefone. Expliquei detalhadamente os objetivos da pesquisa, apresentando o tema de trabalho e a problemática do estudo. A escolha desses entrevistados deu-se em função da facilidade de acesso e por conhecer o perfil profissional de ambos. Eram professores com os quais eu tinha contato próximo, de forma que pude solicitar suas participações na pesquisa e conversar previamente sobre o tema que seria trabalhado.

As entrevistas foram realizadas entre outubro de 2014 e março de 2015, após contato prévio e agendamento com os professores. Esse contato foi muito tranquilo e cheio de receptividade por parte dos entrevistados. Os professores demonstraram interesse em participar, sendo generosos e oferecendo suas casas para a realização das entrevistas.

As entrevistas foram focadas nas memórias da vida estudantil e profissional daqueles sujeitos, seguindo um roteiro construído previamente. Esse roteiro foi estruturado de forma que pudesse auxiliar os professores na evocação de suas lembranças, possibilitando que tópicos importantes fossem marcados. Dividi o roteiro em blocos temáticos. Os temas elencados nos blocos, centrais para nossa pesquisa, ficaram constituídos da seguinte forma:

- Identificação do núcleo familiar de origem e dos grupos sociais dos quais o entrevistado faz parte;
- Mapeamento dos percursos escolares do entrevistado;

⁵ O Professor Anésio Macari detalhou em sua primeira entrevista que, após concluir o Curso Técnico em Eletromecânica na ETFSC, foi convidado a integrar a equipe de trabalho que atuou na criação do Curso de Eletrotécnica na Instituição. Assim, no ano de 1971 ficou realizando estágio para atuar como professor posteriormente. No ano de 1972 ocorreu um concurso público para ingresso de 3 professores que deveriam dar início às aulas do Curso de Eletrotécnica naquele ano ainda. Durante todo o ano de 1972 ele permaneceu na Instituição como professor colaborador (na modalidade de prestador de serviço). Somente foi efetivado na carreira de professor na ETFSC em março de 1973.

- Identificação das escolhas realizadas no campo profissional (as opções feitas ao longo da carreira e a própria “escolha profissional”);
- Reconhecimento das relações estabelecidas nos processos de ensino-aprendizagem e dos percursos didático-pedagógicos;
- Análise dos relacionamentos com alunos e colegas de trabalho e das satisfações e dificuldades do cotidiano de trabalho;
- Experiências pedagógicas desenvolvidas durante sua trajetória profissional;
- Formação Inicial e ao longo da carreira.

Cabe destacar que, para cada bloco temático, haviam sido organizadas algumas perguntas que auxiliaram na condução da entrevista, facilitando o processo mnemônico dos entrevistados.

Posteriormente, realizei as transcrições das entrevistas, num processo cuidadoso e atento. Tentei, ao máximo, preservar as falas integralmente. No entanto, alguns pequenos ajustes foram realizados com o intuito de facilitar a compreensão. Tive extremo cuidado para que não houvesse interferência nos sentidos das falas. Também não me ative de forma exaustiva às normas gramaticais, dando vazão à linguagem coloquial que foi produzida nas falas dos docentes.

O primeiro entrevistado, o professor Anésio Macari, havia sido meu companheiro no Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos-FEEJA nos anos de 2003 e 2004. Além disso, é um amigo próximo de minha família, em especial de minha sogra, que também é professora aposentada do IFSC. Nessa primeira entrevista, em outubro de 2014, houve a participação adicional do orientador dessa pesquisa, o Professor Elison Antonio Paim. A segunda entrevista com o professor Anésio aconteceu em março de 2015, esta somente com a presença da pesquisadora e do entrevistado.

O reencontro com o professor Anésio foi uma experiência muito gratificante. Como disse, passamos dois anos como companheiros do FEEJA e durante esse tempo pude nutrir grande admiração por sua pessoa, em especial pela sua dedicação à Educação e também pelos seus posicionamentos, sempre ponderados e mediadores.

O professor Anésio foi extremamente receptivo e se mostrou muito interessado pelo tema com o qual eu estava trabalhando, fornecendo-me sugestões de pesquisa com fontes adicionais. Como já possuíamos um vínculo de amizade, a empatia estabeleceu-se rapidamente e a conversa fluiu de forma agradável. Ele, uma pessoa

muito tranquila, com sua fala pausada e articulada, pareceu ficar à vontade ao falar sobre a vida profissional. Em alguns momentos, emocionou-se, lembrando com detalhes de situações importantes que viveu na ETFSC/ CEFET/ IFSC.

Anésio destacou o trabalho docente como uma construção coletiva e a importância da equipe que o acompanhava. Além disso, manifestou uma extrema gratidão à instituição na qual foi estudante e atuou como professor e gestor ao longo de 38 anos:

Eu acho que profissionalmente posso dizer que saí completo. Desde a minha formação, que a Escola me deu (formação técnica), até a oportunidade de atuar profissionalmente lá dentro, como professor. E eu, claro, fui lá dentro, em busca dessa parte administrativa. Acho que onde eu tinha planejado chegar, eu cheguei: na direção da Escola. Então eu posso dizer que saí satisfeito, com a missão de professor cumprida e também com a área administrativa.

O segundo entrevistado foi o professor aposentado Carlos Alberto Kincheski, também um ex-aluno da ETFSC. Após contato telefônico, agendei uma visita em sua residência. Ele me recebeu de forma muito atenciosa, mas no início disse que não sabia se poderia contribuir muito com a pesquisa: “Ah... Mas será que eu vou poder ajudar em alguma coisa?”. Ao ser informado que o importante, para a pesquisadora, era ouvir as memórias de sua vida profissional, demonstrou ficar bem mais à vontade e mantivemos uma longa conversa. Foram noventa minutos gravados e mais alguns de conversa informal.

Cabe lembrar que existia certa proximidade entre a pesquisadora e os professores antes das entrevistas. No entanto, esse fator, ao invés de interferir negativamente na condução, foi um elemento agregador, facilitando o diálogo e promovendo empatia. Notoriamente pude perceber que os entrevistados ficaram à vontade durante as entrevistas e demonstraram interesse em participar.

Além das três entrevistas presenciais com os dois professores aposentados, realizei outra, via telefone, com a ex-coordenadora do Setor de Supervisão Pedagógica da ETFSC, a também aposentada Professora Maria Osvalda Pereira Wiggers. Ela me passou algumas

informações acerca da utilização da legislação vigente⁶ pela equipe de Supervisão Pedagógica. A professora me relatou especificamente de que forma a legislação educacional federal era utilizada como balizadora para a formatação das ementas de disciplinas e grades curriculares dos Cursos Técnicos na ETFSC, dando ênfase ao Parecer CFE N.º 45/72-CEPSG- Aprovado em 12/01/72, o qual tratava do tema “qualificação para o trabalho” no ensino de 2.º grau e sobre os conteúdos mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional.

1.2 AUTORES E REFERENCIAIS TEÓRICOS

Nesta pesquisa adotei o conceito de memória como uma relação estabelecida no presente e configurada numa concepção para além da linearidade temporal. Foi, portanto, a memória, o objeto de investigação e problematização do estudo realizado. Para tanto, busquei dialogar com teorias que pudessem me instrumentalizar no manejo dos conteúdos memoriais e experienciais apreendidos na pesquisa, de forma a alcançar os objetivos propostos no trabalho.

Diversos autores trabalharam os conceitos de memória e experiência. Utilizei nesta pesquisa alguns que problematizaram a memória nas ciências sociais, a saber: Ecléa Bosi (2004; 2012), Walter Benjamin (1987; 2013), Maurice Halbwachs (2012) e Michel Pollak (1989; 1992). Além desses, a produção de Edward Palmer Thompson (1998; 2011) foi central para o desenvolvimento do estudo com seu conceito de experiência. Na sequência, apresento um panorama acerca dos conceitos centrais desses autores e a importância deles para a pesquisa.

Ecléa Bosi é uma autora da área da Psicologia Social. Sua produção teórica (2012; 2013) dialoga tanto com referenciais de Bergson⁷, quanto com de Halbwachs. Esse diálogo produziu uma das

⁶ A Professora Maria Osvalda atuou na Coordenadoria de Supervisão Pedagógica, que era um setor ligado ao "Departamento de Pedagogia e Apoio Didático da ETFSC - DEPAD" durante 14 anos, de março de 1976 a junho de 1990.

⁷ Henri Bergson, autor do livro “Matéria e Memória” (2006), ancora sua teoria no “princípio da conservação do passado”, desenvolvendo o “Método Introspectivo” (conservação dos estados psíquicos já vividos) e trabalhando numa perspectiva de fenomenologia da lembrança. Bosi (2012) apresenta uma crítica no que se refere à concepção de memória de Bergson, explicitando que “A lembrança bergsoniana, enquanto conservação total do passado e sua ressurreição, só seria possível no caso (afinal, impossível) em que o adulto

grandes obras sobre memórias de velhos no Brasil, o livro *Memória e Sociedade* (2012), que foi um referencial balizador para essa pesquisa. Sua reflexão de memória como trabalho associa a memória ao esforço de releitura. Portanto, segundo Bosi (2012), a *memória-trabalho* desencadeia o processo de “reconstrução” realizado no presente, com as representações⁸ atuais do sujeito. E essa ideia fundamentou toda a problematização das memórias utilizadas nessa pesquisa. Para a autora,

A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’ e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 2012. p. 55)

mantivesse intacto o sistema de representações, hábitos e relações sociais da sua infância. A menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória.” (BOSI, 2012. p. 55). No entanto, afirma que a teoria de Bergson ampliou o conceito de “percepção”, que era entendido até então (final do século XIX) como mero resultado da interação de ambiente com o sistema nervoso. Pois para Bergson, não existe percepção que não esteja impregnada de lembranças. Segundo Bosi (2013), Bergson elucidou a função decisiva da memória na nossa existência, afirmando que a memória viabiliza a relação do corpo presente com o passado e ainda, o papel da intervenção no curso atual das representações, ou seja, o pressuposto da mistura do passado com as percepções imediatas.

⁸ A expressão “representações” é amplamente utilizada na obra de Ecléa Bosi. Com base em suas ideias, manteve a utilização dessa expressão num sentido específico para o contexto desta pesquisa. Portanto, nesta pesquisa utilizei “representações” como sinônimo de conceitos, imagens e ideias que o sujeito construiu ao longo da vida. Não tenho a pretensão de tratar a “teoria das representações”, nem tampouco adentrar à discussão sobre “representações sociais”, tão complexa e instigante, presente nas ciências sociais e na Psicologia Social, de forma específica.

O referencial de Walter Benjamin (1987) no que se refere, principalmente, ao processo narrativo, também foi importante na pesquisa. Para Benjamin, o passado é reconstruído no ato da narrativa e a experiência é a fonte da narração. Portanto, no trabalho realizado com as narrativas dos professores aposentados, entrei em contato com os significados atribuídos por esses sujeitos acerca das experiências que viveram. Para o autor, a narrativa conserva, em si, uma essência artesanal de comunicação, pois:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão- no campo, no mar e na cidade-, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...] (BENJAMIN, 1987. p. 205)

Portanto, a análise de Benjamin acerca do processo narrativo possibilita que se compreenda a memória como um processo de reconstrução permanente. Ou seja, a memória como uma retomada do passado no agora, à luz das experiências e da percepção do presente.

Destaco também, o diálogo com a obra de Halbwachs (2012), a qual apresenta a perspectiva da memória coletiva. Para esse autor, a memória individual é construída a partir da memória coletiva. Portanto, o testemunho presencial não é essencial para confirmar ou recordar uma lembrança, pois a memória se ancora nos “quadros sociais da memória”- família, escola, amigos, igreja, trabalho etc.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem. [...] (HALBWACHS, 2012. p. 30)

Para Halbwachs as dimensões individual e coletiva da memória são interdependentes, uma vez que as lembranças são constituídas no interior dos grupos sociais dos quais o indivíduo pertence e, além disso, se adaptam ao conjunto das percepções individuais produzidas no presente. A memória, portanto, se dá em meio a um processo de coesão social, tendo em vista o pertencimento e adesão afetiva dos sujeitos aos grupos. Dessa forma, cabe destacar que

[...] quando dizemos que o depoimento de alguém que esteve presente ou participou de certo evento não nos fará recordar nada se não restou em nosso espírito nenhum vestígio do evento passado que tentamos evocar, não pretendemos dizer que a lembrança ou parte dela devesse subsistir em nós da mesma forma, mas somente que, como nós e as testemunhas fazíamos parte de um mesmo grupo e pensávamos em comum com relação a certos aspectos, permanecemos em contato com esse grupo e ainda somos capazes de nos identificar com ele e de confundir nosso passado com o dele. [...] (HALBWACHS, 2012. p. 33)

O diálogo com a perspectiva teórica de Pollak (1989; 1992) também foi presente neste trabalho. Para Pollak (1989) há um processo de fabricação de determinada memória, não sendo apenas a memória o resultado da coesão de um grupo social, como descreveu Halbwachs, podendo haver, inclusive, disputas de memórias.

Michael Pollak apresenta a problemática das memórias subterrâneas, contrapondo-se à ideia de coesão da memória nacional (memória legitimada pelo Estado) compreendida por Halbwachs (2012) como a mais completa forma de memória coletiva. O silêncio, para Pollak, é importante. Muito dos conteúdos que não se tornam memória, transformam-se em esquecimento, e nesse sentido, em silêncio. Portanto, a concepção de Pollak subsidia a discussão acerca da questão da seletividade da memória, de forma que possamos problematizar o que se torna memória disponível e o que se torna esquecimento.

Sendo a memória seletiva, nem tudo fica registrado. Há, nesse sentido, um processo de estruturação da memória, desencadeado no presente: “[...] A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da

memória. [...]” (POLLAK, 1992. p. 204). Portanto, a memória, para esse autor, é um fenômeno construído social e individualmente, a saber:

Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. (POLLAK, 1992, p.204)

Além disso, Pollak (1992) associa o conceito de memória ao de identidade. Para o autor, a memória é um elemento constituinte da identidade (tanto individual, quanto coletiva) e essa, por sua vez, é produzida com base em referências externas, uma vez que

[...] A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio de negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. (POLLAK, 1992, p.204)

Destaco também as concepções de Edward Palmer Thompson (1987), em especial a categoria “experiência” desenvolvida em sua obra, a qual foi fundamental para essa pesquisa, possibilitando a compreensão dos saberes construídos no trabalho e ao longo da vida dos docentes aposentados, considerando o contexto social e histórico do período estudado.

E, finalmente, trabalhei com o conceito de “fazer-se professor” desenvolvido por Elisa Paim (2005). Esse conceito apresenta uma perspectiva de formação que pressupõe os professores como sujeitos ativos no seu processo de formação. Uma perspectiva que compreende as marcas culturais da experiência na ação e na formação docente ao longo da vida, em diversas situações, pensando a formação para além da academia ou somente das situações formais de aprendizagem.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está organizado em três capítulos, sendo o primeiro esta parte introdutória, na qual explorei os horizontes da pesquisa, detalhando o percurso metodológico e as referências teóricas centrais para o seu desenvolvimento.

O segundo capítulo é dividido em duas seções: a primeira trata da apresentação de um panorama histórico da instituição onde a pesquisa foi realizada- ETFSC, atual IFSC, de forma a sintetizar o processo de transformação da Instituição ao longo de sua existência. A segunda seção trata das políticas de formação docente na instituição no contexto histórico e temporal analisado nessa pesquisa. Portanto, realizei uma breve discussão acerca das políticas de formação de professores para a educação profissional no âmbito nacional com o interesse de entender como se deu a configuração das diversas políticas em termos de ação formativa e de impacto na profissionalização dos docentes atuantes na Instituição.

O terceiro capítulo também é dividido em seções distintas. A primeira e a segunda tratam especificamente sobre os processos de memória e experiência. Nelas realizo uma revisão conceitual desses processos, estabelecendo aproximações com os referenciais teóricos de Ecléa Bosi, Walter Benjamin, Maurice Halbwachs e Michael Pollak e Edward Palmer Thompson. Na terceira seção adentro à discussão sobre os significados atribuídos pela memória docente, problematizando a memória do trabalho docente e o “fazer-se professor”. Nessa seção realizo a problematização das memórias de dois professores aposentados da ETFSC, Professor Anésio Macari e Professor Carlos Alberto Kincheski.

2. FAZER-SE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 O IFSC E SUA TRAJETÓRIA

Para que fossem compreendidos os múltiplos contextos da Instituição que estou tratando nesta pesquisa, optei por apresentar um breve panorama histórico do atual IFSC, o qual nos remete aos primórdios do regime republicano brasileiro, período em que se deu o início do processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional.

A consolidação da nova forma de governo no Brasil (o regime republicano, implantado em 1889), exigiu uma reestruturação administrativa ampla e foi acompanhada por uma reorganização em diversas áreas estratégicas. Era preciso difundir a nova mentalidade republicana e conjuntamente os ideais de modernidade e de progresso. A educação, nesse sentido, teve um papel central, sendo um dos pilares estratégicos da propagação dos novos princípios governamentais e da construção de uma simbologia da república.

Era, portanto, urgente que se organizasse um sistema nacional de ensino para que a execução do projeto de modernização do país tivesse êxito e assim, que a crescente urbanização trouxesse o progresso tão almejado pelos ideais positivistas da nascente república. A população brasileira, ainda sem entender muito bem o que era, exatamente, esse novo modelo de governo, seguia ávida de instrução e necessitava ser “orientada” nos ditames dos ideais vigentes. O projeto republicano previa a estruturação do sistema educacional como estratégia, tendo em vista que a propagação dos novos princípios governamentais dependia da consolidação de uma “nova mentalidade”. Portanto,

Se o povo curioso seguiu os acontecimentos do dia 15 de novembro, perguntando sobre o que se passava [...] claro está o seu não-envolvimento no roteiro da Proclamação e a sua incompreensão do que viria a ser a tal República. Neste caso, para o novo projeto governamental, era preciso que ela fosse caracterizada como um desejo de “todos”. Era preciso inculcar naquele segmento social a nova mentalidade de nação, a nação republicana brasileira voltada ao atendimento geral dos seus cidadãos. (KUNZE, 2009, p. 10)

A república precisava ser vista como o único regime capaz de proporcionar igualdade política entre os cidadãos e com isso, emergir a ideia de que todos poderiam assumir altos cargos públicos ou se tornarem donos de indústrias. Além disso, era preciso “profissionalizar” a população que vinha de áreas rurais e que se aglutinava nas cidades. Essa massa deveria tornar-se produtiva, útil à nação. O Estado precisava formar mão de obra para as indústrias que surgiam no país e, além disso, era primordial que se pudesse “conter” qualquer forma de rebelião contra o nascente regime:

Logo, aos olhos do dirigente do país, os escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que se avolumavam com o crescimento das cidades, precisavam ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil incapaz de se rebelar contra a pátria. (KUNZE, 2009, p. 15)

Após vinte anos da proclamação da república, seguindo o projeto de modernização do país e saindo do terreno das propostas, em 23 de setembro de 1909, o então presidente da república, Nilo Peçanha, expediu o Decreto nº 7.566 que criou, efetivamente, em cada capital do Brasil, uma escola de aprendizes artífices. Dessa forma, instalou-se uma rede federal de educação profissional.

É pertinente ressaltar que a formação profissional pretendida no referido Decreto, era direcionada aos “desfavorecidos de fortuna”, portanto, uma educação profissional de massa, que tinha como objetivo atingir um público “sem horizonte”, efetivamente, “à margem da sociedade” e fora dos setores produtivos:

Art. 6º Serão admitidos os indivíduos que [...] possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- b. idade de 10 anos no mínimo e de 13 no máximo;
- c. não sofrer o candidato de moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício.

§ 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passado por autoridade competente.

§ 2º A prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por atestação de pessoas idôneas, a juízo do diretor, que poderá dispensá-la quando conhecer pessoalmente as condições do requerente à matrícula. (Brasil, APUD KUNZE, 2009, p. 14)

A formação ofertada na rede tinha como finalidade proporcionar o ensino direcionado às especificidades das emergentes indústrias locais. Dessa forma, conferir habilitação àquela população que estivesse dentro dos critérios definidos no Decreto, formando um contingente de cidadãos “úteis à nação”. Portanto, a educação profissional poderia retirar de cena muitos obstáculos ao progresso do país. Se a população à margem da sociedade (o grupo urbano periférico) estivesse devidamente habilitada e “contida”, seria minimizado o perigo de atentar contra a almejada civilidade brasileira nos modelos republicanos. Ademais, havia o perigo dos “ideais socialistas” que rondavam as cidades e por isso, a educação (especialmente a educação profissional) era peça chave na manutenção da hegemonia dos pressupostos republicanos. Portanto, “Nesse esquema, o certo era que o “povo” precisava ser educado porque sem instrução tornava-se perigoso, pois facilmente “enganável” por outros líderes e, com certa facilidade [...]” (KUNZE, 2009, p. 15)

A promoção do progresso, portanto, era um projeto republicano delineado pelo governo e a educação, estratégica nesse sentido. O “povo” deveria ser educado para que fossem contidas todas as possíveis chaves de ataque aos ideais que estavam sendo consolidados no país.

Cabe destacar, também, que a organização do sistema educacional brasileiro obedeceu a uma herança preconceituosa, a qual direcionava à aprendizagem de ofícios aos pobres e humildes e justificando que o trabalho intelectual (e portanto, o planejamento do destino do Brasil) era um dever reservado aos filhos da elite em função da condição social que ocupavam na hierarquia do país. Inclusive, os ciclos de estudos eram bastante distintos, o que configurava para os filhos da elite uma trajetória educacional de curso de primeiras letras, secundário e superior. Para os pobres, estava reservada a educação profissional como alternativa de profissionalização e inserção no mercado de trabalho, transformando-os em “operários frutíferos à nação”. Assim,

De um jeito ou de outro, para a administração federal, a educação daquela “gente” era

considerada um dos caminhos propícios para se promover o progresso do país, enquanto expressão do crescimento ordenado da vida urbana, sem “vadiagem” ou proliferação de idéias contrárias ao novo regime. Um progresso voltado à constituição da força de trabalho, ao desenvolvimento do trabalho, ao controle técnico cada vez maior sobre o processo produtivo e sobre a natureza, à intensificação das transações comerciais financeiras, entre outros. (KUNZE, 2009, p. 15)

Num processo intenso de urbanização cabia ao projeto de modernidade do governo o ajustamento do país ao modelo de produção industrial e conseqüentemente, emergia a urgência de proporcionar à população uma formação profissional direcionada à categoria fabril. Nesse sentido, os planos governamentais configuravam a concepção de criação de uma rede de escolas profissional. E então, tratada como prioridade nacional, a instalação dessa rede federal de educação ocorreu com tamanha agilidade, que em 1910 já existiam no país 19 Escolas de Aprendizes Artífices, sendo uma em Santa Catarina.

Por meio do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o presidente Nilo Peçanha fundou a então Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, situada na Rua Almirante Alvim, no Centro da capital catarinense. O objetivo da instituição era proporcionar formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas subalternas.

No início de seu funcionamento, no ano de 1910, a instituição ofertava, além de um curso de ensino primário, cursos profissionais de formação em desenho, oficinas de tipografia, encadernação e pautação, cursos de carpintaria da ribeira, escultura e mecânica (que englobava ferraria e serralheria).

Com a lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, sob a gestão de Gustavo Capanema, houve uma reorganização do então Ministério da Educação e Saúde Pública. Essa reorganização transformou as Escolas de Aprendizes Artífices da Federação em Liceus Industriais. Em Santa Catarina, o Liceu Industrial realizou modificações curriculares, criando novos cursos, a saber: carpintaria, alfaiataria, cerâmica, fundição, mecânica de máquinas, serralheria e tipografia e encadernação.

Em 30 de janeiro de 1942 foi publicada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que deu nova configuração ao caráter de ensino industrial. Com essa Lei houve uma unificação da organização do ensino

profissional no país, com a definição das bases pedagógicas e as normas de funcionamento das instituições escolares.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial criou duas modalidades distintas de formação para trabalhadores na indústria: uma, direcionada aos ofícios que exigissem formação mais longa que se daria nos Liceus, os quais se tornariam Escolas Industriais e Técnicas. A outra formação, mais curta e prática, se daria nos próprios locais de trabalho, portanto:

A “lei” orgânica distinguiria com nitidez as escolas de aprendizagem das escolas industriais. Estas eram destinadas aos menores que não trabalhavam, enquanto as outras, pelas próprias definições de aprendizagem, aos que estavam empregados. Mas havia outra distinção importante. O curso de aprendizagem era entendido como uma parte da formação profissional pretendida pelo curso básico industrial. (CUNHA, 2000. p. 101)

Os conceitos fundamentais acerca do ensino industrial que estavam estabelecidos nessa Lei, afirmavam que o ensino industrial deveria atender aos interesses do trabalhador, de forma a realizar sua formação, tanto profissional, quanto humana. No entanto, também ficou estabelecido que o ensino industrial deveria obedecer aos interesses das empresas, formando suficiente e adequada mão de obra para inserção no mercado. E, além disso, os interesses da nação deveriam ser respeitados, de forma que o ensino industrial promovesse continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

No mês seguinte, em fevereiro de 1942, o Decreto-lei nº 4.127 transformou os Liceus Industriais que formavam a Rede Federal, em Escolas Industriais e Escolas Técnicas. A partir de então, passou a ser ofertada nestas instituições uma educação profissional equiparada ao nível secundário. O que possibilitava que os alunos egressos poderiam ter acesso ao ensino superior.

E assim, o Liceu Industrial de Santa Catarina transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis pelo Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Essa lei estipulou as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Foi então que a Escola Industrial de Florianópolis começou a ofertar cursos industriais básicos com duração de quatro anos aos alunos que vinham do ensino primário e “cursos de mestría”- esses direcionados aos candidatos à profissão de professor.

Seguindo sempre na lógica do processo de modernização e industrialização do país, as Escolas Industriais e Escolas Técnicas passaram por um processo de autarquia em 1959. Passaram então, a ter autonomia de gestão e didático-pedagógica.

No ano de 1965, a Lei 4.759 de 20 de agosto, alterou a denominação das Escolas Técnicas da União, que passaram a ser qualificadas de federais e com a denominação do respectivo Estado. Assim, a Escola Industrial de Florianópolis passou a ser Escola Industrial Federal de Santa Catarina. E em 1968, teve seu nome alterado novamente, pela Portaria Ministerial nº 331 de 17 de junho, passando a denominar-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina-ETFSC.

Cabe destacar que no final da década de 1960 houve na ETFSC um processo de extinção gradativa do Curso Ginásial, de forma que a escola pudesse oferecer apenas Cursos técnicos de nível secundário. E com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB nº 5.692 de 1971, a ETFSC passou, efetivamente, a ofertar somente ensino de 2º grau.

Durante o período de ditadura militar (1964-1985), principalmente após a promulgação da LDB nº 5.692/71, a profissionalização universal e compulsória explícita nessa lei, determinou um novo cenário no que diz respeito à organização dos cursos e da educação profissional como um todo. A formação dos estudantes passou a ser direcionada conforme as ocupações existentes no mercado. Em plena pauta do “milagre brasileiro”⁹, os cursos técnicos passaram a ser fixados pela lógica do “Ensino de 2º grau profissionalizante”, o que possibilitava uma formação em larga escala, pronta para atender as necessidades dos setores produtivos na lógica econômica em vigência. E nesse processo, nas décadas de 1970 e 1980, a ETFSC ampliou sua oferta à comunidade, implantando diversos

⁹ “Milagre brasileiro” é a expressão dada à época de excepcional crescimento econômico durante os anos de ditadura militar no Brasil, mais especificamente entre os anos de 1968 a 1973. Nesse período houve um crescimento do PIB, que saltou de 9,8% em 1968 para 14% em 1973. No entanto, a inflação passou de 19,46% em 1968, para 34,55% em 1974. Durante o milagre espalhou-se pelo país um pensamento ufanista de “Brasil potência”, que ficou ainda mais forte com a conquista da terceira Copa do Mundo em 1970 no México, quando se criou o mote: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Segundo a análise de Germano, “A economia cresce a taxas superiores a 10% ao ano, impulsionando a ideia de “Brasil potência”. O clima reinante no país se caracteriza, ao mesmo tempo, por uma combinação de *medo* da repressão do Estado e de *euforia* em decorrência do crescimento econômico”. (GERMANO, 2005.p. 159)

curso, tais como: Estradas, Saneamento, Eletrônica, Eletrotécnica, Telecomunicações e Refrigeração e Ar Condicionado.

O final da década de 1980, após a abertura política e o fim da ditadura no país, reabriram os caminhos para as novas políticas advindas das lutas sociais e discussões promovidas no país. A LDB de 1996 (Lei 9.394) trouxe à tona novas linhas acerca dos pressupostos da Educação Profissional. A Educação Profissional ganhou um capítulo específico nessa Lei, passou a ser concebida como integrada às diferentes formas de educação, bem como ao trabalho, à ciência e à tecnologia e, portanto, deverá conduzir o aluno ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Em 26 de março de 2002, através de Decreto Presidencial, a ETFSC passou a ser CEFET/SC. Esta, concebida como uma instituição de ensino superior pluricurricular, especializada na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. Até o final de 2008, o Sistema CEFET/SC já possuía 7 Unidades no Estado de SC.

O contexto recente de transformação da educação profissional deu-se a partir do primeiro governo do Partido dos Trabalhadores- PT, iniciado em 2002. Em nível nacional houve uma expansão e interiorização das instituições federais de educação técnica e tecnológica. A Lei nº 11.892 de dezembro de 2008 Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando assim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Foi nesse momento que o IFSC foi fundado. Cabe destacar que os Institutos Federais configuraram-se nos termos legais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diversas modalidades de ensino.

Na lei de criação dos Institutos Federais, é destacada a importância da conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas no trabalho a ser desenvolvido pelas instituições que constituem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. E no que se refere às finalidades e características dos Institutos Federais, destacamos que estas são explícitas da seguinte forma:

[...] I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação

profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, s.p.)

Os documentos norteadores¹⁰ do IFSC mostram que a instituição busca a disseminação de uma Educação Profissional de qualidade, abrangendo todas as regiões do Estado. Destaca o desempenho do seu papel social e a busca por promoção da inclusão e da formação de cidadãos num processo de geração, difusão e ampliação do conhecimento, de forma a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do país.

Atualmente, o IFSC é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação. Tem sede e foro em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. Possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Passou por dois grandes processos de expansão no Estado de SC desde 2008. A Reitoria está sediada em Florianópolis, na porção continental da cidade, e é composta por 5 Pró-Reitorias (Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas; Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação e Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional).

A Instituição possui atualmente 22 *campus*, abrangendo todas as regiões do Estado. O maior e mais antigo *campus* da Instituição encontra-se no centro da capital catarinense, na Avenida Mauro Ramos.

