

## CARTA A UM JOVEM PROFESSOR: SABERES DOCENTES DE UM PROFESSOR BACHAREL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva Aliança<sup>1</sup>  
André Freitas Barbosa<sup>2</sup>

### RESUMO

O trabalho docente demanda um sem-número de elementos. Trata-se de um tecido complexo que entrecruza linhas de ordem sócio-histórica, material, afetiva, psicossocial e acadêmica. Este trabalho se debruça sobre os saberes docentes do professor bacharel atuante no Ensino Médio Integrado. Nosso objetivo é discutir que saberes esse professor dá conta de construir ao longo de sua atuação no magistério na Educação Básica Técnica e Tecnológica. Mais especificamente, buscamos identificar quais saberes o professor bacharel privilegia na sua prática pedagógica. Para o desenvolvimento deste trabalho recorreremos à abordagem (auto)biográfica. Após uma entrevista narrativa, a autora solicitou ao autor/sujeito que redigisse uma carta contendo entre 750 e 1000 palavras endereçada a ele mesmo, mas no papel de um outro. É possível apontar na carta três grandes ordens de saberes: (1) ético-afetiva; (2) didático-pedagógica; (3) institucional. Os saberes de ordem ético-afetiva dizem respeito a um conjunto de posicionamentos que o eu-destinatário deveria assumir diante de determinados desafios, sejam esses desafios burocráticos ou relacionais. Os saberes de ordem didático-pedagógica estão relacionados a posturas e procedimentos mais direcionados ao trato com os estudantes e à sala de aula. Por sua vez, os saberes de ordem institucional incidem sobre aspectos e procedimentos organizacionais. Saberes de diferentes ordens aparecem ora isoladamente, ora justapostos ou mesmo sobrepostos, com certos trechos facilmente encaixáveis em mais de uma categoria.

**Palavras-chave:** narrativa de si, saberes docentes, formação docente, professor bacharel, Educação Profissional.

### INTRODUÇÃO

O trabalho docente demanda um sem-número de elementos. Trata-se de um tecido complexo que entrecruza linhas de ordem sócio-histórica, material, afetiva, psicossocial e acadêmica. Ao discutir a formação docente, importa voltar o olhar à trama e compreender os sentidos dos desenhos e padrões por ela traçados. Entendemos, a partir de Ricoeur (1994), que o processo narrativo promove uma articulação das experiências e (des)aprendizagens do professor como num tear, permitindo a ele mesmo e a outros uma compreensão de sua trajetória formativa.

Este trabalho se debruça sobre os saberes docentes do professor bacharel atuante no Ensino Médio Integrado (EMI). Nosso objetivo é discutir que saberes esse professor dá conta

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, [priscila.alianca@ifrn.edu.br](mailto:priscila.alianca@ifrn.edu.br);

<sup>2</sup> Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, [andre.freitas@ifrn.edu.br](mailto:andre.freitas@ifrn.edu.br).

de construir ao longo de sua atuação no magistério na Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT). Mais especificamente, buscamos identificar quais saberes o professor bacharel privilegia na sua prática pedagógica.

Compreender processos de formação de professores é uma necessidade permanente na pesquisa em Educação. No que tange à Educação Profissional, a formação docente do professor bacharel (leia-se “não licenciado”, sem formação sistematizada para a atuação no magistério) é objeto de estudos, debates e políticas públicas já desde 1917, ano em que foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz com o objetivo de formar mestres, contramestres e professoras de artes manuais (KUENZER, 2008). Já se vai mais de um século e ainda não há uma política nacional efetiva de formação de professores para as “disciplinas técnicas” (programação estruturada e orientada a objetos, autoria web e arquitetura de redes de computadores e tecnologia de implementação de redes, para citar apenas três) que são parte integrante dos cursos de Educação Profissional.

Para disciplinas específicas dos cursos técnicos em informática até já há a possibilidade de selecionar egressos de licenciaturas em informática, mas ainda acompanhados de pares egressos do bacharelado. O professor bacharel é uma figura presente em todo curso técnico, em grande número, tendo influência direta na formação de seu aluno. É fundamental que se estude seu itinerário formativo e que se reverta esse estudo em ações práticas devidamente fundamentadas de formação continuada.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento deste trabalho recorreremos à abordagem (auto)biográfica e estudos específicos sobre as bases da memória (tanto fisiológicas quanto sociais). Uma vez definido por nós o objetivo da pesquisa, considerou-se a produção textual de um gênero autobiográfico por parte de um dos autores (professor bacharel e mestre em engenharia da computação, especialista em neurociências e estudos da memória) que nos permitisse entrever os saberes docentes por ele construídos e privilegiados após sete anos na docência EBTT. Optamos pelo gênero epistolar *carta*.

