

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JUSCELINO PEREIRA DE SOUZA

**A DOCÊNCIA, SEUS SABERES E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR COMO  
PROFISSIONAL DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO**

SÃO CARLOS - SP

2018

JUSCELINO PEREIRA DE SOUZA

**A DOCÊNCIA, SEUS SABERES E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR COMO  
PROFISSIONAL DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Wania Tedeschi

SÃO CARLOS - SP

2018

Pereira de Souza, Juscelino

A docência, seus saberes e a constituição do professor como profissional do ensino básico, técnico e tecnológico / Juscelino Pereira de Souza. -- 2018. 113 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Wania Tedeschi

Banca examinadora: Maria do Carmo de Sousa, Riama Coelho Gouveia

Bibliografia

1. Formação de Professores. 2. Formação Profissional. 3. Formação Pedagógica. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

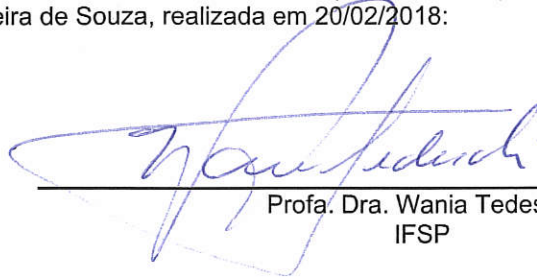
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Juscelino Pereira de Souza, realizada em 20/02/2018:



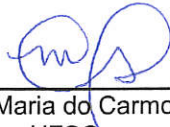
---

Prof. Dra. Wania Tedeschi  
IFSP



---

Prof. Dra. Riama Coelho Gouveia  
IFSP - Sertãozinho



---

Prof. Dra. Maria do Carmo de Sousa  
UFSCar

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais José Auto de Souza e Teodora Pereira de Souza pelos grandes ensinamentos de vida; pelo exemplo de caráter; dignidade e humanidade;

À minha orientadora Professora Dra. Wania Tedeschi pela confiança em mim depositada, pela oportunidade concedida, aprendizados e motivação.

Às professoras Dra. Maria do Carmo de Sousa e Dra. Riama Coelho Gouveia pelas excelentes sugestões feitas no exame de qualificação, e por aceitarem compor a banca de defesa;

Aos professores das áreas técnicas do Instituto Federal de São Paulo que participaram com muita disposição deste trabalho como sujeitos de pesquisa;

Ao IFSP e sua equipe gestora pela autorização e apoio para realização desta investigação;

Ao GPEFCOM – Grupo de Pesquisa Formação Compartilhada de Professores, Escola e Universidade, pelo aprendizado desenvolvido com os debates, discussões teóricas e pela contribuição do grupo no momento da minha pré-qualificação;

Aos meus filhos Luísa, Marina e Gabriel; aos meus irmãos; amigos e a todos aqueles que, embora não nomeados, de certa forma muito contribuíram para realização deste trabalho com os seus diversos saberes;

E, por fim, ao povo brasileiro que sempre financiou os meus estudos por meio dos impostos pagos.

SOUZA, Juscelino Pereira de. *A docência, seus saberes e a constituição do professor como profissional do ensino básico, técnico e tecnológico*. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

**RESUMO:** O objetivo da pesquisa é entender as ações realizadas pelos docentes de Educação Profissional no que tangem às metodologias de ensino utilizadas, a fim de refletir analiticamente sobre os saberes docentes em sala de aula. O tema carrega relevância por trazer à tona a questão da ressignificação da ação docente nos dias atuais. O saber técnico e a racionalidade, características da formação inicial desses docentes, contrastam com uma realidade educacional que pede, a todo momento, uma atualização do fazer pedagógico. Dessa forma, a formação do profissional deve englobar não apenas o saber técnico, mas articular trabalho, ciência e cultura na ação docente. A escolha metodológica para o trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa. Foram utilizadas duas técnicas para a coleta de dados: questionário e entrevista. A análise dos dados buscou compreender a seguinte questão: como se constitui o professor como profissional do ensino básico, técnico e tecnológico nas aulas das disciplinas de áreas técnicas? Como foco metodológico para análise, optou-se por utilizar as concepções de Narrativas Orais e Escritas, as quais mostraram que, inicialmente, essa constituição é embasada pela experiência do contato com seus professores enquanto alunos e, na medida que desenvolvem nas práticas docentes, suas próprias experiências em sala de aula e o contato com os alunos, trazem à tona dúvidas sobre os processos de ensino e aprendizagem. Por fim, os sujeitos de pesquisa foram professores em exercícios do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de um *campus* do interior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), sem formação inicial em cursos de licenciaturas e todos com atuação no ensino técnico integral, com formações, contextos e áreas diferentes, resultando em uma amostra variada. Esperamos, com os resultados dessa pesquisa, levantar questões significativas que colaborem para a discussão sobre a formação e o saber profissional dos docentes nos dias atuais.

**Palavras-chave:** Confluência. Formação de Professores. Saber Docente. Formação Profissional. Formação Pedagógica.

SOUZA, Juscelino Pereira de. *Teaching, its knowledge and the constitution of the teacher as a professional in basic, technical and technological education*. 2018. 113f. Dissertation (Master degree) - Professional Postgraduate Program in Education, Federal University of Sao Carlos, Sao Carlos, 2018.

**ABSTRACT:** The objective of this research is to understand the actions performed by professional education teachers regarding their teaching methodologies in order to make an analytical reflection of the teaching knowledge in the classroom. The theme has relevance for bringing up the issue of the re-signification of the teaching action on present days. Technical knowledge and rationality, both characteristics of the teacher education process, contrast with an educational reality that demands update of the pedagogical practice at all times. Thus, teacher training should not only include technical knowledge, but also articulate work, science and culture in the teaching action. The methodological approach for this work consists of a qualitative research. Two techniques were used to collect data: questionnaire and interview. Data analysis sought to answer the following question: how does the teacher constitutes himself as a professional of the basic, technical and technological education in the classes of technical subjects? Oral and Written Narratives were chosen as analytical concepts. The narratives suggested that, at first, teachers' constitution is based on their experience as students with their teachers and, as soon as they develop into teaching practices, their own experiences in the classroom and the contact with their own students raise doubts about the teaching and learning processes. Finally, the research subjects were teachers from Basic, Technical and Technological Education from a campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sao Paulo (IFSP), who had no pedagogical training. They all work with full time technical education, having had different trainings and having worked in different contexts and technical areas, resulting in a varied sample. As a result, it is expected to raise significant questions that contribute to the discussion on the training and professional knowledge of teachers on present days.

**Keywords:** Confluence. Teacher Training. Teacher Knowledge. Professional Qualification. Pedagogical Training.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>CEFET</b> | Centro Federal de Educação Tecnológica                           |
| <b>CNE</b>   | Conselho Nacional de Educação                                    |
| <b>FACED</b> | Faculdade de Educação  |
| <b>IFSP</b>  | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo |
| <b>LDB</b>   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                   |
| <b>MEC</b>   | Ministério da Educação   |
| <b>MTE</b>   | Ministério do Trabalho e Emprego                                 |
| <b>PDI</b>   | Plano de Desenvolvimento Institucional                           |
| <b>UFU</b>   | Universidade Federal de Uberlândia                               |
| <b>PPC</b>   | Projeto Pedagógico de Curso                                      |



## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro1 - Classificação dos saberes docentes.....   | 21 |
| Quadro2 - Organograma: organização didática do processo de ensino e aprendizagem desenvolvimental ..... | 27 |
| Quadro3 - Caracterização dos sujeitos selecionados .....  | 46 |
| Quadro4 - Demonstrativo de formação exigida .....   | 53 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 01 - Referentes da ação docente .....                              | 51 |
| Figura 02 - Marque também a(s) que melhor se adequem à sua formação ..... | 57 |
| Figura 03 – Concepções da prática docente.....                            | 67 |
| Figura 04 - Professores em atualização no momento da entrevista.....      | 68 |
| Figura 05 – Capacitação dos entrevistados.....                            | 70 |

*“Digo: o real não está na saída nem na  
chegada: ele se dispõe para  
a gente é no meio  
da travessia”*

Guimarães Rosa

# SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>13</b>  |
| 1.1 Introdução.....  | 13         |
| 1.2 Apresentação do Estudo.....  | 15         |
| 1.3 Olhares do Professor Pesquisador .....                             | 16         |
| 1.4 Justificativa e Objetivos .....                                    | 18         |
| 1.5 Questão de Pesquisa.....   | 19         |
| <b>2 PERCURSO TEÓRICO DO ESTUDO .....</b>                              | <b>20</b>  |
| 2.1 Saberes docentes.....  | 21         |
| 2.2 Planejamento na Ação docente .....                                 | 25         |
| 2.3 Formação Docente .....   | 29         |
| 2.4 Educação profissional .....  | 35         |
| 2.5 Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica .....      | 40         |
| <b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>                              | <b>43</b>  |
| 3.1 Fontes de Dados .....  | 44         |
| 3.3 Sujeitos e Contexto da Pesquisa .....                              | 52         |
| <b>4 RESULTADOS E ANÁLISES .....</b>                                   | <b>56</b>  |
| 4.1 Análise dos Dados Obtidos no Questionário.....                     | 56         |
| 4.2 Análise dos Dados Obtidos nas Entrevistas .....                    | 60         |
| 4.2.1 Como cheguei à sala de aula? .....                               | 62         |
| 4.2.2 Quais eram minhas percepções? E o que eu podia “repassar”? ..... | 64         |
| 4.2.3 Quem eu pretendo formar? .....                                   | 68         |
| 4.2.4 Importância da formação pedagógica .....                         | 69         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                      | <b>73</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>76</b>  |
| <b>APÊNDICE.....</b>   | <b>82</b>  |
| APÊNDICE A – Transcrição das entrevistas .....                         | 82         |
| <b>ANEXO .....</b>   | <b>103</b> |

# 1 Introdução

## 1.1 Introdução do Estudo

Ao tratar da importância da formação pedagógica para o Ensino Básico Técnico e Tecnológico é preciso conceber que essa formação propõe uma reflexão sistemática sobre os processos de ensino e aprendizagem, e que parte da discussão sobre a ação docente e seus saberes. Quanto a essa ação, com base em observação empírica, é possível perceber indícios de que os sujeitos envolvidos, principalmente docentes de áreas técnicas, possuem poucos meios pedagógicos de como ensinar sob uma perspectiva metodológica que efetivamente proporcione uma educação profissional de qualidade e humanizadora, “numa perspectiva crítica e transformadora” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 81).

Nesse sentido, entendemos que formação de um educador para o ensino profissional requer, além da experiência adquirida por meio de pesquisas e de uma vasta titulação, formação pedagógica, principalmente na área técnica; a elaboração de um processo coletivo de troca de experiências entre os pares, o que pode permitir que esses docentes, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), pensem sobre a construção de saberes necessários a uma boa atuação em sala de aula.

Quanto à didática do ensino, definida por Libâneo (1994) como a mediação entre as dimensões teórico-científicas e a ação docente, consiste em uma ciência fundamental para que os educandos tenham acesso ao conhecimento de forma adequada e assimilativa. Nesse sentido, saber ensinar não é ter somente experiência de trabalho em empresas, por exemplo, ou então de pesquisa, traduzida em currículo e titulação. É preciso saber lidar com os educandos de forma a encarar o saber fazer, apresentando os instrumentos adequados (metodologias significativas) a fim de que os processos de ensino e aprendizagem contribuam para a conscientização reflexivo-crítica dos sujeitos. Tais pressupostos são corroborados pelo *corpus* de análise explanado no decorrer deste trabalho.

Nesse contexto, as relações entre o corpo docente e discente vêm exigindo, cada vez mais, o aperfeiçoamento didático-pedagógico, dada a necessidade de

adequações de metodologias mais significativas ao contexto escolar cada vez mais dinâmico. Desse modo, é necessário que os saberes, sistematizados no cotidiano das salas de aulas, que vão além dos conteúdos ensinados, sejam socializados entres os professores para que o fazer pedagógico não seja pautado somente na experiência individual e, sim, baseado na discussão coletiva e reflexiva.

Em relação a esse aperfeiçoamento, Santos Neto (2010, p.1) ressalta que:

Há muito tempo prevaleceu a crença de que, para se tornar um bom professor, bastaria ter boa comunicação e arraigados conhecimentos relacionados à matéria que se quer lecionar. A justificativa para essa afirmativa é que o corpo discente das universidades e faculdades, em sua maioria, é constituído por adultos, que, diferentemente do corpo discente do ensino básico, integrado por crianças e adolescentes, jamais necessitaria de auxílio pedagógico. Por essa razão, é que até recentemente não se verificava preocupação explícita das autoridades educacionais com a preparação dos professores para o Ensino Superior. Ou melhor, a preocupação existia, mas só com a preparação de pesquisadores, subtendendo que quanto melhor o pesquisador fosse, mais competente professor seria.

Apesar do autor referir -se ao ensino superior como uma etapa que, durante muito tempo, esteve desconectada da necessidade de formação pedagógica, todavia a realidade do professor da rede federal de ensino técnico e tecnológico é peculiar, pois esse, por força de lei, em muitos casos são contratados para atender demandas de cursos superiores específicos, mas deve possuir condições de ministrar aulas tanto no ensino técnico (de nível médio) e tecnológico, quanto no ensino superior. Independentemente dessa questão, na formação para o magistério superior hoje é reconhecida a necessidade do desenvolvimento de saberes pedagógicos da docência, além da formação para atividades de pesquisa e extensão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que os professores universitários apresentem, no mínimo, uma formação em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, art. 66).

Assim, as especificidades da profissão docente tornam-se fundamentais, uma vez que a maior parte dos professores da educação profissional, após a formação em área que não requer a licenciatura e, em alguns casos, a atuação em outras profissões, ingressa na carreira docente que, por sua vez, apresenta distintas questões para reflexão.

Logo, é pertinente o seguinte questionamento: seria a titulação suficiente para inferir que se trata de um bom profissional docente? Inferimos que não somente, dado o fato de que as próprias universidades passaram a incluir programas de formação continuada para os professores ingressantes.

Além disso, a própria literatura considera que para ser bom professor não basta ser bom pesquisador: a formação pedagógica do professor universitário é uma necessidade, visto que “a graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica” (VASCONCELOS, 1998, p. 86).

## **1.2 Apresentação do Estudo**

Este trabalho está dividido em 4 (quatro) capítulos, conduzidos a partir da visão sistemática da construção do estudo científico. No primeiro capítulo (Introdução), buscamos trazer o contexto geral do estudo, além dos objetivos, justificativas e problemas que nos levaram à pesquisa. Também foi feita uma apresentação geral do estudo e um relato da trajetória do pesquisador como docente que o levou ao interesse por esta reflexão e o conseqüente desdobramento da temática aqui desenvolvida.

No segundo capítulo, intitulado “Percurso Teórico do Estudo”, iniciamos o embasamento teórico mobilizando a produção de educadores, pesquisadores e estudiosos sobre a construção do saber docente. O capítulo em questão investiga o fazer, a formação e o saber docente, trazendo à tona as primeiras considerações sobre teoria e prática ou, ainda, sobre como a prática da profissão dinamiza ou não a atuação docente. Nesse mesmo capítulo abriu-se um espaço para discussão sobre a Rede Federal de Educação Profissional.

O terceiro capítulo, por sua vez, explana o trajeto metodológico adotado, atendendo as concepções de Demo (2002) quanto a importância de se adotar e demonstrar o processo de construção de um estudo científico a fim de embasar sua confiabilidade e qualidade.

Por fim, o capítulo quarto traz as análises, discussões e considerações finais das premissas que foram passíveis de serem corroboradas no desenvolvimento deste

estudo.

### **1.3 Olhares do Professor Pesquisador**

Assim que iniciei a graduação no curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 2000, surgiu em mim a vontade, em um primeiro momento, de compreender – e posteriormente colaborar para que outros compreendessem – o que é considerado fundamental para a ação docente em sala de aula e os processos de apropriação de conhecimentos em situações de ensino. A busca pela compreensão e aprofundamentos sobre conceitos científicos em literaturas que versam sobre a ação docente, e pelo olhar atento que sempre tive às aulas dos meus antigos professores, despertou em mim o interesse em pesquisar a ação pedagógica devido às práticas dos docentes e suas respectivas alusões sobre a formação.

Observar a ação docente, desde o início do ensino médio, fez com que eu buscasse, agora como docente, uma compreensão mais aprofundada dos processos de ensino e aprendizagem, já que existia uma variedade de metodologias de ensino utilizadas pelos meus professores que nem sempre faziam muito sentido para mim naquele dado momento em sala de aula, como, por exemplo, a utilização apenas do recurso oral, outros pela prática de leitura e decoração dos textos das matérias, sem que fosse utilizado outros recursos, dentre outras metodologias peculiares de cada professor. Diante dessas indagações que fiz ainda como aluno de ensino médio e, posteriormente, na graduação como futuro professor, percebi em vários momentos das aulas que o conteúdo abordado pelos docentes não fazia muito sentido em nossa realidade social, pois era simplesmente transmitido em sala de aula sem levar em consideração os nossos saberes.

Ainda como estudante de graduação, tive a oportunidade de entrar em sala de aula pela primeira vez como professor e refletir sobre tudo aquilo que me indagava há anos. A sensação de ocupar o lugar do professor me fez perceber que a complexidade da ação docente nos permite experienciar o contexto educacional com outro olhar, mais crítico e reflexivo. E com essa sensação busco, por meio da proposta dessa investigação, respostas que possam me subsidiar para melhor entender como se constrói uma relação significativa na ação docente em e para a sala de aula.



Dessa forma se deu o meu envolvimento com o que podemos denominar como ambiente natural de desenvolvimento humano, a Educação. Com isso, iniciei o curso de Especialização em Educação: Docência para a Diversidade da Educação Básica, na mesma universidade em que me graduei, curso este que me colocou diante de um universo de possibilidades para melhor entender, por meio de referenciais teóricos centrados na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus seguidores, esse espaço que se colocava cada vez mais intrigante e revelador: o espaço escolar.

Diante da experiência que tive nesse curso de especialização na Faculdade de Educação (FACED-UFU), lancei-me à ação docente como professor do Estado de Minas Gerais durante 9 anos, buscando, cada vez mais, a compreensão e o seu aperfeiçoamento no espaço da sala de aula. Assim, com um pouco mais de experiência como professor, pude perceber com mais consciência a relação estabelecida entre o docente e os processos de ensino e aprendizagem. Compreendi que o fazer pedagógico depende de uma formação não somente inicial, mas também da sua constituição docente por meio de reflexões sobre a sua ação em sala de aula e fora dela, tanto pessoais, como por meio de discussões formais e informais com colegas de profissão.

Atualmente, como professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), ministro aulas de literatura para os alunos do Ensino Médio Integrado em Química e do Ensino Médio Integrado em Informática. Essa nova condição de trabalho docente – lecionar na Educação Profissionalizante – colocou-me, novamente, diante de uma situação educacional que me impulsionou a desenvolver esta investigação, já que estou diante de um corpo docente composto por um quadro variado de saberes e formações, mais uma vez em um espaço educacional com novos desafios a serem estudados e compreendidos.

Trabalhar com professores licenciados e bacharéis sem formação pedagógica foi o que me instigou tentar compreender como se dá a confluência entre conhecimentos disciplinares – saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento – e a ação de professores que estão atuando em sala de aula como docentes sem terem sido formados por cursos de licenciatura nas áreas em que atuam.

Com esses questionamentos em mente ingressei em 2015 no mestrado

profissional no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para desenvolver um projeto de pesquisa relacionado à ação docente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFSP na tentativa de entender e contribuir para o debate educacional, em especial na educação profissional, uma vez que tem apresentado uma dinâmica diferente das demais modalidades de educação, já que a busca pela convergência entre teoria e prática é constante.

#### **1.4 Justificativa e Objetivos**

A Educação Profissional, até os anos 1980, se estruturava numa perspectiva de formação de professores que se reconhece na racionalidade técnica (advinda dos cursos de bacharelado), ou seja, um ensino calcado na ideia de um professor com conhecimentos técnicos e científicos e que em sua prática docente cotidiana aplica rigorosamente as regras decorrentes dos seus conhecimentos científicos e em pedagogias experimentais em desarticulação com os primeiros.

No entanto, diante de uma demanda cada vez mais urgente de formar professores que valorizem a autonomia, a criatividade e a criticidade como princípios fundamentais à ação em sala de aula, tal premissa deve ser ressignificada no contexto da ação docente. Desse modo, como agir nesse contexto para revisar a realidade educacional profissional, no que diz respeito ao fazer pedagógico, se coloca como questão fundamental.

Levando em consideração que um dos propósitos dos Institutos Federais de Educação é “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos” (BRASIL, 2010, p. 10), o professor que nele atuar deve ter uma formação que assegure um processo contínuo de reflexão e debate permanente, coletivo e interativo, sobre o fazer pedagógico.

Vale ressaltar ainda, o que está especificado no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP (PDI / IFSP). Vejamos a afirmação que consta no PDI 2014-2018:

A Tecnologia tem dinâmica própria e, embora interagindo com a Ciência, ela busca conhecimentos específicos. A Tecnologia é estilo de trabalho, de pesquisa, que incorpora metodologias e conceitos da pesquisa científica, porém também é um campo do conhecimento cuja aplicação passa por outros critérios como eficácia e viabilidade técnico-econômica e social (apud BRASIL, 2010, p. 147).

Observa-se a orientação para uma formação conectada com o trabalho e com a formação integrada do educando, a fim de possibilitar a construção do conhecimento significativo e não fragmentado e descontextualizado.

Nesse modelo proposto para a Educação Profissional, exige-se mais do que a formação técnica específica para os docentes, pois se busca formar *cidadãos* para o mundo do trabalho. O educando aspira não somente o domínio de um dado conhecimento técnico, mas também a compreensão de todo o processo produtivo, com a aquisição do saber técnico e de todos os conhecimentos mobilizados no ato de fazer; e ainda toda a formação inerente ao contexto histórico, social e cultural do país numa perspectiva crítica.

Esse novo modelo de Educação Profissional pressupõe a necessidade de um aprofundamento sobre a relação entre os saberes docentes e a ação, nesse caso, das áreas técnicas no âmbito do Ensino Básico Técnico e Tecnológico.

Diante disso, objetivamos investigar como tem se dado a constituição do professor, a ação docente na educação profissional e os seus saberes, a fim de discutir os possíveis entraves enfrentados pelos docentes que ministram aulas das disciplinas das áreas técnicas.

## **1.5 Questão de Pesquisa**

Ao tratar da importância da formação do docente como pilar no processo de ensino significativo e especialmente da formação pedagógica para uma ação docente que atenda a demanda dos educandos do Ensino Técnico e Tecnológico.

Tendo como uma de suas bases teóricas a formação e saberes docentes no campo da educação profissional (MACHADO, 2008; OLIVEIRA, 2010; KUENZER, 2008; TARDIF, 2014) este estudo em conjunto com a experiência docente do pesquisador e os estudos da literatura especializada encaminham a seguinte questão

problema: como se constitui o professor como profissional do ensino básico, técnico e tecnológico nas aulas das disciplinas de áreas técnicas?

Para responder essa pergunta no próximo capítulo aprofundamos o entendimento da literatura sobre os temas dos saberes docentes, formação de professores e nomeadamente a formação de professores para ministrarem as disciplinas de área técnica na educação profissionalizante.

## 2 Percorso Teórico do Estudo

*Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.*

Maurice Tardif

Compreendemos que o docente é um profissional que detém saberes de variadas nuances em relação ao conhecimento e tem como uma de suas funções educar crianças, jovens e mesmo adultos para a cidadania. Diante disso, o saber profissional, que orienta a ação docente, insere-se nas diferentes formas do trabalho dos professores que atuam em distintas situações de ensino e que, por isso, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades e saberes. Assim, o saber profissional dos docentes é construído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes origens.

O saber, segundo Tardif (2014, p. 40), “não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta por meio de relações complexas entre o professor e seus alunos”, ou ainda, de professor a professor. Dessa forma, o saber se constitui pela interação com o outro, pois se nutre nas relações pessoais.

Entretanto, é pertinente questionar: por que os saberes profissionais dos professores (saberes docentes) são constituídos por vários saberes?

Parte-se do pressuposto de que em seu cotidiano pedagógico, os docentes desenvolvem diversas atividades educativas, quais sejam: planejam suas aulas; escolhem metodologias mais adequadas para o ensino; avaliam o desempenho dos

estudantes; administram conflitos em sala de aula; entre outras. Assim, interagindo e gerindo a sala de aula, necessitam mobilizar diferentes saberes para atingirem os objetivos traçados previamente. Sob essa ótica, Tardif considera que

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações (2014, p. 36).