O IFSC atua no tripé ensino, pesquisa e extensão. Oferece à comunidade Catarinense cursos em diferentes níveis e modalidades: FIC- Cursos de Qualificação (formação inicial e continuada); Cursos de PROEJA (cursos profissionalizantes na modalidade de educação de jovens e adultos); ensino médio integrado ao ensino técnico; ensino técnico concomitante ao ensino médio; ensino técnico pós-médio; cursos de bacharelado e de licenciatura; cursos superiores de tecnologia, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

2.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para entender como estavam delineadas as políticas de formação docente na ETFSC, no contexto histórico analisado nesta pesquisa,

¹⁰ Utilizamos como base os seguintes documentos norteadores da Instituição: Estatuto do IFSC (Resolução nº 028/2009/CS publicado em de 31 de Agosto de 2009); Regimento Geral do IFSC (Resolução nº 54/2010/CS, publicado em 05 de novembro de 2010); Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2009-2013); Política de Comunicação do IFSC- 1ª edição, setembro de 2013 e o Plano Diretor de Tecnologia da Informação (PDIT) de 2013.

sentimos a necessidade de uma discussão acerca das políticas de formação de professores para a educação profissional no âmbito nacional. Meu interesse é compreender como se deu a configuração das diversas políticas em termos de ação formativa e de impacto na profissionalização dos docentes atuantes na Instituição.

Cabe destacar, de início, a constatação crítica de Machado (2008), a qual afirma que historicamente, no Brasil, há uma falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas para a formação de docentes, especificamente para a educação profissional. Apresentarei algumas especificidades do período estudado nesta pesquisa no que se refere à formação de professores para Educação Profissional no Brasil.

A reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540) trazia como exigência que a formação de professores do ensino de segundo grau (tanto para as disciplinas gerais como técnicas) fosse de nível superior, no entanto, na prática essa exigência não foi atendida.

A carência de professores de ensino técnico com habilitação de nível superior fez com que o Ministério da Educação e Cultura- MEC, em 1969, por meio do Decreto-lei nº 655, organizasse e coordenasse cursos superiores específicos para formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Foi nessa época que se deu a criação de uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional- CENAFOR.

Sob a coordenação do CENAFOR, foram configurados cursos emergenciais para possibilitar a formação específica aos professores do ensino técnico. Esses cursos foram denominados Esquema I e Esquema II: os primeiros eram destinados à complementação pedagógica dos professores que possuíam diploma de nível superior, já os segundos, destinados aos técnicos diplomados. Cabe destacar que o Esquema II incluía disciplinas pedagógicas similares às do Esquema I e as de conteúdo técnico específico.

Após a promulgação da LDB nº 5.692 no ano de 1971, com a profissionalização universal e compulsória, principalmente no ensino de 2º grau, houve um aumento na demanda por professores especializados e com isso, os Esquemas I e II ganharam normas adicionais¹¹ e continuaram a formar os professores do ensino profissional brasileiro.

¹¹ Diversos Pareceres foram publicados pelo então Conselho Federal de Educação- CFE nas décadas de 1970 e 1980 versando sobre as formas de

No final da década de 1970, três Escolas Técnicas Federais (as de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Um dos objetivos dos CEFETs era, justamente, oferecer ensino superior de licenciatura plena e curta para poder formar professores e especialistas para as disciplinas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. Essa transformação ensejou grande expectativa no que se refere à formação de professores, no entanto, os Esquemas I e II acabaram se sobrepondo em termos de oferta, de forma que continuaram sendo a alternativa de formação mais “popular” e mais procurada pelos professores.

Já em 1982, houve uma modificação significativa da LDB em vigência, com a promulgação da Lei nº 7.044/82: a profissionalização no ensino de 2º grau deixou de ser obrigatória:

A nova lei manteve o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização e para o exercício consciente da cidadania, mas aboliu a exigência da qualificação para o trabalho no 2º grau. Ambos os níveis de ensino deveriam, doravante, fazer simplesmente uma preparação geral para o trabalho, entendida como um elemento obrigatório de formação integral do aluno. No 2º grau, a habilitação profissional ficou como opcional e a critério do estabelecimento de ensino, que deveria, então, atender aos mínimos fixados pelo CFE para conteúdos e duração. (MACHADO, 2008, p. 13)

Em 1986 houve a extinção do CENAFOR. E então, foi instituído pelo MEC, um grupo de trabalho que tinha por objetivo elaborar proposta de cursos regulares de licenciatura plena em matérias específicas do ensino técnico de 2º grau. A proposta escrita pelo grupo foi encaminhada ao Conselho Federal de Educação (CEF) e seguiu em pauta. Já em 1991 o próprio CEF sugeriu um reexame da legislação sobre formação docente.

A nova LDB (Lei nº 9.394 de 1996) apresenta referências gerais no que diz respeito à formação de professores (extensivas aos

obtenção e registro de habilitações para professores que atuariam em disciplinas especializadas do ensino de 2º grau.

professores de disciplinas específicas), mencionando que deve haver “formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas.” (MACHADO, 2008, p. 13)

Alguns Decretos vieram regulamentar os dispositivos da nova LDB. Entre eles, o Decreto nº 2.208 de 1997, que regulamentava a Educação Profissional, mas não representou avanço no que diz respeito às políticas de formação docente. Inclusive, em seu artigo nº 9, mencionava que as disciplinas do currículo do ensino técnico poderiam ser ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional. Ou seja, que os professores não precisariam, necessariamente, ser preparados para o magistério de forma prévia, mas em serviço.

Apesar de o referido Decreto citar que a formação docente para Educação Profissional deveria ser em cursos regulares de licenciatura ou em programas especiais de formação pedagógica, segundo Machado (2008) nenhuma referência concreta foi apresentado quanto à estruturação dos programas de licenciatura. Somente houve a estruturação dos programas especiais de formação, ainda em 1997, a saber:

O CNE, mediante Resolução nº 2/97, dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio e, relanceando os olhos para a educação profissional em nível médio, achou uma forma de incluir a formação de professores para esta modalidade nesta resolução, sem promover a discussão sobre a alternativa das licenciaturas. (MACHADO, 2008, p. 14)

Já em 2006 houve um indicativo de mudança na concepção das políticas de formação docente no país. O Parecer CNE/CP nº 5/06 dispôs sobre as diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica. No texto, o Parecer determina que os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio deverão ser organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes.

Tendo em vista o período analisado nesta pesquisa e atentando para essa retrospectiva em relação às políticas de formação de professores para a Educação Profissional, percebe-se que a formação institucionalizada foi sendo construída de forma gradativa no país. No entanto, o objetivo deste trabalho não é adentrar especificamente às políticas de formação institucionalizada, mas sim, compreender o processo que envolve o fazer-se professor. Portanto, ainda que importante entender o contexto das políticas de formação, foi central adentrar ao terreno das memórias e experiências, indo além da formação institucional, no esforço de entender como o professor se torna, efetivamente, professor.

3. MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA REVISITADAS

3.1 MEMÓRIA: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Utilizei na pesquisa uma abordagem voltada para o trabalho com a memória dos sujeitos pesquisados. Portanto, um trabalho com as singularidades das narrativas e dos modos como esses professores organizam e recuperam suas experiências profissionais vividas. Por meio da análise das memórias de professores foi possível situar os sujeitos históricos, produzir conhecimentos acerca do universo social ao qual pertencem e analisar as trajetórias sociais nas quais esses sujeitos fizeram-se professores.

Cabe destacar a importância de se compreender a memória para além da busca de informações do passado, quase como um “resgate” no intuito de reconstituição desse passado. Esse estudo parte da ideia de que é necessário realizar uma articulação do passado e assim, problematizar os dados com os quais se trabalha na tarefa de “reconstrução”. Portanto, sob a ótica do presente dá-se a reflexão sobre o passado e esse movimento foi crucial para a realização das análises presentes neste trabalho.

Nesse sentido, este estudo pretendeu compreender a memória dos professores aposentados do IFSC como um processo dinâmico. Ou seja, perceber que o ser humano, principalmente os sujeitos dessa pesquisa, são portadores de memórias/ lembranças e que as significam e ressignificam permanentemente.

É, portanto, a memória percebida como reconstrução do passado no presente, que nos interessa compreender. A impossibilidade de reviver o passado, como bem situa Bosi (2012), é comum tanto ao sujeito que lembra, como ao historiador. Portanto, é a releitura que possibilitará a reconstrução desse passado, num processo permeado por reflexões próprias dos nossos contextos atuais. E é nesse sentido que Bosi nos permite compreender que

A experiência da releitura é apenas um exemplo, entre muitos, da dificuldade, senão da impossibilidade, de reviver o passado tal e qual; impossibilidade que todo sujeito que lembra tem em comum com o historiador. Para este também se coloca a meta ideal de refazer, no discurso presente, acontecimentos pretéritos, o que, a rigor, exigiria que se tirassem dos túmulos todos os que

agiram ou testemunharam os fatos a serem evocados. Posto o limite fatal que o tempo impõe ao historiador, não lhe resta senão *reconstruir*, no que for possível, a fisionomia dos acontecimentos. Nesse esforço exerce um papel condicionante todo o conjunto de noções presentes que, involuntariamente, nos obriga a avaliar (logo, alterar) o conteúdo das memórias. (BOSI, 2012, p. 59)

Essa perspectiva de memória como releitura nos remete à noção de memória-trabalho, conceito esse, também desenvolvido na obra de Bosi (2012). Para a autora, há no processo de reminiscência um efetivo trabalho de reflexão, de “localização” e ordenação das lembranças. Lembranças essas, construídas (e localizadas) pelas representações disponíveis no presente: representações afetivas, familiares, sociais, ideológicas etc.

A memória concebida como um exercício de análise, um trabalho realizado no presente, nos remete também ao referencial de Walter Benjamin, que percebe a memória como um meio para explorar o passado. Fazendo um paralelo à atividade de escavação, Benjamin (2013) afirma que a nossa visão posterior guia a interpretação das imagens passadas:

Quem procura aproximar-se do seu próprio passado soterrado tem de se comportar como um homem que escava. Fundamental é que ele não receie regressar repetidas vezes à mesma matéria [*Sachverhalt*]- espalhá-la, tal como se espalha a terra, revolvê-la, tal como se revolve o solo. Porque essas “matérias” mais não são do que estratos dos quais só a mais cuidadosa investigação consegue extrair aquelas coisas que justificam o esforço da escavação. Falo das imagens que, arrancadas de todos os seus contextos anteriores, estão agora expostas, como preciosidades, nos aposentos sóbrios da nossa visão posterior- como torsos na geladeira do colecionador. E não há dúvida de que aquele que escava deve fazê-lo guiando-se por mapas do lugar. [...] E engana-se e priva-se do melhor quem se limitar a fazer o inventário dos achados e não for capaz de assinalar, no terreno do presente, o

lugar exato em que guarda as coisas do passado.
(BENJAMIN, 2013, p. 101)

Benjamin, na contramão do paradigma positivista e do modelo (dito objetivo) do historicismo¹², pressupõe a História como uma ciência permeada pelas contradições, pelas rupturas e conflitos. Para Benjamin, a História é multifacetada e pressupõe rupturas. Nesse sentido, não é linear e nem contínua.

A obra de Benjamin nos possibilita compreender a memória como processo de rememoração. Na crítica à linearidade temporal, o processo de lembrar pressupõe o trabalho da memória inscrito num determinado presente, pois ao rememorarmos algo, voltamos ao passado com a percepção do presente. Portanto,

O conceito benjaminiano de *Eingedenken* (rememoração) me parece exprimir esta necessidade de recapitulação atenta sem a qual a *Erinnerung* (dinâmica do lembrar) segue o seu fluxo incansável, continua a desenrolar-se só para si mesma, não tem *fim* no duplo sentido da palavra: nunca cessa e não desemboca em nada além de seu próprio movimento. A filosofia da história de Benjamin insiste nesses dois componentes da memória: na dinâmica infinita de *Erinnerung*, que submerge a memória individual e restrita, mas também na concentração do *Eingedenken*, que interrompe o rio, que recolhe num só instante privilegiado, as migalhas dispersas do passado para oferecê-las à atenção do presente. As *imagens dialéticas* nascem da profusão da lembrança, mas só adquirem uma forma verdadeira através da intensidade imobilizadora da rememoração. (GAGNEBIN, 2004. p. 25)

Dessa forma, pretendeu-se neste trabalho, realizar o exercício de articulação do passado com a ótica do presente e assim, compreender as memórias e experiências vividas pelos professores num esforço de reconstrução. Assim, cabe destacar que, ao articular o passado, não

¹² Para aprofundar a análise sobre essa questão, sugerimos a leitura do livro de Jeanne Marie Gagnebin, “**Lembrar, escrever, esquecer.**” Editora 34, São Paulo, 2006.

poderemos descrevê-lo como faríamos a descrição de um objeto físico, estático, perene. Há nesse processo a reflexão, a elaboração, o trabalho do pesquisador que não está em busca de uma verdade, mas de problematizar o passado. Como diria o próprio Benjamin: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo tal como ele propriamente foi. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela cintila num instante de perigo” (BENJAMIN Apud GAGNEBIN, 2006, p.40).

A produção historiográfica vem se preocupando tanto com a escrita da história (em particular, com seu caráter literário ou até ficcional) quanto com a memória do próprio historiador. Portanto, nesse sentido, diversos problemas emergem e tornam-se cruciais para a discussão do estatuto da existência de uma verdade histórica. Se o historiador vive nas fronteiras da relatividade, é importante que se problematize a suposta imparcialidade desse historiador, pois ele estará sempre mantendo relações a partir do presente com determinado momento passado e é esse movimento que possibilita a historicidade do discurso histórico. É nesse sentido que a luta que deve ser travada, de modo que não seja estabelecida uma verdade indiscutível, pronta e imutável, sob a aparência de verdade histórica. Assim está posto o desafio do historiador na sua produção: uma tarefa de cunho político e eminentemente, ético.

Jeanne Marie Gagnebin apresenta a discussão sobre a importância do rastro como base para a reconstrução do passado. A autora discute a noção de rastro, elaborada por Paul Ricoeur e revisitada por Derrida, demonstrando como o rastro “inscreve a lembrança de uma presença que não existe mais e que sempre corre o risco de se apagar definitivamente” (GAGNEBIN, 2006, p.44). Partindo desse conceito para problematizar a noção de memória, Gagnebin aponta a relação entre rastro e memória, enfatizando a riqueza e também a fragilidade que os povoa: “a presença e a ausência, presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente, sinalizando a força e a fragilidade da memória e do rastro.” (GAGNEBIN, 2006, p.44).

Portanto, cabe destacar que os rastros e sua efemeridade precisam ser pensados no sentido de compreender sua própria produção e a importância deles para a História. A escrita durante muito tempo foi considerada o rastro mais durável, mais confiável. Atualmente, as fontes escritas não mais são consideradas documentos por si só, integrais e totalmente confiáveis. Elas precisam ser interrogadas, problematizadas

como documentos construídos, guardados com intencionalidades. Portanto, as fontes escritas, nesse sentido, não são neutras. A escrita já não é mais um rastro privilegiado, ou seja, considerado mais importante que outros vestígios da existência humana. Como enfatiza Gagnebin (2006), a escrita é rastro, sim, mas no sentido de um traço aleatório que foi esquecido sem intenções prévias. A escrita é um signo linguístico que possui a intenção de transmitir determinadas convicções ou intenções, conforme o desejo do autor. Diferentemente, o rastro tem um caráter não-intencional, tendo em vista que

[...] rastro que é fruto do acaso, da negligência, às vezes da violência; deixado por um animal que corre ou por um ladrão em fuga, ele denuncia uma presença ausente — sem, no entanto, prejudicar sua legibilidade. Como quem deixa rastros não o faz com intenção de transmissão ou de significação, o decifrar dos rastros também é marcado por essa não-intencionalidade. O detetive, o arqueólogo e o psicanalista, esses primos menos distantes do que podem parecer à primeira vista, devem decifrar não só o rastro na sua singularidade concreta, mas também tentar adivinhar o processo, muitas vezes, violento, de sua produção involuntária. Rigorosamente falando, rastros não são criados — como são outros signos culturais e linguísticos —, mas sim deixados ou esquecidos. (GAGNEBIN, 2006, p.113)

Por isso, na reflexão sobre memória precisamos nos ater a tudo que envolve a sua produção. Os rastros estão intimamente ligados à memória e, como dissemos anteriormente, é na efemeridade do rastro que pode se problematizar uma memória “esquecida” ou silenciada. É por meio da problematização comprometida na luta contra a mentira, o esquecimento e a degeneração que a produção histórica deve proceder, sem cair em uma definição dogmática de verdade.

Procedendo na reflexão acerca da construção histórica e de sua articulação com os processos da memória, Márcio Seligmann-Silva (2003) traz à tona a ideia de indissociabilidade entre os processos de escrever a história, (re)contar os fatos e interpretar o mundo. Esse autor problematiza os processos de escritura da memória, afirmando ser Walter Benjamin o pensador que melhor pode nos instrumentalizar na leitura dos textos de testemunho. Portanto,

[...] Benjamin reafirmou a força do trabalho da memória: que a um só tempo destrói os nexos (na medida em que trabalha a partir de um conceito forte de presente) e (re)inscreve o passado no presente. Essa nova ‘historiografia baseada na memória’ *testemunha* tanto os sonhos não realizados e as promessas não-cumpridas como também as insatisfações do *presente*. Essa reescritura dá-se em camadas: ao invés da linearidade limpa do percurso ascendente da história (do “Ocidente”, do “Geist”) tal como era descrita na historiografia tradicional, encontramos um palimpsesto aberto a infinitas re-leituras e re-escrituras [...] (SELIGMANN-SILVA, 2003. p. 393)

É nesse sentido que Selligmann- Silva (2003) apresenta um panorama sobre o conceito benjaminiano de temporalidade. Para Benjamin, segundo esse autor, o tempo é poroso, denso e cheio de possibilidades de idas e vindas. Essa determinada concepção de tempo possibilita que a historiografia deixe de ser a narração de uma história de sucessos, glórias e feitos extraordinários, sempre na perspectiva da sucessão linear e perfeitamente acabada. Portanto, afasta-se da ilusão positivista que percebia o passado como algo dado e possibilita que a produção historiográfica projete novas luzes sobre o passado.

Para Benjamin, não há mera oposição entre memória e esquecimento: esses processos estão integrados, são dialéticos e complementares. Nessa vertente, se torna importante compreender também o esquecimento, o que esse processo representa na memória. Muitos conteúdos significativos se encontram, justamente, no esquecimento. Isso porque o silêncio pode dizer muito e traz consigo a marca do vivido e muitas vezes, daquilo que “se necessita esquecer”. Destaca-se, portanto, que não seria (nunca) possível haver um controle da memória em sua totalidade: o registro da memória é seletivo e opera entre lembranças e esquecimentos. Assim, a *Erinnerung* (dinâmica do lembrar) carrega consigo a complexidade dessa integração, pois,

No movimento sem fim da *Erinnerung*, o esquecimento inscreve o vazio de tudo aquilo de que ele não saberia se lembrar; marca a insuficiência, a falha da memória, mas é também, através da ruptura que introduz neste discurso que

pretende tudo recobrir, a recordação insistente daquilo que a *Erinnerung*, por si só, não pode recordar: isto é, que a acumulação cada vez mais completa das lembranças não é a visada última da narração do historiador. Porque marca a carência da *Erinnerung*, também designa o que a leva além dela mesma; o esquecimento incisivo introduz, assim, uma *censura* específica no discurso da história (GAGNEBIN, 2004, p. 111)

A produção histórica deve ocorrer no sentido de compartilhar as memórias coletivas e individuais (portanto, incorporando a dimensão subjetiva dos testemunhos) como também pelo próprio registro historiográfico. Dessa forma, cabe-nos apontar que a tradução total do passado é impossível. A história é, por assim dizer, uma produção de versões, sempre produzidas em determinado contexto. Nesse sentido, percebe-se que a suposta traduzibilidade total do mundo (e do passado) é uma ideia que precisa ser superada na produção historiográfica. São justamente as perguntas que fazemos no presente que nos possibilitam as releituras de verdades que eram, até então, tidas como imutáveis. Dessa forma,

Conceitos iluministas- que estavam na base da historiografia -, como o de progresso e o de ascensão linear da história, também deixam de ter sentido. Em contrapartida, observou-se mais e mais a ascensão do registro da memória - que é fragmentário, calcado na experiência individual e da comunidade, no apego a locais simbólicos e não tem como meta a tradução integral do passado (SELIGMANN- SILVA, 2003, p.65)

A memória, estabelecendo uma relação dialética com a história, intervém e determina muitos de seus caminhos. Esse entendimento me parece muito importante, pois esclarece que a subjetividade oriunda dos processos da memória torna-se constitutiva da produção histórica. Pois a memória sendo plural, possibilita, inclusive, o embate entre diferentes leituras do passado, entre diferentes formas de “enquadrá-lo”. Nesse sentido, o trabalho da memória ganha *status* de necessário para o trabalho da história. E assim, se abre espaço para que os testemunhos e outras fontes possam ser incorporados ao processo, superando a visão que separava história e memória. Visão essa, que dava chancela somente

aos documentos oficiais, geralmente escritos, limitando enormemente (e estrategicamente) as fontes. Portanto, nunca existirá total objetividade na história. Nesse sentido, percebo a impossibilidade de segmentar drasticamente os campos da história e da memória e que a tensão entre memória e história não deve ser dissolvida. Pelo contrário, deve ser incorporada e fundamentalmente trabalhada na construção histórica.

Destaco que é justamente contra o modelo temporal historicista que se fundamentam as críticas de alguns dos autores que foram importantes para o referencial dessa pesquisa, em especial Walter Benjamin e Maurice Halbwachs. Em seus pensamentos percebe-se a fragmentação da temporalidade, ou seja, a temporalidade para além da linearidade temporal. Nesse sentido, os registros pessoais e coletivos da memória passam a ter espaço na produção historiográfica. Podemos assim dizer que as ideias de Benjamin e as de Halbwachs confluem no sentido de não verem como possível uma restituição e representação total do passado, pois,

Tanto para Benjamin como para Halbwachs, o preceito historicista da restituição e representação total do passado deve ser posto de lado. Graças ao conceito de memória, eles trabalham não no campo da re-presentação, mas da apresentação enquanto construção a partir do presente. (SELIGMANN- SILVA, 2003, p. 70)

Pretendi, nesse sentido, por meio do trabalho investigativo com as memórias, compreender o trabalho de construção, de reelaboração, realizado pelos sujeitos recordadores. Ou seja, essa pesquisa explorou o mundo dos significados atribuídos pelos professores acerca de suas experiências profissionais: as relações estabelecidas nos processos de ensino-aprendizagem; os percursos didático-pedagógicos; os relacionamentos com alunos e colegas de trabalho; as satisfações e dificuldades do cotidiano de trabalho; as opções feitas ao longo da carreira e a própria “escolha profissional”.

Cabe destacar, entretanto, que para entender os significados atribuídos pelos professores foi necessário localizar suas memórias em determinado contexto de tempo e espaço, além de investigar outras dimensões de suas vidas, indo além da pesquisa focada apenas em registros de memórias profissionais. Diversas dimensões da vida dos professores foram alvo de investigação, de forma que eu pudesse entender um pouco sobre a gênese familiar, o contexto social de origem

daqueles professores, o processo de formação inicial e outras situações importantes que aconteceram ao longo da vida dos docentes aposentados.

Portanto, memórias e experiências de professores tornaram-se possibilidades investigativas extremamente valiosas. Ao revelarem implicações pessoais trazem consigo as marcas construídas ao longo das trajetórias e, portanto, são impregnadas de aspectos da memória coletiva. Elas ganham sentido justamente por terem em sua base a singularidade das experiências, porém, dentro do contexto específico de determinada cultura, em meio social dinâmico. É dessa forma que a prática ganha sentido, envolta nas dimensões pessoais e na complexidade das relações sociais.

No diálogo com a teoria de Maurice Halbwachs (2012), destaco que, sendo a memória individual construída a partir da memória coletiva, nossas lembranças são constituídas na relação com os grupos sociais aos quais pertencemos. Nesse sentido, muito do que lembramos está atrelado às lembranças de outras pessoas (também pertencentes aos grupos sociais dos quais fazemos parte). Para Halbwachs, o homem é inserido na trama coletiva. Segundo ele, o ser humano nunca está sozinho. “Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem” (2012, p.30). E é nesse sentido que atribui a importância do grupo para a constituição das memórias. A gênese de muitas lembranças, que aparentemente são individuais, configuram-se no(s) grupo(s) do(s) qual(is) o indivíduo faz parte e do(s) qual(is) partilha de sentimentos e ideias. Segundo o autor, o pertencimento aos grupos é que determina a constituição de determinadas memórias. Ou seja, a continuidade ou não desse grupo contribuirá para que a memória aconteça e se constitua como tal. Em outras palavras, a duração da memória estaria vinculada à duração de determinado grupo social (campos de pertencimento).

No entanto, mesmo tendo a gênese coletiva, a memória é também individual. Halbwachs afirma que a memória individual e a coletiva são interdependentes, uma vez que o sujeito rememora a partir do que existe no grupo social. Por isso, mesmo sendo a memória fundamentalmente coletiva, não reduz o homem ao coletivo. Explica que para que se dê o reconhecimento e reconstrução das lembranças no plano individual, são necessários dados ou noções comuns advindos dos grupos. Por isso, os sentimentos, percepções e pensamentos (individuais) também possuem origem social.

Nesse sentido, a memória é situada como fenômeno social, eminentemente coletivo. Sendo o homem um ser social, Halbwachs afirma que não existem lembranças que não estejam relacionadas a um grupo. É justamente por isso que dificilmente lembramo-nos de acontecimentos de nossa primeira infância. Dessa forma,

É difícil encontrar lembranças que nos levem a um momento em que nossas sensações eram apenas reflexos dos objetos exteriores, em que não misturássemos nenhuma das imagens, nenhum dos pensamentos que nos ligavam a outras pessoas e aos grupos que nos rodeavam. Não nos lembramos da nossa primeira infância porque nossas impressões não se ligam a nenhuma base enquanto ainda não nos tornamos um ser social (HALBWACHS, 2012, p. 43)

Para Halbwachs os grupos e as diferentes relações sociais estabelecidas determinam padrões de correntes convergentes de pensamentos coletivos. Esses padrões produzem séries de combinações de influências que possibilitam que determinadas lembranças reapareçam e sejam reconhecidas. No entanto, o autor admite a dimensão individual da memória, ainda que atrelada aos aspectos sociais. Explicita que temos uma história própria, determinada por uma ordem singular. Mas a representação das coisas evocada pela memória individual é, para ele, uma maneira do indivíduo tomar consciência da representação coletiva relacionada às mesmas coisas. Ou seja, uma lógica própria,

[...] da percepção que se impõe ao grupo e que o ajuda a compreender e a combinar todas as noções que lhe chegam do mundo exterior: lógica geográfica, topográfica, física, que não é outra senão a ordem introduzida por nosso grupo em sua representação das coisas do espaço (é isso: é esta lógica social e as relações que ela determina) (HALBWACHS, 2012, p. 61)

Nossas memórias mais “fortes”, segundo Halbwachs, são exatamente aquelas gravadas na memória dos grupos sociais que nos são mais próximos e aos quais mais nos vinculamos. Assim,

[...] os fatos e as ideias que mais facilmente recordamos são do terreno comum, pelo menos para um ou alguns ambientes. Essas lembranças existem para “todo o mundo” nesta medida e é porque podemos nos apoiar na memória dos outros que somos capazes de recordá-las a qualquer momento e quando o desejamos (2012, p. 66-67)

Destaca-se que para Halbwachs a memória individual é um ponto de vista da memória coletiva e, que, “este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes” (2012, p.69). Portanto, segundo sua concepção de memória, a sucessão de lembranças (mesmo aquelas aparentemente pessoais) está atrelada às diferentes relações estabelecidas com os diversos ambientes coletivos (grupos sociais) e às transformações das relações dos indivíduos com esses ambientes.

É pertinente destacar, entretanto, que no estudo sobre memória, em especial na obra de Ecléa Bosi, entrei em contato com a perspectiva de memória desenvolvida por Bergson¹³. Esse filósofo, denominado “filósofo da intuição”, não compartilhava de algumas correntes intelectualistas da ciência de sua época: teceu críticas às teorias psicofísicas, fundamentalmente positivistas, que eram base da recém-nascida ciência psicológica (final do século XIX e início do século XX). Cabe destacar que sua teoria contribuiu para emergir um novo entendimento acerca dos fenômenos da memória individual, relacionado a conservação do passado com sua articulação ao presente, ou seja, a confluência entre memória e percepção. Sua perspectiva teórica não foi adotada nessa pesquisa, no entanto, foi importante no sentido de ter contribuído para o processo de apropriação dos conceitos de memória como construção realizada no presente. Por isso, farei na sequência, uma

¹³ Henri Bergson, filósofo francês de origem judia (1859-1941), foi professor de Halbwachs e desenvolveu o que Ecléa Bosi (2012) denominou de “Fenomenologia da Lembrança”. Sua teoria apresenta noções que divergem do conceito de memória elaborado por Halbwachs. Em seu livro “Matéria e Memória”, Bergson se propõe a estudar a natureza do espírito e da matéria e suas relações, situando a memória como o ponto fundamental de interseção entre eles. Para esse autor, o princípio central da memória está na “conservação do passado”, tendo em vista que este sobrevive e pode ser chamado (evocado) pelas situações presentes (sob a forma de lembranças) ou ainda, no estado inconsciente.

breve síntese das ideias de Bergson (2006) relacionadas ao processo de memória e alguns paralelos de sua teoria com os conceitos desenvolvidos por Halbwachs (2012).

Bergson (2006) diferencia o universo da percepção e o das lembranças. Para ele, o ato perceptual é um ato presente, uma relação atual do organismo com o ambiente, portanto efetivamente, sensório-motor. No entanto, a percepção é entendida por esse autor como um intervalo entre ações e reações do corpo (um “vazio” que se povoa de imagens que serão, depois de trabalhadas, signos da consciência). A percepção, portanto, seria muito mais que o mero resultado de uma interação entre ambiente e sistema nervoso central. O autor destaca que a percepção está impregnada de lembranças-imagens que a completam e interpretam-na. Apesar de distinguir percepção e memória (ideia-síntese de seu livro “Matéria e Memória”), afirma que existem diversos modos de interação entre elas. Nesse sentido, pode-se destacar na teoria de Bergson a função decisiva da memória na nossa existência e nos processos psicológicos em geral, pois ela viabilizaria a relação do corpo presente com o passado. E mais, a memória teria o papel de intervir no curso atual das percepções imediatas. As lembranças estariam acopladas às percepções atuais. Ou seja, a memória seria o lado subjetivo de nosso conhecimento das coisas.