Após uma entrevista narrativa, a autora solicitou ao autor/sujeito que redigisse uma carta contendo entre 750 e 1000 palavras endereçada a ele mesmo, mas no papel de um outro – conforme elabora Ricoeur (2014): o professor André de 2019 deveria escrever ao jovem professor André de 2012, recém-admitido na docência EBTT, sem ter passado por nenhum tipo de formação pedagógica para além da experiência prévia de dois anos e meio no magistério

superior. Nessa carta o professor do presente deveria pensar em orientações que o teriam ajudado a encarar mais facilmente os inúmeros desafios enfrentados por ele sete anos antes.

Uma vez instituído o instrumento de construção dos dados, passamos à análise dos saberes docentes sinalizados pelo conteúdo da carta. Tal análise foi fundamentada nos princípios delineados a seguir.

## DESENVOLVIMENTO

Segundo Aliança (2016), o professor bacharel atuante na Educação Profissional (mais especificamente na oferta Ensino Médio Integrado), ao narrar sua caminhada na docência, sinaliza uma série de dificuldades relacionadas à falta de formação para o magistério. De um modo geral, eles: (1) sentem-se desamparados pela instituição, que os encaminha para a sala da aula logo após a assinatura do termo de posse; (2) apontam a necessidade de uma instância formativa que os oriente frente às novas demandas profissionais; (3) raramente compreendem a Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP) presente no *campus* como uma parceira na construção desses novos saberes e, talvez por isso mesmo, (4) percebem a reunião pedagógica semanal como apenas mais uma demanda burocrática sem maiores relações com suas práticas em sala de aula. Como consequência, “os aspectos político-pedagógicos inerentes à prática educativa, em especial na EP e no EMI, representam um grande hiato, uma ausência, um silenciamento nas narrativas analisadas” (ALIANÇA, 2016, p. 130). Mas o que exatamente se espera que o professor saiba?

Kuenzer (2008) aponta algumas demandas nesse sentido, dentre as quais destacamos duas. Primeiramente, cabe a esse professor “conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas” (p. 31). Assim, ele não se rende à lógica da inclusão excludente, mas a enfrenta de maneira consistente em sua prática pedagógica. Além disso, “este professor deverá estudar o trabalho na dimensão ontológica, como constituinte do ser social capitalista; há de estudar como as bases materiais cimentadas pela ideologia conformam subjetividades que não se reconhecem como excluídas” (p. 33). São aspectos sociopolíticos que ultrapassam as demandas meramente procedimentais de que os professores bacharéis sentem falta.

O trabalho com a escrita de si (ou narrativa de si, ou ainda histórias de vida) está, segundo Passeggi (2011, p. 20-21), ancorado em três princípios. O primeiro deles é a “construção da realidade mediante a linguagem pelo sujeito ou pelo grupo”. A linguagem (escrita ou oral) não é apenas um meio de se conhecer a realidade; é antes um elemento

constitutivo dela. Entende-se, então, que não há uma história até que ela seja narrada. O segundo princípio situa a linguagem como “elemento mediador da historicidade do sujeito, mediante uma hermenêutica prática”. Este princípio concorda com a prática da escrita de si como um processo automaiêutico – trata-se de se partear a sua própria identidade, historicamente situada. O terceiro princípio caracteriza o trabalho com histórias de vida como um “posicionamento epistemo-político”, posto que optar por um método de pesquisa radicalmente qualitativo, alheio à configuração tradicionalmente positivista das ciências e centrado essencialmente no sujeito e em toda a complexidade de sua subjetividade implica assumir uma postura epistemológica ainda marginal. A pesquisa autobiográfica pretende que, a partir da narrativa de si, o narrador retome sua história, sua formação e sua atuação profissional para ressignificá-las:

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização (PASSEGGI, 2011, p. 371).

Importa entender que esta abordagem não se propõe a esmiuçar todo e qualquer detalhe da vida do narrador – a própria memória, no momento em que o mediador da narrativa a evoca, faz virem à tona as vivências que, por terem sido mais significativas que outras, permanecem como representações inconscientes e interferem nas percepções atuais. Assim, o sujeito-narrador deve ter em mente a seguinte pergunta motriz: “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que eu tenho hoje?” (JOSSO, 2010, p. 143). Ou, no caso mais específico deste trabalho: que saberes construídos por mim teriam tornado minha trajetória docente mais tranquila se eu já os tivesse assim que me tornei professor?