É possível perceber, assim, que os docentes, em sua ação em sala de aula, mobilizam os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da experiência e os saberes da formação profissional. Desse modo, esse conjunto de saberes, segundo o autor, constitui e revela o saber necessário para ensinar.

## 2.1 Saberes docentes

Tardif (2014) classifica em quatro categorias os saberes necessários para o professor exercer a sua profissão, que são: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes experienciais.

Quadro 1- Classificação dos saberes docentes (licenciados) de acordo com Tardif

| <b>SABER</b>                     | <b>DEFINIÇÃO</b>  |
|----------------------------------|---|
| Saberes da Formação Profissional | Adquiridos na formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. |
| Saberes Disciplinares            | São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.).  |

|                       |  |
|-----------------------|--|
|                       | Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.  |
| Saberes Curriculares  | São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.  |
| Saberes Experienciais | São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” |

Fonte: Tardif (2014).

Ainda conforme o autor, “os saberes são elementos constitutivos da prática docente” (2014, p. 39). Assim, entende-se que o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes.

Vale ressaltar que tais saberes não atuam de forma equilibrada na ação docente. Dependendo da aplicabilidade em sala de aula, um professor, subjetivamente, pode optar por dar mais importância a saberes mais eficazes. Por isso, é fundamental identificar os saberes docentes e as habilidades dos professores que perpassam a especificidade da ação docente. O saber constitui, em tal perspectiva, um elemento em movimento da construção do conhecimento. A

especificidade vincula-se, portanto, ao contexto social, à organização em que se realiza e ao sistema de relações.

Nesse sentido, Tardif (2014, p.39) afirma que:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Assim como Tardif (2014), Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71) afirmam que são as demandas das ações educativas, inerentes ao fazer pedagógico, que permitem aos docentes a apropriação de saberes, como vemos a seguir:

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Partindo do que afirmam os autores, a formação centrada nas ações educativas aponta um meio de favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes em uma perspectiva reflexiva em relação à sua ação e a aprendizagem dos educandos. Para Tardif (2014, p.65)

[...] um professor não possui habitualmente uma única “concepção” de sua ação, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações.

Ao observar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, nota-se a mesma diretriz para a formação, considera-se que na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docente, deverão ser consideradas:

[...] as práticas referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade, à compreensão do papel social da escola, ao domínio de conteúdos a serem socializados em diferentes contextos, ao domínio do conhecimento pedagógico, ao aperfeiçoamento da prática docente e ao próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a prática é concebida como processo que consiste em relacionar conhecimento teórico e prático. Com isso, o fazer articulado com a reflexão e a compreensão das ações envolvidas no trabalho, resulta em saber avaliar a sua aprendizagem, ressaltando que a avaliação é uma análise da aprendizagem.

Sacristán (1999, p.64) apresenta o docente como um todo, aliando todas as potencialidades necessárias:

O profissionalismo docente está caracterizado essencialmente pelo pensamento estratégico e pragmático que relaciona conhecimentos práticos (como), teóricos ou crenças (a cerca de) e éticos (para quê ou por quê), que relaciona ações, ideias, intenções, emoções e avaliação das condições de aplicação.

Diversas são as práticas a serem desenvolvidas para que o trabalho docente seja significativo. São muitas e se subdividem em outras tantas, considerando a particularidade das situações que se apresentam no dia-a-dia de uma sala de aula, fizemos um recorte para fins de análise, dialogando com os aportes teóricos dos autores aqui citados.

É frequente os professores buscarem uma constante avaliação e reformulação do ser e fazer pedagógico no sentido de dar lhes significado. A preocupação com a questão da prática demonstra comprometimento do docente com aquilo que “deve ser”, e a preocupação com o “fazer bem” o compromisso com o conhecimento.

Imbricados aos conceitos de prática e de conhecimento, na construção da ação docente, outros fatores tão importantes quanto são os saberes mobilizados no fazer pedagógico: saberes tácitos (que se desenvolvem no fazer do contexto escolar e na prática), científicos (adquiridos na formação inicial), populares e técnicos (saberes que transitam no cotidiano popular e que estão à margem da academia) que são construídos ao longo da carreira por meio da cultura. Esses saberes são carregados de aspectos sociais, éticos, políticos. São frutos do entorno, daquilo que se experimenta no decorrer da vida. Essa soma de saberes se articula e dá respaldo às tomadas de decisões frente ao cotidiano educacional.

Tardif e Lessard (1991) e Therrien (1996) falam do saber docente como uma categoria que relaciona o docente com os saberes que dominam para poderem ensinar, resultando em saberes práticos, fundamentais para a configuração da



identidade e prática profissional.

No âmbito da prática profissional, há uma tendência de mudança de paradigma educacional e formação profissional em função das transformações econômicas, tecnológicas, políticas e culturais das últimas décadas. Tais mudanças incitam debates que, por sua vez, requerem uma atenção especial à questão da formação profissional.

Em relação aos professores as noções de habilidades e competências têm sido muito utilizadas quando se trata de retratar as características que se exige para os docentes. Tardif (2002) traz uma definição importante que alia a noção de competência ao desenvolvimento e aprimoramento da prática docente. Segundo esse autor, a competência, na ação docente, consiste em modalidades práticas de utilização de conhecimentos aplicados em situações apropriadas por meio de comportamentos e atitudes típicas em relação às finalidades da tarefa. É possível dizer, então, que o saber-ensinar, ou o saber-fazer específico da ação docente, não pode ser definido abstratamente, mas unicamente em função da tarefa a se realizar, articulada às suas respectivas finalidades.

A prática docente é um espaço gerador e produtor de conhecimento que acontece quando o educador reflete criticamente suas próprias experiências. O docente, ao trabalhar o seu conhecimento específico, ao mesmo tempo em que forma, se forma também – formação proporcionada pela reflexão sobre sua prática e pelo desenvolvimento de um planejamento pedagógico capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa.

## **2.2 Planejamento na Ação Docente**

Diante de uma realidade cada vez mais dinâmica nos processos de ensino e aprendizagem, o planejamento pedagógico em sala de aula é fundamental para que a ação docente atinja seus objetivos na aprendizagem, aquisição e produção de conhecimento.

O processo de produção e mediação de conhecimento deve ser considerado como uma atividade intelectual na qual o sujeito reconstrói e reelabora sua forma peculiar de relação com a realidade, com o apoio de ações pedagógicas que orientem a atividade educativa de modo a torná-la mais significativa.

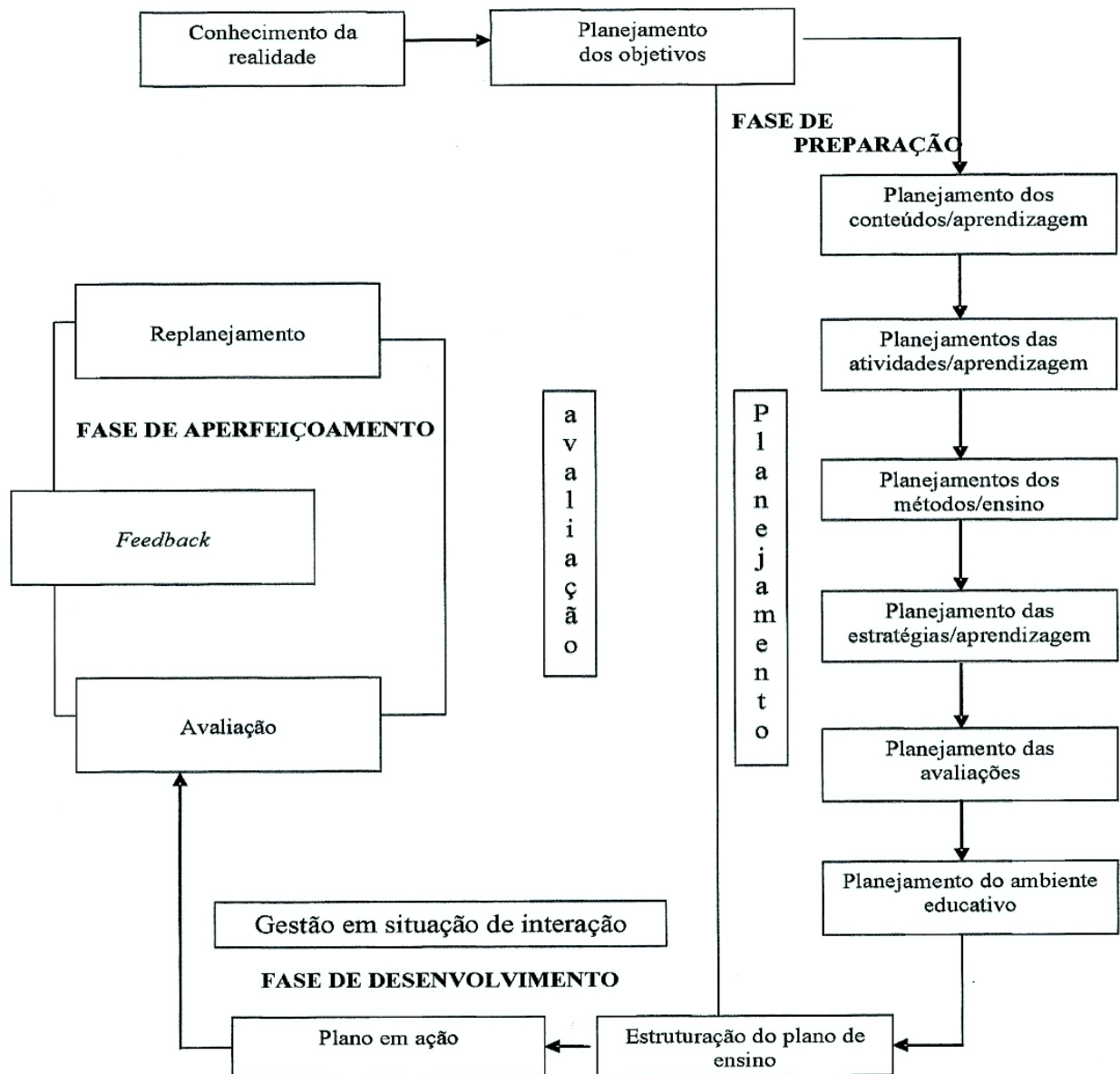
Libâneo (1994, p.80) destaca:

A didática consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos. Em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos.

Para realizar uma boa organização do processo de ensino-aprendizagem, transformando-o em algo significativo, Puentes (2010) sugere considerar os diversos aspectos que o envolvem: os objetivos da aprendizagem; as atividades de aprendizagem; os métodos de ensino; as estratégias de aprendizagem; o ambiente socioeducativo (tempo, espaço e recursos); as formas de organização da docência; a avaliação para a aprendizagem e seu desenvolvimento e as fontes bibliográficas.

Qualquer planejamento que vise atingir a aprendizagem efetiva dos educandos, seja no ensino básico ou na educação de nível superior, precisa ser realizado considerando tais aspectos. Essa ação daria origem ao seguinte organograma da organização didática dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvimental, ou seja, desenvolver o aprendizado teórico para a capacidade prática.

Quadro 2 - Organograma: organização didática do processo de ensino e aprendizagem desenvolvimental



Fonte: Puentes, 2010.

Assim entendida, a prática pedagógica tende a estar ligada à instituição e com as pessoas que estabelecem relações no seu interior. A ação pedagógica não se dá na forma de produto acabado, mas na forma de processo em construção, define Puentes (2010).

A proposta desenvolvimental de Puentes (2010) apresenta possibilidades de

aprimorar práticas pedagógicas mais significativas nos processos de ensino e aprendizagem, a sala de aula, entendida como espaço de formação mútua, o docente como sujeito em processo de ressignificação profissional.

Dessa forma, a postura crítica do docente, portanto, concebe a formação como um processo dinâmico e contínuo, que visa o crescente aperfeiçoamento, ou seja, é preciso dinamizar a docência. Para a boa formação do educador não basta apenas dominar o conteúdo na área que pretende lecionar, mas também as habilidades na área pedagógica e os diversos saberes docentes para tornar o aprendizado mais significativo. Não basta somente a tão valorizada formação por meio de leituras e pesquisas dada pela universidade, é necessário que o professor tenha conhecimento do mundo, do ser humano, da ciência e da educação – fatores primordiais para sua boa ação docente com um planejamento de ensino capaz de proporcionar um aprendizado significativo do educando.

Essa formação pode ser bem conduzida, crítica, com bons fundamentos pedagógicos, em contato com as escolas, na forma de pesquisa, tentando superar, nesse processo, o modelo pedagógico que os estudantes mais vivenciam: transmissão/recepção. O professor, em interação com os seus alunos e com base nos conhecimentos já estabelecidos pelas diversas ciências, pode efetivamente produzir, criar e recriar conhecimentos próprios da atividade discente e docente. “Pode-se definir um saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). Isto é muito mais do que exercer a ação pensada como função de transmissão e recepção de conhecimentos prontos e acabados.

Dessa forma, a educação é responsável por oferecer as condições para que o homem se aproprie da cultura já existente e que, nesse processo de apropriação, ele elabore também sua própria consciência humana de forma coletiva e planejada, para que possa dominar e transformar a realidade na qual está inserido.

Assim, é fundamental que o planejamento dos processos de ensino e aprendizagem seja elaborado num espaço coletivo de humanização e desenvolvimento do homem, por meio de novas e amplas formações na percepção da realidade e de pensar o mundo. Entendemos, assim, que é na ação docente, ao desenvolver ações mediadas que objetivam dar conta dos desafios do contexto em

sala de aula, que o docente se constitui com autonomia.

A autonomia não implica em uma ação isolada, mas sim requer apoio, relação e troca. Considerar a autonomia como uma ação isolada pode induzir o professor a acreditar que possui poder para decidir seu trabalho e que assim, é responsável por resultados, isso pode fortalecer o processo de “culpabilização” do professor, desconsiderando fatores externos e internos à escola e que interferem na aprendizagem de seus alunos (ROCHA, 2015, p. 21).

Portanto, a produção de conhecimento deve ocorrer nas relações professor-aluno/aluno-professor, e para além disso ser ampliada para outras esferas, como professor-professor, professor-sociedade, aluno-aluno e aluno-sociedade. E, a partir disso, buscar uma proposta pedagógica que conduza o educando de forma que, como cidadão, ele possa transformar a realidade.

### **2.3 Formação Docente**

As universidades, e especialmente os cursos de licenciatura, têm como objetivo formar professores para atuar na Educação Básica assumindo a responsabilidade pela formação profissional de futuros professores (GATTI, 2010).

Assim, os cursos de licenciatura devem contribuir, no que tange à formação inicial, a melhoria da qualidade da formação desses professores, tão essenciais para o país e para promover, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações (GATTI, 2010).

No que se refere aos processos de ensino e aprendizagem no ensino básico, cabe ressaltar que ele deve ser construído com base em uma relação dinâmica mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares. Nesse sentido, é preciso pensar em uma ação docente capaz de articular as duas ações didáticas – a de ensinar e a de aprender – no contexto da sala de aula (ALTHAUS, 2004, p. 102).

O que ocorre, entretanto, é que o desenvolvimento didático-pedagógico nas licenciaturas fica muitas vezes limitado aos saberes do conhecimento técnico. Ocasionando uma visão de ensino como transmissão de conhecimento específico, por meio somente de técnicas e métodos de ensino (saber-fazer). Alguns cursos, estão atentos aos avanços pedagógicos, sobretudo no que concerne à tecnologia de

material de ensino, no entanto mesmo com as exigências previstas nas diretrizes curriculares muitos cursos ainda mantêm uma formação conservadora.

Considerando o saber-fazer pedagógico, é fundamental que os cursos de formação promovam a produção de conhecimento crítico-reflexivo, mediante a proposta curricular presente no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Ao professor, cabe não ser mero reprodutor de conhecimentos prontos e acabados, mas sim mediador do conhecimento sempre em busca de uma formação crítica e reflexiva capaz de promover a emancipação do aluno.

Em relação aos alunos, é fundamental que não se constituam somente como receptores passivos dos saberes, sendo capazes também de produzirem conhecimento de forma autônoma. No que tange à noção de autonomia do aluno, Teixeira (2002, p.61) afirma que:

[...] o papel do aluno, o aprendente, o sujeito construtor do conhecimento, é de importância relevante na construção de sua autonomia, pois deve mostrar-se corresponsável pela construção de resultados em todos os momentos de seu percurso acadêmico.

Ou seja, o papel do discente também é fundamental para que a ação educativa tenha sucesso e, conseqüentemente, leve o professor a aperfeiçoar sua metodologia e consolidar ou rever suas ações pedagógicas por meio de interação, reflexão e participação ativa do aluno no contexto escolar. Segundo Tardif (2014), trata-se do desenvolvimento de saberes experienciais.

O autor destaca os saberes experienciais em relação aos demais, pois sua produção e circulação não passa pelo controle dos professores. Ensinar, na aula de ensino básico, não é transmitir, é interagir: a aula deve ser o lócus produtivo da aprendizagem, logo, ela deve ser um ambiente de (re) criação de conhecimentos, de formação de uma postura crítica e questionadora da realidade, além de ser um local de interação e socialização de cultura e conhecimento. Nesse sentido, Freire (2002, p.86) critica a mera transmissão de conhecimento. Para ele

[...] a narração de que o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, os transformam em vasilhas, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai enchendo o recipiente com os seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixarem totalmente “encher”, tanto melhores educandos serão (grifos nossos).

Sendo assim, não cabe entender o professor como “detentor do saber” (PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 12), é preciso que o docente seja consciente dos processos nos quais está envolvido e seja capaz de desenvolver sua ação pedagógica por meio de formação oferecida pelas instituições de ensino com fundamentos filosóficos e políticos da educação.

Diante disso, o professor passa a ter um grande desafio pela frente, que é o de buscar novos conceitos e novos métodos para desmistificar a falsa ideia de que os discentes são meros sujeitos passivos, “receptáculos a serem preenchidos” (FREIRE, 2002, p. 33), mas, sim, sujeitos ativos da aprendizagem. O foco da ação educativa deixa de ser exclusivamente do ensino curricular e passa a ser o do ensino e da aprendizagem significativa.

A busca pela melhoria de qualidade da formação profissional se torna um dos grandes desafios para as instituições de formação inicial de professores que procuram serem capazes “[...] de formar professores competentes com um sentido fortemente positivo do exercício da futura profissão, comprometido com a melhoria das práticas profissionais nos contextos reais de exercício” (BATISTA; PEREIRA; GRAÇA, 2012, p. 81-82).

Para Pimenta (1999), a formação de professores qualificados passa pela mudança das concepções dos cursos que formam professores, uma vez que considerá-los como técnicos reprodutores de conhecimentos, não tem atendido às demandas mais urgentes como a superação do fracasso do aluno e as desigualdades escolares no que tange os baixos índices de aprendizagem na educação brasileira.

Soma-se a isso as mudanças vislumbradas no âmbito da política educacional, como a universalização do ensino fundamental, a inclusão de pessoas com deficiência em turmas regulares, a implementação de sistemas de ciclos de escolarização, a progressão continuada, entre outras; o que, de alguma forma, tem influenciado o modelo escolar atual (NEIRA, 2012). Com base nas referidas mudanças, impõe-se a necessidade de repensar a formação de professores (NEIRA, 2012; PIMENTA, 1999).

Para as licenciaturas, cursos que, pela legislação, são responsáveis pela formação de professores que atuam na Educação Básica, as críticas remetem às estruturas institucionais das universidades, os currículos e seus conteúdos formativos, codificando-se como problemas no estabelecimento dos propósitos formativos (GATTI, 2010).

Importante dimensionar que as críticas não recaem apenas na formação do professor, seja nos seus modelos formativos, seja na estrutura dos cursos de licenciatura pelas universidades. Há fatores convergentes como as políticas educacionais vigentes, o financiamento da Educação Básica, a forma das estruturas que a organizam, gestão das escolas e outros (GATTI, 2010).

As discussões sobre formação inicial do professor nas universidades e sua atuação na Educação Básica, estão alinhadas ao processo de profissionalização do docente. Dimensionar o processo de profissionalização do docente é apontá-lo como profissional que mobiliza saberes, conhecimentos, capacidades e competências e considerar que a profissionalização reside numa dinâmica de construção e de apropriação desses elementos (WITORSKI, 2014).

Especialmente na profissão docente, Tardif (2002) afirma que a profissionalização ocorre num processo contínuo e que abarca diversas experiências e saberes, que vão possibilitando ao docente o domínio do trabalho e de si mesmo para poder lidar com crianças, jovens e suas famílias, muitas vezes em situação de penúria material e emocional

O processo de profissionalização docente tem sido estudado também por meio da análise do movimento histórico, que nos permite relacioná-lo ao movimento das diversas formas de se conceber o ensino. Tardif (2013), ao analisar o movimento histórico das idades do ensino, nos fala que elas estavam sujeitas às concepções e crenças de cada época. Nesse sentido, as situou como vocação, ofício e profissão, enquanto idades do ensino, existentes desde o século XVI.

A idade da vocação predominou entre os séculos XVII e XIX, período em que o ensino era compreendido como uma missão, uma causa, um chamamento. A docência era aprendida através da observação e da convivência com professores experientes (TARDIF, 2013).

Entre os séculos XIX e XX, período de formação das repúblicas, o ensino era entendido como ofício, pelo qual ensinar era um exercício legalmente constituído, mas que não exigia uma fundamentação científica da prática realizada nas escolas (TARDIF, 2013).

A partir dos anos 1980, iniciou-se nos EUA um movimento que militava pela profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986), pensando-o como atividade profissional de alto nível, na qual exigia-se um corpo de conhecimentos que



fundamentasse a ação pedagógica (TARDIF, 2013).

Tais idades se situam diferentemente em cada país, estando mais presentes a idade do ofício em alguns, sendo que em outros já há indícios de um ensino mais profissionalizado, “de forma que a relação entre universidade e escola é influenciada por esse aspecto” (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015, p. 112).

Interessa-nos a passagem de ofício do professor para o entendimento de profissão docente, pois os ganhos obtidos no período que a docência era entendida como ofício, como o estabelecimento de uma carreira, estabilidade, aposentadoria, entre outros, estão atualmente sendo ameaçados por uma profissionalização que prima pela concorrência, salário com base em méritos e insegurança no emprego e no estatuto (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, a profissionalização, especialmente no Brasil, “parece combinar com uma proletarização de uma parte dos professores” (TARDIF, 2013, p. 569), favorecendo ações não autônomas do professor em seu terreno profissional, não havendo, assim, a consolidação de um movimento profissional de docentes no século XXI.

Somado aos poucos avanços obtidos pela profissionalização do ensino (TARDIF, 2013), pesquisadores têm evidenciado situações insatisfatórias no âmbito dos sistemas de formação de professores, sinalizando para propostas de atuações e de reformas educativas (TARDIF, 2002; PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Pesquisadores de significativa relevância no âmbito da formação profissional, como Schön (2000) e Tardif (2002), analisaram a forte tendência dos cursos de licenciatura a formarem docentes despreparados para lidar com a maioria das situações que acontecem na ação docente, uma vez que recebem uma formação instrumentalizadora e permeada pela racionalidade técnica.

A racionalidade técnica, para Schön (2000, p. 21), é herdada da filosofia positivista construída nas próprias fundações da universidade moderna, na qual “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema, feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica”.

As principais características desse modelo de racionalidade técnica são a fragmentação do conhecimento, segmentação entre a teoria e a prática, visão linear das tarefas de ensino e dos processos de aprendizagem, concepção de ensino como

processo de preparação técnica e a prática como um processo técnico de intervenção (SCHÖN, 2000).

Esse modelo de formação tem sido recorrente em nossas escolas, no ensino básico, técnico e tecnológico, e instituições formadoras, sinalizando que os futuros professores não estão preparados para terem autonomia quanto à aquisição e produção de conhecimento e, muito menos, em como lidar com ele na ação docente, contradizendo o que se espera do ensino contemporâneo (BARBOSA-RINALDI, 2008).

Direcionando as atenções para o campo das profissões, Schön (2000), ao analisar o conhecimento profissional, questionou a capacidade das escolas de formação em ensinar o que os futuros profissionais devem aprender, pois, as escolas profissionais, nas quais incluímos a de formação de professores, e os currículos normativos profissionais, estão baseados na racionalidade técnica. Com base nesse modelo, o referido autor questiona as escolas de formação que valorizam demasiadamente o conhecimento sistemático, de preferência o científico, privilegiando a aplicação da técnica e da teoria na solução de problemas instrumentais.