Bergson também se ocupa de distinguir duas formas de memória: memória-hábito e memória-sonho. A primeira se constituiria através das exigências da socialização, fazendo parte de todo nosso adestramento cultural, ou seja, um processo que se dá pelas exigências da socialização, portanto:

Trata-se de um exercício que, retomado até a fixação, transforma-se em um hábito, em serviço para a vida cotidiana. Graças à memória hábito, sabemos “de cor” os movimentos que exigem, por exemplo, o comer segundo as regras da etiqueta, o escrever, o falar uma língua estrangeira, o dirigir um automóvel, o costurar, o escrever a máquina etc. (BOSI, 2012, p.49)

A segunda seria a lembrança-pura (lembranças isoladas, singulares), que pode se atualizar em imagem-lembrança. Bergson não se ocupa explicitamente de tratar o fator social (exigências da socialização que condicionariam a memória-hábito) e sim, de compreender as relações entre a conservação do passado e sua

articulação com o presente. Ou seja, da confluência entre memória e percepção.

Para Halbwachs, a concepção de memória individual, como apresentada na teoria de Bergson, é bastante distinta. O conteúdo de tudo que nos recordamos, assim como nossos pensamentos, é construído socialmente. Logo, nossa memória é condicionada pela sociedade em que vivemos e especialmente, pelos grupos sociais dos quais fazemos parte (instituições formadoras do sujeito). Halbwachs condiciona a memória da pessoa à memória do grupo, diferentemente da teoria Bergsoniana que prevê a conservação total do passado e a possível “ressurreição” na forma de lembranças.

Portanto, para Halbwachs a memória está relacionada eminentemente ao pertencimento dos sujeitos aos grupos sociais. Ele entendia que as imagens não são relacionadas ao “espírito humano” ou a uma consciência interna pura, concepção esta, que era a de Bergson. As imagens, para Halbwachs estariam relacionadas às representações coletivas estabelecidas pelo pertencimento aos grupos sociais.

Na teoria de Bergson perceber e lembrar são processos distintos, que se constituem de modos singulares. A memória filia-se à subjetividade pura (denominado por ele, espírito) e à percepção relaciona-se a pura exterioridade (matéria). É nessa trilha de diferenciações que podemos expor uma das principais divergências entre o pensamento de Bergson e o de Halbwachs. Pois, segundo Bosi:

Não há, no texto de Bergson, uma tematização dos sujeitos-que-lembram, nem das relações entre os sujeitos e as coisas lembradas; como estão ausentes os nexos interpessoais, falta, a rigor, um *tratamento da memória como fenômeno social*. [...] Fazendo-o acaba modificando, quando não rejeitando, os resultados a que chegara a especulação de Bergson. (2012, p. 54)

Assim, percebe-se que Halbwachs concebe uma mudança de visão no que se refere à compreensão de memória: ele, a rigor, não estudou a memória nos termos Bergsonianos¹⁴. E, sim, os “quadros sociais da memória”. Portanto, sob esse prisma, as relações a serem

¹⁴ No entanto, cabe destacar que tanto Halbwachs quanto Bergson, criticaram a concepção de memória como atividade meramente física/ biológica, passível de mensuração. Por isso, questionaram os procedimentos da ciência psicológica para explicar a memória com base somente em experimentos laboratoriais.

determinadas não ficarão restritas ao mundo singular da pessoa (relações entre corpo e espírito, como preconizou Bergson) e sim, ao conjunto de relações interpessoais estabelecidas nas instituições sociais. Segundo a perspectiva de Halbwachs, a menor alteração do ambiente provocará algum tipo de alteração na qualidade íntima da memória.

Para Halbwachs, a memória individual está atrelada à memória dos grupos de pertencimento e ainda, à esfera da tradição, que vem a ser a memória coletiva de cada sociedade. Nesse sentido, destaca-se a importância das relações estabelecidas com as diversas instituições sociais, ou seja,

a memória do indivíduo depende de seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.” (BOSI, 2012, p. 54).

Portanto, se essas relações configuram a memória, a partir do presente, torna-se importante compreender que a memória está em constante transformação.

A memória, portanto, atrelada ao pertencimento dos sujeitos aos grupos é compreendida por Halbwachs em termos de coesão social (laços de pertencimento aos grupos e compartilhamento de ideias e concepções). A teoria de Halbwachs se preocupa com os quadros sociais da memória e nesse aspecto, cabe destacar, difere-se das concepções de Michael Pollak¹⁵ (1989; 1992), que trabalha a ideia de memória atrelada à coerção. Para esse autor, há um processo de fabricação de determinada memória e não como resultado apenas da coesão de um grupo, como disse Halbwachs. Ele destaca o conceito de enquadramento da memória. Para o autor,

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e

¹⁵ Michael Pollak (1948-1992) foi um sociólogo austríaco, radicado na França. Foi aluno orientado por Pierre Bourdieu. Estudou as relações entre política e ciências sociais. Foi leitor de Halbwachs, mas se contrapôs às suas ideias, principalmente no que se refere à formação dos fatos sociais/ históricos, dando importância ao processo de formação desses fatos. Trabalhou a noção de disputa de memórias e afirmou a existência das memórias subterrâneas.

combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. [...] (POLLAK, 1989. p. 9)

Pollak traz à tona a importância de se compreender como os fatos sociais se tornam “coisas”, de que forma “[...] e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto, pelos processos de constituição e de formalização das memórias. [...]” (POLLAK, 1989. p. 4). Portanto, ele problematiza as memórias subterrâneas, aquelas memórias “marginais”, silenciadas, que são distintas das memórias sociais dominantes, presentes na história oficial.

De acordo com seus estudos sobre as memórias “silenciadas”, é necessário ir além da ideia de coesão social. Ele afirma, em se tratando de memória, a existência de processos de negociação e disputa entre as memórias coletivas e as individuais. As memórias, nesse sentido, entram em negociação, em disputa.

Portanto, Pollak acaba por destacar as possibilidades de investigação viabilizadas pela história oral, de forma que as memórias subterrâneas possam emergir e, além disso, que se possam compreender também as disputas travadas entre as diferentes memórias.

3.2 EXPERIÊNCIA: UM DIÁLOGO COM EDWARD PALMER THOMPSON

Para que pudesse, a partir das memórias de docentes aposentados, compreender o processo de “fazer-se” professor na Educação Profissional, o diálogo com a obra de E. P. Thompson¹⁶ foi essencial. Nesse sentido, busquei a compreensão do fazer-se professor como um processo singular de autoria, para além de uma formação tutelada.

¹⁶ Edward Palmer Thompson (1924-1993) foi um historiador inglês de concepção marxista. Foi militante por muitos anos do Partido Comunista Inglês, do qual se desvinculou em 1956, depois de travar divergências com determinadas concepções do Partido. Foi atuante na educação de adultos, em cursos noturnos, com operários em escolas periféricas da Inglaterra. Na década de 80 militou no movimento pacifista antinuclear. Atualmente é considerado por muitos o mais importante historiador Inglês do Século XX.

A reflexão com base no legado *thompsoniano* me possibilitou pensar a formação do professor para além dos limites de sua formação inicial e de sua atuação na escola. Ou seja, uma perspectiva de formação processual, para além da racionalidade, imersa em subjetividades e sensibilidades. Uma formação que ocorre nos diversos espaços sociais, ao longo da vida humana, nas mais distintas relações, em meio a um processo de autodeterminação, sem, contudo, desconsiderar a dimensão sociocultural que regula essa dinâmica.

Thompson estudou a formação da classe operária inglesa (final do século XVIII e início do século XIX) e, especificamente, os processos de autoconsciência dessa classe, tendo em vista que, para ele, o sujeito prioritário é coletivo. Segundo Bertucci *et alli* (2010, p. 16) seu método de trabalho relacionava-se com a “[...] busca de indícios de como as pessoas fizeram-se e assim forjaram sua história enquanto indivíduos, que, vivendo em sociedade, formaram um grupo com ideias e interesses comuns- uma classe.” O conceito de classe para Thompson (2011) é relacionado a um fenômeno histórico, construído por meio de relações. É, portanto, uma formação tanto cultural como econômica. Nesse sentido,

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram- ou entraram involuntariamente. (THOMPSON, 2011, p. 10)

Thompson critica a perspectiva estruturalista e funcionalista desenvolvida em nome do pensamento de Karl Marx e realiza um importante estudo sobre a formação da classe operária inglesa, invertendo a lógica desta formação. Para Thompson

[...] a classe operária é parte do processo histórico que resultou na indústria moderna, ou seja, uma condição para sua existência e não simplesmente um resultado da industrialização. Inverteu os termos e guindou os operários a sujeitos desse processo histórico e não simples vítimas dele. (BERTUCCI, *et alli*, 2010, p. 17)

Dessa forma, no pensamento de Thompson, os indivíduos não são formados, mas se formam em um movimento de autofazer-se, de autodeterminação. Ou seja, trata-se de um processo ativo que vai além da formação em termo estrito¹⁷, no qual os sujeitos tornam-se protagonistas.

Nos estudos de Thompson são presentes críticas à formação pela via da escolarização, tendo em vista os processos de dominação embutidos na estrutura e nos programas de escolarização. Thompson foi professor em programas de adultos trabalhadores na Inglaterra do início do século XX e, portanto, pôde construir seu pensamento imbricado na inserção com o universo do trabalhador. Sua produção teórica inspira pensar a formação para além dos limites da escola.

Na análise de Tabora (2008. p. 164), Thompson “afirmava com insistência que a educação formal escolarizada seria uma forma de expropriação da identidade cultural das comunidades que ainda, de alguma maneira, faziam da experiência a possibilidade de transmissão e organização da cultura”. Em sua obra, o historiador enfatiza o desenvolvimento da consciência da classe operária no início do século XIX na Inglaterra e constata o desejo de saber dos trabalhadores e neste sentido,

[...] o historiador afirmará que a escolarização teria representado uma divisão entre educação e a vida (ou experiência), atualizando assim, formas de dominação. Considerando que muitos dos sujeitos que ajudaram a fazer aquela história eram artesãos, domésticos, enfim, trabalhadores, Thompson mostra como no seu tempo livre, às vezes às altas horas da noite, à luz de velas, se desenvolvia uma cultura vigorosa. Entre os elementos em desenvolvimento se destacavam o letramento, a instrução e a linguagem, muitas vezes adquiridos de forma autodidata. (BERTUCCI *et alli*, 2010. p. 75)

¹⁷ O autor, em sua obra, traduzida no Brasil como “A formação da classe operária inglesa”, utilizou a expressão “*the making of*”. Esse termo utilizado no título do texto original, em inglês, possibilita maior amplitude, trazendo à tona o conteúdo subjetivo e processual de “*making*”.

Os estudos históricos de Thompson na Inglaterra do século XVIII e XIX indicam caminhos metodológicos para assimilar a experiência com suas contradições, com seus aspectos objetivos e subjetivos. A experiência, para esse autor, surge como fruto da reflexão e é elemento fundamental para a compreensão do mundo. Os seres humanos refletem sobre o que lhes acontece e também sobre o mundo no qual vivem. A presença do pensamento, da racionalidade, faz com que ela, a experiência, se constitua como elemento mediador entre processo histórico, determinações culturais e ação humana individual.

Para Thompson, na relação do historiador com as fontes deve existir a reflexão teórica imbricada na própria pesquisa. Ou seja, a teoria somente terá valor se estiver conectada à análise permanente dos indícios da história real. A teoria, nesse sentido, não seria nunca perene: “a teoria [...] permanentemente refeita na relação indispensável com as fontes” (BERTUCCI, *et alli*, 2010, p. 19).

Cabe destacar que a percepção desse autor está imersa em uma lógica singular da História. Lógica essa, que pressupõe um movimento de superação da ótica positivista, no qual a evidência precisa ser interrogada de maneira específica, pois ela, por si mesma, não terá valor.

A leitura da obra de Thompson (em especial, o conceito de experiência) corroborou para que eu percebesse a importância da presença dos sujeitos (singulares e coletivos) na História. A experiência reinsere o sujeito na história. E é nesse sentido que afirmo ser necessário conhecer (e reconhecer) a experiência real das pessoas, dos sujeitos históricos, para que se possa compreender a História como resultado do conhecimento de quem somos. E, portanto, como uma ciência na qual as indagações serão modificadas ao longo do tempo, como fruto de novas inquietações.

Cabe destacar que minha preocupação foi a de trabalhar com a apreensão da memória considerando a experiência, não só profissional, mas a experiência de vida. Nesse movimento percebi que memórias e experiências estão imbricadas. Os sujeitos desta pesquisa (professores aposentados) estabeleceram múltiplas relações (profissionais ou não) com diversos grupos e espaços sociais. Nesse sentido, compreendi que o ser humano se forma integralmente nas diversas relações que estabelece ao longo de sua história de vida, produzindo, nesse processo, múltiplas experiências. São as experiências vividas, profundamente formadoras (e transformadoras), que possibilitam aos homens reflexão acerca de sua condição, sobre o que acontece a eles e ao mundo. Por isso,

Há diversas formas e espaços de vivenciar experiências, de aprender com elas e de lhes dar sentido, mas é indiscutível que o coletivo, pensado aqui como coletivo que reúne as pessoas em torno de objetivos comuns, em torno de algo que os identifica, permite a vivência de experiências que podem vir a se tornar emancipadoras. Isso nos leva novamente ao método de Thompson a respeito da dialética passado, presente e futuro. Portanto, estudar a experiência significa estudar o processo social que a engendra, com suas tradições passadas, levando-se em conta o contexto, a vida material, bem como com suas perspectivas futuras, o vir-a-ser. (VENDRAMINI, 2004, p. 35)

Sendo assim, pude perceber que os professores fizeram-se professores ao longo de suas trajetórias profissionais, ancorados em suas experiências. E, portanto, trago à tona a ideia, sob a referência de Thompson, de que homens e mulheres devem ser vistos como sujeitos da experiência, pois estes

[...] retornam como sujeitos, dentro deste termo não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida, ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 2009. p. 225)

Foi, portanto, a categoria “experiência” desenvolvida na obra de Thompson que me disponibilizou ferramentas teórico-metodológicas para captar os sentidos dos saberes, ideias e interesses produzidos no trabalho docente dentro do contexto histórico analisado na pesquisa. E, especialmente, os diversos significados desses conteúdos no processo de fazer-se professor da Educação Profissional na ETFSC, no modo como esses professores tornaram-se, efetivamente, professores e atuaram como tais, durante suas vidas profissionais. Portanto, para que pudesse

compreender a experiência dos professores foi indispensável um olhar acerca da memória como processo de reconstrução de passado. Ou seja, memória como portadora das marcas da experiência, geradora de significados no presente.

Dessa forma, procedi no entendimento de que a formação humana está intimamente ligada aos processos coletivos, aos contextos sociais e à cultura. É na relação entre experiência e cultura, entendida aqui como experiência vivida, como modo de vida, que se torna possível perceber que

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas com ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (THOMPSON, 2009. p. 235)

Sendo assim, a compreensão do contexto social analisado foi fundamental para captar as memórias e as experiências dos professores. A memória, ao evocar a experiência, possibilita o contato com a riqueza de subjetividades, sensibilidades e identidades construídas ao longo de uma vida profissional. Assim, pude compreender que o professor constrói suas experiências ao longo de sua formação, manifestando uma vontade autodeterminada. Segundo Paim,

O “Fazer-se Professor” é entendido como um processo ao longo da vida, e não situado num dado momento ou lugar- universidade. Possibilita-nos pensar a incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se. [...] Pensar o professor na totalidade do seu fazer-se possibilita perceber as ambiguidades que vão se construindo nas relações estabelecidas nos diferentes espaços em que os professores relacionam-se com os outros. (PAIM, 2005, p. 160)

Portanto, esse processo vai muito além dos limites da escola ou da universidade: os sujeitos se formam nas mais variadas circunstâncias da vida, de forma incessante e no interior de diversos grupos aos quais cria laços de pertencimento, sob uma multiplicidade de vínculos materiais, subjetivos e sensíveis. Dessa forma, compreende-se que os espaços de formação são diversos e que o processo de “fazer-se professor” é dinâmico e infundável.

3.2 EXPERIÊNCIA: UM DIÁLOGO COM EDWARD PALMER THOMPSON

Para que pudesse, a partir das memórias de docentes aposentados, compreender o processo de “fazer-se” professor na Educação Profissional, o diálogo com a obra de E. P. Thompson¹⁸ foi essencial. Nesse sentido, busquei a compreensão do fazer-se professor como um processo singular de autoria, para além de uma formação tutelada.

A reflexão com base no legado *thompsoniano* me possibilitou pensar a formação do professor para além dos limites de sua formação inicial e de sua atuação na escola. Ou seja, uma perspectiva de formação processual, para além da racionalidade, imersa em subjetividades e sensibilidades. Uma formação que ocorre nos diversos espaços sociais, ao longo da vida humana, nas mais distintas relações, em meio a um processo de autodeterminação, sem, contudo, desconsiderar a dimensão sociocultural que regula essa dinâmica.

Thompson estudou a formação da classe operária inglesa (final do século XVIII e início do século XIX) e, especificamente, os processos de autoconsciência dessa classe, tendo em vista que, para ele, o sujeito prioritário é coletivo. Segundo Bertucci *et alli* (2010, p. 16) seu método de trabalho relacionava-se com a “[...] busca de indícios de como as pessoas fizeram-se e assim forjaram sua história enquanto indivíduos, que, vivendo em sociedade, formaram um grupo com ideias e interesses comuns- uma classe.” O conceito de classe para Thompson (2011) é relacionado a um fenômeno histórico, construído por meio de

¹⁸ Edward Palmer Thompson (1924-1993) foi um historiador inglês de concepção marxista. Foi militante por muitos anos do Partido Comunista Inglês, do qual se desvinculou em 1956, depois de travar divergências com determinadas concepções do Partido. Foi atuante na educação de adultos, em cursos noturnos, com operários em escolas periféricas da Inglaterra. Na década de 80 militou no movimento pacifista antinuclear. Atualmente é considerado por muitos o mais importante historiador Inglês do Século XX.

relações. É, portanto, uma formação tanto cultural como econômica. Nesse sentido,

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram- ou entraram involuntariamente. (THOMPSON, 2011. p. 10)

Thompson critica a perspectiva estruturalista e funcionalista desenvolvida em nome do pensamento de Karl Marx e realiza um importante estudo sobre a formação da classe operária inglesa, invertendo a lógica desta formação. Para Thompson

[...] a classe operária é parte do processo histórico que resultou na indústria moderna, ou seja, uma condição para sua existência e não simplesmente um resultado da industrialização. Inverteu os termos e guindou os operários a sujeitos desse processo histórico e não simples vítimas dele. (BERTUCCI, *et alli*, 2010.p. 17)

Dessa forma, no pensamento de Thompson, os indivíduos não são formados, mas se formam em um movimento de autofazer-se, de autodeterminação. Ou seja, trata-se de um processo ativo que vai além da formação em termo estrito¹⁹, no qual os sujeitos tornam-se protagonistas.

Nos estudos de Thompson são presentes críticas à formação pela via da escolarização, tendo em vista os processos de dominação embutidos na estrutura e nos programas de escolarização. Thompson foi professor em programas de adultos trabalhadores na Inglaterra do início do século XX e, portanto, pôde construir seu pensamento imbricado na

¹⁹ O autor, em sua obra, traduzida no Brasil como “A formação da classe operária inglesa”, utilizou a expressão “*the making of*”. Esse termo utilizado no título do texto original, em inglês, possibilita maior amplitude, trazendo à tona o conteúdo subjetivo e processual de “*making*”.

inserção com o universo do trabalhador. Sua produção teórica inspira pensar a formação para além dos limites da escola.

Na análise de Taborda (2008. p. 164), Thompson “afirmava com insistência que a educação formal escolarizada seria uma forma de expropriação da identidade cultural das comunidades que ainda, de alguma maneira, faziam da experiência a possibilidade de transmissão e organização da cultura”. Em sua obra, o historiador enfatiza o desenvolvimento da consciência da classe operária no início do século XIX na Inglaterra e constata o desejo de saber dos trabalhadores e neste sentido,

[...] o historiador afirmará que a escolarização teria representado uma divisão entre educação e a vida (ou experiência), atualizando assim, formas de dominação. Considerando que muitos dos sujeitos que ajudaram a fazer aquela história eram artesãos, domésticos, enfim, trabalhadores, Thompson mostra como no seu tempo livre, às vezes às altas horas da noite, à luz de velas, se desenvolvia uma cultura vigorosa. Entre os elementos em desenvolvimento se destacavam o letramento, a instrução e a linguagem, muitas vezes adquiridos de forma autodidata. (BERTUCCI *et alli*, 2010. p. 75)

Os estudos históricos de Thompson na Inglaterra do século XVIII e XIX indicam caminhos metodológicos para assimilar a experiência com suas contradições, com seus aspectos objetivos e subjetivos. A experiência, para esse autor, surge como fruto da reflexão e é elemento fundamental para a compreensão do mundo. Os seres humanos refletem sobre o que lhes acontece e também sobre o mundo no qual vivem. A presença do pensamento, da racionalidade, faz com que ela, a experiência, se constitua como elemento mediador entre processo histórico, determinações culturais e ação humana individual.

Para Thompson, na relação do historiador com as fontes deve existir a reflexão teórica imbricada na própria pesquisa. Ou seja, a teoria somente terá valor se estiver conectada à análise permanente dos indícios da história real. A teoria, nesse sentido, não seria nunca perene: “a teoria [...] permanentemente refeita na relação indispensável com as fontes” (BERTUCCI, *et alli*, 2010, p. 19).

Cabe destacar que a percepção desse autor está imersa em uma lógica singular da História. Lógica essa, que pressupõe um movimento

de superação da ótica positivista, no qual a evidência precisa ser interrogada de maneira específica, pois ela, por si mesma, não terá valor.

A leitura da obra de Thompson (em especial, o conceito de experiência) corroborou para que eu percebesse a importância da presença dos sujeitos (singulares e coletivos) na História. A experiência reinsere o sujeito na história. E é nesse sentido que afirmo ser necessário conhecer (e reconhecer) a experiência real das pessoas, dos sujeitos históricos, para que se possa compreender a História como resultado do conhecimento de quem somos. E, portanto, como uma ciência na qual as indagações serão modificadas ao longo do tempo, como fruto de novas inquietações.

Cabe destacar que minha preocupação foi a de trabalhar com a apreensão da memória considerando a experiência, não só profissional, mas a experiência de vida. Nesse movimento percebi que memórias e experiências estão imbricadas. Os sujeitos desta pesquisa (professores aposentados) estabeleceram múltiplas relações (profissionais ou não) com diversos grupos e espaços sociais. Nesse sentido, compreendi que o ser humano se forma integralmente nas diversas relações que estabelece ao longo de sua história de vida, produzindo, nesse processo, múltiplas experiências. São as experiências vividas, profundamente formadoras (e transformadoras), que possibilitam aos homens reflexão acerca de sua condição, sobre o que acontece a eles e ao mundo. Por isso,

Há diversas formas e espaços de vivenciar experiências, de aprender com elas e de lhes dar sentido, mas é indiscutível que o coletivo, pensado aqui como coletivo que reúne as pessoas em torno de objetivos comuns, em torno de algo que os identifica, permite a vivência de experiências que podem vir a se tornar emancipadoras. Isso nos leva novamente ao método de Thompson a respeito da dialética passado, presente e futuro. Portanto, estudar a experiência significa estudar o processo social que a engendra, com suas tradições passadas, levando-se em conta o contexto, a vida material, bem como com suas perspectivas futuras, o vir-a-ser. (VENDRAMINI, 2004, p. 35)

Sendo assim, pude perceber que os professores fizeram-se professores ao longo de suas trajetórias profissionais, ancorados em suas experiências. E, portanto, trago à tona a ideia, sob a referência de

Thompson, de que homens e mulheres devem ser vistos como sujeitos da experiência, pois estes

[...] retornam como sujeitos, dentro deste termo não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida, ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 2009. p. 225)

Foi, portanto, a categoria “experiência” desenvolvida na obra de Thompson que me disponibilizou ferramentas teórico-metodológicas para captar os sentidos dos saberes, ideias e interesses produzidos no trabalho docente dentro do contexto histórico analisado na pesquisa. E, especialmente, os diversos significados desses conteúdos no processo de fazer-se professor da Educação Profissional na ETFSC, no modo como esses professores tornaram-se, efetivamente, professores e atuaram como tais, durante suas vidas profissionais. Portanto, para que pudesse compreender a experiência dos professores foi indispensável um olhar acerca da memória como processo de reconstrução de passado. Ou seja, memória como portadora das marcas da experiência, geradora de significados no presente.

Dessa forma, procedi no entendimento de que a formação humana está intimamente ligada aos processos coletivos, aos contextos sociais e à cultura. É na relação entre experiência e cultura, entendida aqui como experiência vivida, como modo de vida, que se torna possível perceber que

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas com ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na

arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (THOMPSON, 2009. p. 235)

Sendo assim, a compreensão do contexto social analisado foi fundamental para captar as memórias e as experiências dos professores. A memória, ao evocar a experiência, possibilita o contato com a riqueza de subjetividades, sensibilidades e identidades construídas ao longo de uma vida profissional. Assim, pode compreender que o professor constrói suas experiências ao longo de sua formação, manifestando uma vontade autodeterminada. Segundo Paim,

O “Fazer-se Professor” é entendido como um processo ao longo da vida, e não situado num dado momento ou lugar- universidade. Possibilita-nos pensar a incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se. [...] Pensar o professor na totalidade do seu fazer-se possibilita perceber as ambiguidades que vão se construindo nas relações estabelecidas nos diferentes espaços em que os professores relacionam-se com os outros. (PAIM, 2005, p. 160)

Portanto, esse processo vai muito além dos limites da escola ou da universidade: os sujeitos se formam nas mais variadas circunstâncias da vida, de forma incessante e no interior de diversos grupos aos quais cria laços de pertencimento, sob uma multiplicidade de vínculos materiais, subjetivos e sensíveis. Dessa forma, compreende-se que os espaços de formação são diversos e que o processo de “fazer-se professor” é dinâmico e infundável.

3.3 A MEMÓRIA DO TRABALHO E O “FAZER-SE PROFESSOR”: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELA MEMÓRIA DOCENTE

Professor Anésio Macari

“[...] Porque dar aula é muito gratificante. Eu senti falta quando me aposentei... Eu fiquei dando aula até meu último dia, nunca deixei de dar aula...” (MACARI, Anésio. 2015)

O primeiro entrevistado, Professor Anésio Macari, nasceu na cidade de Urussanga, sul do Estado de Santa Catarina, no ano de 1951. Sua família é de origem italiana. Seus pais eram agricultores e tiveram dois filhos: ele e uma irmã. Seus estudos iniciais foram realizados em sua cidade natal. O curso primário (até 4ª série) foi feito em uma colônia, na própria cidade de Urussanga e o curso ginásial (5ª à 8ª série) foi realizado em um Colégio Estadual.

Destacou que sua cidade natal possuía apenas uma opção de escola de 2º grau e ele “estava em busca de algo diferente de uma tradicional escola de 2º grau”. E então, à convite de um colega da cidade, veio estudar em Florianópolis, no ano de 1968 na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC).

Sobre sua vinda para Florianópolis, afirmou que veio para a cidade sem saber muito bem o que era a ETFSC. Não sabia, ao menos, qual curso iria fazer. E assim fez a inscrição no Curso de Eletromecânica, que era um curso novo que estava abrindo na ETFSC.

Durante sua formação como aluno do Curso Técnico de Eletromecânica, entre os anos de 1968 e 1970, viveu em Florianópolis como aluno do internato, tendo uma rotina bem específica de estudos:

Quando a gente veio pra cá em 68, a gente foi para o internato. Porque a Escola oferecia internato para os alunos do interior do Estado.[...] Então a gente ficou no internato e nosso período de aula era integral: manhã e tarde. Normalmente, 10 horas-aula por dia. Todos os dias! Normalmente de manhã era aula teórica e a tarde era aula prática. A gente sempre fazia as práticas no período vespertino. Assim foi durante os 3 anos.

O Professor contou que “sobreviveu” às dificuldades que vivenciou durante a trajetória como estudante de Eletromecânica. Eram dificuldades próprias de quem vinha do interior: moradia, locomoção etc. Comentou que foi acometido por uma doença, no entanto, não revelou detalhes na entrevista, dizendo apenas que teve um “[...] um problema clínico, que me impedia de locomoção fácil”.

Algumas dimensões foram destacadas na fala do professor aposentado. O orgulho que os pais sentiam em vê-lo, primeiramente estudando em uma Escola Técnica e posteriormente, trilhando a carreira de professor e gestor na área da Educação, foi uma delas:

Bom, na realidade, até por uma questão de formação, o pai e a mãe queriam que os filhos estudassem, pois eles não tiveram essa oportunidade. Mas eles proporcionaram isso para nos dois, já que éramos dois irmãos. E exatamente o que eles queriam era isso: que os filhos estudassem e que não ficassem parados. Pois, ficar na agricultura, na roça, era complicado. Eles entendiam que a gente, uma outra geração, deveria estudar. Bom, a vinda pra cá, foi assim, um achado. Foi um convite de um amigo e a gente veio. E a gente conseguiu estudar! Para eles foi ótimo, pois eles viram que eu estava aqui, numa escola técnica. [...] Pois a gente veio estudar numa escola e na própria escola a gente foi convidado a ficar trabalhando. Então... ser professor, para eles, era uma coisa boa. E depois, com o progresso que a gente teve... Não ficamos só como professor, também participamos da área administrativa. Então assim, da minha parte houve um crescimento profissional e para eles isso sempre foi considerado uma conquista. Eles gostavam disso... E assim foi sendo até o final. Eles sempre falavam para os amigos: 'o Anésio está bem, tá trabalhando como professor. Ele está bem!'

Pude perceber que havia um projeto familiar no sentido de proporcionar mudanças sociais na vida dos filhos. Seus pais não queriam que ele ficasse “parado”, segundo suas palavras, e sempre incentivaram os filhos a estudar. Era importante para a família que a vida dos filhos fosse diferente e que assim, eles pudessem sair do interior e da atividade de agricultura. A possibilidade de que os filhos estudassem era valorizada pelos pais. Desta forma, pude inferir que a escolarização/educação desempenhava um papel central nesse projeto: seria através da escolarização/educação que a vida dos filhos poderia ser diferente, havendo dessa forma, uma ascensão social.