Trabalhar com escrita de si é trabalhar com memória. O sujeito revisita, através das lembranças que evoca, fatos passados há bastante tempo, muitas vezes na ordem de anos ou até décadas. Então, para podermos de fato entender o processo da narrativa de si, é fundamental entendermos um pouco sobre o que é e como se constituem as memórias.

As bases neuropsicológicas da memória são estudadas há mais de 100 anos (JAMES, 1890; HEBB, 1949) e ainda hoje existem muitas questões a serem entendidas a respeito. Uma das coisas que se sabe é que não existe um tipo (sistema) único de memória.

No que diz respeito à duração, Atkinson e Shiffrin (1968) dividiram em três sistemas que se interconectam: memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo. A memória sensorial é responsável pela conexão de estímulos sensoriais próximos, como sons de sílabas virando palavras ou ainda uma sequência de imagens se conectando como um filme. A presença desse sistema é fundamental para ouvirmos “ar”, seguido de “vo” e “re” e

entendermos esses três componentes como sendo uma única palavra. A memória de curto prazo é o sistema que usamos, por exemplo, para entender uma frase: precisamos lembrar das palavras e de sua sequência de modo que ela faça sentido. É um armazenamento temporário que utilizamos normalmente para executar alguma tarefa. Já memórias de longo prazo tratam de armazenamento de informações por um tempo maior do que alguns segundos (BADELEY, 1999). Ao lembrar de coisas como “em que bolso eu coloquei a chave?”, “onde estacionei o carro?”, “qual a capital de Turquia?” ou “onde eu estava durante o famoso 7x1?” estamos acessando informações de longo prazo. Diante do que foi dito, este trabalho é intrinsecamente ligado à memória de longo prazo, cabendo assim um aprofundamento nela.

A memória de longo prazo pode ser dividida em duas: declarativa e não-declarativa. Memória não-declarativa abrange coisas como hábitos (o caminho para o trabalho), habilidades motoras (esportes, instrumentos musicais, dirigir) e outros tipos de comportamentos que fazemos sem ter muita consciência. Já a memória declarativa trata de episódios (“onde eu estava durante o famoso 7x1?”) ou de fatos (“qual a capital de Turquia?”). Na memória declarativa, como o próprio nome diz, é possível se verbalizar o que foi recordado. É esse tipo de memória o grande escopo do nosso trabalho.

Por que lembramos de algumas coisas e não de outras? É muito comum nos ressentirmos de nossa memória quando esquecemos um fato ou um evento que vivemos, mas seria mesmo interessante lembrarmos de tudo? Imagine quantas coisas acontecem num dia comum: a ida ao trabalho ou à faculdade, tudo que é compartilhado nesses ambientes, a volta, todas as falas do seriado que estamos assistindo. Analisando, fica muito claro que não só não é possível, como não é interessante armazenarmos todas essas informações no nosso cérebro. Dos fatores que influenciam nesse registro forte a longo prazo, o aspecto emocional é, provavelmente, o mais importante. Conseguimos facilmente nos recordar, com detalhes, de fatos ou eventos marcantes vividos há muitos anos, como um primeiro beijo, o nascimento de um filho, a nossa formatura, os componentes da banda favorita ou o nome do seu melhor amigo.

Bosi (2004) recorre a estudos de Bergson (1999) e Halbwachs (2006) para constituir as noções relativas à memória com as quais trabalha, cada um oferecendo uma perspectiva peculiar acerca do lembrar. Bergson (1999) traz a oposição entre a memória-hábito e a memória-trabalho (imagem-lembrança). A memória-hábito está relacionada a um lembrar espontâneo, registrado integralmente, uma “memória pura” (BERGSON, 1999, p. 179) à qual a mente não pode transformar porque não a alcança plenamente. Já a memória-trabalho, a lembrança aprendida, traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida. Traz

à tona a experiência e se faz, ela mesma, experiência. É neste segundo olhar sobre a memória que nos apoiamos.

Já Halbwachs (2006) evidencia que a memória tem um estofo social. A memória do indivíduo depende de seu relacionamento com o outro (com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com seus colegas de trabalho – no caso deste estudo, com seus alunos), com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo. Existe um caráter social da memória. O ato de lembrar ocorre pela reatualização social do vivido. Assim, por subjetiva que seja a narrativa, ela fará sempre referência a um entorno social do narrador, tanto referente ao momento que é narrado quando ao momento em que se narra.