A crítica de Schön (2000) ao modelo de racionalidade técnica se torna relevante para o exercício profissional do docente e para sua formação, na medida em que os contextos de intervenção pedagógica no qual ele atua são complexos, instáveis e incertos, sendo insuficientes os conhecimentos aprendidos apenas nas disciplinas que valorizam o conhecimento científico.

Na mesma direção, Tardif (2000, p. 18) nos chama atenção para problemas epistemológicos na formação de docentes. Para o autor, “os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento”.

O modelo referido por Tardif (2000) se pauta em uma lógica disciplinar, e não em uma lógica profissional, centrada na realidade de trabalho dos docentes. Assim, se apresenta de forma fragmentada e especializada nas disciplinas da graduação e não atende as necessidades das demandas profissionais dos professores. No modelo aplicacionista:

[...] o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer. (TARDIF, 2000, p. 19).

A lógica do modelo aplicacionista do conhecimento traz implicações ao exercício profissional, pois não considera os saberes do docente, suas crenças e suas representações. Evidencia-se como um dos problemas epistemológicos na formação inicial do professor, o que colabora para uma crise na Educação Profissional (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2000).

Nóvoa (2009, p. 04), ao se posicionar sobre os aspectos teóricos e práticos latentes na formação do docente, afirma que o debate educativo sempre esteve marcado pela dicotomia entre teoria e prática, pois em seu entendimento, “não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento”, o que gerou a continuação de uma formação docente dominada por referências externas, ou seja, a transmissão de determinados saberes na formação inicial, em sobreposição às referências internas, aquilo que o professor realiza em seu contexto de trabalho.

O argumento de Nóvoa (2009) se alicerça na constatação de que a formação dos professores está sendo ocupada por cientistas da educação e especialistas pedagógicos que, ao contrário dos docentes, não são detentores do conhecimento prático. Esse grupo de formadores que tem ocupado o centro da formação docente, definem os currículos de formação, o modo de inserção na profissão, regras de estágios probatórios e outros aspectos que influenciam o exercício da profissão docente.

Como forma de romper com os modelos de formação inicial que preconizam a racionalidade técnica, e nos quais predominam o conhecimento científico em detrimento ao conhecimento de dimensão prática do docente, Pérez Gómez (1995) e Schön (2000), entre outros, propõem a ação como eixo central do currículo formativo, “assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 110).

Schön (2000) procurou romper com o modelo de racionalidade técnica valorizando, no âmbito da formação de docentes, o conhecimento prático desse profissional, sinalizando para “uma prática docente com atitude de reflexão sobre essa

mesma prática, antes, durante e depois da mesma, buscando elementos que auxiliem melhorá-la” (BARBOZA-RINALDI, 2008, p. 195).

Nesse caminho, os saberes, as competências, os conhecimentos e as atitudes necessárias ao exercício profissional, não dependem somente da formação acadêmica, uma vez que só podem ser mobilizadas quando o futuro professor se defronta com situações reais ocorridas na ação (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Assim, “impõe-se inverter essa longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (NÓVOA, 2009, p. 04).

Reconhecemos, portanto, que a necessidade de formar professores reflexivos e com uma postura crítica se solidifica como um dos desafios da formação inicial. Para tanto, se faz necessário focalizarmos na ação profissional mobilizada pelo professor em seu ambiente de trabalho, para que emergjam os saberes, habilidades e conhecimentos que compõem a base de conhecimentos para o ensino, frente às situações concretas, recorrentes no seu trabalho, cotidianamente enfrentadas pelos docentes em sua ação profissional.

## **2.4 Educação profissional**

No que se refere às instituições de educação profissional uma educação significativa é prevista em documentos balizadores, para tanto falaremos sobre a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em especial o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Dentre as instituições que oferecem Educação Profissional e tecnológica, os Institutos Federais possuem destaque nessa investigação, tanto em termos de sua importância no ensino técnico e tecnológico no Brasil, quanto para nosso interesse como objeto de pesquisa.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (criados pelo decreto de nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. BRASIL, 1909) passaram por várias denominações, sendo a primeira Escola de Aprendizes Artífices; estiveram presente em cada uma das capitais das unidades federativas e iniciaram suas atividades há mais de cem anos oferecendo inicialmente cursos de formação profissional de eletricitista, mecânica, tornearia, carpintaria e artes decorativas.

Com novas estruturas administrativas e funcionais do ensino no Brasil no

ano de 1937, as Escolas de Aprendizes passaram a se chamar Liceu Industrial através da Lei nº 378, de janeiro de 1937 (BRASIL, 1937). Criou-se o Departamento Nacional da Educação, estruturado em oito divisões de ensino: primário, secundário, superior, industrial, comercial, doméstico, extraescolar e educação física.

Em 1942, novas reformas ocorreram: por meio do Decreto-Lei nº 4.073, definiu-se a Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942), que versava sobre bases de organização e de regimento do ensino industrial.

Ainda em 1942, pelo Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro (BRASIL, 1942), os Liceus transformam-se em Escolas Industriais e Técnicas. Segundo Cunha (2012), estas organizavam seus cursos para atender às demandas da indústria, com a mesma forma de ensino disciplinado e restrito à qualificação profissional. Em 1959, uma nova alteração: transformaram-se em Escolas Técnicas Federais, adquirindo autonomia na gestão e na didática, ampliando assim, a oferta de cursos técnicos ligados ainda às áreas industriais.

Após quase duas décadas, três Escolas Técnicas Federais (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) se transformam em Centros Federais de Educação e Tecnologia. Esse processo continuou de forma gradativa para outras Escolas Técnicas Federais, até o ano de 2008.

Nesse cenário mencionado acima, de reestruturações da rede federal de ensino industrial, por meio de mais um Decreto-Lei nº 4.127 (BRASIL, 1942), com objetivos de oferecer também cursos técnicos e pedagógicos, nasce a Escola Técnica de São Paulo que, em 20 de agosto de 1965 com a sanção da Lei nº 4.759 (BRASIL, 1965), se transforma em Escola Técnica Federal.

A partir da reorganização da rede federal de ensino, as Instituições Técnicas Federais, em 1994, com a Lei nº 8.948 de 08 de dezembro (BRASIL, 1994), passaram por uma nova transformação, de Escolas Técnicas Federais a Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs). E, em 01 de outubro de 2004, com o Decreto nº 5.224 (BRASIL, 2004), os CEFETs são autorizados a ofertarem cursos de ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, buscando a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica.

Em 1997, por meio do Decreto nº 2.208, o governo de Fernando Henrique Cardoso apontava a Educação Profissional como forma de formação/qualificação para o emprego. Ainda destinado aos desfavorecidos, a

iniciativa consistia numa valorização da aprendizagem do “ofício” em detrimento de uma formação integral, que favorecesse a continuidade dos estudos, em níveis mais avançados de ensino. Os cursos técnicos integrados foram extintos e transformados em cursos técnicos subsequentes ou concomitantes nos quais os alunos desenvolviam apenas as disciplinas técnicas em um ano e meio ou dois dependendo do número de módulos e da especialidade. O propósito anunciado, nessa conjuntura, era o de atender a necessidade de mão de obra necessária como estratégica de crescimento econômico e industrial impulsionado pela abertura de mercados.

As diretrizes apresentadas pelo decreto nº2.208 do governo FHC utilizam-se do discurso da inclusão e da redução da pobreza, por meio da expansão da educação profissional. Entretanto, segundo Oliveira (2012), a mera oferta ou a mera participação nos cursos de Educação Profissional subsequentes não garantem a redução da pobreza e a exclusão social. Para o autor, esta forma de educação profissional assume apenas um caráter de política compensatória de Estado, para os desfavorecidos.

Esse tipo de formação pautava no treinamento ocupacional e estava centrado em atender às demandas imediatas do mercado, sem a preocupação de que os seus egressos construíssem um percurso autônomo e crítico.

Evidenciava-se, assim, a verdadeira intenção dos legisladores de não reconhecer o ensino básico como sendo de fundamental importância para formação do trabalhador. Uma política educacional que buscava a instrumentalização da mão de obra, ampliando, assim, o dualismo educacional, uma escola para o povo trabalhador e outra para as classes médias e as elites dirigentes detentoras do capital econômico.

Em 2003, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pautado por uma proposta de educação básica integrada e capaz de proporcionar formação ampla e significativa, anunciava o seu programa de governo para educação. Formação educacional pautada pela perspectiva da produção do conhecimento dos educandos, no nível de sua história de vida e de suas relações concretas, com proposta de inseri-los na atividade social, humanística e formativa, em consonância entre trabalho manual e instrumental e desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (FERRETTI, 2009).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a proposta do governo Lula para a Educação Profissional era de reconstruí-la corrigindo as distorções do modelo implementado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que proibia a formação profissional integrada ao ensino médio e regulamentava formas “fragmentadas e aligeiradas de Educação Profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25) e que tinha sido alvo de fortes críticas de entidades, organizações e atores do campo educacional.

No início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, após as discussões durante o Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: “Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, promovido pelo MEC em 2003, o decreto 5.154 revoga o decreto de nº 2.208 de 1997, do governo de FHC permitindo, assim, a possibilidade de integração do ensino propedêutico com o ensino profissional (BRASIL, 2003). Acrescentando a essa nova proposta, a modalidade integrada como forma de articulação a ser oferecida aos egressos do ensino fundamental, em cursos de formação profissional técnica em nível médio na mesma instituição de ensino com matrícula única por aluno.

Nesse novo contexto da educação profissional, no ano de 2008, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro (BRASIL, 2008), institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, implantados num total de 38 *campi* em todos os estados da federação, definidos como:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Assim, a Educação Profissional do IFSP se estrutura a partir de uma concepção de educação que reconhece a racionalidade técnica (oriunda dos cursos de bacharelado) como uma ferramenta estratégica que deve ser ressignificada no contexto da docência por meio de práticas educativas que possibilitem a formação integral do educando, ou seja, técnica, científica, humanista e crítica.

Levando em conta as mudanças que vem ocorrendo nas diretrizes curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2008) e, principalmente, no Ensino Básico Técnico e

Tecnológico, o Instituto Federal de Educação de São Paulo, pautado e orientado pelos princípios e valores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pelo Projeto que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (BRASIL, 2008), vem buscando atender a uma demanda de formação de sujeitos para o mundo do trabalho, e não apenas para o mercado de trabalho, com cursos profissionalizantes que contemplem tanto a educação em nível médio como a educação técnica, objetivando, portanto, uma educação significativa e integrada a valores profissionais e sociais. .

Considerando o que foi discutido acima o objetivo desta pesquisa tem como foco a investigação constituição do professor, ocorrência de confluências entre os saberes docentes e as práticas docentes de professores da área técnica que atuam nos cursos de Educação Profissional Técnica em um campus do IFSP.

## **2.5 Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica**

A formação profissional que se busca na docência no ensino básico, técnico e tecnológico é aquela que trabalhe com um novo perfil de professor, que vai muito além de ser bem qualificado em sua área específica de atuação. É preciso investir em sua formação humana e no preparo para atender às especificidades que a Educação Profissional exige, frente ao cenário contemporâneo do trabalho. Nas palavras de Kuenzer (2008, p.20):

Na transição da hegemonia do paradigma taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho para os novos paradigmas, tendo em vista as novas demandas de acumulação que deram origem a um novo regime fundado na flexibilização, configura-se uma nova concepção de educação profissional que, por consequência, traz novas demandas de formação de professores.

Gariglio e Burnier (2012) apontam para a pouca atenção dada à formação pedagógica de professores para atuar na educação profissional, especialmente nos cursos técnicos, pois atende, de forma superficial, às necessidades específicas dessa modalidade de educação. A formação dos professores para a educação profissional é feita na maior parte das vezes por instituições por meio de complementação pedagógica ou ainda pelos próprios educadores em cursos de formação continuada na instituição na qual trabalham e ainda durante a própria prática docente em debates a respeito de situações relativas ao ensino e aprendizagem, que acontecem em



momentos específicos para reflexão do assunto, de forma descontínua e fragmentada. Essas práticas reforçam a ideia de que educação profissional ainda é entendida como décadas atrás, especificamente tecnicista e instrucionista.

A desatenção dada à produção intelectual para a formação de professores da Educação Profissional vem contribuindo para reforçar a ideia de que esses profissionais não pertencem à área da educação, e que a eles cabe, apenas, o domínio dos conhecimentos específicos da área de atuação de forma mecânica e pouco reflexiva. Essa constatação reitera a necessidade dessa pesquisa, que pretende investigar a educação que se pratica no contexto pesquisado, qual seja, nos cursos do ensino técnico e tecnológico no âmbito de um campus do IFSP.

A proposta de formação docente para a educação profissional, a partir da década de 1990, pode ser abordada tomando como referência o estudo realizado por Oliveira (2010), que apresenta uma síntese da legislação sobre o tema, confirmando a falta de diretrizes para a formação docente para atuação na educação profissional. Baseando-se na legislação, a autora menciona o Decreto n. 2.208/97 que regulamentou a educação profissional, mostrando que nesse decreto fica explícita a concepção de que a formação de professores das áreas técnicas não carece de especificidade pedagógica, quando estabelece em seu artigo 9º que as disciplinas do ensino técnico “serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional”. No Decreto nº 5.154/04, que revogou o anterior, proposto por FHC, não é citada a questão da formação do professor para a educação profissional. Aponta a autora:

[...] a formação de professores para a EP vem sendo tratada no País, como algo *especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório*, e que, por meio de Programas, desenvolve-se paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma *política de falta de formação* (OLIVEIRA, 2010, p. 458).

Mesmo com toda discussão que há em torno da formação docente para a educação profissional, permanece em vigor a Resolução CNE nº 2/97, que dispõe sobre 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. Tal resolução estabelece que:

Art. 1º - 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 de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.

Art. 2º - O programa especial a que se refere o art. 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação (BRASIL, 1997).

Assim, fica nítido que a medida foi tomada e aprovada para atender a demanda de falta de professores para o ensino básico e foi estendida para o ensino técnico. Nesse sentido, a formação de docentes para a educação profissional permaneceu sem ser objeto de um planejamento específico, visto que tais programas visam habilitar professores, mas não somente ou especificamente para a educação profissional, o que demandaria uma proposta de formação voltada para as singularidades e demandas próprias dessa modalidade de ensino.

A diversidade de professores em exercício na rede federal técnica e tecnológica de ensino, com formação em cursos de bacharelado, engenharias, tecnólogos, entre outros, aponta para a necessidade de que tais programas emergenciais não se tornem soluções definitivas, mas sim colaborem para a elaboração de propostas específicas para a formação de professores para educação profissional.

Em outras palavras, é preciso profissionalizar a docência, numa perspectiva do saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes docentes, “renovados e produzidos pela comunidade científica em exercícios e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc.” (TARDIF, 2014, p. 35).

Dessa forma, é importante que as instituições de Ensino Superior reformulem seus projetos, no sentido de priorizar a formação docente, pautada na articulação entre os seus pilares – ensino, pesquisa e extensão – e assim contribuir para que se tenha uma educação profissional de qualidade.

O presente trabalho, imerso no contexto supracitado, julga pertinente abordar no capítulo seguinte um caminho investigativo para um melhor entendimento dos objetivos da pesquisa, os conceitos de saberes docentes, formação docente,

educação profissional, o compromisso com a valorização do aprendizado por meio do desenvolvimento de habilidades e competências e da geração de conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos.

### **3 Procedimentos Metodológicos**

O presente capítulo tem como objetivo a construção metodológica de uma pesquisa qualitativa, tendo em vista seu caráter interpretativo, o que permite uma melhor compreensão revelada na fala dos docentes, por intermédio de entrevistas. Em conjunto apresenta, também, a análise de um questionário realizado preliminarmente, que objetivou a extração de dados gerais sobre os docentes, o que permitiu definir melhor o roteiro de entrevistas e o percurso metodológico a ser seguido, no contexto em questão.

Diante disso, a pesquisa é composta de abordagem documental e de campo/empírica. De acordo com Marconi e Lakatos (2005), a pesquisa qualitativa tem como objetivo conseguir informações e conhecer o problema de pesquisa, em busca de respostas ou novas hipóteses, de modo a comprová-lo e/ou instigá-lo.

Neste trabalho foram utilizados dois instrumentos de coletas de dados. O primeiro consiste em um questionário para que possamos identificar e definir os sujeitos da pesquisa, para delimitar melhor o caminho da investigação. E o segundo instrumento representado por uma entrevista para compreender e aprofundar o estudo, percepção e impressões dos sujeitos pesquisados.

Assim, os dados obtidos foram analisados com base na análise de conteúdo por meio das narrativas que, conforme Minayo (2008), consiste em um conjunto de técnicas, diversificadas, usadas para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa, que tem como objetivo principal a compreensão de uma determinada questão em um grupo social ou organização, buscando uma metodologia específica para o contexto no qual a pesquisa se realiza.

No caso desta investigação, os dados utilizados para analisar a questão das relações da docência e dos saberes dos professores que ministram aulas nas disciplinas das áreas técnicas, são coletados a partir de questionário e de uma entrevista com cada um dos docentes pesquisados, material que interpretamos e

contextualizamos com a questão principal do estudo: como se constitui o professor como profissional do ensino básico, técnico e tecnológico nas aulas das disciplinas de áreas técnicas?

A busca deu-se no sentido de analisar como tem se dado a ação docente segundo seus saberes e as possíveis confluências ou entraves enfrentados pelos sujeitos da pesquisa, especificamente, docentes que ministram aulas das disciplinas das áreas técnicas.

O questionário aplicado evidencia informações sobre o perfil dos docentes, características de formação, indicações do que consideram importante para a própria atuação, entre outros. A partir da análise dos questionários foi elaborado um roteiro de entrevista que procurou, na polifonia discursiva apresentada, elementos relevantes para compreender os saberes mobilizados na ação docente dos referidos professores.

### **3.1 Fontes de Dados**

Considerou-se dessa forma como especificidades dos saberes expressos pelos sujeitos quanto a sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional, para discutir as possíveis confluências ou entraves enfrentados em sala de aula em relação a eles.

Optamos por evidenciá-los, por meio de um questionário e entrevistas, as manifestações reveladas pelos sujeitos da pesquisa para elucidar elementos dos saberes docentes e de como eles compreendem sua prática profissional.

Num total de vinte e nove docentes que receberam o questionário via *e-mail*, somente dezoito responderam o questionário, os outros onze não justificaram o porquê não responderam, simplesmente ignoraram o e-mail. Dos dezoito que responderam, foram selecionados sete docentes (D7, D10, D12, D13, D15, D17 e D18) que atuam como docentes das disciplinas das áreas técnicas e sem formação pedagógica (licenciatura) em seus respectivos cursos de graduação, efetivos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, em um *campus* do interior, com regime de dedicação exclusiva e que ministram aulas no Ensino Básico Técnico e Tecnológico, médio integrado em Informática ou em Química.

Pautados pelos pressupostos metodológicos da pesquisa, foram levados em consideração, em um primeiro momento, dados de dezoito professores que responderam ao questionário inicial, conforme tabela:

Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos selecionados.

| Participantes | Sexo | Tempo de experiência docente | Tempo como EBTT   | Formação  |
|---------------|------|------------------------------|-------------------|---|
| D1            | F    | Mais de 10 anos              | Até 5 anos        | Possui graduação em BACHARELADO EM QUÍMICA pela Universidade Estadual de Campinas (1997), graduação em <u>Licenciatura em Química</u> pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2010) e mestrado em Química pela Universidade Estadual de Campinas (2002).  |
| D2            | M    | Mais de 10 anos              | Mais de 10 anos   | Graduado em <u>Tecnologia em Processamento de Dados</u> pela Universidade Metodista de Piracicaba (1989) e mestre em Gerenciamento de Sistemas de Informação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1997).  |
| D3            | M    | Mais de 10 anos              | Entre 5 e 10 anos | Possui mestrado em <u>CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO</u> pela Universidade Metodista de Piracicaba. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Engenharia de Requisitos.  |
| D4            | F    | Até 5 anos                   | Até 5 anos        | Possui Doutorado em Química Orgânica (2008-2012) pela Universidade Federal de São Carlos, Mestrado em Ciências (2005-2007), graduação em Química Industrial (2001-2004), <u>licenciatura através do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes</u> (2005), todos pela Universidade de Franca. |
| D5            | M    | Mais de 10 anos              | Entre 5 e 10 anos | Doutor em Engenharia de Alimentos (2012), <u>Licenciado em Química</u> (2012), Mestre em Engenharia de Alimentos (2006), Engenheiro de Alimentos (2004) pela Universidade Estadual de Campinas e Técnico em Química Industrial (2002) pelo CEFET-MG.  |
| D6            | M    | Mais de 10 anos              | Até 5 anos        | <u>Bacharel em Química</u> pela Universidade Estadual de Campinas (1988-1992), licenciado em Química pela Universidade Estadual de Campinas (1996-1999),  |

|      |   |                   |                   |  |
|------|---|-------------------|-------------------|--|
|      |   |                   |                   | mestre em Química pela Universidade Estadual de Campinas (1993-1995) e doutor em Química pela Universidade Estadual de Campinas (1996-2010).   |
| D7*  | M | Entre 5 e 10 anos | Até 5 anos        | Possui <b>graduação em Sistemas de Informação</b> pelo Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM (2008) e pós-graduação em Sistemas de Banco de Dados pelo Centro Universitário do Triângulo - Uberlândia - UNITRI (2010).   |
| D8   | M | Até 5 anos        | Até 5 anos        | Possui <b>graduação em Engenharia Química</b> pela Universidade Federal de São Carlos (2011), Mestrado em Engenharia Química pela Universidade Federal de São Carlos (2014), cursando atualmente Doutorado em Engenharia Química pela Universidade Federal de São Carlos.                                |
| D9   | M | Entre 5 e 10 anos | Até 5 anos        | <b>Licenciado</b> (2008) e Mestre (2010) em Química pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), <i>Câmpus</i> de Araraquara. Atuou como professor de Química nos ensinamentos fundamental e médio da rede Anglo de ensino, nas cidades de Araraquara e Jaboticabal-SP.                                  |
| D10* | M | Mais de 10 anos   | Mais de 10 anos   | <b>Engenheiro Agrônomo</b> pela Universidade Federal de Viçosa - MG (1997), Tecnólogo em Biocombustíveis pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - Faculdade de Tecnologia de Piracicaba - SP (2011), mestre em Agronomia (Solos e Nutrição de Plantas) pela Universidade de São Paulo. |
| D11  | F | Mais de 10 anos   | Até 5 anos        | Possui <b>graduação em Licenciatura</b> pela Universidade Federal de São Carlos (2008) e mestrado em Química pela Universidade Federal de São Carlos (2011).   |
| D12* | M | Entre 5 e 10 anos | Entre 5 e 10 anos | Possui <b>graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</b> pelo Instituto Federal Minas Gerais (2007), especialização em Tecnologia e Sistema de Informação pela Universidade Santa Cecília (2014).  |
| D13  | M | Mais de 10 anos   | Até 5 anos        | Possui <b>graduação em Tecnólogo Em Processamento de Dados</b> pela Universidade Federal de São Carlos (1976) e mestrado em Gerenciamento de   |

|      |   |                   |                   |  |
|------|---|-------------------|-------------------|--|
|      |   |                   |                   | Sistemas de Informação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1996).   |
| D14  | F | Até 5 anos        | Até 5 anos        | Possui mestrado em Ensino de Química pelo Programa de Pós-Graduação Interinidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (2016). Especialização em Docência no Ensino Superior- Centro Universitário Senac (2013). Obteve a <b>Licenciatura em Química</b> pelo Departamento de Química da Universidade Federal de São Carlos (2009).                                      |
| D15* | M | Entre 5 e 10 anos | Entre 5 e 10 anos | Mestrado Universidade Estadual de Campinas UNICAMP - Faculdade de Tecnologia (2015-Atual) e integrante do Laboratório de Informática Aprendizagem e Gestão (LIAG) da UNICAMP - FT. Especialização em Redes de Computadores pelo Centro Universitário do Sul de Minas UNIS (2006). <b>Graduação em Ciência da Computação</b> pela Universidade José do Rosário Vellano UNIFENAS (2004). |
| D16* | M | Até 5 anos        | Até 5 anos        | Possui graduação em Ciência da Computação pelo Centro Universitário Central Paulista (2007) e mestrado em Ciências da Computação e Matemática Computacional pela Universidade de São Paulo (2011).   |
| D17* | M | Entre 5 e 10 anos | Entre 5 e 10 anos | Pós -graduando em Sistemas de Telecomunicações (ESAB 2016), Mestre em Ciências da Computação (FACCAMP - 2014), Pós <b>graduado em Redes de computadores</b> (ESAB - 2011), possui graduação em Redes de Computadores pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP - 2009) e é Bacharel em comunicação Social pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP - 2001).           |
| D18* | M | Entre 5 e 10 anos | Até 5 anos        | Possui <b>graduação em bacharel em Química</b> pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e mestrado em Química pela Universidade Estadual de Campinas(2006).   |

\*Docentes que atuam como docentes das disciplinas das áreas técnicas e sem formação pedagógica em seus respectivos cursos de graduação.