Essa função social atribuída à educação destaca-se que no Brasil se implantava, desde o governo de Juscelino Kubitschek, nos anos de 1950, um projeto desenvolvimentista. O Estado reservou à educação um importante papel nesse projeto. Pois, pelas vias educacionais a nação poderia formar um novo contingente de trabalhadores qualificados,

ajustando esta formação às exigências do modo de produção capitalista. Em Santa Catarina:

O aparelho governamental foi desafiado a modernizar-se e, pela primeira vez na história do estado, utilizou-se da técnica de planejamento com o objetivo de desenvolver e articular as políticas públicas para atender às exigências do modo de produção capitalista. E foi justamente o pretexto de modernizar o sistema educacional para responder às necessidades do desenvolvimento desse modo de produção, que as questões educacionais passaram a ser enfrentadas numa perspectiva global. O binômio educação e desenvolvimento foi colocado como o eixo das políticas de modernização [...] (AGUIAR, 2008. p. 229)

A educação, portanto, era tida como um fator fundamental para o desenvolvimento da nação brasileira. E o discurso desenvolvimentista que fundamentava as políticas em nível nacional foi efetivamente assumido também pelos governantes catarinenses no início dos anos de 1960 (AGUIAR, 2008). Esse movimento acabava por produzir no imaginário social uma associação direta entre educação e mobilidade social:

O papel atribuído à educação para o desenvolvimento é o de preparar o homem produtivo e eficaz, e de ser formadora de mão-de-obra, sendo a educação concebida como um recurso para a produção. [...] Possibilitando o acesso do trabalhador aos conhecimentos básicos, estariam as escolas, assim, garantindo sua adequada inserção numa sociedade urbano-industrial, formando-o a partir de novos valores, novos padrões de consumo.[...] A educação aqui é vista como um importante canal de ascensão social. [...] (AGUIAR, 2008. p. 238)

Portanto, a ideologia desenvolvimentista estava presente no contexto histórico e social da época em questão. A década de 1960, segundo César Rota Júnior (2013), é um exemplo disso, pois foi um momento de intenso discurso modernizador e progressista por parte do

Estado. Nesse período houve um intenso processo de crescimento do capitalismo brasileiro com o objetivo de sedimentar uma sociedade urbano-industrial. Segundo Paim,

Os governos militares, ao mesmo tempo que suprimiam as liberdades democráticas e instituíram instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levaram à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional, no sentido de acelerar o processo de crescimento do capitalismo brasileiro com a intenção de criar uma sociedade urbano-industrial de base racional e técnica. Para conseguirem seus objetivos, os governantes interferiam em todas as instituições sociais, notadamente a escolar. As políticas educacionais implementadas focaram-se na instrumentalização da educação com objetivo de incutir ideologias que contribuíssem para justificar o golpe de 1964; o regime ditatorial propagou ideias ufanistas relacionadas ao futuro do país [...] (PAIM, 2014, p. 243)

Dessa forma, as ideias propagadas pelo regime vigente na época foram incorporadas à sociedade, não só pelo viés da repressão, mas também por meio do discurso oficial e das políticas educacionais. Esse movimento como disse anteriormente, tinha impacto no imaginário social. Analisando a fala do Professor Anésio, pude então, perceber a relação entre educação e ascensão social, principalmente quando ele recordou de sua vinda para Florianópolis. Sair do interior, da atividade agrícola desempenhada pelos pais, foi uma possibilidade de “mudar de vida”. Ou seja, nas palavras do entrevistado, mudar a condição de vida, vindo para a Capital e podendo então, estudar em uma Escola Técnica.

Além disso, o Professor revelou que seus pais se orgulhavam de sua trajetória profissional. Essa informação me foi revelada em meio a uma narrativa emocionada, fazendo com que ficasse nítida a importância que a família representa em sua vida:

Para eles era um orgulho! Um orgulho contar cada vez que a gente conquistava mais um degrau: “ai, agora vou ser coordenador geral...”. E papai e mamãe sempre contavam isso com orgulho para as pessoas. Pois no interior existe outra perspectiva. Mas foi muito bom! Eles

entenderam o que era e acompanharam todo o crescimento profissional que eu tive. E sempre com muito orgulho. A última, que foi quando eu fui diretor, minha mãe ficou preocupada, achou que seria pesado. E eu disse que não, que a gente iria dar conta! Infelizmente ela faleceu no meio do período que eu estava na gestão.

Destacou que seus pais o “acompanhavam de perto”, eram uma presença constante, mesmo à distância. E especificamente, sua mãe, uma senhora muito religiosa, acompanhava sua trajetória profissional por meio de orações e de contatos telefônicos quase diários:

E ela, sempre, desde o início, rezava para que desse tudo certo. Ela tinha o cunho bastante religioso. E ela sempre participava! Mesmo à distância, ela participava. A gente conversava muito e quase diariamente eu telefonava para lá. E foi muito bom! Foi muito bem aceito...

Sobre seu ingresso na vida profissional, relatou que recebeu alguns convites para trabalhar nas indústrias logo após se formar no Curso Técnico de Eletromecânica, mas acabou aceitando o convite²⁰ feito pelo Diretor da ETFSC na época, professor Frederico Büendgens, para ser professor: “[...] *nem me passava pela cabeça ser professor*”. Esse convite foi também para integrar a equipe que estava implantando o novo Curso de Eletrotécnica na ETFSC.

Foi um convite do diretor da época, o professor Frederico. Ele me convidou para ficar lá e ser treinado para começar o curso de Eletrotécnica. [...] Ele me disse: você foi um bom aluno, vem aqui ficar com a gente, faz estágio [...] queremos montar a equipe do Curso de Eletrotécnica. E assim, eu fiquei, né? Fiquei trabalhando, fazendo estágio. Porque o estágio, na época, era de 1.440

²⁰ Muitos professores da Rede Federal de Ensino eram convidados a ingressar na carreira pública. Atualmente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a investidura em cargo ou emprego público é condicionada à aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos. Portanto, antes da Constituição Federal de 1988, não existia a obrigatoriedade da realização de concursos públicos para ingresso nos cargos da Administração Pública.

horas [...] o ano inteiro de estágio. Então, associado ao estágio, tinha toda a preparação de aulas e tinha a preparação para os laboratórios também. Porque eles estavam estruturando os laboratórios [...] E ali fiquei em 71 fazendo estágio. Depois no início de 72 teve o concurso pra professor.

Questionei quais eram as expectativas que existiam no início da carreira, quais os medos e desafios que enfrentou ao aceitar um convite tão repentino e específico: ser professor na ETFSC. Afinal, como ele mesmo havia afirmado, não havia passado por sua cabeça, até então, ser professor. Assim, me explicou o porquê nunca havia pensado em ser professor:

Então... O porquê não passava pela cabeça ser professor: porque a formação técnica que a gente tinha era direcionada para a indústria. Então eram três anos de período integral e fazendo um curso técnico, qual era a perspectiva? Ir para uma empresa, ir para a indústria. E depois vinha o estágio profissional, que tinha que ser feito numa indústria. E então apareceu o convite de ficar na Escola em função do curso que estava sendo criado, de eletrotécnica.

A sua formação técnica no curso de Eletromecânica na ETFSC foi direcionada para o trabalho na indústria. Não houve, em sua trajetória escolar, nenhuma preparação ou formação específica para a docência. A matriz curricular desse curso²¹ era composta por duas áreas: educação geral e formação especial e possuía uma estrutura formatada para o ingresso dos alunos no mercado de trabalho industrial. Além disso, explicou o Professor ao recordar do estágio que era realizado ao final do curso, não havia nenhum tipo de preparação para a docência e sim, para o trabalho técnico na indústria.

Sigo no destaque ao convite feito pelo diretor da ETFSC da época, o professor Frederico Büendgens: a turma de formandos de Eletromecânica era composta por 17 alunos, mas o convite para integrar a equipe da ETFSC como professor foi direcionado especificamente ao entrevistado. Recordando que tinha por hábito estudar e trabalhar nos

²¹ Esta Matriz encontra-se nos anexos deste trabalho.

laboratórios da Escola em horários extracurriculares, mesmo nos dias que não tinha aula, Anésio vinculou o convite que recebeu do Diretor à dedicação que sempre teve como aluno do Curso de Eletromecânica:

E então, já que o convite estava ali, ficamos por aqui. O próprio professor Frederico disse que estava precisando de gente. Os meus colegas todos foram para a área técnica. Eu fui o único que fiquei na Escola como professor. Talvez até por influência dos outros professores, que queriam convidar alguém para ficar ali e ajudar... E surgiu o convite para eu ficar. E então eu disse: “bom, então vamos ficar!” E além disso, era aqui em Florianópolis. Pois os outros convites que eu tinha eram para Blumenau e Jaraguá do Sul, então... Mais longe. Então optamos por ficar aqui: iniciar uma outra fase, uma outra carreira, outro rumo. E assumimos o compromisso e fomos até o final. [...] Éramos 17 formandos e o diretor direcionou o convite. E aí, nós ficamos... Até porque a dedicação no curso era grande. A gente tinha 10 aulas por dia, não em todos os dias. E nos dias que não tínhamos aula, a gente ia para o laboratório dar mais uma “trabalhadinha”, ensaiar mais uma coisinha. Não sei se isso despertou interesse deles: “Ah... Ele vem aqui, tal...” Não sei exatamente o que passou na cabeça dele, mas sei que dos 17 eu fui convidado e ali fiquei.

Levantei alguns questionamentos que pudessem elucidar qual(is) seria(m) o(s) motivo(s) do convite ter sido direcionado especificamente ao Professor Anésio. E em meio à análise, houve a percepção de que a “dedicação” era uma característica valorizada pela gestão da Escola. Essa impressão me foi evidenciada por meio da narrativa do Professor, que afirmou ter sido um aluno dedicado durante o Curso de Eletromecânica. Dessa forma, pude inferir que ele era alguém que atendia ao perfil desejado pela gestão. Afinal, um aluno dedicado seria, possivelmente, um profissional de notória competência técnica e, portanto, um profissional que poderia ser “treinado” para a atividade de docência na área específica de sua formação.

Ele relacionou à dedicação seu sucesso na carreira e na trajetória como gestor. Pareceu-me marcante em sua fala a importância da

dedicação como elemento desencadeador de sucesso, aprimoramento e crescimento profissional. Além disso, ele atribuiu também, em função dessa dedicação, os convites que recebeu para participar de comissões e grupos de trabalho, bem como outros convites por parte da Direção, que acabaram por conduzir sua trajetória na Instituição: primeiramente o convite para assumir a Chefia de Laboratório; depois o convite para Coordenação Geral de Ensino, e finalmente, o convite para a Direção de Ensino da Escola:

Fomos nos dedicando, tentando nos aperfeiçoar e com isso, surgiram as solicitações por parte da Direção da Escola para que participássemos de comissões, grupos de trabalho... E a gente sempre foi lembrado para participar disso! E sempre, desde que eu assumisse alguma coisa, meu foco era fazer aquilo 100% perfeito. Eu tinha isso como meta. Tudo que eu era convidado a participar, eu queria fazer bem feito.

Sobre a preparação para ser professor, recordou da pergunta que lhe foi feita pelo diretor Prof^o Frederico: “*você quer ser professor? Nós vamos te preparar!*”. Dessa forma, percebi que essa “preparação” foi efetivamente viabilizada pela Direção da ETFSC, num esforço para formar o então professor ingressante, um ex-aluno da própria Instituição.

Assim, Anésio relatou sobre sua participação em um curso de aperfeiçoamento, realizado no Rio de Janeiro no ano de 1971. Recordou que a ETFSC o encaminhou para esse curso logo após seu ingresso na Instituição como professor:

[...] a Escola nos deu um curso de formação. Na época, era na mesma linha de formação das escolas do Rio de Janeiro. Na Escola Técnica do Rio de Janeiro. Que lá tinha um curso de formação de professores em disciplinas práticas. Então nós fomos mandados para lá.

Esse curso de aperfeiçoamento²² foi promovido pelo Centro de Educação Técnica do Estado da Guanabara e desenvolvido com uma

²² O certificado de conclusão desse curso de aperfeiçoamento encontra-se nos anexos deste trabalho.

carga horária de 180h. Foi integrado pelas seguintes disciplinas de formação pedagógica: Psicologia Educacional; Elocação; Liderança; Métodos de Ensino; Acessórios de Ensino; Organização de Ensino; Avaliação de Ensino e Legislação do Ensino Industrial. Além destas, a disciplina “Eletrotécnica e Medidas Elétricas”, que era específica da área de atuação do professor Anésio.

Percebe-se que essa configuração curricular representa uma matriz característica do tecnicismo educacional, concepção pedagógica que estava em consonância com a lógica do regime militar ditatorial que vigorou no país a partir de 1964 até meados da década de 1980. A concepção tecnicista de educação direcionava também a organização dos cursos de formação de professores em todo o território nacional. Isso porque,

[...] durante os anos setenta, a concepção tecnicista foi hegemônica no Brasil, principalmente nas instâncias que definiam a política e o planejamento educacionais: coordenadorias pedagógicas, secretarias municipais e estaduais da educação e departamentos do Ministério da Educação. (MANFREDI, 1993. *Dige, s.p.*)

Compreender o contexto histórico no qual eram concebidas as políticas educacionais é fundamental para entender a relação que se estabelecia entre os professores e a formação que lhes era disponibilizada. Segundo análise de Lira (2009), compreende-se que a fundamentação ideológica presente na concepção pedagógica em vigor na época estava relacionada a determinados pressupostos, tendo em vista que a

[...] política educacional brasileira articulada na primeira metade da década de 60, esboçada a partir de 1964, tinha como suporte básico a ‘teoria do capital humano’. Esta teoria estaria ligada a uma pedagogia tecnicista baseada no pressuposto da eficiência e da produtividade, obtida a partir da neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade. Esta pedagogia defendia a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional, minimizando as interferências subjetivas. Semelhante ao ocorrido

no trabalho fabril, pretendia-se a objetivação no trabalho pedagógico. (LIRA, 2009, p. 4)

O curso de aperfeiçoamento em questão foi um destaque na fala do Professor Anésio. Para ele, o Curso representou a possibilidade de desenvolvimento de determinadas competências para a docência. Ou seja, competências que foram necessárias para o início de sua vida profissional. Em sua fala, o professor destacou, de forma explícita, a importância do curso, relatando que foi uma formação bastante prática e intensiva:

[...] Foram 30 dias, também com 10 aulas por dia. Então nós tínhamos a parte específica, em Eletrotécnica, que foi bastante intensiva. E também tínhamos horas destinadas à parte pedagógica: como preparar um plano de aula. Então eles davam tarefas: o assunto daqui 2 ou 3 dias vai ser... O assunto tal... Daí eles davam, inicialmente, algumas informações de como montar um plano de aula. Depois a gente ia pra casa e a tarefa era levar o plano de aula pronto. E também, dar aula, ministrar a aula. Foi assim, um curso pedagógico e específico. Pois eles tinham montado de tal forma, que a gente tinha que planejar, preparar e ministrar a aula. Era direcionado só para a formação de professores da área técnica. Éramos um grupo de 20, 30 profissionais de Escolas Técnicas de todo o país que estavam ali para serem formados especificamente professores da área técnica. Isso foi em 1971. Eu me formei em 1970 e em fevereiro, março de 1971 eu estava no Rio de Janeiro fazendo esse curso.

Importante perceber como a narrativa foi sendo construída. Houve um processo de rememoração intenso, carregado de detalhes que me auxiliaram a visualizar o significado atribuído à sua participação no referido curso e a importância que o mesmo teve em sua formação. Destaco, na sequência, a maneira como o Professor Anésio reorganizou suas memórias, trazendo à tona alguns aspectos fundamentais na compreensão do fazer-se professor.

A metodologia de ensino, por exemplo, apareceu em destaque na fala do Professor. De acordo com sua narrativa, ela foi um dos primeiros

tópicos do curso de aperfeiçoamento. Por que teria sido dessa forma? Havia alguma intenção por parte da organização do Curso nessa configuração? Logicamente inferi que sim. Afinal, a base da Pedagogia Tecnicista era, justamente, a ideia de tornar o processo educativo objetivo e bastante operacional. Dessa forma, preconizava que a metodologia de ensino tivesse ênfase na aquisição da “técnica” de ensinar:

[...] começou com a questão da metodologia de ensino. Foi a primeira coisa que eles focaram. Primeiro eles davam um tema [...] depois eles falavam: ‘bom, agora vocês vão preparar uma aula utilizando a parte teórica que vocês aprenderam’. Então nós tínhamos que montar a aula, descrita, toda ela com título, objetivo, a descrição, o conteúdo. Tínhamos que escrever todo o conteúdo nesse plano de aula. E depois, a bibliografia. E ainda tínhamos que ministrar a aula para os outros colegas. [...] a parte pedagógica era bastante incentivada e bastante treinada.[...] tínhamos que ter o plano de aula pra cada aula. Então, a gente buscou essa técnica e aí, voltamos. E daí pra frente o caminho ficou aberto com bastante facilidade.

Quando o professor apresentou a ideia da “busca por técnica” me pareceu estar se referindo, justamente, à metodologia utilizada no Curso de aperfeiçoamento. Ou seja, estava fazendo menção à estrutura racionalizada, objetiva e, nesse sentido, bastante técnica, que era a tônica do Curso em questão. Essa “busca” a qual ele se referiu, como se fosse possível alguém buscar e então, encontrar e “incorporar uma técnica para si”, revela concepções da dimensão pragmática da pedagogia tecnicista em vigor. Há no discurso do Professor uma atribuição de importância à formação que lhe foi proporcionada pela Direção da ETFSC. Ele revelou que a formação específica adquirida no Curso de Aperfeiçoamento, nos moldes como ocorreu, contribuiu (muito) para o seu desenvolvimento profissional. Portanto, posso dizer, fez parte do seu processo de fazer-se professor.

De acordo com a fala de Anésio, a preparação de aulas (o planejamento didático) e a correção que os professores do Curso faziam foram fundamentais. Ele valorizou a maneira enfática como as correções ocorriam, ressaltando que havia uma correção “no ato”. Portanto, pude

perceber que essa correção representou um ganho de confiança no que se refere ao papel profissional, produzindo o que ele denominou “alinhamento”. Essa expressão explicita uma dada concepção de formação de professores: uma formação que possivelmente buscava o ajustamento às bases da Pedagogia Técnica, então em vigor. O Professor narrou que:

[...] a gente foi preparando as aulas, dando aulas... e eles corrigindo... Era importante, porque eles, no final, os professores que assistiam, faziam avaliação: ‘olha, você errou aqui, vai corrigir isso, na próxima aula não podem mais aparecer esses erros’ [...]Tinha uma correção no ato. E nos próximos já não podia mais errar! Não é que não podia, mas não devia... (risos) Já tínhamos o feedback e as orientações. E assim foi durante o período inteiro. Daí, voltamos já mais alinhados pra sala de aula.

Nesse sentido, destaco que nos alicerces da Pedagogia Técnica são pautados em determinadas relações de dependência entre a ação do professor e o saber especializado da equipe pedagógica. Isso porque essa linha pedagógica faz com que os

[...] professores ao ficarem submetidos às estruturas de racionalização de seu trabalho tendem a tornarem-se cada vez mais dependentes do conhecimento especializado, fundamentalmente, das aplicações técnicas da psicologia, a partir do que se legitimaram as técnicas de ensino. (PAIM, 2005. p. 103)

Portanto, notadamente por meio dos princípios do Tecnicismo, foi “incorporada” ao repertório do Professor uma série de conhecimentos (e técnicas) acerca do papel profissional, fazendo com que ele sentisse maior segurança para voltar à Florianópolis e exercer sua função docente na ETFSC. O Professor foi direto em sua fala, trazendo um sentido específico para a experiência que viveu ao longo do Curso de Aperfeiçoamento: enfatizou que voltou mais seguro e capacitado a produzir melhor:

Ah... A produção foi melhor. Com certeza absoluta! Até mais seguro... [...] se fosse só

perante a Escola, a gente iria demorar muito mais tempo para adquirir toda essa formação. Porque teria que ser no dia a dia, né? Talvez até buscasse outros professores, de outras áreas... Porque existiam outros cursos na Escola. Assim, a volta foi bem mais tranquila, o encaminhamento mais certo.

No entanto, apesar de explicitar que “*o caminho ficou aberto com bastante facilidade*” após sua participação no curso de aperfeiçoamento, inferiu que essa formação poderia acontecer na própria Escola, só que de uma forma mais demorada, não tão intensiva, no cotidiano de trabalho. Inferiu também que colegas poderiam auxiliar nesse processo formativo, trazendo a possibilidade de “*buscar com outros professores*” algum tipo de ajuda. Mas, ainda assim, destaco que predominou a ênfase atribuída ao trabalho com o desenvolvimento de planos de aula por meio da metodologia de ensino adotada no Curso de Aperfeiçoamento. Segundo suas palavras, o curso desenvolvido no Rio de Janeiro foi uma “*preparação para docência*” e possibilitou que ele pudesse “*receber formação técnica e pedagógica*”.

Cabe destaque também a formação obtida com o curso do Esquema II²³ finalizada no ano de 1979. Esse curso, denominado “Curso superior de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino de Segundo Grau”, conferiu ao Professor o grau de Licenciado de 2º Grau, com especialização na disciplina “Eletricidade”. Anésio destacou que era um curso no qual o aluno tinha a oportunidade de estudar uma etapa com conteúdos pedagógicos e, além disso, a parte técnica específica. Nos mesmos moldes do Curso de Aperfeiçoamento que realizou no Rio de Janeiro anos antes, o Professor comentou que a sua participação no curso de Esquema II também foi proporcionada pela ETFSC:

Era um convênio com a UFSC, que fornecia os professores. E acontecia na Escola Técnica, lá dentro. Mas era aberto à outras instituições de educação profissional. Isso foi no final da década de 70, início da década de 80, por aí [...]

²³ O Diploma desse curso de Esquema II encontra-se nos anexos deste trabalho.

O Professor me detalhou o que eram os Cursos de Esquema I e II, enfatizando que a ETFSC tinha como foco proporcionar aos seus professores essa formação:

[...] nós fizemos o Curso de Esquema II na Escola. Foi um convênio com a Universidade Federal e era um Curso de Formação de Professores em Disciplinas Especializadas. Esse era o nome do curso. Eram os chamados Esquema I e Esquema II. Esquema I era pra quem já tinha o 3º Grau e o Esquema II era pra quem não tinha o 3º Grau. E não foi só para o pessoal da Eletro, foi pra Escola Inteira: Mecânica, Civil, enfim, para todos os curso que existiam na Escola. Então, a Escola proporcionou esse curso e nos encaminhou: “olha, vocês vão fazer esse curso de formação”. [...] A Escola tinha esse foco: dar formação pedagógica aos professores.

No cenário das políticas públicas nacionais para formação de professores, cabe destacar que em 1969 foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR, o qual foi instituído pelo Decreto-lei nº 616, de 9 de junho de 1969 e que teve ação em todo território nacional. Em outubro do mesmo ano foi aprovado o Estatuto do CENAFOR. E de acordo com a legislação, eram objetivos desse Centro:

I - Preparar:

- a) docentes para as disciplinas específicas dos cursos que objetivem a formação técnica e profissional, sejam este (*sic*) ministrados em escolas, centro de treinamento ou empresas (*sic*);
- b) técnico ou dirigentes especializados em formação profissional;
- c) pessoal de direção e supervisão de escolas e de ensino e treinamento em empresas (*sic*).

II - Especializar:

- a) orientadores de educação, psicólogos e professores em geral, nos aspectos peculiares à formação profissional.

III - Aperfeiçoar:

- a) docentes, técnicos, pessoal de direção e de supervisão, que já estejam em serviço nas escolas, centros de treinamento e nas empresas (*sic*); [...]

(BRASIL. Decreto nº 65.322 de 10 de outubro de 1969)

Desta forma, o CENAFOR tornou-se uma agência executiva do Departamento de Ensino do então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, além de desenvolver cursos de formação, promovia-os diretamente ou mediante convênios estabelecidos. Além disso, coordenava e supervisionava os planos de execução dos cursos de formação de professores que eram desenvolvidos pelos diversos Centros de Educação Técnica do país.

Assim, em 1970 foram criados os Cursos Emergenciais denominados Esquemas I e II. Esses eram cursos superiores destinados à formação de professores de disciplinas específicas do Ensino Técnico e Industrial. E logo no ano seguinte foi publicada a Portaria Ministerial MEC nº 432, de 19.07.71, com o objetivo de estabelecer as normas para a organização curricular dos Esquemas. O Esquema I era destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica. O Esquema II tinha uma carga horária ampliada, era destinado aos portadores de diploma técnico industrial de nível médio. Em sua fala, o Professor Anésio detalhou como estava configurado o Curso de Esquema II do qual foi aluno, fazendo referência à sua estrutura:

Esse Esquema II tinha, mais ou menos, 50% de parte pedagógica e 50% de parte técnica. Era semelhante àquele que tinha sido feito no Rio. Só que esse era com uma carga horária maior [...]

O Professor Anésio destacou a importância da formação pedagógica. Em sua fala, diversas vezes, reiterou que os conhecimentos da área pedagógica foram fundamentais em sua trajetória profissional. Dessa forma, com a realização do Curso de Esquema II, pôde obter certo nível dessa formação, pois, como relatou o curso lhe conferiu o grau de licenciado:

Então esse também foi com o foco orientado, no nosso caso, que não tínhamos o 3º Grau ainda, a gente fez a parte pedagógica e a parte técnica. Aí veio a segunda parte de formação, a parte de formação pedagógica. Aí nos deu a Licenciatura em Eletrotécnica.

Ele relatou que a Escola tinha a preocupação de possibilitar a formação pedagógica de seus professores, no entanto, destacando que os professores “eram obrigados a fazer” tal formação:

[...] todos os professores eram obrigados a fazer. Todos aqueles que não tinham a graduação. [...] O ponto principal era a parte pedagógica, que a gente buscava e então, a Escola oferecia. A Escola tinha esse foco: dar formação pedagógica aos professores.

Inferi que existia um sentimento de “falta” desse tipo de formação, tendo em vista que sua formação inicial havia sido realizada no curso técnico de Eletromecânica. Curso este, que, como mencionamos anteriormente, possuía uma matriz curricular muito específica, a qual não estabelecia relação com os aspectos didático-pedagógicos. Afinal, não era um curso que tinha como objetivo formar professores, mas técnicos para ingressar no trabalho da indústria.

Procedendo na reelaboração de suas memórias, o Professor explicou como obteve o grau de Ensino Superior cursando o Esquema II:

[...] com o Esquema II, veio a graduação. Ele tinha uma carga horária maior, o tempo de duração também foi maior. Eu acho que o MEC vinha fazendo programações escalonadas. Antes havia um curso que era de 50 horas, depois veio o nosso no Rio, que já tinha uma carga horária maior e depois os Esquemas I e II. Então, acho que houve uma evolução do MEC nesse sentido, no que eles estavam programando para formar os professores para as escolas técnicas. Considerando que, na época, qualquer formação técnica servia para dar aula. Mas eles também tinham a preocupação da formação pedagógica do professor. Os Esquemas I e II tinham uma carga horária para formação didático-pedagógica e... Contribuiu bastante! [...] Mas assim, a preocupação era também em dar a parte pedagógica e isso eles fortaleceram bastante. Tanto que a carga horária didática do Esquema I era bastante grande e do Esquema II também. E além da didática, tinha o específico.

Em meados da década de 1970 e década de 1980, em plena vigência da LDB N° 5.692 de 1971, a qual determinou a profissionalização generalizada e compulsória no 2º grau²⁴, o país sentia carência de professores habilitados para o Ensino Profissionalizante. Em função disso, os Cursos de Esquemas I e II (previstos como alternativa emergencial para a formação de um grande contingente de professores) foram ofertados durante mais de vinte anos, mesmo depois da extinção do CENAFOR em 1986. Esses Cursos representavam uma alternativa de formação docente, (especialmente de formação para docência na Educação Técnica) e acabaram por constituir uma cultura de formação docente no país. Portanto, tornaram-se alternativas que [...] ficaram muito conhecidas, também, em razão da necessidade de atender à grande demanda que se formou de professores capacitados a atuar no ensino de segundo grau, obrigatoriamente profissionalizante a partir da Lei nº 5.692/71. (MACHADO, 2008, p. 67)

Somente em 1997 foi revogada a Portaria Ministerial MEC nº 432, de 19.07.71 com a apresentação da Resolução N° 2 CNE/CP de 26/06/97, a qual estabelecia diretrizes para os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Dessa forma, as instituições de ensino superior que ainda estivessem ofertando os Esquemas I e II (cursos regulamentados pela Portaria Ministerial MEC nº 432, de 19.07.71), tiveram que suspender o ingresso de novos alunos, podendo substituir tais cursos pelo programa especial que estabelecia a Resolução N° 2 CNE/CP de 26/06/97. Cabe destacar que essa Resolução, em seu artigo 1º, determinava que a

[...] formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais e formação pedagógica estabelecidos

²⁴ O Ensino de 2º Grau, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 5.692 de 1971, destinava-se à formação dos adolescentes. Atualmente, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394 de 1996, o então 2º Grau foi substituído pelo Ensino Médio, que é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos.

por esta Resolução. (BRASIL. CNE/CEB. Resolução n. 02 de junho de 1997.)

Questionei ao Professor sobre uma possível relação dos programas de formação institucionalizados pelo governo federal e a promulgação da Lei Nº 5.692 no ano de 1971. Ele nos respondeu que não havia percebido nenhuma relação direta:

Não, não... Até não sei exatamente se essa formação dos professores para a Escola já estava programada em função da LDB que estava saindo, mas não se sentiu isso. Foi assim: 'olha, vai sair o curso, nós vamos preparar os professores para as escolas técnicas' [...] Era um curso bem prático, bem para preparar os professores para a Escola.

Problematizei possíveis relações entre o período de ditadura militar e sua trajetória profissional. Ou seja, questionei como (e se) a conjuntura política do país afetou a vida profissional e a formação dos professores da ETFSC. Respondendo à minha indagação, nenhuma relação foi especificada pelo professor Anésio:

Não, não... Isso passou assim, despercebido. Era mais trabalhar, se preparar... Realmente eu não senti se houve influência dentro da nossa formação.