O itinerário formativo do professor bacharel é trilhado primordialmente sob orientação da memória (ALIANÇA, 2016). Esse professor entende que a formação docente institucional lhe fez falta, mas não necessariamente percebe-a ainda faltante hoje. Tendo aberto trilhas sinuosas em meio à mata fechada do Ensino Médio Integrado, consegue hoje se orientar com alguma tranquilidade, mobilizando e privilegiando certos saberes em detrimento de outros. Entretanto, pela especificidade da racionalidade pedagógica e dos fundamentos do EMI, esse itinerário autoformativo não é suficiente para construir saberes alinhados às demandas político-pedagógicas do EMI. Afinal: quais os saberes docentes que o professor bacharel constrói?

Nossa escolha metodológica se concretiza na opção pelo gênero textual epistolar por excelência – a carta. Para Foucault (1992, p. 157), a produção de uma carta tem um impacto tanto na vida do destinatário como do próprio remetente: “O trabalho que a carta opera [...] naquele que escreve pela própria carta que ele envia, implica portanto uma ‘introspecção’; mas é preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo”. Ao redigir uma carta, o remetente se engaja num movimento introspectivo e reflexivo, deixando que se entremecem tramas sociais historicamente situadas (FREIRE, 2015, p. 22). É em meio a essas tramas que consideramos possível compreender os saberes mobilizados pelo remetente/narrador.

Libâneo (2009, p. 45) aponta três dimensões da prática docente: o saber, o saber ser e o saber fazer. Ao saber ele assinala o “conteúdo” do conhecimento teórico. A esta dimensão corresponde o conhecimento de química, de matemática, usinagem, programação. É o aspecto contundentemente privilegiado pela escola conservadora da educação bancária. Já o saber fazer é relacionado pelo autor ao aspecto prático, à capacidade de executar determinadas tarefas relativas ao saber conteudista. É o saber conduzir reações químicas, desenhar uma planta baixa, produzir uma peça mecânica na impressora 3D, criar um jogo eletrônico educativo. Outras

tendências pedagógicas privilegiam o saber fazer em detrimento dos outros dois, como a liberal tecnicista.

O saber ser está relacionado a uma dimensão ética do educador, ao desenvolvimento de características pessoais positivas. Para o autor, desprezar esta dimensão conduz a uma “neutralidade da prática docente que valoriza um professor ausente”, enquanto o apego exagerado a ela produz um “comprometimento pessoal político ou religioso tão envolvente que dissolve a especificidade do ensino escolar” (LIBÂNEO, 2014, p. 45). Trata-se de um engajamento na busca por uma prática docente relevante, efetiva e transformadora. Para o autor as três dimensões precisam estar em equilíbrio, sob pena de uma prática docente insuficiente.

Para este trabalho entendemos o saber fazer como relacionado também a um fazer pedagógico, didático, procedimental. O saber envolverá também conteúdos próprios do trabalho pedagógico, para além dos conteúdos relativos aos diferentes componentes curriculares do Ensino Médio Integrado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estruturalmente, a carta redigida pelo autor/sujeito apresenta um parágrafo de abertura, treze orientações topicalizadas, um parágrafo de encerramento e os elementos textuais finais típicos do gênero (despedida e assinatura). O autor/sujeito (vamos chamá-lo nesta seção de eu-remetente, em oposição a um eu-destinatário) inicia a carta situando(-se como) o destinatário: “Caro ‘eu recém-empessoado professor no IFRN’” não apenas endereça a missiva e estabelece o interlocutor, mas também constitui o recurso discursivo pelo qual ele se distancia de “si mesmo” para tratar esse “si mesmo” como um outro. Esse outro está não apenas em outro espaço, como numa carta comum, mas em outro tempo, sete anos antes.

Já no começo o eu-remetente adverte o eu-destinatário de que este está dando início a uma caminhada turbulenta. No entanto, o foco do discurso não está posto nessas dificuldades, mas na orientação apaziguadora “não desista, ficar no IFRN vai ser uma das melhores coisas da sua vida”. A seguir, ele anuncia o conteúdo da carta como “algumas valiosas dicas” com o potencial de suavizar a jornada.