Fonte: arquivo pessoal do autor.



Os dezoito sujeitos caracterizados acima, receberam por meio do *e-mail* institucional um questionário com questões objetivas a fim de extrair dados relevantes para delimitação da presente pesquisa. São todos professores que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio das áreas de Química e Informática. Há nesse grupo professores de disciplinas teóricas e de disciplinas práticas. Ao todo, o grupo inicial era de vinte e nove professores convidados a participarem da pesquisa, não foi identificado o motivo dos demais que não responderem ao questionário, simplesmente não responderam o *e-mail*. Os que responderam possuem formações e experiências diversas e a maioria atua na educação profissional com no máximo cinco anos de docência, como pode ser observado no quadro acima.

Todos os envolvidos receberam e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido que constava, além da proposta da pesquisa, informações sobre a livre participação, a possibilidade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, quanto ao anonimato dos participantes, dentre outros informes para esclarecimento. A direção geral permitiu a pesquisa na instituição por meio de preenchimento e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido específico para esse fim.

A coleta de se deu por meio de aplicação de questionário composto de perguntas objetivas. Posteriormente, e embasado nos resultados obtidos no questionário inicial, realizamos uma entrevista com sete docentes (D7, D10, D12, D13, D15, D17 e D18) que apresentaram o perfil pretendido para essa pesquisa com objetivo de investigar dados sobre os saberes mobilizados (TARDIF, 2014) em suas práticas em sala e em suas constituições como sujeito professor, formação inicial e continuada.

O questionário foi organizado a partir do seguinte roteiro:

- Levantar os dados pessoais, curso que atua e núcleo em que ministra aula;
- Levantar a formação acadêmica, instituição onde fez a graduação e frequência em programas de capacitação;
- Levantar o tempo de serviço no magistério, tempo de serviço na Educação Profissional e trajetória da formação acadêmica.
- Estabelecer inicialmente qual a concepção do professor sobre e como ele qualifica a própria ação docente.

A partir dos resultados obtidos no questionário, a entrevista foi organizada com base no seguinte roteiro:

- O que o motivou a atuar como professor?
- Quais eram as expectativas de atuar em sala de aula?
- A sua ação docente atende às suas expectativas?
- Como você trabalha os conhecimentos adquiridos na graduação em sala de aula?
- Qual a importância da formação inicial para sua ação docente?
- Qual a importância da formação pedagógica para sua ação docente?

O trabalho de investigação foi organizado a partir dos referentes da ação docente, compostos por três aspectos importantes do trabalho profissional do professor: conhecimento (domínio do campo de conhecimento de sua área), prática (habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a aprendizagem) e engajamento (consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos) (SILVA; ALMEIDA, 2015, p. 83).

A proposta dos referentes é a interlocução circular de cada um dos aspectos necessários ao perfil profissional proposto, observados na figura 1. É importante ressaltar que a ideia circular da figura entre as três aspectos profissionais apresentadas significa que não há sobreposição entre os conhecimentos, mas se relacionam no momento da ação docente e que o professor recorre espontaneamente aos referentes conforme cada situação de desenvolvimento da ação em sala.

Figura 1 - Referentes da ação docente.



Fonte: Silva e Almeida (2015, p. 84).

Nesse sentido é importante ressaltar que o fazer pedagógico perpassa por aspectos distintos de saberes que constituem o trabalho docente e que é na ação docente que se constrói o profissional reflexivo capaz de superar a racionalidade técnica e proporcionar novas possibilidades de aprendizado crítico e autônomo.

### **3.2 Metodologia de Análise dos Dados**

A metodologia utilizada para análise dos dados em da pesquisa consiste nas Narrativas Orais e Escritas que obedecem à organização de trabalho definida a seguir.

A narrativa escrita, em um primeiro momento, com questionário estruturado em questões objetivas, objetivando a caracterização dos professores da área técnica, a fim de identificar os possíveis sujeitos para nossa investigação. Nesse primeiro

momento, trabalhamos sem muita profundidade em relação aos *lócus* da pesquisa, pois o objetivo do questionário era traçar o perfil do docente envolvido.

A narrativa oral, com a entrevista, utilizada posteriormente, aprofundou questões identificadas no questionário e não explicitadas pelos professores com precisão, buscando as confluências e dissonâncias entre saberes (o que consideram importante para o desenvolvimento da ação docente) e as práticas que anunciam realizar. “O que se entende aqui por modelo ou tipo de ação são as representações elaboradas e veiculadas pelos professores a respeito da natureza de sua prática representações essas que servem para defini-la estruturá-la e orientá-la” (TARDIF, 2014).

Freire (2012) enfatiza que compreender a educação por meio do olhar docente traz reflexões com parâmetros interpretativos tanto de resultados narrados como evidenciados.

A narrativa para Azevedo e Passeggi (2016, p. 129) surge como “uma entidade, ou seja, um gênero textual empregado para investigar a prática docente”.

Assim, a narrativa é vista com potencial muito maior do que apenas o de servir como ferramenta de investigação do estudo, seguindo as interpretações de Azevedo e Passeggi (2016, p. 129), esta permite que se tome novo significado textual para a construção da pesquisa, devendo se considerar as evidências apresentadas pelos entrevistados na percepção dos processos de ensino e aprendizagem e da sua própria ação docente.

### **3.3 Sujeitos e Contexto da Pesquisa**

Os sujeitos em questão são aprovados em concurso público de provas e títulos para ministrar aulas no Ensino Básico Técnico e Tecnológico, atividade que requer formação adequada para que se desempenhe com qualidade o fazer docente. Notamos que no contexto em questão tal premissa não se aplica, sobretudo se nos atermos à realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dos processos de seleção de docentes para ingresso nessas instituições que obedece a critérios específicos de seleção previstos em Edital de concurso público de provas e títulos, requisitos amparados pela Lei 11.784/08, que dispõe sobre a reestruturação

do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo ( PGPE) , incluindo a carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

A contratação dos professores ocorre de acordo com a necessidade expressa em cada projeto pedagógico de curso e o ingresso na Instituição rege-se pelo que dispõe o Plano de Carreira Docente e o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Federais. Nesse processo, tem-se como exigência fundamental a formação específica da área de atuação conforme podemos entender melhor no edital 233/2015 de contratação docente do IFSP, apresentado por amostragem no quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Demonstrativo de formação exigida.

| <b>Relação de Vagas por Área/Campus</b> | <b>Área</b>                                 | <b>Formação Exigida</b>   | <b>Vaga</b> |
|---|---|---|-------------|
| ARARAQUARA                              | PRODUÇÃO INDUSTRIAL                         | Bacharelado em Engenharia da Produção OU Tecnologia em Gestão da Produção Industrial.   | 01          |
| BARRETOS                                | AGRONOMIA                                   | Bacharelado em Agronomia OU Bacharelado em Engenharia Agrícola.   | 01          |
|   | VETERINÁRIA                                 | Bacharelado em Medicina Veterinária.  | 01          |
| BOITUVA                                 | CONTROLE E AUTOMOÇÃO II                     | Bacharelado OU Tecnologia na área de Elétrica OU Eletrônica OU Automação Industrial OU Mecatrônica<br>OU Tecnologia em Mecatrônica Industrial.                          | 01          |
| BRAGANÇA PAULISTA                       | CONTROLE E AUTOMAÇÃO II                     | Bacharelado OU Tecnologia na área de Elétrica OU Eletrônica OU Automação Industrial OU Mecatrônica<br>OU Tecnologia em Mecatrônica Industrial.                          | 01          |
|   | ELETRÔNICA                                  | Bacharelado em Engenharia Elétrica OU Bacharelado em Engenharia Eletrônica OU Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação OU Tecnologia em Eletrônica Industrial. | 01          |
|   | INFORMÁTICA I: PROGRAMAÇÃO E BANCO DE DADOS | Bacharelado OU Engenharia OU Tecnologia na área de Informática.   | 01          |
| CAPIVARI                                | GESTÃO                                      | Bacharelado em Administração OU Bacharelado em Ciências Econômicas OU   | 01          |

|               |  |  |    |
|---------------|--|--|----|
|               |  | Bacharelado em Ciências<br>Contábeis OU Graduação em curso superior de Tecnologia do eixo Gestão e Negócios do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.   |    |
|               | INFORMÁTICA I:<br>PROGRAMAÇÃO<br>E BANCO DE<br>DADOS | Bacharelado OU Engenharia OU Tecnologia na área de Informática.  | 01 |
| CARAGUATATUBA | GESTÃO   | Bacharelado em Administração OU<br>Bacharelado em Ciências Econômicas OU<br>Bacharelado em Ciências<br>Contábeis OU Graduação em curso superior de Tecnologia do eixo Gestão e Negócios do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. | 01 |
|               | MEIO AMBIENTE  | Bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária.   | 01 |

O conteúdo completo desse documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00032015042300048. Documento assinado digitalmente conforme MP no- 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

Devido à necessidade emergencial de contratar professor para lecionar conteúdos específicos de uma determinada área de conhecimento, os editais, em muitos casos, conforme demonstrado no quadro 4 acima, acabam priorizando a contratação de bacharéis, engenheiros, profissionais que sequer passaram por uma formação para se tornar professor.

Entretanto no mesmo edital 233/15, página 42, encontramos:

## 2. DOS CARGOS, DA DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS E LOTAÇÃO

2.1. O concurso destina-se ao Provimento de Cargos de Professor da Carreira de *Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico* durante o prazo de validade previsto no item 15.1 do presente Edital.

2.1.1. O Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é responsável pelas atividades *relacionadas ao ensino*, à pesquisa e à extensão, e ainda pelas atividades inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia e coordenação. Deverá atuar na educação profissional em seus diversos níveis, conforme previsto na legislação vigente (grifo nosso).

Conforme assinalado no texto acima, os professores dos Institutos Federais de educação são também professores de ensino básico, portanto regidos pela legislação vigente que atribui a esses docentes a responsabilidade de lecionar também nos cursos de licenciatura em nível superior. O que ocorre é que, como já afirmamos, os Institutos têm necessidade de rápida expansão e têm privilegiado a contratação de bacharéis, engenheiros entre outros profissionais deixando a cargo dos ingressantes que não possuem licenciatura a procura por programas de Formação Pedagógica para Docentes.

Esses programas destinam-se à profissionais da indústria e do setor serviços entre outros que passam a atuar como professores e objetivam capacitá-los para o magistério na educação básica e profissional. Trata-se de, a partir do domínio da área específica para a qual esses profissionais se encontram habilitados que passem a construir e administrar situações de ensino/aprendizagem adequadas à disseminação e assimilação críticas do saber e ultrapassem a atuação exemplificada, quer dizer, pela atuação da reprodução de informação ou de treinamento.

Diante disso, essa investigação propõe discutir os saberes docentes desses professores que não possuem formação pedagógica e os impactos educacionais causados no processo de ensino-aprendizagem no âmbito do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, tendo como escopo um *Campus* do interior da rede do Instituto Federal de Educação de São Paulo.

Inicialmente, contextualizamos a realidade desses sujeitos a partir dos dados obtidos no questionário inicial, com o propósito de situar o gênero, a formação e a experiência de cada sujeito envolvido na pesquisa.

Os sete sujeitos da pesquisa (D7, D10, D12, D13, D15, D17 e D18) são professores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio das áreas de Química e Informática. Esses professores possuem formações e experiências diversas como pode ser observado no Quadro 02 (caracterização dos sujeitos selecionados). Reforçando, assim, a premissa de contratação de “professores” sem formação em curso de licenciatura para atuarem como professor no ensino básico, técnico e tecnológico, modalidade que segundo a LDB, exige formação pedagógica.

O intuito da escolha de professores com atuação no ensino técnico integrado, com formações, contextos e áreas diferentes se deu de forma intencional com o propósito de poder ter uma amostra da diversidade dos professores que atuam em

uma mesma instituição e em uma mesma modalidade, qual seja, o ensino médio integrado. O que inicialmente poderia ser entendido como algo complexo, segundo os próprios professores participantes, essa diversidade é vista como uma possibilidade enriquecedora de ampliar os conhecimentos e diversificar as práticas docentes, pois eles compartilham, em diferentes momentos, suas experiências.

## **4 Resultados e Análises**

Este capítulo tem como objetivo realizar a discussão dos dados obtidos neste estudo, usando como base o aporte teórico levantado. Nas discussões apresentadas, considerar-se-á que a educação é, certamente, um dos únicos caminhos para uma sociedade evoluída socioeconomicamente, para isso, o ensino deve ocorrer de forma efetiva e dinâmica (FREIRE, 2002).

Realizamos a pesquisa qualitativa justamente para atender o objetivo de compreender a constituição do professor, as confluências entre os saberes dos professores e as suas respectivas capacidades de ensinar no contexto técnico.

Buscamos compreender também os motivos que levaram os docentes investigados a optarem pela profissão, sempre com o intuito de reconhecer em seus respectivos discursos fatores importantes que embasam saberes e as práticas que anunciam.

A seguir, apresentamos análises dos dados levantados sobre os sujeitos da pesquisa por meio de questionário e entrevistas.

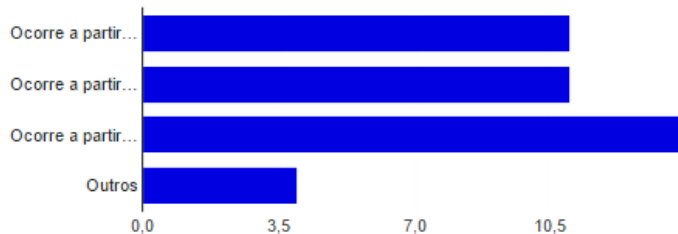
### **4.1 Análise dos Dados Obtidos no Questionário**

Todos os professores vêm de experiências docentes anteriores e concordam que trabalhar com essa modalidade de educação é algo novo e desafiador. A maioria dos participantes trabalha com os cursos técnicos integrados desde sua implantação no *campus*, perto de completar dois anos, com exceção de um professor que, apesar de ter experiência com a educação profissional, atua com os cursos técnicos integrados ao ensino médio há pouco tempo.



Figura 2

**Marque também a(s) alternativa (s) que melhor se adequa(m) à sua formação.**



|   |    |       |
|---|----|-------|
| Ocorre a partir das experiências dos professores que tive ao longo da minha vida.                   | 11 | 61.1% |
| Ocorre a partir das discussões realizadas com colegas mais experientes do meu ambiente de trabalho. | 11 | 61.1% |
| Ocorre a partir da minha atuação em sala de aula.   | 14 | 77.8% |
| Outros  | 4  | 22.2% |

As respostas da figura 2 indicam que as experiências mais relevantes dos que responderam ao questionário estão relacionadas à uma formação exemplar como docente, ou seja, a partir de experiências como discente, com os professores que tiveram e com os colegas professores com os quais conviveram e convivem.

É importante ressaltar, que os dados levantados no quadro 1, anteriormente apresentado, caracterizou a diversidade de formação dos professores que trabalham nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *campus* pesquisado. Dentre os perfis de formação temos engenheiros, licenciados, tecnólogos e bacharéis.

Identificamos também (vide gráficos do questionário anexo) que em relação à pós-graduação, que a maioria dos docentes possui cursos de especialização, mestrado ou doutorado.

Essa formação é bastante valorizada na prova de títulos dos concursos públicos para preenchimento das vagas de docentes, conforme preconiza o PDI da Instituição e os editais dos concursos para docente. Além disso, a carreira EBTT tem como parâmetros de ascensão um plano de cargos e salários pautado na verticalização da formação da graduação ao doutorado com vários níveis intermediários (ascensão horizontal) e um último grau de professor titular, semelhante a carreira do magistério superior.

Foi possível notar nessa análise preliminar, que todos os professores tiveram experiências como docentes antes de irem para o IFSP, que variaram de cinco anos ou mais de dez anos, são oriundos de cursos de bacharelado e tecnologia e dos dezoito respondentes apenas oito possuem licenciatura e com apenas a terça parte destes sem realizar nenhum tipo de formação pedagógica, ainda que de curta duração. Além disso, pouco mais da metade deles considera sua formação suficiente para a sua ação docente.

Ainda em relação à formação profissional e tempo de sala de aula, o que os dados permitem concluir que se trata de um grupo de professores qualificados em termos de pós-graduação, com formação de graduação em diferentes áreas, com predomínio da formação em bacharelados e tecnologias e que não se trata mais de professores iniciantes, a maioria com mais de dez anos de docência. Entretanto, já como professor na educação profissional, a grande maioria, se encaixa como professor iniciante, menos de cinco anos de docência nessa modalidade.

Foi possível observar que a motivação para a carreira docente está alicerçada por questões pessoais a maioria aponta esse motivo como critério para escolha da profissão.

Percebemos também, que o encaminhamento profissional está diretamente ligado à trajetória de cada sujeito, assumindo perspectivas de aprendizagem e práticas desenvolvidas ao longo da vida. De maneira geral, os sujeitos carregam consigo recordações e experiências individuais que os singularizam.

No sentido de observar a constituição do professor, a confluência, ou não, entre teoria e prática, algumas das observações desta realidade específica decorrem das questões sobre o posicionamento desses professores em relação à qualidade de sua atuação enquanto docente.

Considerando a realidade específica decorrente do posicionamento desses professores em relação à qualidade da própria prática docente.

Percebemos, em especial, nas respostas dadas ao questionamento, no que tange o cumprimento total da ementa, obtivemos um alto percentual de respostas favoráveis a essa ação em sala de aula como premissa de boa qualidade da atuação docente. Esta valorização em cumprir o conteúdo programado, poderia denotar que os docentes “desconhecem” meios pedagógicos de como ensinar sob uma perspectiva metodológica mais significativa, entretanto os autores asseveram a

importância do conhecimento técnico da área que em o docente atua (TARDIF, 2014; SILVA; ALMEIDA, 2015).

Como ficará evidenciado na análise das entrevistas, as figuras resultantes do questionário aplicado são uma parte inicial da abordagem para responder nossa pergunta de pesquisa.

Destacamos que o cumprimento da ementa é uma das exigências das escolas e do MEC aos docentes. Todavia não significa dizer que a qualidade da ação docente isoladamente determina por si só a qualidade do ensino, se considerarmos que o ensino e a aprendizagem nunca estão separados, como veremos nas falas destacadas nas entrevistas.

Foi possível notar também, que os docentes questionados sobre motivar os alunos por meio de pontuação extra, parte deles concorda e a valoriza como estratégia pedagógica que qualifica a ação docente; todavia há uma dúvida razoável sobre o uso dessa estratégia que é comumente utilizada nas abordagens tradicionais de ensino técnico. Considerando a concepção do professor como transmissor de saberes há falas nas entrevistas que já apontam na direção de uma transformação em tornar-se professor, quer dizer, boa parte dos sujeitos envolvidos anuncia a necessidade de aprimorar-se em relação aos conhecimentos profissionais como exposto em Silva e Almeida (2015, p.85), a saber nos itens:

- 1.1 - Domina sua área de conhecimento;
- 1.2- Entende as relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber evidenciando uma visão interdisciplinar;
- 1.3 -Domina os conteúdos com os quais deve trabalhar em sua atividade docente;
- 1.4 -Compreende o currículo escolar;
- 1.6 - Compreende o contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.

É relevante como os professores concebem a qualidade da própria ação docente, quando se observa os resultados relativos aos temas: metodologias diferenciadas; atividades interdisciplinares e formação humana/social do aluno,

respectivamente nos quais, a grande maioria concorda em parte ou plenamente que estas são ações significativas e que incidem na melhora e na qualidade do ensino.

Ao analisar esses resultados, é possível dizer que parte dos docentes ainda considera a perspectiva de transmissão de conhecimento ligada aos modelos tradicionais de ensino. Para alguns desses sujeitos o conhecimento profissional ligado à mediação, interação e construção do conhecimento em sala de aula encontra-se em transição, evidenciam-se anúncios de práticas pedagógicas em que o processo confluyente entre teoria e prática ainda não está claro.

A antítese de qualidade da ação docente apresentada nas respostas dadas ao questionário (vide anexo) de parte desses professores pode ser fruto da carência de conhecimento do fazer pedagógico, inerente à função do educador, que limita as ações dos docentes à medida que eles dominam, até com muita propriedade, o fazer técnico.

Assim, notamos que num processo instrumental de ensino, a teoria se encontra, como denotam algumas das afirmações dos professores a priorização da transmissão do conhecimento, dissociada da prática pedagógica inerente à atividade de ensino. Essa dissociação dificulta os processos de ensino e aprendizagem para a construção do conhecimento já que a teoria e a prática são um processo único em sala de aula.

Aprofundando a análise realizada a partir do questionário, passamos a discutir os resultados das entrevistas na busca de responder: como se constitui o professor como profissional do ensino básico, técnico e tecnológico nas aulas das disciplinas de áreas técnicas?

#### **4.2 Análise dos Dados Obtidos nas Entrevistas**

As entrevistas foram realizadas de forma a fazer emergir aspectos fundamentais da constituição do professor, confluências e/ou dissonâncias entre teoria e prática, por meio do que foi possível identificar a partir das narrativas dos professores. Por meio dos dados construído foi possível realizar a análise utilizando categorias.

Essas categorizações foram realizadas considerando confluências entre os apontamentos apresentados pelos sujeitos entrevistados, bem como de suas respectivas importâncias em decorrência de saberes mobiliados em sala de aula,

conforme exposto no Quadro1, das dimensões previamente organizadas, que são: 1) Conhecimento Profissional; 2) Prática Profissional; 3) Engajamento Profissional.

Os participantes foram identificados como D7, D10, D12, D13, D15, D17 e D18, e consistem em sete professores, que não possuem formação inicial (primeira graduação) em cursos de licenciatura, dos dezoito docentes que responderam ao questionário proposto.

Justamente por essa especificidade, não serem licenciados, que investigaremos os saberes e práticas docentes, já que a princípio, estes sujeitos não tinham como projeto a atuação em sala de aula, como será visto em suas próprias falas relativas à prática docente apontadas por Tardif (2014).

A análise das entrevistas será realizada em conjunto com o capítulo teórico que sustentou este estudo até o momento. Organizamos as categorias de acordo com os significados que foram construídos pelos entrevistados, demonstrando frases das narrativas que indicam a análise realizada, conforme será observado no decorrer deste capítulo.

As categorias nos aspectos observados foram:

- 1) Como cheguei à sala de aula?
- 2) Quais eram minhas percepções e o que eu sei e posso “repassar”?
- 3) Quem eu pretendo formar?
- 4) Qual a importância da formação pedagógica?

Essas categorias foram apresentadas separadamente por tópicos, assim, foi possível observar todas as respostas que apresentavam pontos comuns em suas narrativas ou, ainda, apontar aquelas que apresentavam alguma divergência.

Considerando os aspectos adotados, de acordo com Tedeschi (2005), a análise por categorias abertas, organizadas por tópicos, permitem que seja possível encontrar indícios da constituição do sujeito professor, confluência entre teoria e prática e saberes mobilizados na prática docente da educação profissional, objetivos principais desta investigação, na própria narrativa dos entrevistados.

As categorias organizadas por meio de perguntas, foram criadas para evidenciar os pontos que, para nós, foram essenciais nesta pesquisa, a partir das

categorias (aspectos) adotados, com base em Tardif (2014). Nos apropriamos, ainda, da transcrição das frases, em alguns momentos, na tentativa de trazer ao leitor uma visão geral dos entrevistados.

#### *4.2.1 Como cheguei à sala de aula?*

Em nossa visão, compreender como os professores chegaram à sala de aula permite com que seja criado, ou ainda reconstruído, o memorial de sua formação e, assim, compreender seus respectivos olhares acerca da profissão docente, da mesma forma que foi realizado na apresentação do memorial do pesquisador no início deste estudo.

De acordo com Tardif (2014), boa parte dos saberes docentes está ancorada não apenas em suas formações, mas também em suas construções e percepções pessoais de saber, compreensão de mundo e experiências profissionais.

A narrativa das entrevistas quanto ao início em sala de aula nos fez perceber que a maioria dos professores que não fizeram licenciatura não buscavam, a princípio, tal possibilidade de atuação profissional.

“Bom, apesar de não ter tido aquele momento em que eu falasse assim, “ah, eu quero ser professor” [...] (D7).