Neste aspecto, a fala do professor Anésio foi direta: relatou que não percebeu em sua trajetória profissional nenhum impacto (nem negativo, nem positivo) relacionado ao regime político ditatorial da época (1964-1985). Ele afirmou ter passado despercebido esse período. Ao que me pareceu, tentou dizer que seu tempo era tão ocupado pelas funções do trabalho e pela busca por preparação, que não “sobrou tempo” para envolvimento político e assim sendo, não percebeu nenhuma influência do regime ditatorial em seu cotidiano de trabalho. Cabe destacar, no entanto, que na análise de Alcides Vieira de Almeida, em seu livro: “Da Escola de Aprendizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina”, a administração da ETFSC nos anos de ditadura militar (a gestão de Frederico Buendgens deu-se entre 1968 e 1986) foi caracterizada por um período difícil para os trabalhadores da Instituição:

No relacionamento político com professores e servidores administrativos a administração do professor Frederico Guilherme Buendgens acompanhou os ditames de Brasília- ações centralizadas, pouca liberdade de expressão e repressão a qualquer tipo de ação que contrariasse o sistema político vigente naquele momento. (ALMEIDA, 2010. p. 106)

Questiono: como um professor não sentiu os efeitos da ditadura em sua formação? Seria realmente possível que nada fosse percebido em relação às estratégias ideológicas presentes nas legislações educacionais da época? As influências do regime ditatorial e toda a repressão política não foram realmente percebidas pelo professor? O Professor estava tão ocupado trabalhando e se qualificando profissionalmente (direcionado pela Instituição) que não chegou a perceber essas relações?

A educação profissional era estratégica para o regime militar, pois se tornava fundamental para o governo formar técnicos para ingressar no mercado de trabalho (formação e qualificação da força de trabalho). O projeto educacional do regime militar tinha como base uma política, a qual, segundo Cunha (1985), teve no ensino profissionalizante uma das realizações mais ambiciosas. Além do objetivo de formar um contingente de profissionais para ingresso no mercado de trabalho, a profissionalização compulsória instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 1971 estava condicionada à outra estratégia:

A ideia de acabar com os cursos clássico e científico, que só preparavam para vestibulares, tomando todo o colégio (o 2º ciclo do antigo 2º grau) profissionalizante, nasceu da preocupação de conter a procura de vagas nos cursos superiores. [...] Impunha-se, pois, pela própria lógica do regime autoritário, conter essa demanda de ensino superior. Os dirigentes do Estado temiam que, se o número de formados aumentasse muito, estes não encontrariam empregos compatíveis com suas expectativas de ascensão social: teríamos advogados-balconistas, economistas-motoristas, médicos-vendedores, professores-datilógrafos [...] O que aqueles conservadores homens do poder temiam é que esses “desajustados profissionais” se

transformassem em agressivos contestadores do regime. (CUNHA, 1985.p. 65)

Em relação à importância atribuída pelo governo militar à formação técnica/ profissional, também cabe destacar a valorização da figura do profissional técnico no cenário de crescimento econômico da época. O período conhecido como os anos do “milagre brasileiro” (aproximadamente entre 1968 e 1974) impulsionou a ideia de “Brasil potência” e neste sentido, o papel da educação profissional foi fortalecido e justamente por isso, a formação de técnicos tornou-se estratégica para o governo. Noções como as de “eficiência” e “produtividade” eram centrais nas políticas governamentais e elas acabaram por fundamentar também, as políticas educacionais e, conseqüentemente, influenciaram as concepções dos próprios professores envolvidos com a educação profissional.

Como relatado pelo Professor, ele seguia trabalhando, se preparando para a função docente e assim, não captou conseqüências do autoritarismo imposto pelo regime militar vigente na sua formação. Embora não fosse, necessariamente, uma postura de “complacência” com os ditames do regime ditatorial, ela acabava por reproduzir a visão hegemônica do sistema e atenuava possíveis críticas à ditadura militar.

Além disso, destaco que possivelmente o professor Anésio não recebeu uma formação de cunho político em seu histórico como estudante da ETFSC. Como pude perceber, analisando a matriz curricular do curso de Eletromecânica (1968-1970), a formação educacional recebida pelo Professor foi substancialmente técnica, sem nenhuma orientação ou trabalho específico com aspectos da dimensão política. Tratava-se de uma formação essencialmente “para o fazer”.

Ao afirmar que não percebeu os efeitos do regime ditatorial em sua formação, o Professor Anésio provavelmente compartilhou percepções e concepções de um determinado grupo do qual fez parte: grupo de professores que atuava em uma Escola Técnica Federal, local onde estava a “menina dos olhos” do regime militar. Um grande número de docentes da então ETFSC, inclusive o depoente, foi formado dentro dos fundamentos do sistema ditatorial vigente na época, configurados para que os sujeitos não percebessem os efeitos negativos do sistema político. E, no que se refere à formação de professores, era uma lógica que preconizava o “foco” na formação pragmática, como já expus anteriormente. Nessa perspectiva, os professores deveriam se esforçar para realizar suas formações (inclusive, a própria administração da ETFSC viabilizava isso) e atuar em suas áreas específicas, sem maiores

envolvimentos políticos. No entanto, cabe destacar que, ainda que a memória individual do depoente esteja relacionada à memória coletiva de um grupo do qual fez parte, essa não era a única visão presente entre os professores da Instituição²⁵, porém muitos compartilhavam dela.

Além disso, cabe destacar outro aspecto: a seletividade da memória, a maneira pela qual os sentidos são atribuídos aos fatos. Ainda que haja no processo de produção das narrativas de memórias uma profusão de lembranças do passado, há também, esquecimentos. Nessa vertente, cabe-nos interpretar tanto as lembranças quanto os esquecimentos, de forma a entender que “Esquecimento, omissões, os trechos desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas. Dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época.” (BOSI, 2013. p. 18). Há, portanto, no modo de lembrar, além da dimensão simbólica, uma construção social, na medida em que

O grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique. No momento em que a representação seletiva do passado vai aparecendo nas narrativas de memórias dos sujeitos que rememoram, é possível perceber sua inserção em um contexto social, coletivo. (CUSTÓDIO, 2012)

Durante vários momentos das entrevistas Anésio destacou a importância da coordenação pedagógica (orientação educacional e em especial, da supervisão pedagógica) da então ETFSC, dizendo que

²⁵ Houve, no entanto, professores que comungavam de ideias bem distintas daquelas pregadas pelo sistema político vigente, inclusive, que foram perseguidos pela ditadura militar na ETFSC. Recentemente, em 2014 foi produzido o documentário “História recontada: Marcos Cardoso Filho e a ditadura na Escola Técnica”, produzido pela IFSC TV. Esse professor lecionou na ETFSC entre 1973 e 1975 e foi preso pelo governo militar na chamada Operação Barriga Verde, em função de seu envolvimento com o Partido Comunista Brasileiro (PCB). O documentário, produzido a partir de relatório feito pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) por solicitação da Comissão Estadual da Verdade, discute as circunstâncias da realização de audiência da Justiça Militar nas dependências da ETFSC, da qual Marcos participou como réu, na presença de vários dos seus alunos e colegas.

sempre houve acompanhamento pedagógico por parte dessa Coordenadoria junto ao trabalho dos professores:

Sempre houve esse acompanhamento pedagógico. Até num determinado período, que se estendeu por muito tempo, tinham as provas bimestrais... A gente elaborava as provas bimestrais, elas eram encaminhadas à Supervisão Pedagógica, eles avaliavam as provas e depois retornavam e a gente aplicava as provas. Então, só depois do Setor de Supervisão Pedagógica acompanhar e avaliar se estava tudo de acordo. Então tínhamos esse acompanhamento.

Muito interessante perceber que nessa relação, denominada por ele de acompanhamento, havia uma construção coletiva. Ele enfatizou que nesse movimento acontecia um processo de desenvolvimento profissional. Suas palavras foram certeiras nesse sentido: por meio da frase “*Estávamos melhorando, nos aperfeiçoando*”, trouxe a ideia de que o fazer-se professor se dava, também, na relação de troca com a Coordenadoria Pedagógica da ETFSC.

Cabe destacar que essa troca se estabelecia como uma orientação guiada, metódica, própria da Pedagogia Tecnicista. Um modelo que atrelava o trabalho docente às diretrizes e orientações da supervisão pedagógica (o termo “supervisão” reforça a ideia de dependência a uma orientação superior). No entanto, a visão do Professor em relação ao trabalho da Coordenadoria Pedagógica (incluindo a supervisão pedagógica) foi muito positiva. Foi, inclusive, uma das características marcantes de sua fala nas duas conversas que tivemos.

Registrou, em particular, a relação de admiração profissional por uma colega de trabalho (professora e pedagoga/ supervisora escolar):

Ah, registro também que na época que fui Diretor do Departamento de Ensino, a professora Maria Osvalda foi minha assistente. Ela era Assistente de Departamento. Era uma grande Pedagoga! Na área pedagógica ela é muito lembrada... O pessoal gostava muito da Maria Osvalda! Puxa... Ela me ajudou bastante! Ela foi uma peça fundamental para o nosso Departamento. Como eu fui Diretor, eu pensava: ‘a parte pedagógica tem que estar muito bem estruturada, então vamos convidar a Professora Maria Osvalda, que vai

*nos ajudar a estruturar essa parte Pedagógica!’
Puxa, tenho o maior carinho pelo trabalho que
ela desenvolveu comigo, sem dúvida nenhuma.*

Anésio frisou que muitos de seus colegas não comungavam dessa mesma opinião quanto à importância do trabalho desenvolvido pela área pedagógica na ETFSC. No entanto, suas memórias são impregnadas da percepção quanto à influência positiva que a área pedagógica desempenhou no seu desenvolvimento profissional e, portanto, no seu fazer-se professor:

Olha... Não vou dizer que todo mundo achava bom: ‘Ah... Isso é chato! Por que tem que ficar pegando no meu pé? Tem que arrumar isso, tem que arrumar aquilo...’ Mas nós, que começamos lá no início, não: ‘não, isso aí é bom!’ Estávamos melhorando, nos aperfeiçoando. Mas existiam aqueles que eram muito tecnicistas que achavam que a parte pedagógica atrapalhava mais do que ajudava. Mas na realidade era o contrário, eles estavam ali pra ajudar a gente, pra que a gente melhorasse na parte pedagógica. Mas funcionou... E olha, funcionava muito bem.

Isso porque, apesar de coletiva, a memória é individual na medida em que, quem recorda, é o indivíduo. É um processo que envolve reelaboração, reflexão, localização detalhada daquilo que já se foi. Por isso, ela, a memória, pode ser entendida como trabalho. Ela carrega diversos significados construídos coletivamente, mas alguns são tão particulares, que imprimem associações específicas, muitas vezes subjetivas, dentro de um contexto maior. Nesse sentido, dialogo com Bosi (2012, p. 411), ao afirmar que: “Por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum”.

Anésio também destacou, em diversos momentos, que a prática cotidiana de trabalho é a melhor formação que um professor pode ter:

É... A prática do dia a dia é a melhor formação que existe. Pelo menos do que eu vi. Eu acho que até hoje, quanto mais você pratica... É claro, você tem que se dedicar também e ver onde é que está errando e buscar os acertos. Eu acho que o foco

de todo principiante deve ser esse! Onde é que estou errando? Onde eu errei? E como vou melhorar daqui pra frente?

O Professor apontou nesse trecho o valor do fazer profissional, ou seja: da prática docente. Estaria ele, nesse sentido, afirmando a importância da prática, em detrimento da teoria? Penso que não.

Aquilo que denominou como sendo “a prática do dia a dia” seria, segundo ele, a melhor forma de um professor fazer-se professor. No entanto, afirmou que é fundamental a dedicação (trouxe novamente sua importância) no sentido de visualizar os erros, na busca por acertos. Nesse sentido, afirmou ser necessário o processo permanente de reflexão sobre a prática. Essa relação pode ser compreendida na articulação com o conceito de experiência presente na obra de Thompson (2009), a experiência como fruto da reflexão. Pois é no processo reflexivo, que se dá a gênese da experiência. A racionalidade humana permite que os sujeitos elaborem reflexões acerca do mundo no qual estão inseridos. E nesse movimento a experiência vai sendo construída e modificando (e transformando) os sujeitos e a própria realidade na qual eles vivem.

Outro destaque na fala do Professor foi em relação a sua equipe de trabalho. Disse que tinha uma equipe muito boa na ETFSC. Contou-nos sobre os colegas de trabalho, enfatizando que era uma equipe harmoniosa (referindo-se especificamente à equipe do curso de Eletrotécnica). Essa equipe desenvolvia uma prática que funcionava como uma espécie de tutoria de acompanhamento aos professores novos que ingressavam na ETFSC. Havia o destaque para o professor mais antigo, com mais experiência, e esse ajudava o professor mais novo. Era um processo de formação que acontecia na prática, no cotidiano de trabalho. Assim, nos cabe destacar a importância atribuída à maneira como se dava o processo de formação dos professores do Departamento de Eletrotécnica, como explicado pelo professor Anésio:

Nós éramos uma equipe pequena, mas todos se ajudavam. Os professores novos, que chegavam, a gente orientava... Eles também buscavam informações. [...] E... com todos que ingressavam, a gente tinha esse trabalho de orientar, trabalhar junto. “olha, o caminho é esse...”. Eles assistiam, às vezes, a nossa aula, pra ver como era. [...]...

Mas os três “mais velhinhos²⁶” sempre foram orientando... E depois eram 4, 5, 6... que iam ajudando os outros e assim foi.

Ele destacou o quanto considerava positivo o processo, trazendo uma concepção de aprendizado que envolvia certa “tutoria”. Era um movimento coletivo, no qual os professores novos aprendiam com os professores antigos. E, dessa forma, posso afirmar, a experiência era valorizada. Anésio detalhou essa metodologia e reforçou a dimensão coletiva, referindo-se o processo como uma “autoajuda”:

É muito interessante, sempre foi bom. Era de geração em geração... Cada novo que ia entrando, ia incorporando. Então não ficava só com ele. Como ele tinha aprendido com a gente, depois ele também repassava, não ficava só com ele. Isso era o mais importante! Ele passava a ser mais um profissional que ajudava os novos. [...] E foi assim, o grupo foi crescendo e essa autoajuda foi aumentando. Um ia ajudando o outro e todos foram incorporando essa forma de ajudar, quase como uma tutoria. Sempre foi assim e sempre foi muito bom! A gente se ajudava muito, fazia experiências junto. Nós chamávamos os novos e eles também tinham interesse em participar, pois às vezes eles entravam assim... Vinham de uma engenharia, não tinham toda aquela experiência. E para se colocar em uma atividade prática, com uma turma, tem que estar bem preparado. Muitos tinham esse medo e a gente ajudava: ‘faz assim, faz assado, participa das aulas, nos acompanhe...’ A gente não tinha receio de que um professor acompanhasse as nossas aulas. Era tão natural, que parecia um aluno que estava ali também, e

²⁶ A expressão “os três velhinhos” apareceu algumas vezes ao longo das narrativas de Anésio. Carinhosamente estava se referindo à equipe que o acompanhou desde o início de sua vida profissional na instituição. Ele relatou emocionado que ele e mais dois colegas, os professores Arnoldo e Werner formavam um “trio” muito harmonioso. Os três estudaram na ETFSC no Curso de Eletromecânica. Anésio, no entanto, se formou um ano antes, em 1970. Foram admitidos na Instituição em 1973, juntos. Os colegas, entretanto, se aposentaram antes dele.

era um colega de trabalho. Olha, foi uma prática muito boa!

Seguindo no relato de como a formação dos novos professores acontecia no Departamento de Eletrotécnica, Anésio recordou-se de um professor ingressante que o acompanhou no final de sua carreira. Neste relato, descreve que o professor, após conversar com ele e receber orientações, participando também de suas aulas, se sentiu mais fortalecido. Era, segundo Anésio, um processo “natural”. Ainda que visto como natural, questiono essa expressão. Pois, será que o processo era realmente natural? Penso que não. Afinal, existia um esforço no sentido de ceder aulas para que os professores novos assistissem, era preciso orientá-los, enfim, isso tudo era, de alguma forma, planejado. Talvez o depoente tenha empregado o termo “natural” no sentido de dizer que era um processo relativamente tranquilo, bem aceito pela equipe:

E até nos últimos anos que eu estava lá, teve um caso de um professor que veio e assistiu inúmeras aulas minhas. Quase um ano assistindo aulas minhas. Eu fazia os ensaios com ele, as atividades também. Mesmo com uma turma de alunos. Não existia aquele sentimento: ‘ah não, eu sou professor, não posso estar aqui no meio’... Para ele era natural ficar ali junto. A gente conversava, discutia muito. Eu conversava com ele durante as aulas e isso o fortalecia. E para o aluno, ele era um profissional que estava ali, aprendendo. E para mim era bom porque eu sabia que ele estava sendo bem encaminhado. Não porque a gente sabia mais, mas porque a gente tinha mais experiência!

Em relação a esse processo de formação docente, pude perceber que se estabelecia uma intensa troca de experiências, num movimento que acabava por fortalecer a equipe. E nesse processo o fazer-se professor ia acontecendo, de forma gradual, diariamente junto à equipe e sob orientação dos professores “mais experientes”. O professor mais antigo, efetivamente, tinha a oportunidade de transmitir sua experiência, por assim dizer, sua sabedoria.

Nesse sentido, remeto-me à Benjamin (1987), à análise que fez do processo narrativo e da experiência na sociedade capitalista. Numa

crítica à modernidade e à cultura imediatista presente no processo de produção capitalista, Benjamin afirma a decadência da narração na sociedade. A narração, segundo o autor,

[...] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida- de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se ‘dar conselhos’ parece algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. (BENJAMIN, 1987, p. 200)

Portanto, se “[...] a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1987, p. 197), a experiência, que é sua principal fonte, perde também a força. A experiência está atrelada à transmissão. Para Benjamin, em nome do capitalismo, houve um retraimento da capacidade de intercambiar experiências transmissíveis (ou de dar ensinamentos morais) e assim, a sabedoria também entrou em extinção.

No entanto, na contramão dessa crítica, percebi que nas memórias de Anésio surgiram indícios de um processo distinto, no qual a experiência, enquanto sabedoria era valorizada. Ela era base para o trabalho de formação inicial dos docentes ingressantes no Departamento de Eletrotécnica da ETFSC, que chegavam com os conhecimentos de suas áreas específicas e, portanto, não possuíam formação específica para atuar na docência.

Além desse aspecto, consegui visualizar outra dimensão na fala do Professor Anésio. De acordo com ele, a formação docente no Departamento de Eletrotécnica era um movimento no qual aquele que ensinava, também aprendia. Ou seja, um processo de aprendizagem construído de forma coletiva, elucidando que é na relação com o outro que o ser humano se faz:

Ah sim... porque ele também tinha informações. Daí a gente discutia e quando se vai para a discussão, todo mundo aprende alguma coisa.

Ainda que presente essa dimensão coletiva no processo de aprendizagem docente, o professor mais antigo era, efetivamente,

“modelo” para os docentes ingressantes na Instituição. Isso evidencia uma “valorização” da experiência dos professores mais antigos, como já mencionei anteriormente.

Havia também a preocupação de que a formação fosse “algo homogêneo”, que pudesse conferir um padrão comum para o grupo de professores. Ele utilizou, inclusive, a expressão “para manter um equilíbrio”. Dessa forma, me questionei se havia um padrão de aulas pré-estabelecido e se esse padrão era cobrado?

Reforçando a ideia de que a formação que “acontecia naturalmente”, Anésio trouxe um sentido específico para o processo de formação dos professores que entravam no Departamento de Eletrotécnica da ETFSC, enfatizando que era algo interessante, principalmente para que os professores pudessem adotar “a mesma linha”:

Era uma formação que acontecia naturalmente. Esse espírito na aula, na parte específica, era bastante interessante. Eles buscarem esse acompanhamento. Até para manter um equilíbrio, para que não ficasse uma aula muito diferente da outra. De um professor ter uma linha, o outro ter outra linha. Pelo menos todo mundo caminhava na mesma linha, uma coisa mais homogênea.

Além disso, segundo Anésio, os professores deveriam acompanhar a evolução tecnológica e por isso, os professores mais antigos tinham certa prioridade na participação em visitas às empresas, de forma que pudessem se atualizar:

Ah e também a evolução tecnológica... A gente era obrigado a acompanhar. Quando surgia a oportunidade da gente participar na empresa. Existia um certo cuidado de sempre os professores com mais tempo de casa, os “mais velhinhos” participarem. Sempre foi assim, nessa linha de formação.

Outro aspecto de destaque nas memórias do Professor Anésio foi a sua experiência como gestor. Ele atuou em diversos cargos de gestão na ETFSC durante sua trajetória profissional:

E foram surgindo os convites: “Ah, você assume a chefia de laboratório!” Pois a Escola tinha essa figura: alguém responsável por cuidar de um laboratório, que era chamado de Chefe de Laboratório. Tínhamos que cuidar do material, do equipamento, da manutenção e tudo mais. E a gente entrou nessa linha como Chefe de Laboratório e depois, numa mudança de direção, eu fui convidado a assumir o cargo de coordenador geral de ensino em 1986. Aí fiquei quatro anos como coordenador geral de ensino da Escola.[...] E a gente continuava em sala de aula também, com uma carga horária mínima e também fazia essa função de coordenador. Então, em toda a minha trajetória, desde o primeiro dia que ingressei como professor até a véspera da minha aposentadoria, eu sempre dei aula. Independente dos cargos e funções que tivesse assumido. [...] Fui coordenador geral de ensino durante 4 anos, de 1986 a 1990. E aí houve uma mudança de direção. Na realidade o nosso diretor foi reconduzido e ele me convidou para ser o diretor de ensino. E de 1990 a 1994 eu fui diretor do Departamento de Ensino da Escola. Aí foi uma experiência muito gratificante, pois você tinha a Escola inteira, na parte de ensino, nas suas mãos. Então você tinha que conhecer todos os alunos, todos os professores, todos os departamentos. E eu já tinha uma experiência, pois já havia passado pela coordenação de ensino. Então isso já me ajudou bastante como Diretor de Ensino. E aí me “aguçou” pra mais tarde eu me lançar como candidato à Diretor da Escola aqui de Florianópolis. [...] E em 99 surgiu a oportunidade, pois a Escola abriu a eleição para esse cargo. E eu já estava “aguçado” com isso. Pois, se cheguei até Diretor de Ensino, seria mais um passo. Foi bom, eu gostei de ter sido diretor. E aí me candidatei, fui eleito e em setembro eu tomei posse como Diretor da Unidade de Florianópolis e fiquei até dezembro de 2003. [...] O pessoal me apoiou, pois já conhecia o meu trabalho, sabia como era minha forma de trabalhar, de acompanhar, de cobrar. E fui diretor até dezembro de 2003.

Ele relacionou as diversas experiências que teve na gestão da Escola à sua formação de professor. Atribuiu significativa importância a essas experiências, refletindo que a visão do professor se amplia quando exerce cargos de gestão:

Quando você passa a participar da área gestora, você começa a enxergar outras coisas que, como professor, você não vê [...] isso faz você mudar a cabeça também como professor.

O fazer-se professor aconteceu também por meio da “mudança de posição”. Ou seja, participar da área gestora também contribuiu para que o fazer-se professor fosse acontecendo. Anésio destacou que todo professor deveria passar por um cargo administrativo, isso porque, segundo ele,

Sempre ajuda muito! Até a gente sempre dizia: todo professor da Escola deveria, um dia, passar por um cargo administrativo! Isso porque é fácil, como professor, você cobrar do gestor. Mas no momento que você entra na área administrativa, você enxerga os problemas e as soluções de outra forma. E isso ajuda bastante! Ou seja, olhar o lado administrativo e enxergar o lado pedagógico também.

Anésio explicou que a experiência adquirida em cargos de gestão possibilita a ampliação da visão do professor, ou seja,

[...] Quando você está só na área pedagógica, quando você é só professor, você tem uma visão das coisas. Quando você passa a participar da área gestora, você começa a enxergar outras coisas que, como professor, você não vê. Quando você está como gestor e precisa aplicar novas tecnologias, novos conhecimentos, novas práticas, isso faz você mudar a cabeça também como professor. Você agrega mais informações técnicas e isso te fortalece muito. Por isso, eu sempre digo, todos deveriam passar pela parte administrativa pra poder enxergar a parte pedagógica de uma outra forma.

A construção da narrativa foi fundamentada na sua experiência do vivido. Apresentou a ideia de que o fazer-se professor está também relacionado à soma de múltiplos saberes, discorrendo sobre o quanto pode ser enriquecedor para um professor a oportunidade de atuar na gestão. E isso foi dito com base na sua experiência, ou seja, naquilo que, para ele, fez sentido:

[...] as vezes o professor fala: “ah, isso aqui não precisa, é só pra completar tempo...” E não é assim, você tem que enxergar que está agregando alguma coisa. Tinham as semanas pedagógicas nos intervalos dos semestres e muito professores falavam: “ah... isso só vai atrapalhar!” Olha para o lado administrativo da coisa, o que você pode agregar mais na sua formação? Então acho que era isso que muitos não entendiam: o que a parte administrativa poderia colaborar na sua formação pedagógica. Porque muitos enxergavam assim, que era só sala de aula. [...] e não é assim. A parte administrativa indiretamente contribui com a parte pedagógica. Por isso insisto que todos deveriam passar pela área administrativa. Assim iriam enxergar a parte pedagógica de outra forma. Até para passar para o aluno determinadas coisas. A gente frisava, assim, a questão de compromisso com horário, que na área administrativa você tem. Então isso você pode levar para sua aula. O início da aula tem que ser exato, correto: começar na hora certa, terminar na hora certa. Isso tem diferença! Pois se no administrativo tem, por que na aula não teria?

Especificamente como Diretor Geral da Unidade de Florianópolis, explicou que, em 2010, pensou em tentar novamente se eleger. No entanto, acabou desistindo. Não ficou exatamente claro o porquê da desistência, mas sua fala ressaltou que não existia uma equipe totalmente formada para acompanhá-lo. Além disso, deu pistas de que pensava ser interessante dar espaço para “novas pessoas”. Nesse sentido, destaco que sua fala traz a marca do trabalho coletivo.

Em relação à possibilidade de voltar a disputar eleições para Diretor Geral, comentou:

Bom, tinham duas coisas. Vamos ser candidatos de novo... Não era reeleição, já havia tido outro gestor depois do meu mandato. Eu fiquei até 2003. Essa nova eleição seria em 2008. Tinha tido outro professor na gestão, o professor Anderson. E no término da gestão dele, que a gente deu uma “coçadinha” pra ser diretor novamente. Mas aí.. pensa bem... E a equipe, como é que é? Porque a gente não vai sozinho, precisa de uma equipe. E daí, a gente pensou bem e acabamos tirando o time... Daí, pensei: ah, vamos deixar os outros entrarem, e ficar na nossa atividade. Pra que a gente de novo? Deixa os outros... Não iria me alterar em nada, eu já estava em final de carreira mesmo. Mas se tivesse uma insistência maior da equipe que a gente estava conversando, talvez a gente tivesse embarcado mais uma vez. Seria uma experiência mais gratificante ainda! Mas passou...

Ainda em relação à experiência como gestor, outro aspecto apresentado pelo Professor foi o aprendizado obtido nos períodos de greve na Instituição. Relatou a dificuldade que uma greve trazia para a gestão da escola. Demonstrou tristeza ao lembrar-se da Escola “vazia” durante as greves. A dor que era ver a Escola sem funcionamento, sem o dia-a-dia das aulas acontecendo. Além disso, sobre o envolvimento do professor nas lutas de classe, criticou a falta de comprometimento e engajamento dos colegas em momentos de greve, dizendo que a participação nos movimentos não era maciça. Muitos professores acabavam apenas não comparecendo à Escola, simplesmente paravam de dar aulas e não participavam das discussões e atividades de greve:

[...] falando bem assim, a verdade: nem todos os professores incorporam a questão de uma greve. Fazendo assim, uma análise daquilo que acontecia naquele período. Todo mundo ia lá, votava, saía a greve. E um grupo expressivo pensava assim: ‘ah, vai ter greve, não vai ter aula, vou embora’. Um grupo que não se comprometia, não ia para as discussões. A Escola esvaziava. Havia um distanciamento de muitos professores que não participavam. Eu entendia

assim: se é pra ter uma greve, se é pra brigar, teria que ter um foco... Teria que estar todo mundo lá pra fazer barulho, pra fazer força, pra discutir! Mas não era isso que acontecia e isso deixava a gente mais agoniado ainda. Ficava mais o sindicato, meia dúzia participava e um grupo expressivo não participava das atividades da greve. Mas para o gestor era assim, muito desgastante, uma greve. Porque o propósito o que é? Ter a sala cheia, o aluno participando... E a gente olhava aquele espaço ocioso, sem produção nenhuma... Era terrível, doloroso! O gestor é contra a greve? Não, não é que o gestor é contra a greve. O gestor tem a função de administrar naquele momento. Ele está num momento diferenciado, ele tem que administrar a instituição. Ele quer que atividade aconteça! E o dia que eu sair do cargo de gestor, eu volto a ser professor. E o gestor estava ali em função de um processo democrático, era conduzido em função da vontade de uma maioria. E tinha que administrar com jogo de cintura os momentos mais difíceis e a greve era esse momento mais difícil. Era o momento mais complicado, pois os outros problemas, no dia-a-dia, você vai resolvendo. E aquele da greve, a solução não está na tua mão! E as vezes, ficar quieto é a melhor solução, essa é a verdade! (risos)

O Professor falou que a entrada do aluno no mercado de trabalho era uma preocupação que tinha. Portanto, destacou a importância da formação para as relações de trabalho:

É... isso eu levava para o aluno: “quando você for trabalhar, você terá um horário para cumprir. Você terá seus direitos, mas também seus deveres”. Então, veja, a área administrativa caminha junto.

Então fez menção à disciplina “Organização e Normas”, ressaltando que essa, tinha como objetivo desenvolver o que denominou “perfil empreendedor” nos alunos. Segundo as informações de Anésio, tratava-se de uma disciplina que era ministrada em todos os cursos da

ETFSC e o professor responsável deveria ser da área da Administração ou do Direito:

Então, o propósito dessa disciplina era exatamente isso: o que era a organização de uma empresa. Tanto voltado para a área administrativa, quanto para a área de direitos e deveres, principalmente. A postura profissional, o que era isso. Até na época que a gente estava, tanto na coordenação geral de ensino, quanto na Direção de Ensino, o que a gente pensou na época: vamos fazer com que o professor de Organização e Normas participe com os alunos nas vistas às empresas. Porque ele indo às visitas às empresas, ele iria enxergar umas coisinhas a mais para trabalhar com os alunos. Então a gente incentivou muito que houvesse essa participação.

Esse trecho revelou a preocupação do Professor em relação à formação do aluno no sentido de que ela contribuísse para o desenvolvimento do que ele denominou “postura profissional”. Em função disso, me indaguei como estava configurada a matriz dessa disciplina em termos de objetivos e conteúdos programáticos, no intuito de entender o que poderia ser essa “postura profissional”. E mais: o que representava o “perfil empreendedor” relatado pelo Professor Anésio?

Para compreender melhor a questão, busquei nos arquivos do IFSC a ementa da Disciplina “Organização e Normas”. Além disso, pude realizar um contato telefônico com outra servidora aposentada do IFSC (Professora/Pedagoga que foi Coordenadora do Setor de Supervisão Pedagógica da ETFSC entre os anos de 1976 e 1992). Ambas as fontes foram importantíssimas para que pudesse construir algumas respostas.