Os tópicos versam a respeito de temas específicos, a saber: trabalhar longe de casa; o prazer da docência; relações interpessoais com alunos adolescentes; a necessidade de continuar estudando; extensão; pesquisa; atuação junto à gestão (do Instituto e do sindicato); atenção à própria saúde; os perigos da acomodação; a instabilidade gerada pelo remanejamento para outro *campus*. Por sua vez, o parágrafo de conclusão traz uma oposição que retoma e sintetiza o

conteúdo dos tópicos: “Nesses mais de sete anos você vai errar muito, vai se estressar muito, mas vai se apaixonar pelo que faz”. O fator **paixão** surge não apenas como um componente subjetivo positivo, mas como um contrapeso que traz equilíbrio à relação do eu-destinatário com a docência. Se por um lado as dificuldades, os sacrifícios e as frustrações estarão presentes, o fazer docente traz também um fator afetivo bastante importante.

De uma maneira geral os saberes que se fazem entrever na carta dizem mais respeito ao saber ser, a posturas subjetivas que o eu-remetente considera que teriam feito diferença em sua jornada docente se já fizessem parte do seu repertório quando de sua posse. Mesmo no tocante a aspectos práticos, como realizar ações de pesquisa e extensão, o enfoque discursivo remete a um posicionamento diante desses aspectos: “faça [extensão] sem medo”; “Não tenha medo de mudar suas referências nesse sentido [da pesquisa]”. Aliás, o encorajamento, a recomendação de que o eu-destinatário não tema determinadas situações, parece ser a tônica geral do texto. A expressão “não tenha medo” aparece ainda uma vez: “Não tenha medo ou se envergonhe de tomar a frente de algo. Você vai participar de comissões, de comando de greve até de coordenação de curso”. Chama-nos atenção neste trecho o fato de que estar num cargo de gestão institucional, como é a coordenação de curso, é implicitamente destacado como mais assustador ou surpreendente do que liderar um movimento paredista.

De uma maneira geral, é possível apontar na carta três grandes ordens de saberes: (1) ético-afetiva; (2) didático-pedagógica; (3) institucional. Os saberes de ordem ético-afetiva dizem respeito a um conjunto de posicionamentos que o eu-destinatário deveria assumir diante de determinados desafios, sejam esses desafios burocráticos ou relacionais. Os saberes de ordem didático-pedagógica estão relacionados a posturas e procedimentos mais direcionados ao trato com os estudantes e à sala de aula. Por sua vez, os saberes de ordem institucional incidem sobre aspectos e procedimentos organizacionais. Saberes de diferentes ordens aparecem ora isoladamente, ora justapostos ou mesmo sobrepostos, com certos trechos facilmente encaixáveis em mais de uma categoria.

Os saberes de ordem ético-afetiva sinalizados na carta ajudariam o eu-destinatário a manter uma perspectiva positiva e resiliente frente a diversas dificuldades. “Não desista”, “não tenha medo”, “nunca se esqueça” são expressões recorrentes. Elas apontam situações ao longo dos últimos sete anos em que o eu-remetente sentiu que aquela nova realidade profissional talvez não valesse a pena, pois implicitamente está posto que sim, ele sentiu medo e vontade de desistir, ou que quase perdeu de vista um fator subjetivo importante em meio a tantas tribulações.



Dentro desta ordem há alguns temas como a dificuldade de trabalhar “longe de casa”. O eu-destinatário trabalha no *campus* Mossoró enquanto sua família e ele próprio residem em Natal, a 280km de distância. A orientação é aproveitar esse momento em função do grande crescimento pessoal que tal situação provocaria. O eu-remetente também afirma categoricamente “você adora ser professor”, levando ao eu-destinatário uma certeza reconfortante em meio às adversidades do início da carreira. Também orienta a respeito da especificidade do público do EMI que, sendo mais jovem e mais imaturo do que o público do Ensino Superior, demanda mais paciência e mais engajamento afetivo por parte do professor.

Dentre os saberes de ordem didático-pedagógica figuram alguns que se entrelaçam aos de ordem ético-afetiva, como o cuidado diferenciado ao lidar com adolescentes: “A briga [leia-se a ‘bronca’ dada em uma turma] só funciona bem se o aluno percebe que você se importa, que não são palavras soltas ao vento”; “Adolescentes são difíceis. [...] Afine a sensibilidade para agir de modo a impactar mais na vida deles”. Para além destes podemos citar uma dupla recomendação: trabalhar constantemente na própria formação tanto no tocante às disciplinas ministradas quanto a respeito da formação pedagógica.