Um ponto comum na narrativa dos sujeitos da pesquisa foi o processo de busca pela atuação em sua formação técnica:

“Eu trabalhava com outra coisa, com manutenção e aí tinha [...] pintou essa vaga e alguém me indicou e [...] aí eu comecei a trabalhar com [...] paralelo né? Paralelo à minha atividade principal eu comecei a dar aula nessa escola” (D17).

As narrativas que apontam o interesse pela atuação em suas respectivas áreas técnicas, e não atuação com docência, repetem-se no decorrer do discurso.

“Então trabalhei cerca de oito anos numa empresa, numa área técnica. E durante esses oito anos eu fui convidado do sexto para o sétimo ano, - isso já na cidade, trabalhando já numa empresa na parte técnica na cidade de BH -, fui convidado para ministrar uma disciplina específica da área da computação” (D 15).

A falta de interesse desses professores pela sala de aula no momento de suas formações, bem como a experiência “quase acidental” na profissão docente, pode justificar a afirmação de Pimenta e Anastasiou (2002). Os autores apontam que as

aulas de professores técnicos que não passaram pelo processo de licenciatura podem apresentar baixo nível de utilização de metodologias de ensino.

Observa-se então, uma construção de prática docente através da experiência vivenciada.

“Eu comecei a dar aula por acidente. Eu estava fazendo doutorado, acabou minha bolsa, eu precisava de alguma fonte de renda, acabei passando como atendente de aluno num cursinho e de lá começou minha carreira e eu acabei gostando e seguindo” (D18).

Foram identificados ainda outras situações que levaram a experiência da sala de aula, como a dinâmica da sala de aula (D12) e o crescimento profissional (D10 e D13).

“Você não tem a rotina de dentro do escritório, onde eu já trabalhei. Então esse ambiente educacional me chamou atenção naquele momento e eu gostei [...]” (D12).

“Os principais motivos pra eu atuar como professor foi o crescimento profissional.” (D10).

“Eu trabalhava na área de informática, e aí por conta de alguns convites de amigos eu (eu pensei) em atuar como professor, inclusive pra me atualizar, primeiramente” (D17).

Nas falas acima é possível observar que nenhum desses entrevistados possuía intenção explícita de exercer a profissão docente. Todos tinham como objetivo outros exercícios profissionais, baseado na dinâmica mercadológica, e não educacional conforme a função que desempenhavam. Veremos no decorrer do estudo que muitos se apropriaram posteriormente da prática docente, porém no momento inicial, no qual se buscou a memória e os caminhos percorridos até chegar à docência, é que esta não era, de fato, suas prioridades e desejos quando escolheram suas formações iniciais.

Observamos também que a maioria foi convidada para lecionar no exercício de suas profissões de formação e que a prática docente foi escolhida, pelo menos em primeiro momento, como renda complementar ou, ainda, para que fosse possível atuar com o conhecimento e reconhecimento e, assim, aprimorar suas práticas profissionais.

Nas demonstrações das narrativas é possível observar, quanto aos saberes docentes, que todos estavam amparados pelos respectivos conhecimentos técnicos e que não possuíam conhecimentos quanto a prática da docência. Tal premissa corrobora com as afirmações de Tardif (2014) que aponta a necessidade para além da preparação técnica no contexto dos saberes para a prática docente. No entanto, ainda de acordo com Tardif (2014), devemos considerar que as experiências dentro da sala de aula devem ser levadas em conta para o exercício da docência.

#### *4.2.2 Quais eram minhas percepções? E o que eu podia “repassar”?*

A compreensão das percepções dos entrevistados é fundamental na reflexão ora pretendida por ser capaz de subsidiar a interpretação dos saberes da docência e suas práticas de ensino (AZEVEDO; PASSEGGI, 2016).

Quanto a compreensão da sala de aula, uma das percepções identificadas nas narrativas é que ela representaria uma oportunidade de trabalho. As percepções dos entrevistados foram assimiladas de acordo com suas expectativas iniciais em relação à sala de aula. Por meio das narrativas sobre as percepções iniciais desses professores relacionadas à prática docente, é possível identificar reflexos na sala de aula de suas respectivas formações iniciais.

Foi identificado que a maioria das expectativas e percepções da sala de aula estariam diretamente ligadas às suas respectivas formações técnicas, sendo corroborada por uma velha crença, apontada por Ramos (2001) de que o detentor do saber do conteúdo prático seria capaz de repassar tal conhecimento, sem a necessidade de cursos de formação específica para docência:

“[...] eu percebia que existia uma demanda muito forte nessa área de informática né? Muita oferta de emprego né? Que a gente via aí em todos os lugares, e a minha expectativa era poder ajudar, de certa forma, a formar o pessoal pra poder preencher essas vagas né? Visto que era uma oportunidade aí, uma [...]” (D7).

“[...] eu não tinha propósito pedagógico ao entrar em sala de aula, não tive essa construção ao me vislumbrar professor. Entendeu? Eu não tinha, eu queria fazer mais era treinamento do que sim, ser um docente formador.” (D12)



Mesmo reconhecendo que os profissionais não tinham propósitos pedagógicos e, muitas vezes, nem mesmo a consciência da necessidade de metodologias de ensino-aprendizagem que são adquiridas nos cursos de licenciatura, concordamos com Cunha (2006) que todos esses profissionais já foram discentes algum dia, e que o contato com aqueles que tinham atuado como seus professores poderia ser um referencial para a prática docente.

Cunha (2006, p.259) observa:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Os professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação.

Dialogando com Cunha (2006), a fala apresentada abaixo nos sugere que as vivências profissionais dos sujeitos da pesquisa lhes traziam certa segurança no início da atuação docente.

Como era uma disciplina da minha área que era agronegócio, então eu sentia bem à vontade, então eu fiquei bem tranquilo porque era uma área que eu já tinha bom conhecimento da área. Embora como era curso de Administração, eu me surpreendi um pouco que os alunos não tinham muito conhecimento da área, então não foi muito simples essa atuação inicial” (D10).

No entanto, acreditamos que essa suposta “tranquilidade” é baseada nas percepções intrínsecas desses sujeitos sobre o que é uma sala de aula. De acordo com Cunha (2006), essas percepções intrínsecas estariam ligadas ao fato de anteriormente terem sido alunos, e inconscientemente adotarem a postura de seus professores.

No entanto, apesar da confiança em seus conhecimentos técnicos, a experiência prática da sala de aula, para alguns entrevistados, parece ter gerado sensações de ineficiência.

“[...] É, no começo tinha medo né? Tinha muito medo de não dar conta de poder transmitir o que era necessário pra os alunos né? Quando eu comecei a trabalhar mais

em instituições de ensino técnico né? Não cursos tão [...] de curta duração, mas cursos mais abrangentes, então a expectativa sempre foi transmitir da melhor forma o conhecimento né? E é lógico que a gente acaba esbarrando em algumas dificuldades, principalmente no começo, mas conforme a gente vai adquirindo estrada vai melhorando” (D17).

Embora as concepções iniciais de prática docente espelhada em seus professores, como apontado por Cunha (2006), tenham sido primordiais, não devemos deixar de observar a importância de se compreender o ato de ensinar e suas dimensões, conforme apontado por Freire (1996, p.25):

Ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

Freire (1996), muito sabiamente, ressalta o que se contrapõe às ideias de Cunha (2006), mesmo que não as exclua totalmente. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que apenas isso não é suficiente, muito pelo contrário, a ideia de experiências anteriores contribui, mas é preciso que a prática docente seja aprimorada diariamente, buscando compreender cada vez mais o universo em que se está inserido, e até onde se pode ir.

Se observarmos as narrativas dos docentes investigados, é possível identificar uma evolução das expectativas e sentimentos, além da própria metodologia da prática, se considerado o início de suas carreiras e a evolução da docência na medida em que foram fazendo os cursos preparatórios, além da própria experiência adquirida. Abaixo é possível observar um desses discursos iniciais:

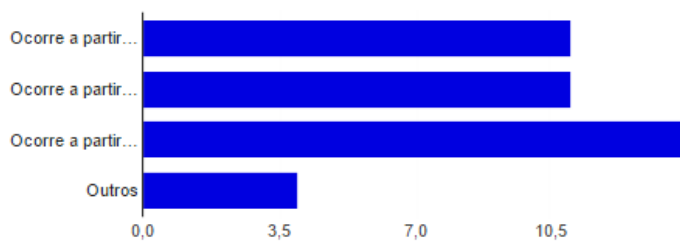
“Então a minha ideia de aula no começo de carreira era uma aula expositiva, com uma lousa organizada, com as ideias bem fundamentadas e uma... e uma dicção clara. Era isso que eu entendia como uma aula inicial dentro daquele contexto de curso preparatório de vestibular, corrido com matéria fechada. Era isso que eu entendia naquele momento” (D18).

Mais uma vez, recorremos a Cunha (2006) para entender que a ideia de aula desse professor está diretamente baseada em suas experiências anteriores como aluno. O levantamento dos dados das falas dos entrevistados também corroboram

estas afirmações. Lecionando nos cursos técnicos integrados desde sua implantação no *campus*, há cerca de dois anos, a maioria dos sujeitos da pesquisa, como vimos, vêm de experiências docentes anteriores e concordam que a docência os desafia.

Figura 03 - Concepções da prática docente

**Marque também a(s) alternativa (s) que melhor se adequem à sua formação.**

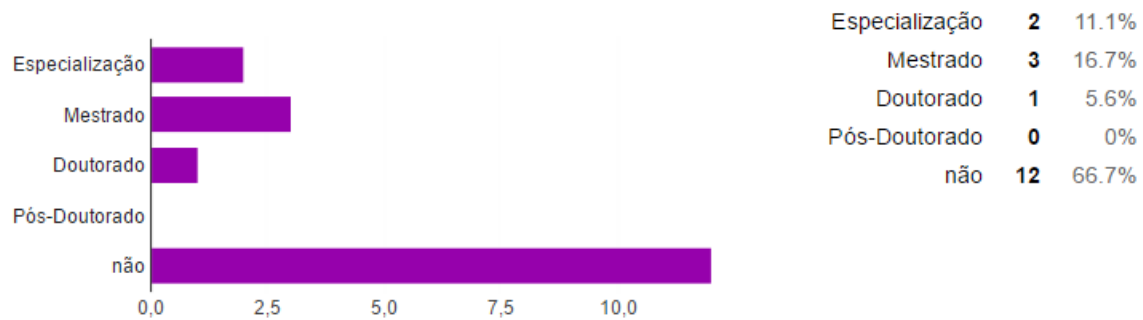


|   |    |       |
|---|----|-------|
| Ocorre a partir das experiências dos professores que tive ao longo da minha vida.                   | 11 | 61.1% |
| Ocorre a partir das discussões realizadas com colegas mais experientes do meu ambiente de trabalho. | 11 | 61.1% |
| Ocorre a partir da minha atuação em sala de aula.   | 14 | 77.8% |
| Outros  | 4  | 22.2% |

De acordo com as concepções desses professores, sua atuação é construída a partir da experiência vivida enquanto discentes (Cunha 2006), e também com as discussões sobre o fazer docente realizadas com outros colegas. Acreditamos que essas discussões são realizadas durante os treinamentos e cursos que são oferecidos pelas instituições.

Assim como apontado por Freire (1996) a docência deve ser aprimorada constantemente, esses entrevistados parecem fazer isto, pois buscam (impulsionados pela instituição em grande parte) aprimorarem-se. Na figura abaixo, é possível observar que uma boa parte dos sujeitos selecionados está realizando atualizações.

Figura 04 - Professores em atualização no momento da entrevista

**Atualmente você está matriculado em um dos cursos abaixo?**

Outra parte já tinha realizado alguma especialização, como observado na figura acima. Na medida em que a atividade de docência foi se efetivando, perceberam de que as práticas de licenciatura eram necessárias para o exercício efetivo do saber e prática docente (DEMO, 2002).

Nesse contexto, é possível observar a quarta questão aqui investigada, apresentada a seguir.

**4.2.3 Quem eu pretendo formar?**

Embora os professores investigados não tenham formação inicial em licenciatura, foi possível entender que todos têm compromisso em buscar novas metodologias de ensino, e procuram explorar o máximo das habilidades dentro de seus conhecimentos.

Observaram basicamente o exemplo de suas práticas como espelho de seus respectivos professores e a busca pela consciência do aluno em responsabilizar-se pelo seu próprio aprendizado.

“A gente traz pra que o aluno seja responsável pelo seu conhecimento também né? Então são coisas que nós trouxemos realmente aí do mestrado, da graduação, da pós-graduação né?” (D 15).

Libâneo (1994) ressalta que a preparação didática das aulas influencia diretamente a qualidade dos alunos que se pretende formar, pois é necessário o

professor buscar entender os processos mais efetivos para seus alunos, fazendo com que estes, por sua vez, adquiram o máximo do conteúdo que está sendo proposto pela grade curricular.

“[...] a gente tem muito exemplo de professores né? Técnicas, didática, prestava muita atenção nas técnicas que desenvolviam. Então, é por aí que a gente trabalha [...]” (D13).

Puentes (2010), nesse sentido, ressalta que os professores devem ser uma ponte entre a instituição e seus alunos, ou seja, estabelecendo uma relação íntima com a instituição para que a grade curricular possa ser aplicada de forma com que os alunos possam compreender melhor e, para isso, deve-se usar os recursos disponíveis. No contexto observado, os professores mostraram ter conseguido entender esse compromisso, e se disponibilizaram para utilização de recursos que os tornem formadores comprometidos com o conhecimento.

“[...] Uso aula expositiva quando necessário, mas o meu foco é fugir dela e trazer os alunos com atividades e eles gerando conhecimento, não eu expondo, que é a minha principal [...] ponto agora é onde eu estou aprendendo nesse momento” (D18).

Ainda foi possível observar a busca dos professores pelos saberes técnicos de modo a manter os alunos atualizados com a demanda mercadológica.

“[...] eu busco focar o cotidiano, então buscar situação mais prática do dia a dia pra estimular e motivar o aluno a participar das aulas e também ele relacionar o conhecimento, a ciência com a nossa realidade. Então com isso facilita né? O aprendizado do aluno e também motiva ele mais né? A conhecer né? Buscar o conhecimento” (D10).

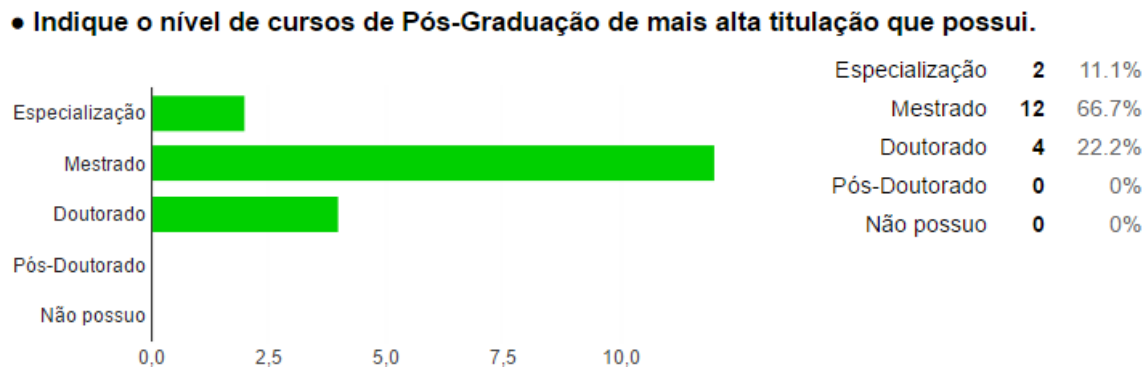
#### *4.2.4 Importância da formação pedagógica*

Todos os professores entrevistados concordam que, apesar de suas respectivas formações técnicas serem fundamentais quanto ao conteúdo específico, a formação pedagógica é fundamental, como coloca Tardif (2014), pois pode trazer contribuições para o ensino e formação do aluno.

Notamos ainda que, quando entrevistados, todos os professores técnicos haviam passado por pelo menos um curso de capacitação e aperfeiçoamento para a prática docente. Esse curso estava direcionado ao ensino de metodologias pedagógicas e, após ele foi possível que os professores observassem as diferenças

da prática docente com e sem preparação pedagógica, bem como a importância dessa formação no exercício da docência. Tal importância pode ser percebida pela titulação apresentada pelos entrevistados, todos inseridos no contexto de pós-graduados.

Figura 05 - Capacitação dos entrevistados



Nesse contexto, Minayo (2007) aponta que os centros superiores de aprendizagem são pressionados a atender a demanda mercadológica e, nesse ínterim, muitas vezes se veem obrigados a optar pelo tipo de mão de obra que, supostamente, irá atender as necessidades mais urgentes, sendo então buscadas alternativas posteriores para resolução das dificuldades encontradas por esses profissionais. No âmbito desta pesquisa, pode-se entender que tais dificuldades consistem, justamente, na execução de metodologias de prática docente que são aprendidas nos cursos de licenciaturas.

[...] que a universidade e os centros de pesquisa tradicionais são questionados e desafiados em sua performance, sendo chamados a evoluir de uma situação de instituição fechada sobre si mesma e sobre sua própria produtividade, para se transformar num núcleo irradiador de relações e de construção do conhecimento (MINAYO, 2007, p. 14).

Concordamos com a autora, o aperfeiçoamento do professor deixou de ser uma coisa pontual, agora defendido pela literatura como necessidade constante, atendendo a demanda da sociedade e das organizações. Dessa forma, mesmo que os professores não fossem técnicos sob a exigência de aperfeiçoarem suas capacidades relacionadas à licenciatura ainda assim, deveriam aperfeiçoar outras

práticas (SANTOS NETO, 2010). No entanto, a experiência da aprendizagem, aperfeiçoamento e capacitação deve ser uma busca constante do profissional da educação.

“Bom, eu fiz a licenciatura\* há cerca de dois anos e foi meio que um divisor de águas na minha carreira né? Porque você revê totalmente as suas práticas né? Estudando mais a parte de metodologias ativas, mais a parte da própria pedagogia, história de [...]” (D7).

Nota-se, então, que essa experiência acaba por ser adquirida e, para o professor que inicialmente possuía apenas conhecimentos técnicos, além de ser contributiva com efeito quase que imediato, proporciona a experiência inicial de se aprender continuamente com a prática docente.

“A complementação pedagógica aqui por exigência da instituição. E essa formação, essa complementação pedagógica, ela veio a melhorar muito a dinâmica, as dinâmicas da sala de aula, a forma como trabalhar alguns conteúdos que a gente acha que está funcionando, mas no fundo a gente acaba percebendo que tem outras metodologias, têm outras formas de abordar os assuntos” (D17).

Dessa forma, a formação docente é uma prática que deve ser continuada (MACHADO, 2008) e, no caso dos entrevistados, essas necessidades e manifestações foram reconhecidas e aproveitadas. Como identifica-se abaixo:

“Hoje eu posso falar que a minha formação pedagógica está de acordo com a minha formação técnica né? Ela se equilibrou. Por quê? Explico. Vamos supor, eu comecei como técnico tecnicista, depois eu fiz duas especializações, depois eu fiz uma licenciatura né? Que é a formação R2 né? Que seria a complementar né? Pra pedagógico e depois um mestrado em educação. Aí eu consegui equilibrar tanto a minha parte técnica como minha parte de formação pedagógica, consegui desenvolver essa visão de não ser um treinador e sim um profissional” (D12).

Houve então a consciência não apenas dos saberes docentes, mas da própria prática de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2010; KUENZER, 2008; TARDIF, 2014), concretizando, assim, os saberes anteriormente limitados à técnica para a confluência entre técnica e conhecimento teórico, com a possibilidade de aplicação imediata, já que todos os entrevistados fazem parte do corpo docente regular da Instituição.

“Não basta você ter o conhecimento, você tem que conseguir transferi-lo. Uma coisa é você saber do que você tá falando, outra coisa é a pessoa entender aquilo que vocês

tão falando. A base pedagógica tá relacionada na transferência de conhecimento” (D18).

“Ela é muito importante pra gente conhecer as metodologias de ensino e aprendizagem, tá aplicando essa metodologia né? Conforme o público, conforme o conteúdo, então a gente tá fazendo as devidas adaptações para o público e de acordo com o conteúdo né? Se eu vou trabalhar com material mais teórico ou eu vou pra aula prática ou posso passar um vídeo com a discussão” (D10).

Libâneo (1994) definiu a didática do ensino, especialmente do ensino superior, como uma mediação entre as dimensões teórico-científico e a ação docente, assim, a experiência de licenciatura para os profissionais, anteriormente apenas técnicos, é fundamental para completar as dimensões.

“Uma formação que tem uma base teórica bastante forte e também uma carga prática que a gente adquiriu no curso e pôde desenvolver depois na vida profissional” (D13).

Há um reconhecimento então, pelos próprios professores que antes da compreensão do processo de ensinar, possibilitado pela literatura sobre o tema, seu desempenho na forma de ensinar era limitado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

“Na formação pedagógica, a gente analisa ela como um todo né? Principalmente porque nós estamos lidando com salas, alunos de salas de 20-40 alunos, e nem... e cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem né? De ensino nosso para com o aluno e a aprendizagem do aluno para com os assuntos apresentados. Então essa formação me fez ver, um dos pontos que cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem” (D15).

Por fim, reconhece-se então que, embora a atuação do profissional técnico seja importante, há limitações quanto a prática de ensinar que só podem ser preenchidas com o treinamento ou capacitação em licenciatura (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).



## Considerações Finais

Verificamos, com o desenvolvimento desta pesquisa que, no âmbito da prática docente, um grande desafio surge no contexto do ensino técnico. Muitas vezes os docentes com formações técnicas, não passaram por cursos de licenciatura. Com isso, verificamos que não foram capacitados pelas disciplinas pedagógicas, existentes nos cursos de licenciaturas, que promoveriam um aperfeiçoamento da prática docente.

Diante disso, buscou-se responder a seguinte pergunta: como se constitui o professor como profissional do ensino básico, técnico e tecnológico nas aulas das disciplinas de áreas técnicas?

Foi possível analisar que, inicialmente, essa constituição do professor é embasada pela experiência do contato com seus professores enquanto alunos. Na medida em que se desenvolvem nas práticas docentes, suas próprias experiências em sala de aula e o contato com os alunos, trazem à tona dúvidas sobre questões de ensino, curriculares, sobre metodologias de ensino e sobre estratégias que direcionam e transformam sua ação docente no contexto do ensino técnico.

É importante mencionar que esta é uma realidade frequente dos primeiros anos de docência do ensino profissional, assim como o é no início da carreira docente em geral. Especificamente os professores em seu primeiro ano de docência e que não possuem licenciatura ou formação pedagógica, ou seja, apenas com formação técnica ou com bacharelado, chegam à sala de aula utilizando a experiência que tiveram como alunos, estabelecendo um parâmetro com o que julgam intuitivamente ser o melhor da experiência com professores exemplares.

Na instituição investigada é comum os professores das áreas técnicas procurarem os cursos de complementação pedagógica, licenciaturas visando não só cumprir a legislação, mas muitos deles, como foi evidenciado nas falas dos entrevistados, por compreenderem a importância da capacitação como forma de aprimoramento do próprio ensino. Tal realidade, entretanto não é unanimidade entre os docentes das áreas técnicas, dessa maneira a instituição mantém um grupo interdisciplinar de formação continuada como incentivo ao desenvolvimento da capacitação pedagógica.

Há consciência das instituições de que, apesar de competência técnica, os professores chegam à sala de aula muitas vezes sem a formação em licenciatura ou com formação pedagógica, o que limita o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, devido às características da instituição e especificidades dos cursos, muitas vezes se admite esses professores já com a consciência de que há lacuna existente e que a formação será necessária.

Dessa forma, os primeiros cursos ofertados aos professores, bem como incentivados, são os cursos de formação pedagógica. Tais cursos proporcionam a esses professores uma boa parte do contexto das licenciaturas. Dito isso, é possível compreender o porquê dos discursos dos professores contemplarem elementos da docência como uma prática profissional, justamente porque as primeiras experiências em sala de aula já evidenciam que o seu contexto de profissional fora da escola e na área técnica não é suficiente para o exercício da profissão docente e se constituem de fato, professores.

Os saberes técnicos e os saberes da docência estão sendo alinhados ao saber do ensino/aprendizagem, na medida em que frequentam os cursos de licenciaturas e demais cursos voltados à prática do ensino em sala de aula, além das breves práticas de formação ofertadas pela instituição.

Algumas falas revelam, ainda que inicialmente, que a formação técnica, e o tempo do professor na instituição e, conseqüentemente de sala de aula, e quanto mais cursos este realize, trazem mais reflexões entre saberes e práticas.