A ementa da Disciplina apresentava como objetivo geral o domínio de conhecimentos necessários para a compreensão do campo da administração e das normas que regulam as relações da atividade laboral. Nesse sentido, percebi que a disciplina possuía caráter basicamente administrativo, sem maiores preocupações em formar profissionais inovadores, arrojados e críticos (características estas, que me parecem se aproximar de um “perfil empreendedor”). Portanto, segui na busca por mais fontes, tentando entender a expressão utilizada pelo Professor Anésio.

Segundo o relato da então Coordenadora do Setor de Supervisão Pedagógica, a disciplina em questão era obrigatória dentro do Currículo Mínimo estipulado para os Cursos Técnicos de 2º Grau em função do Parecer CFE N.º 45/72- CEPSPG, aprovado em 12/01/1972. Esse Parecer tratava da qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau e o conteúdo mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

As ementas das disciplinas eram construídas pelos professores responsáveis com a devida orientação do Setor de Supervisão Pedagógica. Segundo a minha depoente, a disciplina em questão tinha diversos objetivos, dentre os quais o de possibilitar aos alunos uma visão geral das leis trabalhistas e das obrigações que teriam como empregados, além disso, a noção de respeito à hierarquia presente nas empresas. No entanto, ela frisou durante a entrevista realizada por telefone, que havia muitos professores na ETFSC, “já naquela época” (referindo-se às décadas de 1970 e 1980), que incentivavam os alunos a buscarem “coisas novas”. Ou seja, que pudessem ser criativos nos seus locais de trabalho e que sugerissem mudanças. Nesse sentido, pude compreender a fala do Professor Anésio, quando se referiu ao “perfil empreendedor”.

No entanto, cabe tecer uma crítica no que se refere à concepção presente na Legislação Educacional vigente na época (Lei de Diretrizes e Bases da Educação N.º 5.692 de 1971): preparar para o mercado de trabalho. Concepção que estava disseminada não somente na área educacional, mas na sociedade em geral e que configuração a subordinação do sistema educacional ao sistema ocupacional, possibilitando que a lógica do mercado se tornasse determinante. Segundo a referida Lei,

[...] Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que [...] no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou

regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. [...]

A aposentadoria também apareceu como aspecto significativo na fala do Professor Anésio. Ele relatou que, após se aposentar, sentiu vontade de “ter ficado mais”. Por meio de palavras emocionadas, recordou-se que alguns colegas se aposentaram mais cedo que ele. No entanto, destacou que mesmo tendo ficado mais tempo na Instituição, deveria ter ficado ainda mais:

[...] É... O professor Arnoldo e o professor Werner, que eram os mais velhinhos comigo. Eu me formei um ano antes, mas na época do concurso, nós fizemos juntos. Por isso nós entramos em 1973 juntos. Eu me formei em 1970, eles em 1971. Eles também fizeram estágio e em 1973 nós entramos juntos. Mas eu trabalhei um ano antes, como professor colaborador. Nós tínhamos muita harmonia, os três velhinhos. E eles se aposentaram antes de mim. Quando deu o tempo, eles se aposentaram. E eu acabei ficando mais tempo... E deveria ter ficado mais ainda (risos)...

A memória do trabalho foi tão intensa na fala de Anésio, que os detalhes descritos trouxeram à tona múltiplas dimensões. Sua fala remontou um contexto de crescimento profissional, de conquistas e êxitos. Mas também evidenciou as dificuldades inerentes à profissão e o processo de amadurecimento que se deu ao longo dessa vida profissional.

A memória de trabalho se entrelaça com os gestos, com a forma de falar, com o tom de voz e com o tipo de vocabulário. Anésio não foi professor, ele ainda é. Sua fala mostrou isso, produzindo uma memória do trabalho que, segundo Ecléa Bosi (2012), possui dupla significação:

- 1) Envolve uma série de movimentos do corpo penetrando fundamentalmente na vida psicológica. Há o período de adestramento, cheio de exigências e receios; depois, uma longa fase de práticas, que se acaba confundindo com o próprio cotidiano do indivíduo adulto.
- 2) Simultaneamente com seu caráter corpóreo, subjetivo, o trabalho significa a inserção

obrigatória do sujeito no sistema de relações econômicas e sociais. Ele é um *emprego*, não só como fonte salarial, mas também como lugar na hierarquia de uma sociedade feita de classes e de grupos de *status*. (BOSI, 2012. p. 471)

Anésio falou de uma vida que passou, no entanto, que ainda é presente. Quando narrou o final de sua vida profissional, verbalizou, com ênfase, a falta que sentiu da atividade laborativa. Inclusive, trouxe a possibilidade de voltar à atividade na Instituição caso houvesse uma “experiência pós-aposentadoria”:

No entanto, agora, eu... Sentia falta... Sentia falta... Nos dois primeiros anos sentia falta de dar aula.[...] Mas pra concluir, eu te diria o seguinte: se houvesse uma experiência de pós-aposentadoria, eu voltaria!

Essa ideia me pareceu significativa. Questionei-me, então, quanto às razões da existência desse sentimento. Por que o Professor sentiu tamanha falta de sua atividade profissional? Afinal, como ele mesmo disse, estava “no sangue” o ritmo acelerado de trabalho, algo que me pareceu quase orgânico. E a inatividade acabou trazendo o que denominou “ociosidade”. O que caracterizava essa ociosidade? Deixar de trabalhar como professor significava o quê? O que essa memória do trabalho estava trazendo à tona? O que, efetivamente, representava o trabalho em sua vida?

O trabalho e as relações estabelecidas no cotidiano laborativo têm o “poder” de conduzir a vida humana, de forma a definir determinados caminhos, escolhas e posições que os sujeitos tomam ao longo de suas trajetórias. Ele é portador de uma lógica estruturante: as atividades profissionais são determinantes nos modos de ser e de agir dos seres humanos. O trabalho é, por assim dizer, a própria vida. Nessa perspectiva, pude relacionar trabalho e constituição do sujeito, refletindo o quanto as relações laborativas determinam as visões de mundo, o comportamento e a própria linguagem dos professores.

Codo (2006) refere-se ao trabalho como um processo que sintetiza diversos aspectos do sujeito. Para esse autor, o trabalho é o elemento central na constituição da identidade do ser humano. Dessa forma, pode-se dizer que a identidade se forma ao longo da vida e no trabalho, de forma especial, pois atos humanos são permeados por relações de produção. De acordo com esse autor, o trabalho tem estatuto

de categoria ontológica para explicação da identidade, da personalidade e, até mesmo, do sofrimento psíquico. Para além do ato de trabalhar ou da venda da força de trabalho, cabe destacar a função psíquica que envolve o trabalho, ou seja, o trabalho como alicerce da constituição do sujeito e da sua rede de significados, portanto, da formação de sua identidade.

Cabe destacar também que a identidade, vista então como construção dentro da lógica do sistema capitalista, é explicada pelo poder de troca. Troca de tudo com tudo, de todos com todos, levando à troca universal, equivalência universal, identidade/ individualidade universal. Assim, os diversos modos de troca organizam os modos de ser, e portanto, o processo de formação identitária. A organização das individualidades acontece de forma análoga à organização do sistema capitalista, segundo Codo (2006). Sendo assim, a construção da identidade se dá na mesma lógica em que as relações de troca/ equivalência operam.

Nesse sentido, por meio da evocação das memórias e experiências vividas no trabalho docente, Anésio pôde refletir acerca dos saberes adquiridos ao longo de sua trajetória profissional e até expressar sentimentos de afeto e expectativas em relação à vida na aposentadoria. Em sua fala, de forma marcante, destacou que sentia falta do contato com o aluno, principalmente com o aluno formando. Pois era justamente com esses alunos que existia a possibilidade maior de troca de conhecimentos. Mais uma vez, na fala do Professor, emergiu a dimensão do fazer-se professor por meio do fazer coletivo, da troca, do intercâmbio de conhecimentos:

[...] quando você está na atividade e imagina a aposentadoria, você pensa: ah, vou me aposentar, vou descansar... Mas não sei se faz parte do sangue da gente, que não consegue ficar parado, pra mim, aquela expectativa da pós-aposentadoria tem um fim. Ela acaba... Com o teu dia-a-dia, com a ociosidade. Porque você vinha num ritmo, e de repente, você para. Eu sentia muita falta do aluno. Eu sempre trabalhei mais com os alunos formando. Era um perfil de alunos mais de final de curso. Então eles já tinham alguma experiência lá fora e a gente sempre trocava muitas informações.

Foi assim, então, que o Professor deixou delineada uma “vontade de voltar”. E essa volta seria um movimento diferente, segundo ele, pois seria a possibilidade de regressar com mais tranquilidade. A aposentadoria deve ser, portanto, algo muito bem pensado. Uma decisão que merece atenção especial, dada à importância que representa na vida de um professor. Anésio, inclusive, imprime certo tom de “conselho” aos professores, alertando-os da importância desse passo:

Mas a questão da pós-aposentadoria, desse período de maturação do aposentado, é interessante... Por isso que hoje eu digo para quem está se aposentado: olha, vocês pensem mais uma vez antes de se aposentar. Eu até acho que não saí cedo, eu saí no tempo certo, mas eu pensei três vezes. Se eu pensasse uma quarta vez, sei lá... Eu talvez até voltaria... Na mesma linha, é claro, mas com outra cabeça, mais descansado... Mas eu acho que eu voltaria e ficaria mais um tempinho na atividade de professor [...]

O Professor, portanto, demonstrou uma “vontade de ter ficado mais”. Esse elemento me pareceu central na análise: uma vida inteira como docente é impressa nas formas de ser e de agir do sujeito. A memória do entrevistado elucida a ligação entre o trabalho e a vida, entre atuação docente e constituição psicológica, afinal, “*faz parte do sangue da gente, que não consegue ficar parado*”. A aposentadoria do professor acaba por cessar de forma abrupta essa ligação e assim, emerge o desejo de ter permanecido mais tempo na atuação docente.

Não por acaso, o entrevistado narrou que foi convidado por um ex-aluno, dono de uma empresa, a ministrar treinamentos. E ressaltou que foi escolhido para essa função, justamente, por ser um profissional com grande experiência. Dessa forma, mais uma vez, pude perceber que a valorização da experiência emergiu em sua fala.

Eu me aposentei e durante uns três ou quatro anos fiquei bem ocupado e depois veio o convite de fazer treinamentos na Empresa Khronos²⁷. Até o convite foi feito em função do relacionamento bom que eu tinha com o dono, que tinha sido meu

²⁷ Khronos é uma empresa catarinense que atua na área de tecnologia em segurança.

aluno e colega de trabalho. Então, um dia, eu conversando com ele: 'ah, eu gostaria que você viesse trabalhar com a gente, você trabalhou a vida inteira dando aula, tem experiência'. Então eu aceitei, na mesma hora... E estou lá até hoje. Eu estou fazendo exatamente o que eu fazia, mas com outro tipo de público. São profissionais que estão no dia-a-dia trabalhando. Mas estou lá fazendo exatamente o que eu fazia, que é dar aula. Me sinto bem lá na frente dando aula, encontro um monte de ex-alunos que hoje possuem microempresas. Então a gente encontra um monte de ex-alunos. Agora em fevereiro encontrei um que me reconheceu, dizendo que eu tinha dado aula para ele na década de 70. Agora, imagina... Década de 70! Então voltei a ter esse contato. E... Talvez, se fosse possível voltar à Escola, eu voltaria, sem problema nenhum!

É interessante perceber, portanto, que Anésio atualmente continua atuando como professor. Ele não conseguiu se desvencilhar daquilo que está impresso em sua alma. O trabalho produz marcas na identidade do sujeito. O homem é, por assim dizer, muito daquilo que produz. E a memória dessa produção torna-se importantíssima, a ponto de representar o que Ecléa Bosi (2012) apontou em sua obra “Memória e Sociedade”: que há uma fusão entre trabalho e vida e que, a memória do trabalho pode ser o sentido e justificação de toda uma vida.

Professor Carlos Alberto Kincheski

“A gente chegava assim, meio retraído... Ai encontrei meus antigos professores que passaram a ser meus colegas. Eu tive que viver essa parte! A relação muda... E muda, muda muito...”(KINCHESKI, Carlos Alberto. 2014)

O segundo entrevistado, professor Carlos Alberto Kincheski, vem de uma família com origem polonesa. Nasceu no Centro de Florianópolis e teve sete irmãos. Em sua narrativa ressaltou a origem humilde de sua família:

Eu nasci em casa mesmo. Minha mãe teve oito filhos. São sete irmãos, todos nasceram em casa

mesmo. [...] meus pais são poloneses, da primeira geração que veio para o Brasil. [...] meu pai é um dos primeiros filhos de poloneses no Brasil. [...] Nasci no Morro da Caixa D'água, aqui atrás da Escola Técnica. Sou manezinho da Ilha, como se diz hoje em dia. Antigamente o pessoal ficava chateado. Mas hoje em dia é bonito dizer que é manezinho.

Foi aluno da ETFSC desde a época do Ginásio. E na mesma instituição fez o Curso Técnico de Edificações no final da década de 1960 e início da década de 1970. Não recordou exatamente o ano de término do curso, nos informando que provavelmente o término teria sido em 1972 ou 1973. O Curso Técnico de Edificações, segundo o entrevistado, durou três anos e meio (sete fases). E além dessa carga horária, realizou posteriormente o estágio específico. O professor ressaltou que durante sua formação, também trabalhava.

Relatou-me como foi o ingresso na Escola Técnica, comentando que a opção pelo Curso de Edificações teve relação com o fato de sua família trabalhar na área de construção civil e assim, acabou tendo identificação com essa área: “*Já tinha alguma convivência nessa área... Meu pai, né?*”. Enfatizou que já possuía afinidade com a área técnica, em especial com matemática e com desenvolvimento de projetos: “*Eu gostava de ajudar meu pai. Eu já tinha convivência, já fazia parte, né? Então eu me formei na Escola Técnica em Edificações.*” Portanto, em relação ao seu processo de escolha profissional, pude perceber que a família teve importância decisiva, uma vez que seu pai e tios trabalhavam na área da Construção Civil:

Meu pai e os irmãos dele tinham uma construção civil. Meu pai era construtor, era marceneiro. Meus tios eram pedreiros e tinham uma empresa que construía casas. E eu sempre estudei em colégios públicos, estudei no Lauro Muller aqui no centro. Depois fiz Escola Industrial, fiz Escola Técnica e me formei.

O Professor mencionou que, em sua trajetória de formação, a opção por fazer um curso técnico ocorreu cedo, já no Curso Ginásial (cursou Tipografia na ETFSC). No entanto, começou a fazer o Curso Científico no Instituto Estadual de Educação- IEE e, num esforço de

reelaboração, percebeu que havia se arrependido e por isso, retornou à ETFSC para o Curso Técnico de Edificações:

Para entrar no Ginásio a gente fazia o teste de admissão. Toda escola pública tinha um teste de admissão na época. Eu fiz o Lauro Muller e daí fiz o teste e passei para quinta série na Escola Industrial, que tinha também Cursos profissionalizantes. Eu Fiz tipografia. [...] No Lauro Muller fiz até a quarta série. Depois de quinta à oitava fiz Profissionalizante Tipografia. Automaticamente fui para Curso de Edificações. Na verdade eu fui para o Científico no Instituto Estadual de Educação (IEE) e fiquei um ano lá, me arrependi e voltei para Escola Técnica para fazer o Curso de Edificações que era na área de Construção Civil [...] até porque os meus parentes trabalhavam nessa área.

O início de sua trajetória profissional aconteceu muito cedo. Começou a trabalhar em um cartório da cidade de Florianópolis (Cartório Luz) na função de *officie boy* enquanto cursava o segundo grau na ETFSC, trabalhando de dia e estudando a noite:

[...] comecei como officie boy e como eu tinha caligrafia razoável comecei a transcrever procurações. Trabalhava no balcão. Eu entrava quinze para as sete eu saía correndo, às vezes chegava atrasado aqui na Escola [...].

Ao final do curso de Edificações, o Professor Kincheski começou a trabalhar num escritório de Desenho de Concreto Armado, também na cidade Florianópolis. Esse escritório era do engenheiro e professor João Kalafataz da Universidade Federal de Santa Catarina. Em sua narrativa pude inferir que o fato de trabalhar nesse escritório era algo que conferia prestígio. Além disso, Kincheski atribuiu a esse trabalho o desenvolvimento de muitos conhecimentos na área de atuação.

Depois que concluiu o Curso de Edificações na ETFSC, teve a oportunidade de escolher a vaga de trabalho entre duas empresas estatais: COTESC (Companhia Catarinense de Telecomunicações) e

CELESC (Centrais Elétricas de Santa Catarina S.A). Contou que optou por trabalhar na COTESC²⁸:

Daí eu fui para a COTESC, atual TELESC. Então, eu escolhi a COTESC porque estava iniciando [...] estava em expansão. Então escolhi a COTESC. Depois foi extinto o meu departamento, mais tarde. Mas como eu trabalhei com o Dr. João e geralmente os engenheiros daqui de Florianópolis que foram para lá, tinham sido alunos do Dr. João, eles tinham certo respeito por ele. Por isso eles achavam que eu sabia tudo de desenho... Tudo não... A gente diz 'tudo', mas a gente tinha um bom conhecimento em projeto estrutural. Então para eles eu era assim 'um'... Não era engenheiro, era estudante só... E eu trabalhei no Dr. João muito tempo. A maioria dos prédios aqui tinha sido calculada por ele [...] e eu que participava da equipe de desenho. E não é assim hoje em dia. Hoje a gente lança no computador os valores e o computador dá tudo pronto. Antigamente era a prancheta. A caligrafia tinha que ser boa, a gente tinha que ter a caligrafia super legível. O desenho estrutural era feito assim: em folhas de papel vegetal, feito com grafite. O ferro tinha que ser o traço mais grosso, a forma, mais fino. Então a gente usava o grafite mais duro pra forma, mais mole pro ferro. Dependendo da umidade, o grafite endurecia. Então a gente colocava fogo no grafite pra tirar a umidade, pra ele amolecer.

Interessante perceber como se deu a construção dessa narrativa. Nela foi empregado um tom saudosista, detalhando a maneira antiga (na prancheta) de se fazer cálculos e desenhos, que, segundo o Professor, era mais complexa. Atualmente, com o uso dos computadores, não existe mais o processo completo, no qual o profissional se envolve no cálculo e na produção completa do desenho. As memórias foram

²⁸ A COTESC (Companhia Catarinense de Telecomunicações) foi constituída pelo governo do Estado de Santa Catarina em 1969, mas a sua estrutura foi federalizada em 16 de março de 1973. Um ano depois, em setembro de 1974, a COTESC passou a se chamar TELESC (Telecomunicações de Santa Catarina S/A), subordinada ao Sistema TELEBRAS do Governo Federal.

produzidas num discurso permeado pelo valor do trabalho, no qual a experiência é marca registrada. E, cabe dizer, um discurso muito vivo, intenso. Percebi a necessidade que o Professor demonstrou em detalhar o saber prático, sua experiência vivenciada nos longos anos de trabalho:

[...] eu trabalhei com o Dr João Kalafataz, que a maioria era engenheiro. Ele tinha um conceito assim, um dos maiores calculistas do Brasil, era muito inteligente, muito meticoloso. E eu assim, discípulo dele... Todo mundo me olhava assim... Até cálculo me chamaram pra fazer. Porque eu não era calculista, eu era um simples desenhista. Na COTESC vinham assim: 'Kincheski, vem aqui fazer o cálculo'. E eu dizia: 'olha, eu posso te orientar no desenho, mas no cálculo não... Eu nunca fiz cálculo!'. Eu conheço a parte depois do cálculo pronto para transformar o cálculo em desenho... Antigamente era assim... Eu recebia a planilha de cálculo do Kalafataz e daí tinha que fazer planta de fôrma. Então só imagina o seguinte: numa construção existem vários projetos. Existe o projeto arquitetônico, posição das paredes, onde ficam os quartos, sala, fachada, telhado... Esse é o projeto arquitetônico. Em cima desse projeto, tem o projeto elétrico, toda a eletricidade: onde vai tomada, dutos, fios... Quantidade de fios, a bitola... Tem o projeto hidráulico: tubulação, esgoto, pra onde é que vai, né? Banheiro, cozinha, né? Tem o projeto de gás e tem o projeto estrutural, que é o que suporta: os pilares, vigas, laje, a fundação. Tu vê, aqui, na minha casa: era separada cozinha da sala. Eu, como fui o desenhista disse que podia tirar qualquer parede desde que não mexesse na estrutura. Num prédio eu posso tirar todas as paredes, estaria só diminuindo a carga, o peso. Não mexendo na parte estrutural, vai segurar tranquilamente. Por isso quando um prédio é feito com estrutura tradicional, eles fazem toda a estrutura e quando tá lá em cima, começam a levantar as paredes. Parede não tem função estrutural nenhuma. É claro que existe prédio com parede estrutural, que servem como estrutura... Isso é outra coisa...

Em sua fala, portanto, recriou e reorganizou sua experiência à luz de outras experiências que vive no presente. O significado da experiência está impresso no conteúdo que o depoente mobilizou. Isso porque ele já não é mais o mesmo de outrora, mas recorda-se daquilo que passou de forma tão intensa que é capaz de detalhar as etapas do trabalho que desenvolvia há muito tempo atrás. Como foi tão bem pontuado por Eléa Bosi (2012), quanto mais uma memória é capaz de reviver o trabalho que se fez com paixão, tanto mais o memorialista vai se empenhar em transmitir ao confidente os segredos do ofício.

Existe nesse trecho uma recordação viva, cheia de significados. Um deles é o “orgulho” que sente em ter sido “discípulo” de um dos maiores calculistas do país. Esse teor é empregado quando diz que não era engenheiro, mas um “simples” desenhista e que, mesmo assim, seus colegas o procuravam para que realizasse cálculos.

Algum tempo depois, o Professor fez um Curso na UFSC, o qual lhe conferiu a habilitação específica para ministrar aulas na Educação Técnica. Sobre esse curso, o qual ele nomeou de “PREMEN”, busquei algumas referências históricas para localizar a especificidade da formação a qual ele se referiu. Pela descrição em seu relato, pude concluir que se tratava de um curso de Esquema II, ofertado nos mesmos moldes do curso frequentado pelo Professor Anésio, em convênio com a UFSC. Mas em sua fala houve a referência ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino- PREMEN²⁹. Portanto, pude inferir que o Curso de Esquema II estava ligado de alguma forma a esse Programa.

[...] na época eu trabalhava na COTESC e fazia Física. Fiz a primeira fase de Física na UFSC. E como tinha um prédio da COTESC, na época, em construção na Trindade, eu fazia as duas coisas. Ficava ali na obra, dava uma fugidinha... Fazia menos créditos... Aí surgiu um curso PREMEN na Universidade. Era um curso com convênio com a Secretaria do Estado, Universidade e MEC. Se fizesse esse curso e passasse, tinha a autorização

²⁹ O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino- PREMEN foi instituído nacionalmente pelos Decretos nº 63.914 de 26 de dezembro de 1968 e nº 70.067 de 26 de janeiro de 1972. Era um Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio e tinha como objetivo incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio no país.

pra dar aula de segundo grau. Era um curso considerado superior, mas pra dar aula nas cadeiras técnicas do curso que a gente tirou. [...] inclusive esse curso foi feito assim: foi feito em dez meses com dez aulas por dia. Então foi feito um intensivo. Ao invés de dois anos, foi feito em dez meses pra poder formar esses professores em nível de Segundo Grau pra dar aula no Estado.

Sobre seu ingresso na ETFSC, relatou que ficou sabendo pelo irmão que a Instituição estava precisando substituir um professor. Em função dessa notícia, ele foi buscar mais informações junto a um amigo que era professor na própria ETFSC. Um amigo que, segundo Kincheski fez questão de enfatizar, era alguém com a mesma origem humilde que a dele:

É... Porque antes era indicação, não tinha concurso. E como tinha um professor, engenheiro, foi meu vizinho e também trabalhou com a minha família de pedreiro, chegou a engenheiro. Ele dava aula na Escola Técnica. [...] Eu cheguei: 'Ó professor, assim, assim, assim... Meu irmão falou...'. E ele: 'aparece segunda feira aí. Se realmente ele sair, eu vou te indicar. Você vai ter uma chance como eu tive. Alguns colegas nasceram como a gente nasceu...A gente vem de uma classe pobre, e tiveram oportunidade. Se tiver realmente a vaga, ela será tua!'

O professor conseguiu a vaga e começou a lecionar a disciplina “Materiais de Construção” no dia seguinte, para a última fase do Curso de Edificações. Contou-me detalhadamente como foi essa preparação, tão repentina. Lembrou-se da sensação de “susto” que teve ao enfrentar esse momento inicial. Mas também enfatizou que foi necessário estudar a parte teórica da disciplina:

Aí eu virei a noite toda estudando, de um dia pro outro. Era 'Fundações', ainda bem! Na área que eu trabalhei, concreto armado, a gente tinha noções de Fundação. Isso porque a estrutura começa como uma boa fundação. Eu tinha uma certa vivência com isso. Então eu comecei a estudar e sempre tem que dar assim, a parte

teórica. Muita coisa eu sabia, mas muita eu não sabia. Eu comecei assim, meio atrapalhado, meio assustado.

Ele assumiu o cargo de professor muito repentinamente, de um dia para o outro. Houve destaque para a importância da experiência profissional que possuía em função de seu trabalho no Escritório de Desenho de Concreto Armado. Ele percebia que a sua experiência profissional lhe conferia um diferencial:

[...] eu comecei assim meio atrapalhado, mas o pessoal começou a gostar porque eu tinha muita vivência de coisas que assim, na minha área (hoje em dia o computador resolveria), que era orçamento e cálculo. Tu imaginas numa construção! O volume de concreto, quanto vai de brita, quanto vai de areia, quanto vai de cimento, aquele volume todo... Qual o traço que tua vais usar. [...] Então é muito cálculo: quanto vai de taco, de azulejo, a quantidade de tijolos. [...] disso aí todo mundo fugia, porque era uma coisa cansativa. E eu tinha vivência disso, porque eu trabalhava com Desenho de Concreto Armado. Inclusive eu dizia aos meus alunos: “quem se especializar na área de orçamento, vai ser sempre olhado com outros olhos”. Nem os engenheiros gostavam. Na época não era computador, era FACIT³⁰, era na mão. [...] então tinha que fazer medição. Era muito complicado, era muito trabalhoso.

O professor contou como foi o início de sua vida profissional e fez questão de ressaltar que aprendeu muito dando aula. Pude perceber em sua narrativa que esse aprendizado tinha relação com a dimensão comportamental do papel do professor. Por exemplo, ele comentou que,

³⁰ O Professor fez referência à FACIT, uma máquina de calcular que levava o nome da empresa que a fabricava (empresa sueca fundada em 1922, que em 1970 atingiu o ápice de sua produção). Esse tipo de máquina foi muito utilizado para cálculos de contabilidade e exigia que o usuário puxasse a alavanca após entrar com os números para efetuar o cálculo. No ano de 1971 o mercado japonês lançou calculadoras mais modernas, tornando as calculadoras mecânicas fabricadas pela FACIT, obsoletas.

para driblar a dificuldade de falar em público, utilizava a estratégia de desenvolver uma relação de amizade com seus alunos:

[...] eu tive muita dificuldade de falar em público, com os alunos. No começo era mais difícil, mas depois eu ia fazendo amizade com eles. Eu sempre fui mais amigo dos meus alunos. Falava abertamente que eles podiam perguntar, me chamar pelo meu nome. De repente saía uma palavra lá, uma gozação, eu aceitava numa boa... Uma relação mais simétrica.

Além desse exemplo, ele ressaltou que lidou com outros obstáculos em sua carreira, e a timidez foi uma deles. Destacou a dificuldade de se expressar com os alunos e o seu próprio modo de falar, que exprimia um acento regionalizado (uma fala rápida, muito típica das pessoas nascidas em Florianópolis). No entanto refletiu a percepção de que “algo foi superado”, evidenciando o que ele definiu como um “aprendizado” adquirido na experiência da vida profissional:

[...] claro, no começo, com 23 anos é sempre assim... Eu suava! Até o final quando me aposentei era assim: as primeiras aulas eram sempre as piores pra mim. Eram as aulas que eu ficava mais nervoso, pois eu sempre fui tímido. A minha mãe dizia assim pra mim: “como é que ele vai ser professor? Ele quase não fala!” Eu cheguei a dar aula no Supletivo, com 180 alunos. Eles me davam microfone, mas eu dava aula sem microfone. Eu até falo meio alto. Eu berrava, só pra não ter que falar no microfone. Ai.. No microfone tem que falar com calma. E eu sou da ilha, sempre falei muito rápido. Então tive certa dificuldade. Eu fui criado aqui na Rua Major Costa com um pessoal mais humilde. A gente tem uma fala, vamos dizer assim [...] muitas gírias... Então tem muita coisa que eu fui aprender dando aula.

Afirmou, exaltando sua experiência no Escritório de Desenho de Concreto Armado, que a experiência que possuía foi decisiva para o início da sua vida profissional como professor. Esse conhecimento, segundo sua análise, foi decisivo para que conseguisse se tornar

professor. No entanto, trouxe à tona, mesmo que sem muitos detalhes, a importância do Curso de Esquema II. Em toda sua narrativa, o único trecho na qual atribuí alguma importância à formação pedagógica para a prática docente, foi exatamente este: “*A minha sorte é que eu já estava terminando aquele curso lá na Universidade, aquele famoso, o PREMEN*”.

Posteriormente o Professor Kincheski fez um curso de especialização em Metodologia do Ensino. Cabe destacar que no momento dessa fala, quando o Professor me informou que havia cursado essa área de especialização, houve uma nítida diminuição em seu tom de voz. Quase como se estivesse contando “algo feio” ou “algo que não pudesse ser falado por um professor”. Dessa forma, levantei algumas hipóteses acerca do por que a entonação de sua voz mudou tanto: Os conteúdos trabalhados em uma especialização na área pedagógica não lhe pareceram válidos para sua formação como professor? A configuração curricular do curso não possibilitava o desenvolvimento de conhecimentos que pudessem auxiliar o professor em sua prática? O curso de especialização foi imposto pela direção da ETFSC?

Enfim, essas hipóteses foram construídas baseadas na maneira como a informação me foi contada: algo que teve de ser dito num tom mais baixo, como se fosse um segredo que não pudesse ser gravado:

[...] sei lá... Tem coisas que eu digo (baixando o tom de voz)... Foi assim... Têm coisas que não entram pra mim. Às vezes até é válido, mas...