Esta última diretriz (“Trabalhe sua formação pedagógica”) se relaciona intimamente com a terceira e última categoria, a dos saberes de ordem institucional, e dialoga com o que foi posto anteriormente a respeito da (falta de) formação do professor bacharel. O eu-remetente continua: “Infelizmente, ninguém vai ajudar realmente nesse sentido (nem mesmo o IFRN)”. Este ponto nos parece nevrálgico. O eu-remetente está na instituição exercendo a docência já há sete anos e é categórico ao afirmar que não percebeu por parte da instituição uma responsabilidade **efetiva** pela sua formação. A recomendação mostra que o professor entende que é importante e faz falta uma instância formativa institucional, e partilha mais um saber: “Busque por conta própria (recomendo Paulo Freire para começar), mas não ache que vai achar muitas respostas”. Trata-se de um equilíbrio delicado entre uma busca por formação pedagógica e um saber lidar com a frustração de não encontrar receitas procedimentais acabadas.

Outros saberes institucionais remetem à aceitação de que não será possível mudar de área (no caso migrar de redes de computadores para sistemas de computação); à recomendação de que o eu-destinatário se engaje em ações de pesquisa e extensão; à relação entre o fazer institucional e a vida mesma do professor, para além de ser apenas um aspecto separado e estanque; a advertência de que a mudança de um *campus* para outro vai ser frustrante mas também gratificante. De modo geral, estes saberes vêm atrelados a saberes de ordem ético-afetiva, recomendando posicionamentos específicos.

Um aspecto importante quando analisamos o material narrativo em questão repousa no não-dito. Há saberes silenciados, há ausências importantes. Por um lado, temos um discurso que privilegia saberes ético-afetivos relacionados ao trato com adolescentes, dedicados a “fazer a diferença”, a “inspirar esses alunos” e “impactar mais na vida deles”; por outro lado, em nenhum momento da carta essa diferença, essa inspiração ou esse impacto estão postos no conhecimento do mundo do trabalho ou das relações produtivas no sistema capitalista. O trabalho como princípio educativo, pensado em sua dimensão ontológica não aparece; os aspectos sociopolíticos que são peculiares à EP, assim silenciados, falam alto a respeito do itinerário formativo desse professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos a formação docente para a EP vêm sempre à tona certas peculiaridades. A falta de instâncias formativas efetivas para essa modalidade é histórica. A escola Wenceslau Braz esteve aberta por poucos anos e seu índice de conclusão foi sempre irrisório. Ao longo da história do Brasil, as políticas públicas para a formação docente na EP foram sempre “emergenciais”, “especiais”. Sempre exceção, nunca a norma. O professor da EP é, historicamente, um profissional de uma área específica que assume uma nova identidade profissional sem formação para tal. Assim, precisa recorrer a mecanismos de autoformação (frequentemente a memória de seu tempo como estudante) para tentar dar conta de desenvolver uma prática pedagógica exitosa.

Essa tendência também é sinalizada neste trabalho. Ao escrever uma carta para si mesmo como um outro professor, mais jovem e inexperiente, o autor/sujeito dá orientações que deixam entrever não apenas seus percalços, mas também os saberes construídos ao longo de sua caminhada na docência, especialmente os que considera mais importantes. No material narrativo analisado aqui sinalizam-se saberes de três ordens (ético-afetiva, didático-pedagógica e institucional) que se tocam e permeiam umas às outras.

Importa, especialmente em face à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e à instituição do “notório saber”, que as instituições de EP se posicionem firmemente a respeito do projeto de sociedade que buscam construir e, conseqüentemente, do tipo de formação que entendem que o seu professor precisa receber. Uma vez estabelecido isso, é necessário ainda um compromisso firme por parte da instituição (especialmente os vários níveis da gestão) e uma adesão responsável por parte do professor.

## REFERÊNCIAS

ALIANÇA, Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva. **O caminho feito ao andar**: itinerários formativos do professor bacharel no ensino médio integrado. Dissertação (mestrado). Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

ATKINSON, Richard Chatnam; SHIFFRIN, Richard Martin. Human memory: A proposed system and its control processes. In: SPENCE, Kenneth Wartinbee. **The psychology of learning and motivation**: advances in research and theory. Nova York: Academic Press, 1968. p. 89–195.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: Reflexões Sobre Minha Vida e Minha Práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HEBB, Donald Olding. **The organization of behavior**. Nova York: Wiley, 1949

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-80.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **A democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Orgs.). **ALTERidade**: o outro como problema. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Campinas: Papyrus, 1994.

JAMES, William. **The Principles of Psychology**. Nova York: Henry Holt and Company, 1890