Um dos pontos favoráveis encontrados nesse contexto foi a capacidade dos professores em se preocupar com o desempenho da prática de ensino do contexto das disciplinas técnicas que ministra, ou seja, como ensinar aos alunos desenvolverem a aprendizagem dos conteúdos teóricos e práticos.

Essa confluência entre saberes os saberes da docência e os saberes dos professores faz com que haja uma busca destes pelo desenvolvimento global de seus alunos, o que é fundamental em uma instituição de ensino, pública, gratuita e que se quer de excelência.

A partir das premissas desenvolvidas e corroboradas por esta investigação, esperamos que outros estudos, com públicos diferentes e amostras maiores, possam ser desenvolvidos e, assim, fornecer subsídios para melhor compreensão das reais necessidades dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, acreditamos que

investigações nesse âmbito também podem colaborar com a criação de programas para capacitação e desenvolvimento docente embasados nos saberes pedagógicos.

Concluimos que a confluência entre os saberes técnicos e os saberes pedagógicos é essencial à prática docente e deve ser almejada pelas instituições e por professores. O professor se constitui mobilizando saberes em suas instituições, também, construindo historicamente o seu saber pedagógico em produção constante, entre desafios que a profissão lhe apresenta, disputas e verdades, saber e poder. Um sujeito ativo, vivo, que busca a ressignificação no lugar que ocupa.

Nesse contexto, no que tange ao ensino técnico especificamente, inferimos, com base no exposto, que é fundamental que tal confluência seja promovida e incentivada, na medida em que, como vimos, promove resultados efetivos nos processos de ensino e aprendizagem e na constituição do professor como profissional do ensino básico, técnico e tecnológico.

## Referências

ALTHAUS, M. T. M. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 98-103, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

AZEVEDO, A. B.; PASSEGI, M. C. **Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias da educação** São Bernardo do Campo: Ed. Metodista, 2016.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 14, n. 3 p. 185-207, 2008.

BATISTA, P. M. F.; PEREIRA, A. L.; GRAÇA, A. B. S. A (re) construção da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 81-112.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 17 abr. 1997, p. 7760. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 26 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jul. 2004, p. 18. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 24 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, 23 set. 1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 9 fev. 1942, p. 1997.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 27 fev. 1942, p. 2957.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 4.024/61. Brasília: 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9394/96. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, 6 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1 jul. 2005, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm)>. Acesso em: 24 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial da União**, 20 dez. 2008, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 24 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 15 jan. 1937, p. 1210.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 24 ago. 1965, p. 8554.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 09 dez. 1994, p. 1882.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Institutos Federais. **Um novo modelo de Educação Profissional e tecnológica**: concepções e diretrizes. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 02/97.** Dispõe sobre 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. 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: “Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. Brasília: MEC, MEMTEC, 2003.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In ROMNOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente.** Curitiba: Champagnat, 2004. DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios da formação profissional. **Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial**, v. 22, n. 2, maio/ago. 1996. Boletim Técnico do Senac.

DEMO, P. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, dez. 2002.

FERRETTI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 105-128, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 16. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 21. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1087-1113, out. 2005.

GARIGLIO, J. Â.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, mar. 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: a report of the Holmes Group. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

KUENZER, A. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, Brasília, v. 8, p.11-30, set. 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Campinas: Papirus, 1994.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p.8-22, jun. 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2008.

NEIRA, M. G. Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 241-257, jan/mar. 2012.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madri, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 15 agosto 2016.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Coleção didática e prática de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a Construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 33-34, p. 1-13, jul. 2004.

PÉREZ GOMES, A. Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In:

\_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PUENTES, R. V. **Formação docente e prática pedagógica no IFTM: o lugar da Didática**. 2010. Disponível em: <[http://www.iftm.edu.br/proreitorias/ensino/eventos/PDF/eventos/formacao\\_docente\\_e\\_pratica\\_pedagogica\\_prof\\_roberto\\_puentes.pdf](http://www.iftm.edu.br/proreitorias/ensino/eventos/PDF/eventos/formacao_docente_e_pratica_pedagogica_prof_roberto_puentes.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2015.

ROCHA, GDF. **Formação continuada de professores de matemática na EFAP: os significados de um grupo de professores**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTOS NETO, J. M. S. **A eficácia da didática do ensino superior**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/a-eficacia-didatica-ensino-superior.htm>>. Acesso em: 15 out. 2011.

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

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A. **Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para formação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. Textos FCC Relatórios Técnicos, v. 44. p.84-85.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, , n. 13, p. 5-24, 2000.

TEDESCHI, Wania. **O ensino de cálculo na formação do professor das áreas de exata: o olhar dos alunos**. 2005. 215f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo , 2005.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **Contribuindo para a formação de professores universitários**. Campinas: Papyrus, 1998.

VEDOVATTO IZA, D, F; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação física na parceria entre universidade e escola.



**Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. de 2015.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-91, 2014.

## Apêndice

### APÊNDICE A – Transcrição das entrevistas

**Legenda:**

P: Pesquisador

R: Respondente

(inint) – Trecho sem compreensão.

((palavra)) → comentários da transcrição.

**Áudio: D7****Duração:00:07:05** \_\_\_\_\_**(Início)**

P: Boa tarde, **D7**.

R: Boa tarde.

P: Conforme acordado anteriormente com você. Daremos continuidade à coleta de dados da pesquisa na qual você faz parte e eu farei algumas perguntas, fica à vontade pra responder da melhor forma possível que você achar e julgar coerente. A primeira pergunta **D7**, eu gostaria de saber o que o motivou a atuar como professor?

R: Bom, apesar de não ter tido aquele momento em que eu falasse assim, “ah, eu quero ser professor”, eu me lembro que na faculdade sempre que o professor chegava e perguntava, “ah, o que você quer fazer quando sair daqui”, e eu sempre falava, “ah, gostaria de ser professor tal”, mas não sentia muita firmeza nisso que eu falava. Aí, inclusive depois que eu terminei a faculdade também não corri atrás de me aperfeiçoar e especializar visando ser um professor. Até que um dia né? O coordenador do curso... de um curso da faculdade da cidade em que eu morava, ele fez o convite né? Eu acabei topando o convite, gostei, fiquei nessa instituição por aproximadamente um ano e meio. Depois me afastei da sala de aula, fui trabalhar em empresas né? Com desenvolvimento de software, e desde 2013, aí eu prestei o concurso e vim trabalhar como professor aqui no Instituto Federal.

P: Ok. Nesse momento quando você decidiu entrar em sala, quais eram as suas

expectativas de atuar em sala de aula?

R: Bom, a minha expectativa é que assim, eu percebia que existia uma demanda muito forte nessa área de informática né? Muita oferta de emprego né? Que a gente via aí em todos os lugares, e a minha expectativa era poder ajudar, de certa forma, a formar o pessoal pra poder preencher essas vagas né? Visto que era uma oportunidade aí, uma... uma área que tá bem na moda aí nesses últimos dez anos, e eu lembro que na época acho que uma das minhas expectativas era essa.

P: OK. A sua ação docente atende as suas expectativas?

R: Dessa principal expectativa que eu tinha eu creio que sim né? Só que depois que a gente se torna professor e começa a viver o dia a dia da sala de aula e da escola a gente acaba criando outras expectativas né? Porque a gente vê que o nosso papel não é somente preparar ali um aluno que vai sair daqui e que o objetivo dele é conseguir um trabalho e seguir carreira naquilo que ele se formou, a gente vê que a gente tem um papel muito mais importante de formar cidadão, de formar... de dar uma... talvez uma formação mais humana, mais política, enfim. A gente vê que a nossa abrangência, ela é muito maior do que simplesmente essa que formar para o mercado de trabalho. Então eu tenho tentado né? No meu dia a dia trabalhar em cima dessas novas e melhores expectativas que surgiram depois que eu ingressei nessa carreira.

P: Ok. E como você trabalha os conhecimentos adquiridos na sua graduação, na sua formação inicial em sala de aula? Como que funciona esse trabalho?

R: É, como eu venho de um curso de bacharelado né? Em sistemas de informação, o conhecimento que a gente forma dentro desse curso, ele é muito técnico né? E o conhecimento técnico dentro dessa área de informática, ele tá mudando a todo o momento. Então talvez alguma coisa né? Algum conhecimento que eu adquiri na minha formação há cerca de dez anos atrás, hoje ele já tenha se defasado né? E aí eu tenho que buscar o que está mais sendo utilizado hoje em dia pra poder trabalhar. Mas existem ainda alguns conteúdos que são mais clássicos, que eu aprendi aquela época e que eu tento trazer, eu tento passar para os alunos hoje em dia, inclusive me espelhando nos bons professores que eu tive naquela época.

P: Ok. E qual que é a importância da formação inicial para a sua ação docente?

R: Certo. Bom, no curso de bacharelado, pelo menos no curso que eu fiz, a gente não tem acredito que quase nenhuma preparação para ser professor né? Então, isso foi uma deficiência que eu tive bastante no início da minha carreira, tanto é que eu busquei a minha segunda graduação que foi em licenciatura e aí sim eu pude estudar mais a parte de pedagogia, de filosofia da educação, da história da educação né? E talvez essa segunda graduação, ela tenha me dado mais aparatos pra eu poder trabalhar dentro da sala de aula. Mas em si... enfim, a minha formação inicial, ela me ajuda mais com a parte técnica né? Dos conhecimentos técnicos que ela me proporcionou.

P: Ok. E qual a importância da formação pedagógica para a sua ação docente?

R: Bom, eu fiz a licenciatura há cerca de dois anos e foi meio que um divisor de águas na minha carreira né? Porque você revê totalmente as suas práticas né? Estudando mais a parte de metodologias ativas, mais a parte da própria pedagogia, história de... enfim, várias habilidades novas que você acaba conhecendo e que antes você nem imaginava que poderiam existir. E isso aí me ajudou principalmente a pensar que eu, como professor, eu não sou aquele cara que tá dentro da sala de aula que vai despejar informação, conteúdo, matéria em cima do aluno, eu estou ali mais como um mediador que vai ajudar ele a construir o seu próprio conhecimento, a desenvolver as suas próprias habilidades, a formar a sua própria opinião e... no fim, ele poder se emancipar e poder sair daqui melhor do que ele entrou.

P: Ok. Muito obrigado pelo tempo que você destinou a essa entrevista e a gente mais pra frente volta a se falar. Brigadão.

R: Muito obrigado. Estou à disposição.

**(Fim da transcrição)**

---

**Áudio: D17**

**Duração: 00:07:29**

---

**(Início)**

P: Boa tarde, **D17**.

R: Boa tarde.

P: Conforme acordado anteriormente com você. Daremos continuidade à coleta de dados da pesquisa na qual você faz parte e eu farei algumas perguntas, fica à vontade pra responder da melhor forma possível que você achar e julgar coerente. A primeira pergunta **D17**, eu gostaria de saber o que o motivou a atuar como professor?

R: Certo. Eu comecei dar aula em cursos de formação profissional, então era uma escola participar de cursos básicos de cursos de informática, e eu trabalhava com hardware isso em 2009. Não, desculpa. 2006-07 por aí, trabalhava com hardware e aí eu passei a... fui contratado por essa empresa né? Pra poder dar as aulas específicas de montagem e manutenção de máquina. E assim, foi o acaso que acabou eu... eu trabalhava com outra coisa, com manutenção e aí tinha... pintou essa vaga e alguém me indicou e... aí eu comecei a trabalhar com... paralelo né? Paralelo à minha atividade principal eu comecei a dar aula nessa escola. E eu fui tomando gosto né? Por... foi difícil no começo né? Não sabia direito e fui pegando jeito e foram surgindo outras oportunidades pra eu poder continuar na carreira da docência e aí eu acabei pegando outras aulas em instituições, como eu já tinha o curso superior, então facilitou pra entrar em outras instituições e com pós-graduação também e aí fiz concurso pra poder entrar na Instituição agora.

P: Ok. E quando você decidiu se tornar professor quais eram as suas expectativas de atuar em sala de aula? Foi com quais expectativas?

R: É, no começo tinha medo né? Tinha muito medo de não dar conta de poder transmitir o que era necessário pra os alunos né? Quando eu comecei a trabalhar mais em instituições de ensino técnico né? Não cursos tão... de curta duração, mas cursos mais abrangentes, então a expectativa sempre foi transmitir da melhor forma o conhecimento né? E é lógico que a gente acaba esbarrando em algumas dificuldades, principalmente no começo, mas conforme a gente vai adquirindo estrada vai melhorando.

P: E a sua ação docente, atende as suas expectativas?

R: Olha, em parte né? Eu acredito que assim, a gente procura se doar o máximo, então eu procuro me doar ao máximo pra tentar transmitir conhecimento, cumprir o conteúdo e se

não conseguir cumprir o conteúdo que cumprir o que der pra cumprir da melhor forma possível né? Então assim, o que a gente... acaba tendo algumas dificuldades por pegar turmas desniveladas né? Esse nivelamento às vezes demora um pouco e isso acaba atrapalhando o planejamento pedagógico né? Mas a ideia é transmitir o melhor possível né?

P: E como você trabalha os conhecimentos adquiridos na graduação, na sua formação inicial em sala de aula? Como funciona esse trabalho?

R: Assim, a nossa... como eu trabalho na área de informática, é uma área que é muito dinâmica e ela se atualiza muito rápido. Então assim, basicamente aqueles conhecimentos mais elementares que servem de base, a gente procura utilizar pra... que são, assim, os pilares né? Da... dos conceitos básicos da informática, então você acaba trabalhando... mas o problema é que a área, ela evolui muito, então a gente acaba tendo que se atualizar muito tempo né? Por muito pouco tempo. Então a gente acaba se atualizando muito né? Os conhecimentos que a gente adquire lá servem de base, mas assim, a gente aplica coisas mais novas hoje.

P: E qual a importância da formação inicial para a sua formação docente? Qual a importância dessa formação que você teve lá pra sua ação docente hoje?

R: Essa formação que você pergunta, ela é da... técnica?

P: Inicial, da graduação. O seu conhecimento específico da sua graduação.

R: É fundamental, eu já tive aulas com hoje colegas de trabalho né? Tive aula com professor XX, professor (inint 05:20). Então assim, essa base (boa) possibilite que a gente tenha assim, mais segurança na hora de você poder passar esses conteúdos né? Agora, é fundamental né? Você saber o básico pra poder entrar em pontos mais específicos. Então isso é importante.

P: E pra gente ir já finalizando. Qual é a importância da formação pedagógica para sua ação docente?

R: Então, eu nunca tive uma formação pedagógica muito aprofundada, até o momento que foi necessário fazer né? A complementação pedagógica aqui por exigência da instituição. E essa formação, essa complementação pedagógica, ela veio a melhorar muito

a dinâmica, as dinâmicas da sala de aula, a forma como trabalhar alguns conteúdos que a gente acha que está funcionando, mas no fundo a gente acaba percebendo que tem outras metodologias, têm outras formas de abordar os assuntos. Então isso acaba abrindo um pouco mais a cabeça né? Na tentativa de melhorar a prática pedagógica mesmo né? Então acho que sim. Eu que comecei assim meio que... né? De repente a dar aula, então essa informação, essa visão mais pedagógica né? Mais técnica da educação ajuda bastante esclarecer algumas dificuldades que a gente tem.

P: Ok. Por enquanto é muito obrigado.

R: Eu que agradeço.

P: Depois em outro momento a gente volta a conversar mais...

R: Tranquilo.

P: ...sobre esses dados e agradeço mais uma vez pela atenção.

R: Beleza. Obrigado.

**(Fim da transcrição)**

---

**Áudio: D12**

**Duração: 09:38**

---

**(Início)**

P: Boa tarde, **D12**.

R: Boa tarde.

P: Conforme acordado anteriormente com você. Daremos continuidade à coleta de dados da pesquisa na qual você faz parte e eu farei algumas perguntas, fica à vontade pra responder da melhor forma possível que você achar e julgar coerente. A primeira pergunta **D12**, eu gostaria de saber o que o motivou a atuar como professor?

R: No primeiro momento, isso lá em 2003 quando eu fazia técnico em informática, vendo aquele ambiente daquele professorado dentro do Instituto Federal de Minas Gerais no campus (inint 00:40) me aflorou a ideia. Por quê? Todo ano troca turma, você tem um ambiente descontraído, você trabalha... eu considero no momento uma equipe, depois essa equipe muda, você passa pra outra turma, você não tem a rotina de dentro do escritório, onde eu já trabalhei. Então esse ambiente educacional me chamou atenção naquele momento e eu gos... né? Dentro dessa perspectiva eu despertei a vontade de ser professor. Dentro dessa perspectiva assim, de trabalhar num ambiente dinâmico, não em um ambiente engessado de escritório e tudo mais. Aí naquele momento quando eu estudei em técnico de informática eu falei, “não, um dia eu quero entrar em sala de aula (e vou) ser professor”.

P: Então foi observando os seus antigos professores...

R: Sim.

P: ...que você decidiu que queria seguir essa carreira.

R: Que gostaria de trabalhar com isso, mas aí delimitando né? No curso de informática, com o conteúdo dinâmico de informática, tudo nesse universo de informática. Antes eu não tinha essa vontade, vou dizer que eu não tinha essa vontade. Né? Se fosse pra trabalhar num curso de Matemática ou num curso de Geografia eu não... nunca tive essa vontade.

P: E quais eram as expectativas de atuar em sala de aula?

R: Bom, primeira perspectiva que eu tinha de atuação em sala de aula era tecnicista. Então eu queria trabalhar a parte técnica, instrumental da área de informática, eu não tinha propósito pedagógico ao entrar em sala de aula, não tive essa construção ao me vislumbrar professor. Entendeu? Eu não tinha, eu queria fazer mais era treinamento do que sim, ser um docente formador. Então, dentro dessa perspectiva que eu estava querendo entrar em sala de aula né? Aí depois que eu entrei que eu fui abrindo os meus mundos. Já pra registro, eu fui entrar em sala de aula em 2010 e eu não entrei como minha primeira opção, eu entrei como... o meu primeiro emprego, eu entrei como uma oportunidade de um segundo emprego. Só em 2011 que eu fiz a opção de ficar em sala de aula e deixar o emprego que eu tinha.



P: Então você tinha uma ideia de... dessa ação em sala de aula que quando você começou, você foi mudando essa ideia?

R: Foi mudando. Transformando.

P: Ok. A sua ação docente atende as suas expectativas?

R: Como eu falei, quando eu entrei eu era muito limitado né? Porque igual eu te falei, eu ia fazer treinamento, eu não fazia formação né? Depois que eu entrei no Instituto Federal que o campo abriu. Por quê? Como eu tinha visto e vislumbrado professor no Instituto Federal e fui trabalhar em outros lugares, se eu não entrasse no Instituto Federal eu ia largar a docência. Tá? Então, no período de 2011 que eu estava só como docente, eu já tinha decidido que no próximo ano, 2012, eu ia largar a docência, ia voltar pro mercado de trabalho, ia trabalhar como docente em períodos tipo complementação de renda, “ah, eu gosto de fazer eu vou e completo minha renda”, aí eu estava acabando a minha especialização e tinha tudo isso. Então assim, naquele momento não me atendia mais. Aí fiz concurso pro Instituto Federal, entrei no Instituto Federal, hoje atende minhas expectativas, hoje atende. Mas assim, a mudança de visão de quando eu entrei pra hoje, depois desses cinco anos que eu estou no Instituto Federal muitas coisas aconteceram pra que isso mudasse. Mas atende.

P: E como você trabalha os conhecimentos adquiridos na graduação em sala de aula? Esses conhecimentos que você obteve na sua formação inicial? Você trabalha isso em sala de aula.

R: Vamos pensar numa pirâmide né? Os meus conhecimentos adquiridos, trabalhados durante a graduação estão na base da pirâmide. Esses conhecimentos me auxiliaram a conseguir novos conhecimentos. Por quê? A informática é muito dinâmica, o que nós estudamos na graduação, o que eu estudei na graduação quando eu me formei em 2007, alguma coisa se aplica hoje no mercado de trabalho, mas depois disso eu já fiz duas pós-graduação na área. Pra quê? Pra ter atualização, pra que eu possa pegar um conteúdo e trabalhar ele da melhor forma, aí eu faço um link, desde a graduação como era, como foi se transformando e como está né? Então assim, a dinâmica do curso de informática permite a gente vim evoluindo junto com as tecnologias no mercado. Hora a gente tá produzindo tecnologia, hora a gente tá usando. E num curso técnico a gente mais usa do que produz, né? As tecnologias. Então assim, ela me serve de base né? Ela é minha base

pra eu trabalhar conteúdos, mas os conteúdos são adquiridos quase que anualmente, novos conteúdos são trabalhados dentro das disciplinas.

P: Ok. Pra você, qual que é a importância da formação inicial para a sua ação docente?

R: Eu formei como tecnicista, totalmente tecnicista, então não tinha a visão ampla pedagógica do que era o ser professor, um docente. Então assim, a minha visão era muito limitada. Depois que eu comecei na área docente, eu fui estudar o que é a docência que eu abri. Então assim, a minha formação inicial, ela me dá muita base pro meu conhecimento e a novas aquisições de conteúdos técnicos. Mas, de mercado... (técnico) e de mercado né? Mas não pra minha ação docente. Então essa ação docente eu tive que construir depois da minha formação inicial né? Como eu trabalhei muito tempo na área de suporte de TI, essa formação sempre me ajudou ali, mas hoje eu consigo trazer essa experiência que eu tive por mais de dez anos pra dentro da minha sala de aula e dar uma dinâmica pra aula, mas a formação em si, ela só me possibilitou entrar, diploma é lógico, e depois que eu tive que correr atrás e buscar novas coisas né? Ampliar minha visão.

P: E hoje, qual que é a importância da formação pedagógica para a sua ação docente?

R: Hoje eu posso falar que a minha formação pedagógica está de acordo com a minha formação técnica né? Ela se equilibrou. Por quê? Explico. Vamos supor, eu comecei como técnico tecnicista, depois eu fiz duas especializações, depois eu fiz uma licenciatura né? Que é a formação R2 né? Que seria a complementar né? Pra pedagógico e depois um mestrado em educação. Aí eu consegui equilibrar tanto a minha parte técnica como minha parte de formação pedagógica, consegui desenvolver essa visão de não ser um treinador e sim um profissional que pega o alunado e pensa assim, “como eu vou fazer esse alunado a pensar depois que ele sair daqui”. Não me interessa só trabalhar o conteúdo da minha ementa e sim trabalhar o conteúdo de forma ampla, que aquele conteúdo que ele aprender, ele possa levar pra fora e aprender novos conteúdos no mercado né? Que ele não esteja estagnado. Então assim, é fundamental importância, eu acho que se eu sou um grande técnico né? Então eu estou fazendo falta pro mercado de trabalho, eu estou trabalhando lá, mas eu quero ser um profissional da educação, então eu tenho que ter essa formação pedagógica pra equilibrar as duas coisas e trabalhar da melhor forma possível né? Mas a visão é muito ampla né? Eu ainda continuo sendo um tecnicista quando necessário, continuo sendo... e quero fazer a formação desse aluno de forma ampla né? Mas têm

conteúdos que eu faço, “olha, se você não conseguir fazer uma distribuição (em P) dentro dessa disciplina, você não tem capacidade de ir pro mercado de trabalho, então vamos trabalhar, vamos construir esse conteúdo”. É totalmente técnico. Mas a partir desse conteúdo vamos trabalhar outras coisas que relaciona com isso enquanto você vai desenvolvendo o seu pensamento, como pensar certo dentro da nossa disciplina.

P: Ok. Eu acho que por enquanto é só, em outro momento a gente deve ter novos encontros, uma observação. Então por hoje muito obrigado.

R: Estou à disposição.

**(Fim da transcrição)**

---

**Áudio: D18**

**Duração: 00:04:17**

---

**(Início)**

P: Boa tarde, professor **D18**.

R: Boa tarde.

P: Conforme acordado anteriormente com você. Daremos continuidade à coleta de dados da pesquisa na qual você faz parte e eu farei algumas perguntas, fica à vontade pra responder da melhor forma possível que você achar e julgar coerente. A primeira pergunta **D18**, eu gostaria de saber o que o motivou a atuar como professor?

R: Eu comecei a dar aula por acidente. Eu estava fazendo doutorado, acabou minha bolsa, eu precisava de alguma fonte de renda, acabei passando como atendente de aluno num cursinho e de lá começou minha carreira e eu acabei gostando e seguindo.

P: Ok. E quando você decidiu atuar como professor, quais eram as expectativas de atuar em sala de aula?