Nesse sentido, me remeto ao diálogo com Alessandro Portelli (1997, p. 27) ao afirmar que :

[...] a linguagem também é composta por outro conjunto de traços, que não podem ser contidos dentro de um único segmento, mas também são portadores do significado. A fileira do tom e volume e o ritmo do discurso popular carregam implícitos significados e conotações sociais irreproduzíveis na escrita- a não ser, e então de modo inadequado e não facilmente acessível, como notação musical. A mesma afirmativa pode ter consideráveis significações, de acordo com a entonação do relator, que pode ser representado objetivamente na transcrição, mas somente

descrito aproximadamente nas próprias palavras do transcritor.

Portanto, para que pudesse realizar a análise, levantar hipóteses, foi necessário me valer de uma percepção para além da literalidade da fala. Ou seja: no processo de transcrição da entrevista tive que dar espaço para a compreensão da linguagem em sua totalidade, focalizando também as dimensões subjetivas presentes no momento da evocação do discurso oral. Dimensões essas, captadas pelo entrevistador, em um esforço de atenção e empatia. Essa compreensão se materializa mediante um processo de transformação do objeto auditivo (entrevista gravada) em objeto visual (texto transcrito) no qual está implícita a interpretação do pesquisador. Segundo Portelli, pode-se afirmar que:

A transcrição transforma objetos auditivos em visuais, o que inevitavelmente implica mudanças e interpretação. [...] A mais literal tradução é dificilmente a melhor, e uma tradução verdadeiramente fiel sempre implica certa quantidade de invenção. O mesmo pode ser verdade para a transcrição de fontes orais. (PORTELLI, 1997. p. 27)

Nesse sentido, pude perceber que, para o professor Kincheski, a oportunidade de cursar uma especialização na área pedagógica (especificamente em Metodologia de Ensino) talvez não tenha sido importante para sua formação. Ao contrário da importância atribuída à formação pedagógica pelo Professor Anésio Macari (fortemente presente em suas narrativas), os conhecimentos advindos da área pedagógica pareceram não terem sido tão relevantes na prática docente para Kincheski.

Além disso, cabe destacar que seu discurso foi enfático no que diz respeito à importância da experiência, da prática cotidiana, portanto, de uma “formação para o fazer”. Na opinião do Professor Kincheski, a experiência prática é fundamental para que alguém se torne um bom professor:

[...] o profissional, pra dar aula, e aqui vou falar do meu curso de Edificações, deveria ter vivência de escritório. Assim ele poderia passar esses conteúdos. Porque o problema é o aluno sair e entrar in loco, na obra, no prédio, ele vai ficar

perdido. Então é importante ter essa vivência. Meu filho hoje tem uma empresa, ele constrói, reforma prédio, pinta prédio... porque ele começou assim... O conhecimento técnico é muito isso, né?

Nesse sentido, o Professor seguiu explicando o valor da “experiência prática” no desempenho da atividade docente. Segundo ele, a experiência é o que vale, pois

[...] pra dar aula no segundo grau [...].também to falando de curso técnico... Hoje em dia tem computador, dominando a máquina já dá... Eu já não tenho habilidade. Quando eu me aposentei, eu desisti do computador. Pra mim não era instrumento de trabalho. Hoje em dia é diferente, meu filho arquiteto, ele projeta tudo no computador [...].

E complementando essa ideia, sigo na apresentação do seguinte trecho de sua narrativa:

Tanto que o Dr Kalafataz, que era também professor da Universidade, uma vez disse pra mim sobre os alunos que saíam da Escola Técnica do curso de Edificações. Ele comparou pedreiro com “meia colher” (meia colher é quem tá virando pedreiro). Porque esse aluno que saiu da ETFSC chegava lá e já conhecia os termos técnicos pra ser engenheiro. Já conhecia a linguagem técnica. Então era mais fácil de ensinar. Mesmo o pessoal que saía do Científico, às vezes muito inteligente, não sabia nenhum termo técnico. Os alunos da Escola Técnica já tinham essa vivência. Tá me entendendo? Então, pra Engenharia, ele achava melhor dar aula para os alunos que saíam da Escola Técnica.

Pude perceber por meio das concepções apresentadas na fala do Professor Kincheski a ênfase naquilo que ele denominou de “domínio do conteúdo”. Ou seja, em seu entendimento é fundamental que o professor tenha um total conhecimento dos programas das disciplinas, em especial, falando dos conteúdos do então Segundo Grau. Essa

Concepção reforça a ideia de “formação para o fazer”, presente na legislação educacional vigente na época, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.652 de 1971 . Trata-se de uma concepção fortemente embasada na racionalidade técnica, perspectiva que definia um modelo de formação pragmática do professor, ou seja: “[...] pensada a partir de uma lógica curricular, cuja intenção é ministrar um corpo de conhecimentos que não possibilitem negociações”. (PAIM, 2005. p. 105)

Destacando que a vida profissional do Professor Kincheski se deu, quase que na totalidade³¹, na vigência da Lei Nº 5.692 de 1971, percebe-se, portanto, uma consonância entre sua concepção de educação e a ideologia presente na legislação educacional da época.

Em relação a esse modelo pragmático de formação, apresento um trecho das memórias de Kincheski no qual veio à tona a lembrança de um professor muito conhecido na cidade de Florianópolis, o qual mereceu destaque em sua fala, justamente por ter sido um professor que “dominava muito bem os conteúdos do segundo grau”:

[...] um dos melhores professores de química daqui, não só daqui, mas também dos cursinhos, se chama Roberto Cúneo. [...] pois é, nem formação de professor ele tem, ele é dentista. Ele é excelente! Eu, inclusive, já fui aluno dele no cursinho. Um dos maiores professores que conheci na vida, e só tem curso de Odontologia. [...] ele dominava o conteúdo do segundo grau todo e dava excelentes aulas.

Complementando essa fala, exponho outro trecho de sua fala, no qual ele explica o porquê um professor de segundo grau precisa ter o domínio do conteúdo para transmitir ao aluno. Nessa ótica, era desejado que um professor de segundo grau tivesse um perfil de alguém que dominasse conteúdos, programas e disciplinas de ensino e, portanto, que pudesse os transferir para os alunos. No trecho a seguir pode-se perceber o quanto estava emaranhada aos ditames da Pedagogia Tecnicista sua concepção de educação:

[...] até não sei por que fazer doutorado para dar aula em nível de segundo grau. Eu sempre pensei

³¹ O Professor Kincheski se aposentou no ano de 1999 e a LBD Nº 5.692 de 1971 ficou vigente até o ano de 1996.

assim. Pra dar aula no segundo grau tem que ter domínio do conteúdo ali e poder passar isso pro aluno. Até em nível de graduação, pós graduação, aí tudo bem, né? Mas eu fazer Doutorado e dar aula em nível de Segundo Grau... Não sei onde vou usar. [...] não vejo mesmo onde é que eu ganharia alguma coisa com isso pra dar aula.

Em relação às práticas desenvolvidas na atividade docente, cabe destacar especificamente uma estratégia metodológica de ensino desenvolvida pelo Professor. Percebi que era técnica muito similar à prática de trabalho que executava no escritório de Desenho de Concreto Armado:

Eu dando aula, e é claro, desenhando, eu explicava o conteúdo como eu tinha pra mim... Meus alunos sempre tiveram aula assim... Tem gente que dava aula e os alunos copiavam... E os alunos nem sabiam porque estavam copiando. Eu não... Eu dava números e eles passavam para o desenho. Isso era da mesma forma que vinha pra mim no escritório. [...] Eles tinham que melhorar a caligrafia, traço, tudo. Então levava muito tempo. Mas eu fazia um pouquinho de tudo. Eu fazia quase tudo, rapidamente. Se eles tinham que fazer uma escada, eu desenhava no quadro, assim, pra eles terem uma noção. Porque pra mim era importante assim, dar menos conteúdo em relação ao programa, mas o que eles tivessem, eles saberiam o que estavam fazendo. [...] Então as dificuldades que eu tive no escritório, eu passava pelas dificuldades e depois que a gente aprendeu, daí não esquece mais, né?

Ou seja, o Professor, a exemplo do processo de como aprendia em seu cotidiano de trabalho no Escritório de Concreto Armado, desenvolvia com os alunos algo similar. Ele acompanhava os procedimentos dos alunos em sala de aula, de forma que pudesse saber se os alunos estavam realmente fazendo as tarefas. Portanto, exercia certo controle, impedindo que um aluno fizesse a tarefa para o outro. Esse controle, muitas vezes, era característico da posição que um professor ocupava, nos moldes da Pedagogia Tecnicista. No entanto, me pareceu mais significativo o aspecto no qual ele enfatizou como um

professor poderia atuar para possibilitar que seu aluno realmente aprendesse. E foi justamente essa a ênfase que apareceu em seu discurso: o modelo que ele experienciou no Escritório servia como base para sua estratégia didática em sala de aula. Nesse sentido, relaciono a experiência de trabalho à maneira como o professor desenvolvia sua atuação docente:

E no Desenho... Eu fazia assim: 'ó, um colega pode ajudar o outro'. Eu recolhia as folhas deles ao final da aula, guardava no armário e mesmo um ajudando o outro, eles teriam que fazer. É que no começo, um aluno meio que fazia pro outro, eu percebia isso nos desenhos. E fazer o quê? Provar como? Aí eu pensei em pegar um armário e guardava de todas as turmas, e assim, eu ia acompanhando. Eles não trabalhavam em casa. Mas em compensação eles aprendiam em sala de aula como eu aprendia lá. Eu pegava assim um colega: 'E aí, como é que tu faz aqui?' 'Ah... Entendi... Tudo bem...' E assim eu ia fazendo.

A dificuldade econômica de muitos alunos dos Cursos Técnicos da ETFSC foi uma lembrança trazida na narrativa de Kincheski. Ele relatou que alguns alunos eram de classes econômicas bastante desfavorecidas e por isso, tinham dificuldades na aquisição de materiais para as aulas, principalmente para as aulas práticas. Em relação a isso, comentou que teve que “driblar” essa dificuldade. Acabou por desenvolver “macetes” que o ajudava a fazer alguns cálculos de forma mais rápida. Assim, ensinou aos alunos esses “macetes” e com isso, os alunos que não tinham materiais mais sofisticados (escalímetros, por exemplo), adaptavam a tarefa, utilizando a régua comum:

[...] com o escalímetro eu fui pegando a divisão. E isso facilitava o meu trabalho. Pois tinha que parar tudo, e eu ganhava por produção. Acabei desenvolvendo um raciocínio. A necessidade faz a gente desenvolver essas coisas, eu explicava isso para os alunos. Porque quando não tinha escalímetro, eu dizia pro aluno trabalhar com a régua. Tinha gente que não tinha dinheiro, daí eu dizia pra trabalhar com a régua até poder ter um escalímetro. Eu deixava eles trabalharem assim, pois tinha aluno que não tinha condição. A Escola

não dava todo o material. Se desse, sairiam de lá melhores profissionais. Então, tinha aluno que tinha dificuldade.

Quanto às práticas avaliativas, explicou como avaliava os alunos do Curso Técnico:

Bom, na minha disciplina Desenho de Concreto Armado... É como eu digo pra ti: chegou uma época que eu tinha 12, 14 alunos por turma... Eu recolhia o material e o desenho eu levava em consideração para dar a nota mais alta. E pra aprender... O aluno que tinha mais dificuldade... Eu não dava nota pra rodar... Se o aluno era dedicado, queria aprender... Tem alunos que tinham mais dificuldade. Como eu mesmo, que tinha mais dificuldade numa área, em outra, mais facilidade... Eu sei que na vida era assim também. Desde que se esforçasse... Tinha muita gente que tava trabalhando. Eu na aula, chegava, explicava o desenho paralelamente, como que eu pegava da memória de cálculo e transformava em desenho... Não era no desenho deles... Mas daí eles iam fazer em cima do desenho deles.

Sobre o processo de aprendizagem, o professor pontuou as vantagens da “maneira antiga” de se aprender, na qual o aluno tinha, segundo sua concepção, noção de todo o processo. E dessa forma, acabou tecendo uma crítica ao modelo atual de aprendizagem:

[...] hoje em dia é tudo moderno, era da informática, computador [...] o aluno tem que dominar a máquina, mas tem que saber o que precisa ser feito, para poder lançar os dados. Porque hoje em dia sai tudo pronto! Hoje em dia é tudo diferente, tudo na base do programa. [...] Antes, na prancheta, a gente tinha vantagem. [...] porque quando o aluno desenha ferrinho por ferrinho, chega na obra, na hora de fazer a verificação, ele vai pegar qualquer projeto e vai saber fazer a verificação. Afinal, ele desenhou! Agora, pega o aluno cru ali... Ele lança os valores... Sei lá se ele vai saber interpretar, porque foi a máquina que desenhou.

Complementando, enfatizou que antigamente (na época da prancheta) os profissionais da área da construção civil conseguiam saber exatamente onde estava um determinado erro, pois eles conheciam o processo integralmente. Nesse sentido, dialogamos com o pensamento de Walter Benjamin (1987) no que se refere à noção de experiência. Para esse autor, o processo de produção capitalista consolidou a cultura do imediato, ou seja, possibilitou que houvesse uma sobreposição da técnica ao homem. Nesse sentido, a experiência perdeu sua força e importância. O homem passou a operar máquinas e, assim, na realidade moderna, a noção integral do processo que existia anteriormente no ofício artesanal, passou a ser uma visão fragmentada e imediatista.

[...] E antigamente era na prancheta, hoje é tudo no computador. No final, se a coisa não fecha, o computador vai mostrar que tem erro. Eu peguei um monte de prédio pra fazer o estrutural: pegava planta de fôrma, tinha que somar as cotas, tudo isso. Só um prédio que eu vim a fechar as cotas. Só um prédio em toda a minha vida! E a gente sabia onde tava o erro! Entendesse o que eu quis dizer, né?

O Professor reforçou sua opinião com exemplos práticos de sua vida profissional também como calculista no Escritório de Desenho de Concreto Armado:

E era assim, com o Dr João: a gente fazia prancha e ele ia conferir. Daí eu pegava a memória de cálculo dele, eu ia ditando e ele ia vendo se estava certo. Conferência: viga por viga, laje por laje [...] a gente perdia muito tempo. Mas a gente acabava tendo noção do processo todo. Hoje tu vai lá no computador, e... Não sei bem como é, porque não mexo muito, mas sai tudo pronto! As pessoas não sabem fazer. O computador, hoje em dia, faz com que a pessoa deixe de calcular.

Não entrou em detalhes quanto ao relacionamento que mantinha com a equipe de trabalho, apenas enfatizou a mudança de posição nas relações que estabelecia (antes, como aluno da ETFSC e depois, como colega daqueles que, anteriormente, tinham sido seus professores):

Ah, era uma escola menor³². A gente chegava assim, meio retraído, aí encontrei meus antigos professores que passaram a ser meus colegas... Eu tive que viver essa parte, a relação muda... E muda, muda muito. O professor Braz, que acabou de falecer, que me adorava: 'ô, Kincheski, tu eras aluno, agora estás aqui!' E assim, outros também me incentivavam.

O Professor foi também convidado para trabalhar no Colégio de Aplicação da UFSC e trabalhou, paralelamente à ETFSC, em outras Instituições Escolares, sempre com uma carga horária bastante exaustiva:

[...] Fui convidado. Era professor da Escola Técnica e depois disso, pegava nome. [...] Isso em 79, e em 80 já fizeram um concurso interno, já fiquei efetivado. Eu também dava aula no Barddal, supletivo. [...] Aí só fiquei com Supletivo, Colégio de Aplicação e Escola Técnica. Até que veio a oportunidade de pegar Dedicção Exclusiva na Escola Técnica. Pedi afastamento do Colégio de Aplicação por um ano, sem vencimento. [...] Aí eu saí... Diminuí... Pois eu já tinha chegado a dar 54 aulas por semana. Foram anos assim.

Quando questionado sobre a opção pela docência, explicitou que o fato de ter escolhido ser professor foi também uma necessidade, uma forma de garantir determinada fonte de renda que pudesse viabilizar condições específicas para sua família. A educação dos filhos, por exemplo, foi evidenciada como prioritária, em seus termos, “investimento”:

[...] também era a necessidade... Eu tinha quatro filhos e sempre botei meus filhos em colégios bons, não os melhores, mas muito bons. Dois deles estudaram no Colégio de Aplicação, que

³² Neste trecho o Professor Kincheski estava referindo-se ao atual IFSC, que é uma instituição muito maior do que a então ETFSC, com características diferentes das existentes em sua época de atuação docente.

sempre foi excelente. E os outros dois, no Colégio Coração de Jesus e depois no Barddal. Então, meu dinheiro foi sempre para manter meus guris em colégios bons. Isso sim foi investimento. Hoje tenho quatro filhos formados, então era investimento... Até teve uma vez que me apertei, tirei meu filho do Colégio Coração de Jesus, botei no Instituto Estadual de Educação. [...] Aí voltei a botar no colégio... Era prioridade.

Sobre sua aposentadoria, comentou do arrependimento por ter se aposentado tão jovem:

Eu me aposentei em 1999. Na época do Fernando Henrique Cardoso. [...] começou a haver comentários que passaria a ser 35 anos de contribuição e 65 anos de idade. [...] Poxa, comecei a trabalhar com 15 anos. Vou ter que contribuir 50 anos da minha vida pra me aposentar? Eu sempre pensei assim: as coisas são sempre feitas pra quem tá lá em cima... Pós-graduação, mestrado, doutorado... Entra no Mercado de trabalho com 28, 30 anos... Trabalha 35 anos e está aposentado. E, poxa, eu comecei com 15. Vou até meus 65 anos? Muito tempo, achei muita sacanagem. [...] Aí pedi minha aposentadoria... Cedo... Depois me arrependi, quis voltar... Eu era muito jovem, com 48 anos. [...] Assim, fui lá no Departamento de Pessoal falar com o chefe. Disse que queria voltar. Me arrependi [...] Daí ele disse assim: 'Kincheski, funcionário público federal, depois que se aposenta, não tem mais retorno.' Tá.. Se ele disse isso... Hoje em dia pode. Mas se passados cinco anos, aí já dizem que não pode mais. Daí eu não procurei mais. Porque eu sou assim: se a gente foi na fonte (eu fui na pessoa que conhece, que teoricamente deveria conhecer) e se me disseram que não dá, pra mim não deu! Vou procurar o quê? Vou fuçar onde?

Embora tenha dito que houve um arrependimento após a aposentadoria, questionado sobre sentir saudade da trajetória de professor, ele foi enfático em responder que quando se aposentou não

quis mais “saber de nada”. Não ficou claro o que quis dizer com isso, mas pude imaginar algumas explicações: Desilusão? Saudade? Cansaço?

Aproximações e distanciamentos entre as narrativas dos dois professores

Ambos os professores narraram suas histórias na Instituição com vivacidade, detalhando acontecimentos e recordando momentos marcantes. Relataram longos anos de atuação docente, suas alegrias e também, muitas dificuldades. Os dois professores ingressaram na carreira docente, ainda que de maneiras distintas, inesperadamente. Ingressar na carreira docente foi “algo que aconteceu” e nenhum dos dois havia tido formação inicial para atuar na docência. Os dois, egressos de cursos técnicos da própria ETFSC, tinham outros planos para a vida. Anésio imaginava trabalhar na área industrial, inclusive havia recebido convites para tal. Kincheski já atuava em outra área, como desenhista em um escritório.

Anésio teve uma carreira mais longa, ingressou na Instituição antes e aposentou-se depois que Kincheski. Também teve, ao longo de sua vida profissional na ETFSC, uma diversificação maior das atividades que desenvolveu, construindo uma significativa experiência também como gestor em diversos cargos na Instituição. Anésio trabalhou exclusivamente na ETFSC, ao passo que Kincheski teve uma longa e expressiva experiência profissional também fora da ETFSC.

A seletividade da memória é um ponto que devo destacar. Por que um entrevistado traz à tona determinados valores que não são trazidos pelo outro? O que faz com que determinados aspectos sejam mais enfatizados? A memória, como construção, é configurada nesse movimento de seletividade. Os pontos de demarcação são distintos e por isso, as memórias dos sujeitos, mesmo em se tratando de memórias de dois professores com perfis semelhantes e que atuaram na mesma época, na mesma instituição e na mesma modalidade de ensino, se distinguem e “escolhem” aquilo que teve significado, os conteúdos mobilizadores.

Tanto Anésio, como Kincheski, construíram suas narrativas tendo como fio condutor suas vidas profissionais na instituição ETFSC. No entanto, a dimensão afetiva que envolve a memória da Instituição foi mais enfática na fala de Anésio. Ele disse ter saído “completo” da instituição, referindo-se ao papel que a ETFSC teve em sua vida. Anésio atrelou toda a sua competência profissional à atuação como professor (e gestor) na ETFSC. Kincheski por sua vez, repetidas vezes trouxe a

importância de ter atuado como desenhista no Escritório de Desenho de Concreto Armado do Dr. Kalafataz. Aliás, cabe destacar, pareceu ser “sinônimo de orgulho” e, talvez, de prestígio, ter trabalhado com esse renomado profissional. O nome do Dr. Kalafataz é mencionado em diversos momentos da entrevista, ressaltando o quanto havia sido importante ter trabalhado em seu escritório.

Há no discurso de Kincheski, também, certa “necessidade” de explicar procedimentos técnicos e de falar sobre os conhecimentos específicos de sua área. Kincheski explicou longamente alguns conceitos da área da Construção Civil e deu explicações técnicas sobre os materiais que utilizava em seu trabalho. Sua narrativa foi “povoada” de detalhes sobre os conhecimentos de sua área específica. Kincheski nitidamente se esforçou na reelaboração de suas memórias, revivendo o trabalho e nesse sentido, dialogando com Ecléa Bosi, posso dizer que “Quanto mais a memória revive o trabalho que se fez com paixão, tanto mais se empenha o memorialista em transmitir ao confidente os segredos do ofício.” (BOSI, 2012. p. 480)

A recordação (de seu trabalho e dos conhecimentos de sua área) foi realmente muito forte, quase visceral. Sua fala nos remeteu, mais uma vez, ao diálogo com Ecléa Bosi, ao abordar sobre a fusão trabalho e vida, explicando que muitas vezes a “[...] recordação é tão viva, tão presente, que se transforma no desejo de repetir o gesto e ensinar a arte a quem escuta [...]” (BOSI, 2012. p. 474).

As narrativas dos dois docentes tiveram características bem distintas em alguns aspectos. Um deles, talvez o mais significativo, foi a diferença quanto à concepção que apresentaram acerca do papel que a equipe pedagógica da ETFSC tinha nos processos internos de formação docente. Questionado sobre o processo de formação docente institucionalizado, o Professor Kincheski teceu apenas alguns comentários, dizendo que não se recordava de ações de formação proporcionadas pela ETFSC: “*Não tinha não. A gente se virava sozinho. [...]*”. Nesse sentido, destaco que essa percepção foi distinta do significado atribuído pelo Professor Anésio (em relação, principalmente, ao papel que a Coordenadoria Pedagógica desempenhava na ETFSC), que enfatizou a importância desse setor para o trabalho docente e em especial, na sua trajetória profissional.

Na entrevista cedida via telefone, a Professora Maria Osvalda relatou como eram organizadas as ações de acompanhamento da supervisão pedagógica aos docentes na ETFSC. Além das ações sistemáticas de acompanhamento, eram realizadas pela Coordenadoria Pedagógica, semestralmente, as chamadas “semanas pedagógicas”. O

objetivo dessas ações era, justamente, acompanhar o planejamento pedagógico dos docentes, realizar palestras sobre temas relacionados à educação e assim, contribuir com a formação dos docentes.

É interessante perceber como os dois professores, por meio de suas memórias, significaram de forma tão diversa esse aspecto. O Professor Anésio destacou a assessoria que era realizada pelo Setor Pedagógico da ETFSC aos professores, dizendo que “[...] *Estávamos melhorando, nos aperfeiçoando [...]*”. Essa fala foi significativa, pois evidenciou a percepção positiva quanto ao papel desempenhado pela Coordenadoria Pedagógica. E complementou, ressaltando que “[...] *funcionava muito bem! A maioria achava que era muito bom [...]*”. Percebi nessa frase que o tom expresso, ao dizer “a maioria”, referia-se, provavelmente, a um grupo do qual ele fazia parte.

Cabe destacar que Anésio teve uma história bem diferente de Kincheski na Instituição, chegando, inclusive, a ser Diretor Geral da Unidade. A sua atuação como gestor em diversos cargos, provavelmente, o fez perceber a importância do trabalho pedagógico dentro da Instituição. E com isso, a memória seguiu “acesa”, pois a experiência vivida como gestor configurou essa imagem. Uma imagem que, segundo Anésio, seria também a “da maioria”. Essa “maioria”, posso destacar, provavelmente seria o grupo do qual Anésio fazia parte. Assim, há de se pensar que Anésio teria um laço de pertencimento a um determinado grupo, que, provavelmente, não era o mesmo do Professor Kincheski.

No entanto, mesmo percebendo a configuração da memória individual atrelada ao pertencimento aos grupos, ela é única, na medida em que pressupõe o indivíduo como testemunha em seus caminhos singulares, estabelecendo suas próprias redes de significações. Segundo Bosi (2012, p. 413), em diálogo com Halbwachs

[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade, é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência de muitos planos do nosso passado.

Além disso, cabe destacar que as narrativas foram encadeadas de forma a produzir sentidos, até mesmo para os próprios professores. Esse processo acaba acontecendo em situações nas quais o depoente “remonta” sua história de vida e no esforço de “dar sentido” ao passado, os entrevistados são “fiscados” por um desejo de explicação:

Conhecemos a tendência da mente de remodelar toda a experiência em categorias nítidas, cheias de sentido e úteis para o presente. Mal termina a percepção, as lembranças já começam a modificá-la: experiências, hábitos, afetos, convenções vão trabalhar a matéria da memória. Um desejo de explicação atua sobre o presente e sobre o passado, integrando suas experiências nos esquemas pelos quais a pessoa norteia sua vida. O empenho do indivíduo em dar um sentido à sua biografia penetra as lembranças como um ‘desejo de explicação’. (BOSI, 2012, p. 419)

Essa necessidade de dar sentido, de encadear as lembranças de forma a produzir “explicações” apareceu em alguns momentos nas falas dos docentes. O professor Kincheski, ao enfatizar que a “vivência prática” é fundamental para o trabalho de um professor da área de Edificações, estava, na realidade, se referindo a sua própria história:

[...] se a Escola pudesse, sei que hoje não dá porque tem que ter dedicação exclusiva, mas o profissional pra dar aula, vou falar do meu curso, Edificações, que tivesse vivência de escritório, ele vai poder passar... [...] Então é importante ter essa vivência...

Há outro trecho, este da narrativa do Professor Anésio, no momento em que ele “sintetiza” sua vida profissional, que também reflete esse desejo de explicação:

Eu posso dizer que profissionalmente eu concluí minha carreira como professor na Escola de forma completa. Não tenho nada a dizer: “ah, fui mal aqui... fui mal ali”... Não... Sempre procurei trabalhar dentro de uma postura de formação... Mas acho que estou completo.

Em meio a aproximações e distanciamentos as narrativas trouxeram à tona tamanha riqueza para a compreensão do fazer-se professor que me elucidaram o quanto, efetivamente, a memória é construção. Os entrevistados puderam pensar e falar sobre suas experiências, refletindo sobre elas. Nesse sentido, gostaria de ressaltar o quanto a palavra tem “poder” e por isso, destaco o trecho de Jorge Larrosa Bondía, no qual diz que

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (BONDÍA, 2002. p. 21)

Assim, penso que os sujeitos desta pesquisa participaram de um processo de reelaboração de suas experiências e assim puderam dar sentido a elas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendi, neste estudo, investigar as memórias e experiências de dois professores aposentados no intuito de compreender como esses sujeitos concebem suas próprias trajetórias profissionais. Foi, portanto, minha intenção compreender o processo de constituição docente ao longo de suas carreiras, como esses sujeitos fizeram-se professores na Educação Profissional mais especificamente na instituição ETFSC, hoje denominada IFSC.

O caminho foi longo e muitas dúvidas me acompanharam ao longo do processo. Inicialmente, a ideia era trabalhar com histórias de vida. A temática me fascinava, talvez em função da minha própria “história de vida” como psicóloga. A narração de uma história de vida, na concepção de um psicólogo, determina sempre a possibilidade do ser humano reviver momentos, sentimentos e lembranças. Faz com que seja possível acessar determinada realidade (mesmo que subjetiva) com o intuito de produzir efeitos terapêuticos. A compreensão do universo íntimo dos sujeitos é o pressuposto para “o fazer” psicológico. Toda minha trajetória acadêmica e profissional foi fundamentada na relevância das histórias de vida e foram elas que me aproximaram da área da Educação em minha formação acadêmica de Pedagogia, especificamente em orientação educacional. A escuta atenta do orientador às histórias de vida dos alunos e a “matéria prima” oriunda desse tipo de escuta são indispensáveis para a prática do profissional da educação.

No entanto, com o amadurecimento proporcionado pelas discussões nas aulas teóricas do Programa e com a brilhante orientação dos professores que me acompanharam, pude redefinir meu projeto e adentrar ao universo da memória. Fui compreendendo que a memória, na concepção de rememoração, de reconstrução no tempo presente, seria meu objeto de trabalho. Não trabalharia com “histórias de vida” em geral, mas com o processo de construção das memórias de sujeitos reais, de professores aposentados que teriam a oportunidade de narrar suas experiências. Assim, o material empírico da pesquisa foi, essencialmente, a memória do trabalho docente. Os diversos significados atribuídos ao trabalho e a fusão da memória do trabalho com a própria memória de vida. Memória compreendida num campo associativo ampliado, com as dimensões corporal, social e política do trabalho.

A utilização da metodologia da História Oral foi meu grande desafio. Essa metodologia me foi apresentada somente no Programa. O

processo de apropriação e de compreensão de sua riqueza foi algo que teve de acontecer rapidamente. Justamente por isso, foi um processo intenso e permeado por inúmeras dúvidas e incertezas. No entanto, percebi o quanto a História Oral é desafiadora: trabalhar com testemunhos orais representando o núcleo da investigação e não como parte complementar a outros tipos de fontes.

A geração de documentos como resultado de um processo de diálogo foi o que mais me instigou. Foi absolutamente interessante perceber que era possível registrar o caminho de produção e mais, que esse registro era parte da construção das fontes: o pesquisador, desde a escolha dos sujeitos que colaborariam com a pesquisa, até a transcrição e análise das entrevistas, torna-se parte integrante do processo. Ao utilizar essa metodologia, o pesquisador entra em contato com o olhar e com gestos de seus entrevistados. E mais: o pesquisador se depara com os silêncios, esquecimentos, omissões e, principalmente, com as emoções, abrindo espaço para o diálogo e para uma escuta que capta além daquilo que é expresso por meio das palavras.

As memórias e experiências de professores, portanto, possibilitaram um terreno fértil para a compreensão dos modos de como os sujeitos pesquisados concebem o passado e, por assim dizer, também o presente. O material oriundo das narrativas trouxe à tona experiências individuais e sociais. Além disso, elucidou percursos pessoais e profissionais produzidos em determinado contexto de espaço e época.

Além disso, compreender o processo da narração me foi importantíssimo. E nesse sentido, ter entrado em contato com a concepção de narração de Walter Benjamin foi, para mim, um presente. Ao ouvir uma narrativa, o entrevistador é atravessado por inúmeras possibilidades e experiências. Fica configurada, assim, a essencial abertura para a interpretação. Não uma interpretação ingênua e sem compromisso com a produção histórica e educacional, mas atenta à construção dos significados e às maneiras de ser e de agir daqueles professores aposentados.

Portanto, ao escutar os professores, se estabeleceu uma relação dialógica. Entrar em contato com as representações do passado, reelaboradas por eles próprios, disponibilizou-me a possibilidade de me transformar. Essa relação foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa, pois tanto o entrevistador, quanto os entrevistados, saem outros após o contato nas entrevistas.

Desta forma, atenta não só à fala, mas captando as nuances produzidas na interação com os entrevistados (emoções, olhar, tom de voz etc.), pude adentrar também à dimensão simbólica das entrevistas e

assim, rastrear algumas conexões entre as lembranças e suas associações e compreender o processo de reelaboração dos sujeitos. E foi por meio desse processo que pude entrar em contato com os diversos significados que os sujeitos da pesquisa conferiram à experiência docente.

A memória do trabalho e da vida como professor trouxe à tona um arsenal de experiências e relações estabelecidas com pessoas e situações especiais. O interessante foi perceber que no processo de narração há o movimento de expressão daquilo que “faz sentido”, ou seja, daquilo que realmente mobiliza o entrevistado. São conteúdos carregados de significado e remodelados à luz de outras experiências- as do presente- uma vez que o depoente já não é mais o mesmo de outrora. É o sujeito (professor aposentado) narrando suas memórias e nesse sentido, recriando e reorganizando o material significativo de sua vida. Dessa forma, percebi que a seletividade delineou e determinou o conteúdo das memórias trabalhadas pelos docentes nas entrevistas. Essa seletividade foi o fio condutor de toda a construção.

A compreensão do fazer-se professor, especificamente na Educação Profissional, foi acontecendo conforme fui trabalhando na problematização das narrativas. Foi no diálogo com as fontes produzidas, em meio às memórias e experiências dos docentes entrevistados, que pude perceber como o fazer-se professor se deu. Nesse processo, o mais importante foi a maneira de proceder nos questionamentos. Houve um processo de “costura”, de conexão entre o conteúdo que emanou das falas e as perguntas de pesquisa. No entanto, tive que fazer algumas escolhas, focando minha análise na trajetória profissional dos docentes aposentados. Embora muitos elementos de outras esferas de vida estivessem imbricados na experiência docente, os questionamentos e as relações foram construídos com base na trajetória docente dos professores. Por isso creio que nas entrevistas há ainda muito material a ser explorado. A riqueza desse material poderá ser utilizada em futuras pesquisas.

Na história de Anésio o fazer-se professor começou com o próprio projeto familiar. Existia um desejo dos pais de que a vida dos filhos fosse diferente, de que os filhos estudassem e saíssem da atividade de agricultura. Percebi que havia um sentimento de “orgulho” por parte dos pais que o acompanhavam em sua trajetória, primeiramente como estudante da ETFSC e depois, como professor convidado a atuar na Instituição. O orgulho, ao que parece, foi incorporado aos sentimentos de Anésio, que fala da Instituição com extremo carinho, dizendo que “saiu completo” da ETFSC e que a Instituição proporcionou sua formação. Ele evidenciou uma relação de

carinho e gratidão com o local onde atuou por quase 40 anos. Ele se refere com saudosismo, tanto da Instituição, quanto da atividade de docência. Além disso, ressalta em toda a sua fala, que a dedicação foi elemento muito importante para seu sucesso na vida profissional.

O fazer-se professor foi se dando, também, nas relações estabelecidas com os alunos, com os colegas do Departamento de Eletrotécnica e com os profissionais da área pedagógica. Houve, por parte de Anésio, destaque positivo quanto ao papel desempenhado pelos pedagogos da Instituição. Os conhecimentos da área pedagógica foram valorizados por Anésio. Também elemento central do seu fazer-se professor foi o fato de ter atuado na área da gestão em diversos cargos, fato que, possibilitou que pudesse “ver o outro lado”. Esse elemento foi muito enfatizado em sua fala, inclusive adota certo “tom” de conselho, quando, ao final de um de nossos encontros, diz que fala aos professores novos que todos deveriam ter, além de humildade, alguma experiência na área de gestão.

Outro aspecto que merece atenção nestas considerações finais é o relato feito por Anésio do processo de formação dos professores do Departamento de Eletrotécnica: um processo de formação que acontecia na prática, no cotidiano de trabalho. Era uma “formação” na qual os professores mais antigos “tutoravam” os ingressantes. Um exemplo no qual a experiência era valorizada, onde havia a possibilidade de transmissão da experiência e, portanto, da sabedoria.

No que se refere ao poder da experiência, gostaria de destacar o quanto foi importante compreendê-la para além da ação prática. Destaco aqui a experiência como fruto da rememoração e da reelaboração contínua do vivido. Assim, o sujeito da experiência é alguém que está aberto à transformação. É nesse sentido que penso a formação, o fazer-se: num eterno processo de transformação. Portanto, a noção do fazer-se como um processo infundável me parece muito propícia. Pois, é, efetivamente, ao longo da vida que se aprende. Não há um momento ou situação estanque que determina o aprendizado, e por assim dizer, a formação. As Memórias dos dois professores elucidaram muito bem essa noção de formação ao longo da vida.

Ambos os professores não possuíam formação inicial para o magistério. Foram fazendo-se professores ao longo de suas trajetórias. O “preparo” para a docência não se deu num dado momento de formação, mas ao longo do caminho. Nesse sentido, não houve, “preparo”. Portanto, o fazer-se professor se deu no exercício, efetivo, do fazer. Ou seja, se deu em diversos espaços e em meio a diversas relações: na prática docente com um todo, nas relações estabelecidas com colegas e

alunos, nas discussões com a equipe pedagógica, nas dificuldades enfrentadas no cotidiano de trabalho, nos embates com o corpo diretivo, nas pesquisas de campo, nas experiências fora das salas de aula, nos processos informais e também nos processos formais de aprendizagem. O fazer-se professor foi acontecendo enquanto a vida profissional seguia. E não é assim, justamente, que nos fazemos quem somos? Vivendo?

Finalizo este trabalho com imensa satisfação. Satisfação por ter ido além da minha “zona” de conhecimento, por ter compreendido com novo olhar o processo de formação humana. A sensação de terminar, no entanto, não é real. Penso que muitas questões surgiram ao longo do estudo e, portanto, ficaram ainda abertas, configurando-se em oportunidades de investigação.

Um dos aspectos que poderia configurar novas questões de pesquisa é a análise mais específica do impacto dos ditames da ideologia do regime militar (1964-1985) nos programas de formação de professores das escolas técnicas brasileiras e a forma com que os professores lidaram e perceberam essa ideologia em suas formações e nas práticas de trabalho.

Outro aspecto interessante que poderia ser trabalhado posteriormente é a investigação acerca da percepção dos alunos egressos sobre a formação que obtiveram na Instituição, analisando o contexto de formação na ETFSC/ CEFETSC/IFSC e a trajetória profissional trilhada após o término do curso realizado.

Talvez este trabalho possa contribuir para a discussão de novas propostas de formação de professores no atual IFSC. Além disso, auxiliando na compreensão de que os professores se tornam professores também no cotidiano de trabalho, subsidiar iniciativas de valorização da experiência e dos saberes adquiridos ao longo da vida profissional, de forma que o IFSC possa incorporar a sabedoria de seus docentes em novas e diversas formas de ensinar e aprender, tanto entre os pares quanto com os alunos.

Além disso, penso que a discussão feita neste trabalho também pode ensinar o aprimoramento das formações de professores já existentes na Instituição e contribuir para o debate acerca do desenvolvimento de cursos de licenciatura para a Educação Profissional, tão necessários no contexto atual

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Letícia. A política educacional catarinense na década de 1960: Educação, desenvolvimento e teoria do capital humano. **Revista HISTEDBR On-line**, nº 30, 2008, p. 228-247.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar**: textos de história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Imagens de Pensamento**. Sobre o haxixe e outras drogas: Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. 3ªed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Infância berlinense: Edição e tradução de João Barrento. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERTUCCI, Liane Maria *et alli*. **Edward P. Thompson**: História e formação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, (jan-abr) 2002, p. 20- 28.
- BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 17 ago. 2015

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 02 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino Fundamental e do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio.

Brasília, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>.

Acesso em: 12 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em

15 de ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CFE Nº 45/72– CEPSG, de 12 de janeiro de 1972**. Disponível em:

<siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc>

Acesso em 19 de jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em

15 de ago. 2015

BRASIL. **Portaria Ministerial N.º 432, de 19 de julho de 1971**.

Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II.

Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm>.

Acesso em 19 de jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 65.322 de 10 de outubro de 1969**. Aprova o

Estatuto do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a

Formação Profissional (CENAFOR). Disponível em:

<[http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=653](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=65322&tipo_norma=DEC&data=19691010&link=s)

22&tipo_norma=DEC&data=19691010&link=s>. Acesso em 12 jul.

2015.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 616 de 9 de junho de 1969**. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional- CENAFOR e dá outras providências.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0616.htm)

[Lei/1965-1988/Del0616.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0616.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2015.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos Annales, 1929-1989**. Tradução Nilo Odália. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. 2ªed.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos**. 17ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013. 3ª ed.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CODO, Wanderley. (Org). **Por Uma Psicologia do Trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CUNHA, Luis Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *In: Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, mai- ago, vol. 14, 2000 (p.89-107).

CUNHA, Luiz Antônio & GÓES, Moacyr de. **O Golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

CUSTÓDIO, Regiane Cristina. **Narrativas de memórias e a pesquisa em história da educação**. Anais da IX ANPED Sul, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org). **Usos e abusos da História Oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio M. **Psicologia**: Uma Introdução. São Paulo: EDUC, 1995.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2004. 2ª edição.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Após Auschwitz?. SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org). *In: História, memória, literatura*: O testemunho na era das catástrofes. Ed. Unicamp, 2003 (p. 91-112).

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. Editora 34, São Paulo, 2006.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUNZE, Nádia. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, vol. 2, nº 2, 2009.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). In: **Histórica-Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**. Nº 36, 2009.

MACHADO, Lucília. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, vol. 1, nº 1, 2008.

MACHADO, Lucília. Palestra. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Coleção Educação Superior em Debate; Vol 8. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (p. 67-82)

MANFREDI, Silvia Maria. **Metodologia de ensino**: diferentes concepções. Campinas: F.E./ UNICAMP, *dige*, 1993, 6p.

OTTO, Clarícia. **Nos Rastros da Memória**. Florianópolis: NUP/ CED/ UFSC, 2012.

PAIM, Elison Antonio. Educação: modernização, democratização do acesso e controle pedagógico. In: **Histórias na ditadura**: Santa Catarina: 1964-1985. BRANCHER, Ana & LOHN, Reinaldo L. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

PAIM, Elison Antonio, 2005. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP. Brasil.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992 (p. 200-212).

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.2, nº. 3, 1989 (p. 3-15).

PORTELLI, Alessandro. 'O momento da minha vida': funções do tempo na história oral. In: FENELON, Déa Ribeiro et al (org.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d' Água, 2004, p. 296-313.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. In: **Projeto História**. São Paulo, 2001, p. 9-36.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. In: **Projeto História**. São Paulo, 1997, p.25-39.

REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.15, N.º 45. Set/dez, 2010.

ROTA JÚNIOR, César. Educação e mobilidade social: Um estudo sobre a legislação educacional brasileira. In: **Educação, Sociedade e Culturas**. N.º 38, 2013, p. 169-184.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. SELIGMANN-SILVA, Márcio (org). In: **História, memória, literatura: O testemunho na era das catástrofes**. 2003. Ed. Unicamp (p. 59-89)

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Catástrofe, história e memória em Walter Benjamin e Chris Marker: a escritura da memória. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org). In: **História, memória, literatura: O testemunho na era das catástrofes**. 2003. Ed. Unicamp (p. 391-417)

TABORDA, Marcus Aurélio. O pensamento de Edward Palmer Thpompson como programa para a pesquisa em história da educação: culturas escolares, currículo e educação do corpo. **Revista Brasileira de História**. V. 16, N.º 45, p. 147-170, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa, 1: a árvore da liberdade**; tradução de Denise Bottmann. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros.** S/ editora. 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina. Experiência Humana e Coletividade em Thompson. In: **Revista Esboço.** Vol.11, Nº 12, 2004. UFSC. (p. 25-36)

VENDRAMINI, Célia Regina. A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho. In: **Revista Educação Unisinos.** Vol. 10, Nº 2, maio-agosto 2006.

FONTES

Certificado de Curso de Aperfeiçoamento de Anésio Macari.

Certificado de Curso de Pós-graduação/ Especialização de Anésio Macari.

Currículo do Curso de Eletromecânica da ETFSC.

Diploma de Curso de Esquema II de Anésio Macari.

Ementa da Disciplina “Organização e Normas” da ETFSC.

KINCHESKI, Carlos Alberto. Entrevista presencial concedida em 17 de dezembro de 2014.

MACARI, Anésio. Entrevista presencial concedida em 10 de outubro de 2014.

MACARI, Anésio. Entrevista presencial concedida em 19 de março de 2015.

ANEXOS

ANEXO 01- ROTEIRO DE ENTREVISTA

BLOCO 1: Identificação do núcleo familiar de origem e dos grupos sociais dos quais o entrevistado faz parte:

- Dados pessoais (Idade; local de nascimento; informações sobre a família de origem, etc.);
- Grupos sociais (perguntar sobre a participação em outros locais/ outras atividades etc.)

BLOCO 2: Mapeamento dos percursos escolares do entrevistado:

- Perguntar sobre a sua trajetória escolar;
- Disciplinas e áreas “preferidas”;
- Perguntar do envolvimento da família na sua vida escolar.

BLOCO 3: Identificação das escolhas realizadas no campo profissional (as opções feitas ao longo da carreira e a própria “escolha profissional”):

- Sobre a escolha pela docência: ela foi realmente uma opção ou ela se impôs como alternativa de vida?
- Sua escolha foi influenciada por alguém ou alguma situação?
- Quais eram suas expectativas em relação à vida profissional?
- Como foi a experiência inicial na docência?
- O que foi mudando ao longo do tempo?
- Falar sobre as maiores dificuldades;
- Falar sobre os êxitos, conquistas, superações;
- Períodos marcantes.

BLOCO 4: Reconhecimento das relações estabelecidas nos processos de ensino-aprendizagem e dos percursos didático-pedagógicos.

- Como era o cotidiano de trabalho no IFSC?
- Quais situações foram realmente importantes para sua vida profissional?
- Como era a dinâmica de trabalho na instituição?
- Você se envolvia com a esfera política no trabalho? (sindicatos, lutas de classe, organização de fóruns etc.). Como se dava essa participação?

BLOCO 5: Análise dos relacionamentos com alunos e colegas de trabalho e das satisfações as dificuldades do cotidiano de trabalho;

- O que representa o IFSC para você?
- Relação com colegas?
- Relação com os alunos?

BLOCO 6: Experiências pedagógicas desenvolvidas durante sua trajetória profissional.

- Como eram os alunos do IFSC? Perfil desses alunos?
- Como utilizava a teoria (ou a falta dela) na prática pedagógica?
- Como eram planejadas suas aulas?
- Com se dava a escolha dos conteúdos?
- As práticas avaliativas?
- A relação com a equipe pedagógica do IFSC?

BLOCO 7: Formação Inicial e ao longo da carreira:

- Como percebe sua formação inicial? Ela foi satisfatória?
- Como se deu a sua formação ao longo da carreira? A Instituição proporcionava essa formação? Através de quais dispositivos?

ANEXO 02



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma dela é sua e outra é do pesquisador.

Título do projeto: Memórias e experiências do fazer-se professor na Educação Técnica e Tecnológica em Santa Catarina (décadas de 1980 e 1990): Um estudo com memórias de professores aposentados do Instituto Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (IFSC)

Pesquisador responsável: Leticia Helena Frozin Fernandes Cruz Wiggers

Telefone para contato: 48- 99812426

Orientador: Elison Antonio Paim

Telefone: 48- 88334095

O Objetivo desta pesquisa é compreender criticamente os sentidos da trajetória profissional docente com base nas memórias de professores aposentados do IFSC. O estudo pretende investigar as trajetórias profissionais enfocando a escolha profissional, bem como o percurso de formação e desenvolvimento docente com o intuito de compreender como esses sujeitos fizeram-se professores e como se deu o “fazer” pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente na então ETFSC- Escola Técnica Federal de Santa Catarina nas décadas de 1980 e 1990.

A sua participação na pesquisa consiste em uma entrevista oral que será gravada pelo próprio pesquisador, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado. Os

procedimentos aplicados por esta pesquisa não oferecem risco a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e produção de trabalhos acadêmicos, resguardando ou divulgando sua identidade conforme indicação abaixo. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelos telefones acima citados.

Autorizo a minha identificação, os pesquisadores poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

Não autorizo minha identificação, os pesquisadores não poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, ANESIO JOSÉ MACARI, RG 1/R 151860-6
CPF 155327129-7 abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Letícia Wiggers sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: Florianópolis Data 10/10/2014

Nome e assinatura do sujeito: ANESIO JOSÉ MACARI [Assinatura]

(Nome completo e legível)

ANEXO 03



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma dela é sua e outra é do pesquisador.

Título do projeto: Memórias e experiências do fazer-se professor na Educação Técnica e Tecnológica em Santa Catarina (décadas de 1980 e 1990): Um estudo com memórias de professores aposentados do Instituto Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (IFSC)

Pesquisador responsável: Leticia Helena Frozin Fernandes Cruz Wiggers

Telefone para contato: 48- 99812426

Orientador: Elison Antonio Paim

Telefone: 48- 88334095

O Objetivo desta pesquisa é compreender criticamente os sentidos da trajetória profissional docente com base nas memórias de professores aposentados do IFSC. O estudo pretende investigar as trajetórias profissionais enfocando a escolha profissional, bem como o percurso de formação e desenvolvimento docente com o intuito de compreender como esses sujeitos fizeram-se professores e como se deu o “fazer” pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente na então ETFSC- Escola Técnica Federal de Santa Catarina nas décadas de 1980 e 1990.

A sua participação na pesquisa consiste em uma entrevista oral que será gravada pelo próprio pesquisador, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado. Os

alcançar o objetivo acima proposto, e produção de trabalhos acadêmicos, resguardando ou divulgando sua identidade conforme indicação abaixo. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelos telefones acima citados.

Autorizo a minha identificação, os pesquisadores poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

Não autorizo minha identificação, os pesquisadores não poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, CARLOS ALBERTO KUCHESKI,
RG 197769 CPF 245323399-87, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Letícia Helena Frozin Fernandes Cruz Wiggers sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Florianópolis, Data 17/12/2014

Nome e assinatura do sujeito:



ANEXO 04- CARTEIRINHA DE IDENTIFICAÇÃO ESTUDANTIL-
ETFSCANÉSIO MACARI- ALUNO DO CURSO DE ELETROMECCÂNICA/
ETFSC

ANEXO 05

CERTIFICADO DE CURSO DE APERFEIÇOAMENTO- ANÉSIO MACARI


ESTADO DA GUANABARA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CENTRO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA DO ESTADO DA GUANABARA

CERTIFICADO DE CURSO DE APERFEIÇOAMENTO

A Direção do Centro de Educação Técnica do Estado da Guanabara certifica que **Anésio José Macari** filho de **Silvestre Macari** e de **Irene E. Macari** nascido a **01 / 09 / 51** em **Santa Catarina**, frequentou o curso de aperfeiçoamento para professores e lhe confere o presente certificado.

Rio de Janeiro, **30** de **julho** de 19**71**

Luiz José Macari *Luiz José Macari* *Luiz José Macari*
Diretor Coordenador Coordenador Presidente

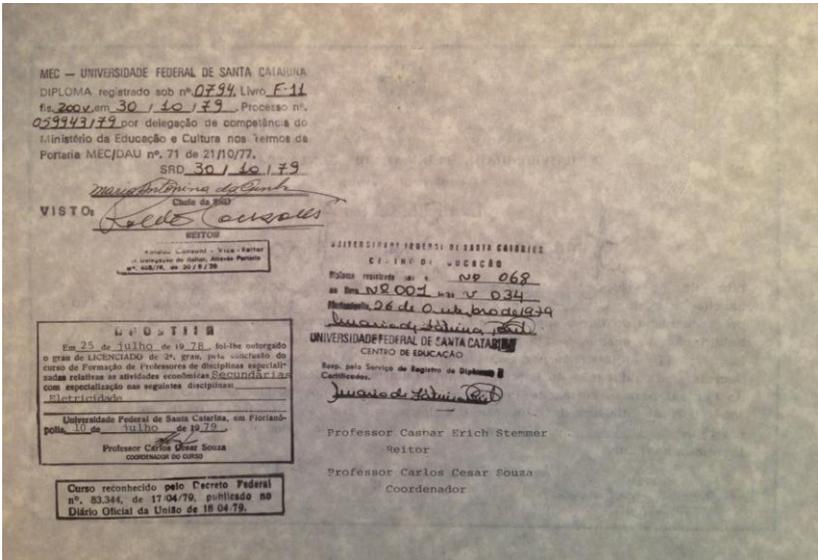
77
Folha 20

Constaram do presente Curso as seguintes disciplinas:

- Psicologia Educacional.....	- horas
- Elaboração.....	- horas
- Liderança.....	- horas
- Métodos de Ensino.....	- horas
- Acessórios de Ensino.....	- horas
- Organização de Ensino.....	- horas
- Avaliação do Ensino.....	- horas
- Legislação do Ensino Industrial.....	- horas
- Eletrotécnica e Medidas Elétricas	180 horas

TOTAL 180 horas

ANEXO 06- DIPLOMA DE CURSO DE ESQUEMA II- ANÉSIO MACARI



ANEXO 07

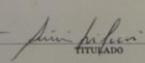
CERTIFICADO DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO/
ESPECIALIZAÇÃO

ANÉSIO MACARI


 REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CERTIFICADO

A Universidade Federal de Santa Catarina confere o presente Certificado a ANÉSIO JOSÉ MACARI filho de SILVESTRE MACARI e de IRENE ZANATTA MACARI, nascido a 01 de setembro de 1951, em Urussanga Estado de Santa Catarina, pela conclusão do CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, A NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO, em "ENSINO DE SISTEMAS ELÉTRICOS DE POTÊNCIA" no período de 02 de maio de 1989 a 05 de junho de 1990.
Florianópolis, 12 de abril de 1991.

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E
 POS-GRADUAÇÃO
 Prof. Orlando Alves de Castro
 Av. João Nery Saldanha

COORDENADOR

TITULADO

Curso de Pós-Graduação, a Nível de Especialização em: ENSINO DE SISTEMAS ELÉTRICOS DE POTÊNCIA.
Aluno: ANÉSIO JOSÉ MACARI.

DISCIPLINAR	Créditos	Pre- requisito	Constitui	PROFESSORES	Titulação
- Metodologia do Ensino Superior	04	FS	B	Carlos César Souza,	Espec.
- Matemática Aplicada a Sist. Elétricos	02	FS	A	Carlos Aurélio Faria da Rocha,	M.Sc.
- Estatística	01	FS	A	Jorge Mário Campagnolo,	M.Sc.
- Computação	02	FS	B	Renato Lucas Pacheco e Hamilton Savi,	M.Sc.
- Circuitos Elétricos	03	FS	B	Renato Lucas Pacheco,	M.Sc.
- Máquinas Síncronas	01	FS	B	Sérgio Roberto Arruda,	M.Sc.
- Análise de Sistemas Elétricos de Potência	03	FS	A	Hans Helmut Zörn,	Ph.D.
- Estabilidade em Sistemas Elétricos de Potência	01	FS	A	Luiz Gonzaga de Souza Fonseca,	D.Sc.
- Análise de Curto-Circuito em Sistemas Elétricos	01	FS	A	Geraldo Kindermann,	M.Sc.
- Aterramento de Sistemas Elétricos	01	FS	A	Jorge Mário Campagnolo,	M.Sc.
- Distribuição de Sistemas Elétricos	01	FS	A	Geraldo Kindermann,	M.Sc.
- Proteção em Sistemas Elétricos	02	FS	A	Geraldo Kindermann,	M.Sc.
- Sobretenção em Sistemas Elétricos	01	FS	A	Geraldo Kindermann,	M.Sc.
- Confiabilidade em Sistemas Elétricos	01	FS	A	Hans Helmut Zörn,	Ph.D.
- Centrais Hidroelétricas	01	FS	B	Adauto Wanderley da Nóbrega,	M.Sc.
- Centrais Termoeétricas	01	FS	A	Luiz Gonzaga de Souza Fonseca,	D.Sc.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 Pró-Reitoria de Ensino
 Divisão de Registro de Diplomas/Div. MEC
 CERTIFICADO registrado sob nº. 571
 de fls. 474 do livro nº. 026
 Fls. em 751 e 512

DIALMA DIAS FRAGION
 Diretor de DED.

O aluno é considerado aprovado numa disciplina quando obtiver conceito A, B ou C, e simultaneamente frequência FS e crédito equív. a 15 horas-aula (Reg. Geral da UFSC).
 A duração do curso em horas-aula foi de 390. horas.
 A avaliação do aproveitamento foi procedida através de PROVAS.

ANEXO 08- Ementa da Disciplina "Organização e Normas" da ETFSC

E T E F E S C		181
DEPEAD - Coordenadoria de Supervisão Pedagógica		
CURSO DE ELETROTÉCNICA		7ª. FASE
PROGRAMA DE : ORGANIZAÇÃO E NORMAS	TOTAL DE AULAS : 45	
PROFESSOR (ES)		
ELABORADOR (ES)	HOMERO DA COSTA ARAÚJO e DERCÍLIO BORBA	
OBJETIVO GERAL : Ao final do curso o aluno deve ser capaz de dominar conhecimentos necessários para melhor compreensão do campo da administração e das normas que regulam as relações da atividade laboral.		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
UNIDADE : I - <u>ORGANIZAÇÃO</u>		
1.1 - Conceito		
1.2 - Importância		
II - <u>EMPRESAS</u>		
2.1 - Conceito		
2.2 - Funções		
2.3 - Tipos		
III - <u>TEMPOS E MOVIMENTOS</u>		
3.1 - Conceito		
3.2 - Importância		
3.3 - Aplicação		
IV - <u>INSTRUMENTOS ADMINISTRATIVOS</u>		
4.1 - Organograma		
4.2 - Fluxograma		
4.3 - Cronograma		
4.4 - Lay-Out		
V - <u>CARTEIRA DE TRABALHO</u>		
5.1 - Importância		
5.2 - Emissão		
5.3 - Entrega		
5.4 - Anotações		

Juarez Elter Coelho
Técnico em Assuntos Educacionais
SIAPE nº. 1008388
CEFET/SC

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DE SC
UNIDADE FLORIANÓPOLIS
M.E.C.

VI - DIREITOS E DEVERES DOS EMPREGADOS

- 6.1 - Conceito do empregado e empregador
- 6.2 - Do salário mínimo
- 6.3 - Das férias
- 6.4 - Do contrato de trabalho
- 6.5 - Fundo de F.G.T.S.
- 6.6 - Gratificação de Natal ou 13º salário
- 6.7 - Salário de família
- 6.8 - Da jornada de trabalho
- 6.9 - Do Aviso-prévio
- 6.10- Da estabilidade.

BIBLIOGRAFIA

- CATANHEDE, Cesar. Organização do Trabalho. São Paulo, Atlas, 1973.
- CAMPANHOLLE, Adriano. Consolidação das Leis do Trabalho. São Paulo, Atlas, 1977.
- FAYOL, Henri. Administração Industrial e Geral. São Paulo, Atlas, 1971
- FARIA, A. Nogueira de. Organização de Empresa. Rio de Janeiro, L.T.C., 1973.
- TAYLOR, Frederick Winslow. Princípio de Administração Científica, São Paulo , Atlas, 1971.
- MIRANDA, G.I. Mac Dóvel dos Passos. Organização e Métodos. São Paulo, Atlas , 1973.
- RONCHI, Luciano. Organização, Métodos e Mecanização. São Paulo, Atlas, 1972.

ANEXO 09- CURRÍCULO DO CURSO DE ELETROMECAÂNICA- ETFSC



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA
 Av. Mauro Ramos, 950 - Centro, Florianópolis -SC CEP 88020-300
 Lei nº. 11892 de 29/12/2008, publicada no D.O.U. em 30/12/2008

Histórico Escolar do 2º ciclo (Equivalente ao Ensino Médio)

Nome _____ Matrícula _____
 Filiação _____
 Nascimento _____ Estado _____
 Município _____

Curso Técnico de Eletromecânica

Durante o Curso obteve os conceitos ou notas constantes no quadro abaixo:

Disciplinas	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Carga Horária
	1969	1970	1971	
L AREGOÃÇACUDE				
Português				240
Matemática			-	240
Física			-	225
Química			-	105
Biologia		-	-	60
OSPB				150
Inglês			-	120
História		-	-	45
Educação Moral e Cívica				150
Educação Física	Apto	Apto	Apto	135
LACIEPSEOÃÇAMROF				
Mecânica Técnica	-		-	60
Máquinas Elétricas I	-		-	60
Máquinas Elétricas II	-	-		105
Desenho				360
Manutenção de Equipamentos	-	-		90
Máquinas e Motores	-	-		120
Elementos de Máquinas	-			60
Resistência dos Materiais	-		-	45
Eletrotécnica				240
Organização e Seg. do Trabalho	-	-		60
Tecnologia Mecânica			-	120
Prática Profissional	Apto	Apto	Apto	960
Resultado	Aprovado	Aprovado	Aprovado	
Total				3.750
Estágio Profissionalizante				1.440

Florianópolis, xx de xxxxxxx de 2012.

Cláudia Regina Silveira
 Diretora de Ensino do Câmpus Florianópolis
 Portaria nº 306 de 05/03/2013
 Publicada no D.O.U em 06/03/2013

Marcelo Martins
 Vice-Diretor Geral do Câmpus Florianópolis
 Portaria nº 1.872 de 30/11/2011
 Publicada no D.O.U. em 01/12/2011