R: Cara, eu não tinha expectativa nenhuma, eu não estava esperando seguir por essa carreira, eu cheguei... e depois que eu comecei a trabalhar no cursinho atendendo aluno

que eu comecei a ver como que as pessoas faziam e num sistema de aula teórica. Então a minha ideia de aula no começo de carreira era uma aula expositiva, com uma lousa organizada, com as ideias bem fundamentadas e uma... e uma dicção clara. Era isso que eu entendia como uma aula inicial dentro daquele contexto de curso preparatório de vestibular, corrido com matéria fechada. Era isso que eu entendia naquele momento.

P: Ok.

R: No começo.

P: E hoje qual que é a... na sua ação docente... desculpa. A sua ação docente atende as suas expectativas?

R: Eu mudei completamente a minha expectativa. Quando eu entrei no IF, eu desencanei dessa parte de aula expositiva e eu tento trazer atividades para os alunos começarem a fazer coisas e eles desenvolvam a teoria. Uso aula expositiva quando necessário, mas o meu foco é fugir dela e trazer os alunos com atividades e eles gerem conhecimento, não eu expondo, que é a minha principal... ponto agora é onde eu estou aprendendo nesse momento.

P: Ok. E como você trabalha os conhecimentos adquiridos na graduação em sala de aula? Esses conhecimentos específicos da sua formação inicial, como que é trabalhar isso em sala de aula?

R: Você depende do... essa pergunta é um pouco difícil de resolver. É porque, tipo, eu tenho uma ementa, cada ementa, cada tópico eu tenho uma estratégia diferente pra atuação. Então depende muito do que eu estou querendo ensinar e do que aquele conteúdo me exige pra ensinar. Se for uma coisa mais teórica, mais matemático, eu dou lista de exercícios e atendo dúvida, se for uma coisa mais teórica... perdão, mais cálculo com mais matemática, eu vou...eu gosto de exercício. Se é uma coisa mais teórica, eu gosto de jogos e pesquisas direcionadas, que eu solto as perguntas e eles vão no computador procurar resposta e montar e formular as coisas mesclado com algumas aulas expositivas também.

P: Ok. Pensando nesse conhecimento específico, qual a importância da formação inicial para sua ação docente?

R: Você tem que saber o conteúdo que você tá falando, se você não tem domínio de

conteúdo você não sabe o que você fala, você fica inseguro. A segurança e a competência tá na sua... no seu domínio de conteúdo, senão a primeira pergunta que o aluno fizer é... muitas pessoas que eu conheço por aí, uma pergunta que não sabe responder acaba ofendendo, acaba sendo mal-educado, porque tá mostrando fraqueza. Então, uma base sólida te dá segurança pra encarar uma sala de aula.

P: Ok. E qual a importância da formação pedagógica para a sua ação docente?

(...)

R: A formação pedagógica?

P: A importância da sua formação pedagógica...

R: Não basta você ter o conhecimento, você tem que conseguir transferi-lo. Uma coisa é você saber do que você tá falando, outra coisa é a pessoa entender aquilo que vocês tão falando. A base pedagógica tá relacionado na transferência de conhecimento.

P: Ok. Só? Pra essa pergunta?

R: Acho que é isso.

(...)

P: Então muito obrigado pela colaboração.

R: São essas?

P: Em outro momento a gente volta se falar, provavelmente numa observação de aula.

R: Beleza.

P: Aí eu combino depois com você.

R: Tranquilo.

P: Brigadão.

R: De nada.

**(Fim da transcrição)**

---

**Áudio: D10****Duração: 00:05:05**

---

**(Início)**

P: Vamos lá. Professor, boa tarde.

R: Boa tarde.

P: Dando continuidade à coleta de dados pra pesquisa na qual você aceitou fazer parte conforme o termo de consentimento que você assinou. Vou fazer algumas perguntas, são perguntas básicas e você responde da forma que julgar melhor.

R: Vamos lá.

P: Então professor, a primeira pergunta, eu gostaria de saber o que o motivou a atuar como professor.

R: Os principais motivos pra eu atuar como professor foi o crescimento profissional. A partir de ser professor você tem oportunidade de crescer intelectualmente, estudando mais né? Que foi o meu caso né? Depois que eu comecei a atuar como professor eu comecei a estudar um pouco mais, fazer um pouco mais uma pós-graduação, no caso o doutorado, e depois fiz duas especializações também na área. Então foi muito importante nesse sentido de crescimento profissional né? Tá sempre estudando e buscando mais conhecimentos.

P: Ok. E quando você decidiu atuar como professor, quais eram as suas expectativas de atuar em sala de aula? A tua atuação, a tua ação docente em sala de aula. Quais eram essas expectativas?

R: Então, quando eu decidi ser professor foi o ano de 2000, na verdade eu trabalhava numa empresa de pesquisa e não vi muito futuro na área de pesquisa que era o meu sonho inicial, então eu tive oportunidade de atuar como professor na faculdade, na minha cidade natal que é Catalão. Como era uma disciplina da minha área que era agronegócio, então eu sentia bem à vontade, então eu fiquei bem tranquilo porque era uma área que eu já

tinha bom conhecimento da área. Embora como era curso de Administração, eu me surpreendi um pouco que os alunos não tinham muito conhecimento da área, então não foi muito simples essa atuação inicial. Mas com o decorrer dos anos né? Então eu já fui aprimorando o conhecimento, metodologia de ensino já ficou mais tranquilo e também já aprendi a conviver né? Com a heterogeneidade do conhecimento dos alunos, então com isso já me preparava melhor, as aulas nesse sentido.

P: Ok. E a sua atuação docente, atende as suas expectativas?

R: Atende. Hoje, assim, eu já tenho uma experiência um pouco maior né? Já conheço melhor o público que eu estou trabalhando, então com isso eu já... eu tenho uma expectativa já o quê que eu vou ter na sala de aula, então eu já preparo melhor as aulas que (devido) a essa heterogeneidade dos alunos, então a gente tem que tá dando uma base inicial pra que eles possam ter o melhor andamento na disciplina. Como em geral são disciplinas específicas, no caso atuo na área de química no curso técnico, então normalmente a gente tem que dar o embasamento inicial pra que eles possam ter um desempenho melhor na disciplina. E tenho tido sucesso com isso.

P: Ok. E como você trabalha os conhecimentos adquiridos na graduação em sala de aula? Esses conhecimentos adquiridos com a formação inicial, a sua formação específica, como que você trabalha esses conhecimentos em sala de aula?

R: Eu busco levar esse conhecimento, dentro da graduação, eu busco focar o cotidiano, então buscar situação mais prática do dia a dia pra estimular e motivar o aluno a participar das aulas e também ele relacionar o conhecimento, a ciência com a nossa realidade. Então com isso facilita né? O aprendizado do aluno e também motiva ele mais né? A conhecer né? Buscar o conhecimento.

P: Ok. Qual a importância da formação inicial para a sua ação docente?

R: É muito importante né? Porque é a base, então tem que ter esse conhecimento básico pra tá construindo os demais conhecimentos. Então eu considero que esse conhecimento inicial é primordial pra mim ter uma melhor atuação como professor e também como profissional da área.

P: E qual a importância da formação pedagógica para a sua ação docente? Você falou da

formação inicial, agora da formação pedagógica na sua ação docente. Qual a importância?

R: Ela é muito importante pra gente conhecer as metodologias de ensino e aprendizagem, tá aplicando essa metodologia né? Conforme o público, conforme o conteúdo, então a gente tá fazendo as devidas adaptações para o público e de acordo com o conteúdo né? Se eu vou trabalhar com material mais teórico ou eu vou pra aula prática ou posso passar um vídeo com a discussão. Têm várias metodologias que a gente pode tá utilizando pra desenvolver os conteúdos. Então é muito importante a formação nesse sentido né? A gente tá adaptando o conteúdo ao público e também a melhor dinâmica pra atender a expectativa do nosso público-alvo que são os alunos.

P: Ok. Então por hoje é só, professor, e em outro momento a gente volta a falar né? Provavelmente uma observação de aula, a gente volta a ter contato. Muito obrigado.

R: Muito obrigado. Estamos à disposição, professor. Sucesso aí no trabalho.

**(Fim da transcrição)**

---

**Áudio: D13**

**Duração: 00:07:25**

---

**(Início)**

P: Boa tarde, senhor **D13**. Tudo bem? Dando continuidade à coleta de dados, vou fazer algumas perguntas para o senhor e o senhor responde com tranquilidade, sem nenhuma pressa, sem nenhuma preocupação. A primeira pergunta que eu gostaria de saber do senhor, o que o motivou a atuar como professor?

R: A minha formação é uma formação técnica. Então sou formado na área de informática né? Eu trabalhava na área de informática, e aí por conta de alguns convites de amigos eu (eu pensei) em atuar como professor, inclusive pra me atualizar, primeiramente. Depois eu... como a gente tinha muita dificuldade de contratação de mão de obra em informática na época, era um meio de eu conhecer pessoas, alunos que estavam se formando né? Até pra contratar os melhores profissionais. Depois disso eu... gostei muito de dar aula né? E



aí acabei ficando somente com aula. Quer dizer, abandonei a minha carreira de trabalhar como técnico né? Era analista de sistema e passei a ficar na docência. Um detalhe, que eu sempre dei aula pra curso superior né? Inicialmente no curso superior. Então essa é minha história de...

P: A motivação, o que o levou né?

R: O que levou. Mesmo porque eu sou de uma família de professores. Então meu irmão é professor, minha cunhada é professora, minha mulher é professora. Então a gente...

P: Tem uma história né?

R: É.

P: E quais eram as expectativas de atuar em sala de aula? No momento que o senhor decidiu que ia se tornar professor.

R: É, a partir da... a partir de eu atuar somente como professor né? A expectativa era de realmente de me aperfeiçoar na carreira, fiz mestrado depois né? Então, essa é a expectativa de ser um bom professor né?

P: Ok.

R: Por aí.

P: E hoje, a sua ação docente atende as suas expectativas?

R: Não diria 100% né? Porque o público que a gente tem é um público bastante problema né? E no curso superior até que... é um pouco melhor porque o curso superior a gente que lida com pessoal mais adulto né? Então... agora, no ensino técnico (básico) né? Aí a gente tem dificuldade que não... realmente a heterogeneidade das turmas né? Então a gente (pula miudinho) né? ((risos)). Então, adotar uma estratégia que possa atender a maioria tá? Então a grande dificuldade é você adotar uma estratégia que atenda os melhores né? E que traz mais satisfação pra nós né? Mas, por outro lado, você deixa de atender um público que talvez necessite mais. Então essa é a grande dificuldade.

P: Ok. E como o senhor trabalha os conhecimentos adquiridos na graduação né? Na formação inicial do senhor em sala de aula? Como que é esse trabalho?

R: Bom, a gente, na graduação... não só na graduação, pós-graduação também, a gente tem muito exemplo de professores né? Técnicas, didática, prestava muita atenção nas técnicas que desenvolviam. Então, é por aí que a gente trabalha. As minhas disciplinas são extremamente técnicas e na grande maioria prática né? Então... e eu tenho bastante experiência em termos de... na minha área né? Trabalhei no mercado lá fora, então eu sei o que o pessoal precisa.

P: Ok. E qual a importância da de formação inicial para a sua ação docente? Essa formação específica que o senhor tem. Qual é a importância dela?

R: Ah, foi fundamental essa formação de... porque a formação que a gente tem na graduação principalmente né? Uma formação que tem uma base teórica bastante forte e também uma carga prática que a gente adquiriu no curso e pôde desenvolver depois na vida profissional.

P: Ok. E qual que é a importância da formação pedagógica para a sua ação docente?

R: É, a questão pedagógica né? Eu fiz o curso de formação...

P: Complementação...

R: Complementação né? Pedagógica, e muito do que eu vi no curso eram práticas que eu já vinha adotando, mesmo sem ter essa formação pedagógica. Então muito do que eu aplico nas minhas aulas são coisas que a gente viu, às vezes até aplicando técnica de forma não tão bem aplicada como o curso ensinou né? A formação pedagógica. Então muito dos erros que a gente cometia foi possível corrigir. E também novas técnicas. Então isso aí foi importante, foi...

P: Ok. Então a gente encerra aqui as questões. Eu agradeço pela contribuição e a gente volta a falar da pesquisa mais pra frente.

R: Legal.

P: Brigadão.

**(Fim da transcrição)**

---

**Áudio: D15****Duração: 00:11:15**

---

**(Início)**

P: Está gravando. Boa tarde, **D15**.

R: Boa tarde.

P: Dando continuidade na coleta de dados né? E conforme o termo de consentimento, você decidiu fazer parte da pesquisa.

R: Claro.

P: Eu vou fazer algumas perguntas, são perguntas tranquilas, simples que você responde da melhor forma possível que você achar, julgar tranquilo. Ok? Então a primeira pergunta eu gostaria de saber o que o motivou a atuar como professor.

R: Bom, inicialmente quando eu formei... a minha área de atuação é Ciências da Computação né? Fiz a graduação, isso foi na cidade de Alfenas, interior de Minas. E logo na minha formação nós passamos por uma... eu trabalhei em empresa né? Então trabalhei cerca de oito anos numa empresa, numa área técnica. E durante esses oito anos eu fui convidado do sexto para o sétimo ano, - isso já na cidade, trabalhando já numa empresa na parte técnica na cidade de BH -, fui convidado para ministrar uma disciplina específica da área da computação né? Uma disciplina que chama Segurança da Informação. Essa disciplina ocorreu no Pitágoras, (universidade) lá em Belo Horizonte, e inicialmente esse foi o meu primeiro contato né? Com a área docente. Nunca havia imaginado estar na carreira docente né? Nunca... não me preparei, nesse primeiro, do Pitágoras, a gente... eu realmente não tinha muito essa ideia do quê que era né? E esse foi o nosso... na verdade o meu primeiro contato por conta que a gente trabalhava dentro da empresa especificamente com a área de segurança da informações e eles pediram se a gente poderia ministrar uma disciplina específica que era de Segurança da Informação que é de mesma área pra mesma área. Entendeu? Então esse foi o pontapé inicial, foi ao destino aí né? Foi entregue ao destino por conta da formação técnica né? Foi um convite.

P: Ok. E nesse momento quais eram as suas expectativas de atuar em sala de aula? Como

é que você decidiu, “vou tornar professor, vou pra sala de aula”. Quais eram as expectativas? O quê que você esperava?

R: As expectativas iniciais, mais uma vez, como nós viemos de dentro de empresa, nós estávamos acostumados com as capacitações internas né? Então, as capacitações internas, eles eram em cima de uma ferramenta muito... de ferramentas específicas né? E muito pouco tinha a ver com essa questão acadêmica, muito pouco tinha a ver com essa questão de uma formação né? Pra você entrar dentro de uma sala de aula. E eu senti isso no início né? Porque quando eu entrei em sala de aula pra atuar numa disciplina técnica, eu percebia que a gente conseguia explicar a parte técnica, mas a gente ficava devendo nessa parte de formação mesmo por... não... apesar de eu ter feito um curso de bacharel, não foi licenciatura, foi um bacharel, mas o tempo que você fica na empresa você adquire alguns vícios né? De resolver o problema, de resolver uma situação técnica e esquece um pouco dessa parte, da parte acadêmica né? Por essa questão de atuação mesmo né? Mas a expectativa... mas respondendo a questão de expectativa em sala de aula, pra mim foi um aprendizado muito bom né? Um contato assim, eu tive a sorte também de... e também né? Estar no meio de pessoas, de professores que começaram já a passar as primeiras dicas né? Questões simples que a gente realmente não sabia, como você escrever o tema da sua aula no quadro entendeu? A gente ia direto pra parte técnica, “não, escreve o tema, introduz o tema”. Então são esse tipo de situação que a gente (mantinha/não tinha).

P: E hoje, a sua ação docente atende as suas expectativas?

R: É, as ações docentes eu gostaria que... de ter uma maneira melhor pra avaliar isso né? A gente procura tentar trazer a todo o momento novas situações pra dentro de sala de aula. Dando... fazendo um paradigma aí como eu comecei e atualmente hoje no Instituto né? Depois de oito anos trabalhar em empresa, fiz o concurso pro Instituto Federal, aí sim uma carreira docente. Aqui sim nós fizemos um curso realmente de formação de professores, nós tivemos um acompanhamento nesse sentido né? E o meu mestrado foi em Tecnologia e Inovação e com estudo específico nessa área de aprendizagem né? Voltado para essas áreas de tecnologias. Então pra mim é como se invertesse o lado da mesa né? Simplesmente antes eu tinha uma visão muito técnica, hoje eu falei assim, “bom, a técnica, ela é muito importante, mas se você não tiver o embasamento por trás de como você usa essa técnica pra trazer algo de benefício pra sociedade, ela simplesmente é uma técnica” né? Então eu vi a diferença entre... eu percebi muito essas diferenças. Então, das

ações docentes, se elas atendem as expectativas? Eu estou trazendo realmente nesses últimos dois anos, dois anos e meio aí né? Durante a minha... o meu mestrado essas questões né? De ensino, realmente ensino e aprendizagem em sala de aula, e não mais um tecnicista né? Nativo por dentro de uma empresa né? Mas não que a empresa não... a empresa me auxilia demais, me auxiliou demais, porque você viveu aquilo né? Vivendo os problemas do dia a dia, resolvendo a parte técnica e indiretamente fazendo alguma questão acadêmica sem saber, mas não sabia o motivo e nem se simplesmente resolvia né? Agora numa... dentro de sala de aula né? Mesmo a gente se tratando de um curso... as aulas que eu ministro são em cursos geralmente técnicos né? Então o meu é técnica em informática e análise de desenvolvimento de sistemas. Então a gente percebe que só o técnico hoje não é o ideal, a gente precisa realmente trabalhar essa questão de ensino, de aprendizagem né? De técnicas, de ferramentas, tudo que é voltado pra essa aula de formação, principalmente a formação do aluno, ela é... ela tem um peso tão grande né? Quanto saber lidar com a técnica em si né?

P: E como você trabalha os conhecimentos adquiridos na graduação, na sua formação inicial em sala de aula? Como que é esse trabalho no dia a dia em sala de aula?

R: Então, nós procuramos... eu gosto muito de conhecimentos como a Aprendizagem Baseada em Problemas, que é o Problem Based Learning, então eu... é algo que eu não conhecia na minha graduação, não conheci durante a fase de empresa, apesar da gente tá resolvendo problema o tempo todo, mas a gente não tinha Learning, a gente tinha só o Problem né? E ele pra sala de aula a gente sente que muda muito, os alunos também sentem muito essa questão né? A gente dá uma aula que a gente chama tipicamente falada né? Quando a gente fala de professor pra aluno onde o professor que é o centro das informações, tá centrado no professor, a gente vê uma perda muito grande. Então a gente procura transferir também essa questão pro aluno né? A gente traz pra que o aluno seja responsável pelo seu conhecimento também né? Então são coisas que nós trouxemos realmente aí do mestrado, da graduação, da pós-graduação né? Também. E Problem Based Learning, também a gente usa... por estar na área a gente usa também Game Based Learning, que é Aprendizagem Baseada em Jogos, então ele cria o seu próprio jogo né? Estuda seu próprio jogo e joga o seu próprio jogo né? Utilizando ferramentas da área da computação né? E ele aprende isso e dentro desse contexto, ele aprende, por exemplo, a programar um sistema né? Não mais com tópicos, “ah, vamos aprender agora o capítulo

um, agora o dois, agora o três”. Não, não, nós vamos conhecer um jogo, nós vamos trabalhar em cima desse jogo e o que está por trás desse jogo são todos os conceitos necessários pra nosso resultado final né? Pra nossa conclusão e também pra atender o currículo da disciplina.

P: E qual que é a importância da formação inicial para a sua ação docente?

R: A minha formação inicial, ela teve um peso muito grande, principalmente nessa questão de iniciação científica né? Mesmo não tendo aplicado ela na empresa, a minha formação inicial, a iniciação científica eu vi que ela foi muito útil principalmente pra gente participar de programas de iniciação científica, de pesquisa dentro da instituição, do Instituto Federal e também poder participar como valorização da sua própria carreira em programas de pós-graduação. Então eu senti muito essa questão de iniciação científica como uma formação inicial importante nas ações docentes né? Juntamente com a parte técnica e tudo que foi relatado aqui anteriormente.

P: E qual que é a importância da formação pedagógica para a sua atuação docente?

R: Bom, como eu comentei anteriormente né? A formação pedagógica, ela fez eu olhar toda situação de um ângulo totalmente diferente que eu tinha quando eu estava na empresa. A empresa eu olhava muito a raiz do problema, você atacava diretamente aquela raiz né? Pra uma determinada situação e pra trazer algum resultado específico. Na formação pedagógica, a gente analisa ela como um todo né? Principalmente porque nós estamos lidando com salas, alunos de salas de 20-40 alunos, e nem... e cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem né? De ensino nosso para com o aluno e a aprendizagem do aluno para com os assuntos apresentados. Então essa formação me fez ver, um dos pontos que cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem, pode ser que um aprendeu logo nos primeiros momentos e outro aprendeu depois de uma semana, um mês, depois de seis meses. Isso não quer dizer que um se sobressai o outro, pelo contrário né? Então a gente tem que... isso a formação pedagógica me auxilia muito dentro de sala de aula pra identificar esses casos né? E trabalhar bastante isso, trabalha grupos, trabalha o individual, trabalha o coletivo como... a sala como um todo, eles trabalham conosco também. Então isso foi algo muito interessante.

P: Ok então. A gente encerra obrigado pela contribuição.

R: Muito obrigado.

P: Em outro momento a gente volta a falar um pouco mais da pesquisa.

R: Obrigado.

## Anexo



**Programa de Pós-graduação Profissional em Educação**

Mestrado Profissional em Educação  
Universidade Federal de São Carlos



### Questionário docente

- Nome completo:

\_\_\_\_\_

- Campus de Lotação: \_\_\_\_\_
- Sexo:  feminino  masculino
- Você fez o ensino Médio profissionalizante?  
 Sim  Não
- Informe o tipo de graduação que cursou.
  - Bacharelado
  - Tecnologia
  - Licenciatura
- Há quanto tempo concluiu sua graduação?

\_\_\_\_\_

- Em que tipo de instituição você cursou sua graduação? Se foi em mais de uma instituição, marque a que obteve seu título profissional.
  - Pública federal
  - Pública Estadual
  - Pública privada
  - Outra: \_\_\_\_\_

- Indique o nível de cursos de Pós-Graduação de mais alta titulação que possui.
  - Especialização
  - Mestrado
  - Doutorado
  - Pós-Doutorado
  - Não possui
- Atualmente você está matriculado em um dos cursos abaixo?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Outro: \_\_\_\_\_

- Você recebeu alguma formação para ser professor? Se sim, como foi essa formação?

---



---



---

\_ marque também a(s) que melhor se adequem à sua formação.

- Ocorre a partir das experiências dos professores que tive ao longo da minha vida.
- Ocorre a partir das discussões realizadas com colegas/professores mais experientes do meu ambiente de trabalho.
- Ocorre a partir da minha atuação em sala de aula.
- Outros: \_\_\_\_\_

- Essa formação apresenta-se suficiente para o exercício profissional?

Sim     Não

- Você participou de algum curso de formação para docência nos últimos 5 anos?

- Sim e contribuí com a minha prática.
- Sim e **não** contribuí com a minha prática.
- Não realizei cursos de formação para a docência.
- Estou cursando no momento.

- Quanto tempo você atua em sala de aula como professor?

- Quanto tempo você tem de experiência na educação profissional?

---

- A sua escolha pela carreira do magistério se deu por:

\_ marque a(s) que melhor se adequem

- Motivo pessoal
- Influência da família
- Influência de amigos
- Estabilidade do serviço público
- Outros: \_\_\_\_\_

- Com base nos itens abaixo, discorra sucintamente sobre em que consiste a qualidade da sua ação docente em sala de aula.

\_ cumprir com todo o programa previsto em ementa.

\_ utilizar metodologias diferenciadas.

\_ realizar atividades interdisciplinares.

\_ focar o ensino na formação humana/social do aluno.

\_ motivar os alunos por meio de notas extra.

\_ levar os alunos a aprenderem o conteúdo.



Relação de professores e respostas do questionário inicial. (18 de 29 que receberam o e-mail).

### Gráficos das questões objetivas do questionário

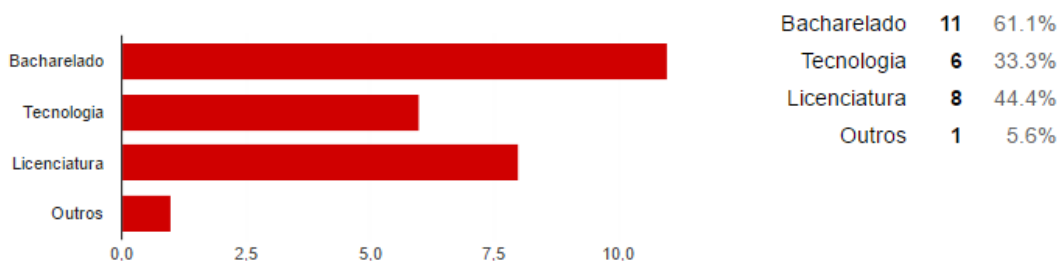
#### • Qual a sua área de atuação?



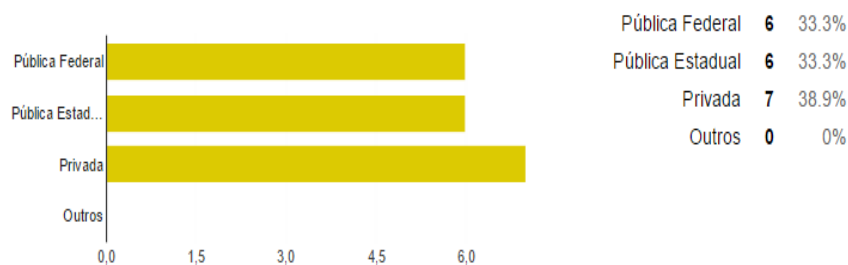
#### • Sexo:



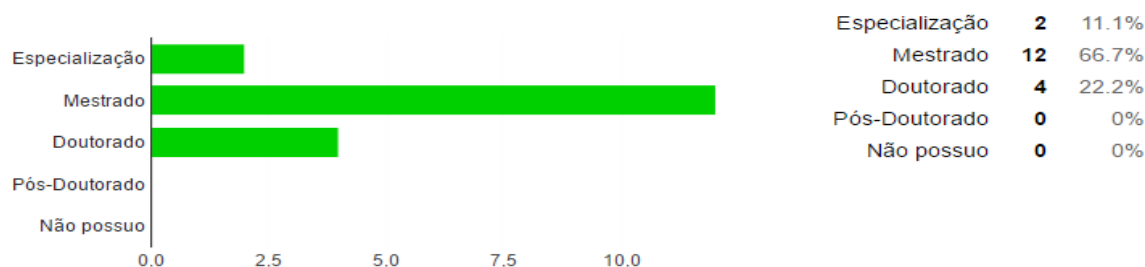
#### • Informe o tipo de graduação que cursou.



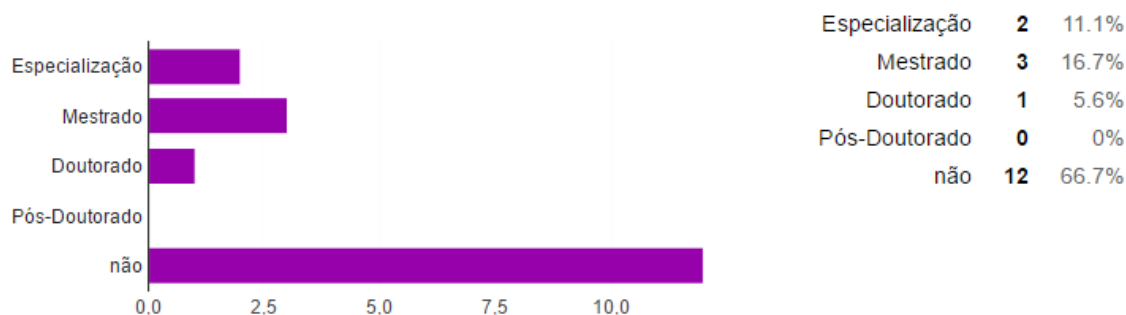
#### • Em que tipo de instituição você cursou sua graduação? Se foi em mais de uma instituição, marque a que obteve seu título profissional.



• Indique o nível de cursos de Pós-Graduação de mais alta titulação que possui.



Atualmente você está matriculado em um dos cursos abaixo?



Você recebeu alguma formação para ser professor? Se sim, como foi essa formação? **(18 respostas)**

**P1** – “Fiz a complementação pedagógica, aquele curso que é ofertado para Bachareis e Engenheiros. Fiz no formato EaD e foi bem interessante o Curso. Fora isso trabalhei em um Cursinho Popular que tinha como objetivo a formação docente, aprendi bastante também.”

**P2** – “Diversos cursos de extensão ao longo do tempo, desde 1990. Este ano eu terminei o Curso de Licenciatura para Ensino Médio Profissionalizante oferecido pelo Centro Paula Souza.”

**P3** – “Não recebi, busquei fazer a licenciatura”

**P4** – “Sim. Programa especial de formação pedagógica de docentes.”

**P5** – “Fiz curso de licenciatura em Química”

**P6** – “No curso de licenciatura, fiz algumas disciplinas que a princípio me serviriam para a docência.”

**P7** – “Tive apenas uma disciplina na especialização que tratava sobre o ensino em cursos superiores. Tive que buscar essa formação depois que já estava no quadro efetivo da rede pública federal, fazendo um curso de complementação pedagógica (equivalente à licenciatura).”

**P8** – “Não”

**P9** – “Sim, a formação que ocorreu no curso licenciatura em química”

**P10** – “Nos cursos de pós-graduação com disciplinas voltadas a docência.”

**P11** – “Nos cursos de pós-graduação com disciplinas voltadas a docência.”

**P12** – “O curso de Formação Docente que cursei abriu a possibilidade de realizar um programa de mestrado na área de educação. Sendo de muito boa qualidade.”

**P13** – “Curso de Formação Pedagógica de Docentes da Educação Profissional em Nível Médio.”

**P14** – “Durante o curso de graduação”

**P15** – “Sim. Curso de Formação de Professores no IFSP. Excelente experiência e

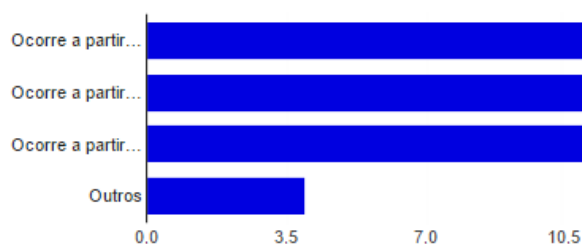
formação.”

**P16** – “Sim. Estou fazendo no momento um curso de formação pedagógica oferecido pelo Centro Paula Souza.”

**P17** – “Programa de complementação pedagógica em informática”

**P18** – “não”

**Marque também a(s) alternativa (s) que melhor se adequem à sua formação.**



|   |    |       |
|---|----|-------|
| Ocorre a partir das experiências dos professores que tive ao longo da minha vida.                   | 11 | 61.1% |
| Ocorre a partir das discussões realizadas com colegas mais experientes do meu ambiente de trabalho. | 11 | 61.1% |
| Ocorre a partir da minha atuação em sala de aula.   | 14 | 77.8% |
| Outros  | 4  | 22.2% |

**Essa formação apresenta-se suficiente para o exercício profissional?**



**Você participou de algum curso de formação para docência nos últimos 5 anos?**



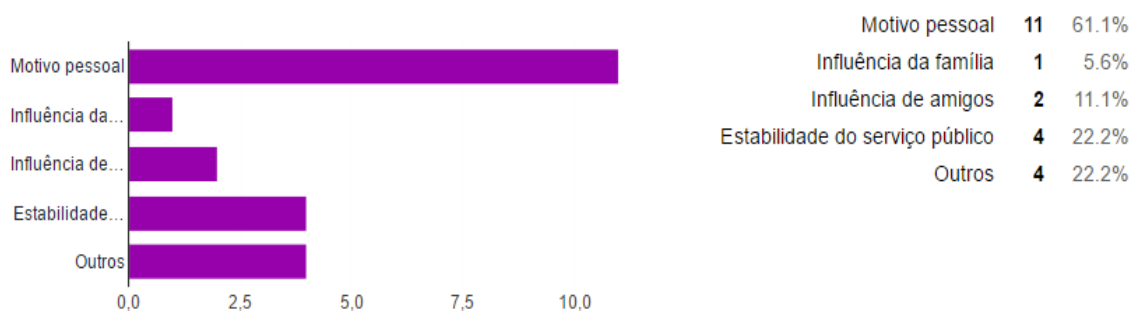
**Quanto tempo você atua em sala de aula como professor?**



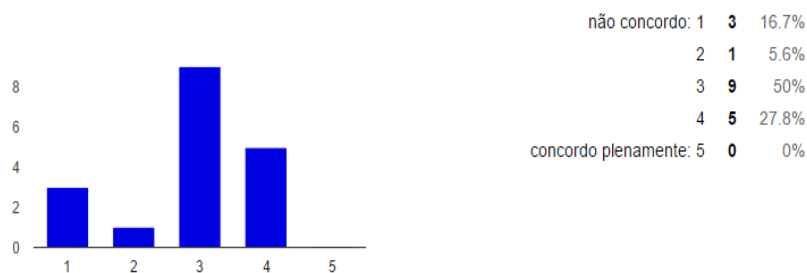
### Quanto tempo você tem de experiência como professor na educação profissional?



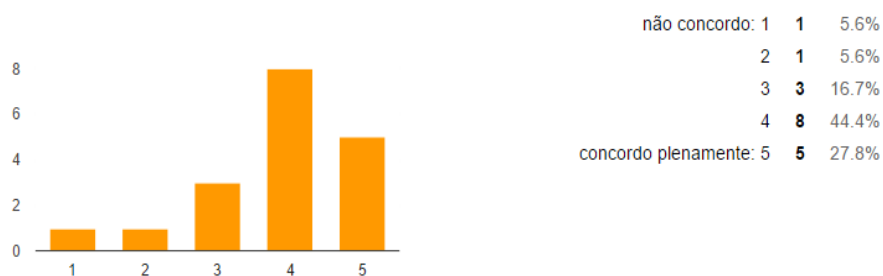
### A sua escolha pela carreira do magistério se deu por:



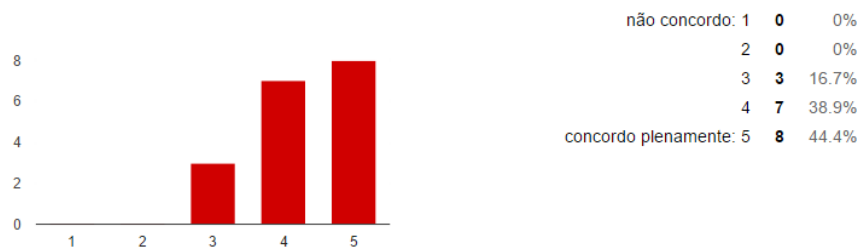
### Na sua opinião, a qualidade da sua ação docente em sala de aula consiste em: • cumprir com todo o programa previsto em ementa.



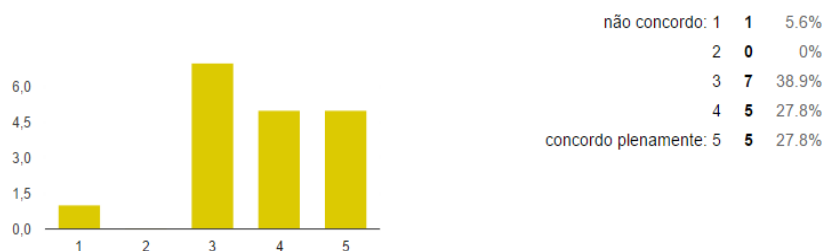
### Na sua opinião, a qualidade da sua ação docente em sala de aula consiste em: • utilizar metodologias diferenciadas.



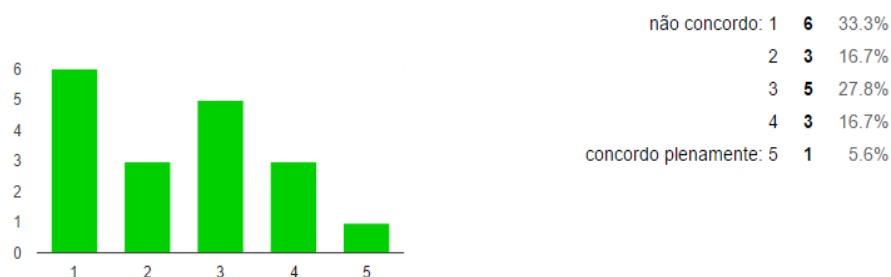
Na sua opinião, a qualidade da sua ação docente em sala de aula consiste em: • realizar atividades interdisciplinares.



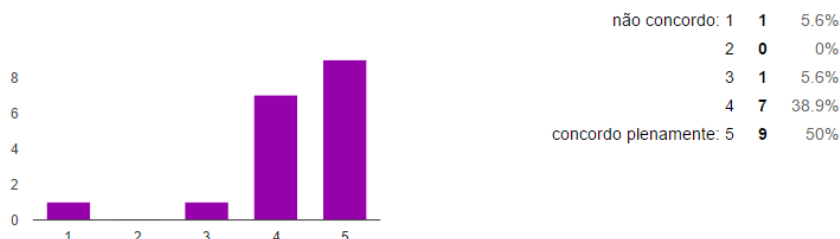
Na sua opinião, a qualidade da sua ação docente em sala de aula consiste em: • focar o ensino na formação humana/social do aluno.



Na sua opinião, a qualidade da sua ação docente em sala de aula consiste em: • motivar os alunos por meio de notas extra.



Na sua opinião, a qualidade da sua ação docente em sala de aula consiste em: • levar os alunos a aprenderem o conteúdo.



Com base nas suas respostas anteriores, discorra sucintamente sobre em que consiste a qualidade da sua ação docente em sala de aula. (15 respostas)

**D1** – “Considero que como professores formamos cidadãos em primeiro lugar. Sempre que posso levo os alunos a analisarem criticamente o mundo. Por exemplo, quando falo de haletos orgânicos, um tema de química orgânica, discutimos os agrotóxicos, não apenas no aspecto químico, mas social e político também. Além da questão da contextualização, considero importante avaliar a evolução do aluno, e não o conhecimento por si só. Não espero que todos cheguem no mesmo ponto, porque eles também não partiram do mesmo ponto, devido a diversas questões, como vida escolar pregressa, história de vida, personalidade. O conteúdo nesse contexto deixa de ser o mais importante.”

**D2** – Não respondeu

**D3** – “Despertar no aluno a busca pelo novo, a sede por novos desafios e conhecimentos. Busco ser em sala de aula não o professor detentor de todo conhecimento mas sim um apoio ao aluno para que ele busque o conhecimento por conta própria, ou seja, aprender a aprender.”

**D4** – “Acredito que a qualidade do trabalho como docente, consiste em fazer com que os alunos aprendam o conteúdo da matéria abordado em sala de aula.”

**D5** – “Consiste em conseguir fazer com que os alunos a partir de um conjunto de ações e conteúdos consiga adquirir senso crítico, autonomia, capacidade de reflexão e de solucionar problemas, de fazer correlações entre diferentes assuntos para encarar desafios reais em sua vida.”

**D6** – “Bom conhecimento técnico da disciplinas que ministro e também um fator humano de respeito ao aluno e ao próximo, procuro mesclar aulas mais "quadradas" com experiências pessoais e laboratoriais (menos), realização de exercícios e presença continua em sempre ensinar/ajudar o discente.”

**D7** – “Tenho consciência de que exerço um papel fundamental na construção humana/social do discente e tento fazê-la sempre que possível. No entanto, por ministrar disciplinas muito voltadas à parte técnica, creio que também devo dar uma contribuição significativa trazendo as exigências da sociedade e do mercado de trabalho/atuação para serem abordadas dentro da formação do aluno. A formação humana é tão importante quanto a formação profissional e cabe a cada docente trabalhar melhor o eixo que sua(s) disciplina(s) propicia(m).”

**D8** – Não respondeu

**D9** – “Considero que a qualidade de minha ação docente consiste num conjunto de práticas que contribuem para dois grandes objetivos: 1) Contribuir para que o educando se reconheça como agente de transformação da realidade, visando a construção de uma sociedade mais participativa politicamente, cooperativa, justa e feliz. 2) Contribuir para que o educando, tendo como plano de fundo o objetivo estruturante apresentado acima, apreenda os conhecimentos específicos da formação profissional. Para atingir esses dois objetivos não considero ser fundamental "cumprir com todo o programa previsto na ementa", pois a maioria das disciplinas que leciono têm praticamente os mesmos conteúdos químicos de décadas atrás, tempo em que, no Brasil, conteudismo, tecnicismo e memorização de informações eram regra na educação. Considerando que essas características, felizmente, deram lugar à intenção de ofertar uma formação mais holística, significativa ao estudante e pautada no aprender a aprender, não me preocupo mais em cumprir toda a ementa. Ao invés disso, tenho refletido e discutido com os demais docentes da escola quais conteúdos fundamentais devem ser mantidos nas ementas das disciplinas e, em momentos de maiores questionamentos, se a ementa geral (currículo) precisa estar separada em disciplinas... Para finalizar, julgo ser importante compartilhar que muitas das reflexões e mudanças na prática docente apresentadas acima são frutos dos diversos momentos institucionais que o IFSP me proporcionou para refletir, aprender, autoavaliar e tentar fazer diferente. Esse processo tem sido, às vezes, desestabilizador e, sempre, muito instigante.”

**D10** – “Adequar a metodologia conforme os conteúdos e a turma.”

**D11** – “Relacionamento entre o professor e aluno, mediador de conteúdo, segurança sobre

o conteúdo a ser ministrado.”

**D12** – “Aliar a formação técnica com a formação do indivíduo; Levar os alunos a aprenderem conhecimentos que possibilitem a novas aprendizagens; Tentar cativar os alunos a aprenderem por prazer de conhecer; Não vincular os bônus da aprendizagem as notas, notas servem para medir o quanto estou trabalhando em busca de conhecimentos, mas deixo claro para os alunos que os resultados alcançados, por essa medição, são necessários para a colocação no mercado profissional. Por fim, acredito que a qualidade da ação docente esta ligada diretamente ao bem social que os alunos praticam, seja trabalhando em uma empresa, seja ajudando em sua comunidade/rede social, seja transformando a sua vida, num contexto que as informações estão disponíveis, de certa forma, só resta a escolha a ensinar a usá-la da melhor forma.”

**D13** – “Minha ação leva em consideração o equilíbrio nas dificuldades do processo.”

**D14** – Não respondeu

**D15** – “Infraestrutura adequada. Engajamento do IFSP com objetivo geral em prover educação ciência e tecnologia. Muito investimento do governo Federal; apoios, parcerias e encurtamento da distância com empresas privadas nos trabalhos / projetos técnicos e tecnológicos (quando o curso assim admitir). Metodologias adequadas para tratar conceitos de acordo com a disciplina. A qualidade não é única e exclusiva do docente. Discente deve ser responsável pelo seu aprendizado, deve trabalhar de modo pró-ativo e ativo. O papel do professor deve ser prover um ambiente adequado para motivar o grupo e permitir uma aprendizagem criativa dentro e fora da escola.”

**D16** – “Devido a natureza técnica das disciplinas que ministro, procuro conciliar a dinâmica do mercado de trabalho juntamente com o conteúdo apresentado. Quando posso procuro diferenciar a aprendizagem com pesquisas a fim de explorar o auto didatismo do discente.”

**D17** – “Valorizar a formação técnica do aluno”

**D18** – “utilizar diferente formas e métodos de ensino para ensinar um determinado conteúdo.”

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a) \_\_\_\_\_

Eu, Juscelino Pereira de Souza, aluno regular do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, com pesquisa intitulada: “A DOCÊNCIA E OS SEUS SABERES COMO PROFISSÃO NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO” gostaria de convidá-lo (a), a participar do trabalho investigativo a ser por mim desenvolvido como parte da minha pesquisa de mestrado, sob a orientação da profa. Dra. Wania Tedeschi. O objetivo do trabalho é:

Compreender os saberes e como tem se dado a prática docente numa instituição de ensino profissional, a fim de discutir os possíveis entraves enfrentados pelos docentes que ministram aulas em disciplinas das áreas técnicas;

Propor ações de caráter pedagógico que promovam relações dinâmicas entre docentes, discentes e efetivem a aprendizagem;

Investigar as ações realizadas pelos docentes de educação profissional no que tange às metodologias de ensino utilizadas, a fim de compreender os saberes e a prática docente em relação à Didática em sala de aula;

Propor uma discussão pedagógica que conduza a uma reflexão sobre os saberes e a prática docente na instituição.

A investigação seguirá os pressupostos da metodologia da pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação, envolve pesquisa bibliográfica, análise de documentos institucionais, questionários, entrevistas e observações de aula dos docentes que ministram aulas em disciplinas das áreas técnicas, considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à sua prática profissional.

A participação nessa pesquisa é voluntária, se o participante decidir não participar, em qualquer momento, da referida investigação, tem absoluta liberdade de fazê-lo, nenhuma restrição lhe será imposta.

As atividades desenvolvidas nessa investigação, bem como os resultados alcançados com a mesma, poderão ser eventualmente publicados, mas será mantido o mais rigoroso sigilo, por meio de omissão das informações que permitam identificar os participantes; salvo expressa concordância, por parte de todos os envolvidos, quanto ao contrário. Neste processo poderá haver também a gravação, em meio de áudio e/ou audiovisual, de momentos de acompanhamento da investigação, mantendo-se a prerrogativa quanto ao anonimato dos sujeitos envolvidos.

Comprometo-me a apresentar uma devolutiva quanto à investigação desenvolvida, ao término dessa, à Instituição e aos participantes; e a seguir rigorosa conduta ética, no curso da investigação.

A participação nessa investigação não envolve nenhum benefício material ou econômico para nenhuma das partes

Se você tiver qualquer pergunta em relação ao programa, por favor, entre em contato com o próprio pesquisador, pelo telefone: (19) 9 9726-6638 ou pelo e-mail: [juscelinops@ifsp.edu.br](mailto:juscelinops@ifsp.edu.br)

Atenciosamente,

Mestrando: Juscelino Pereira de Souza

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

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017

Concordo em colaborar com a pesquisa, nos termos acima.

Nome: \_\_\_\_\_

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

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017



## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Prezado (a) responsável sr. Diretor Geral

Eu, Juscelino Pereira de Souza, aluno regular do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, com pesquisa intitulada: “A DOCÊNCIA E OS SEUS SABERES COMO PROFISSÃO NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO” gostaria de convidar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Capivari, a participar do trabalho investigativo a ser por mim desenvolvido como parte da minha pesquisa de mestrado, sob a orientação da profa. Dra. Wania Tedeschi. O objetivo do trabalho é:

Compreender os saberes e como tem se dado a prática docente numa instituição de ensino profissional, a fim de discutir os possíveis entraves enfrentados pelos docentes que ministram aulas em disciplinas das áreas técnicas;

Propor ações de caráter pedagógico que promovam relações dinâmicas entre docentes, discentes e efetivem a aprendizagem;

Investigar as ações realizadas pelos docentes de educação profissional no que tange às metodologias de ensino utilizadas, a fim de compreender os saberes e a prática docente em relação à Didática em sala de aula;

Propor uma discussão pedagógica que conduza a uma reflexão sobre os saberes e a prática docente na instituição.

A investigação seguirá os pressupostos da metodologia da pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação, envolve pesquisa bibliográfica, análise de documentos institucionais, questionários, entrevistas e observações de aula dos docentes que ministram aulas em disciplinas das áreas técnicas, considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à sua prática profissional.

A participação nessa pesquisa é voluntária, se o participante decidir não participar, em qualquer momento, da referida investigação, tem absoluta liberdade de fazê-lo, nenhuma restrição lhe será imposta.

As atividades desenvolvidas nessa investigação, bem como os resultados alcançados com a mesma, poderão ser eventualmente publicados, mas será mantido o mais rigoroso sigilo, por meio de omissão das informações que permitam identificar os participantes; salvo expressa concordância, por parte de todos os envolvidos, quanto ao contrário. Neste processo poderá haver também a gravação, em meio de áudio e/ou audiovisual, de momentos de acompanhamento da investigação, mantendo-se a prerrogativa quanto ao anonimato dos sujeitos envolvidos.

Comprometo-me a apresentar uma devolutiva quanto à investigação desenvolvida, ao término dessa, à Instituição e aos participantes; e a seguir rigorosa conduta ética, no curso da investigação.

A participação nessa investigação não envolve nenhum benefício material ou econômico para nenhuma das partes

Se você tiver qualquer pergunta em relação ao programa, por favor, entre em contato com o próprio pesquisador, pelo telefone: (19) 9 9726-6638 ou pelo e-mail: [juscelinops@ifsp.edu.br](mailto:juscelinops@ifsp.edu.br)

Atenciosamente,

Mestrando: Juscelino Pereira de Souza

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

**Data** \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016

Concordo com a pesquisa, nos termos acima.

Nome: \_\_\_\_\_

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

**Data** \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016