

**DE BACHAREL A PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

THALITA ALVES DOS SANTOS

**DE BACHAREL A PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

THALITA ALVES DOS SANTOS

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Helena Faria de Barros

370
S237d

Santos, Thalita Alves.

De bacharel a professor: a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional/ Thalita Alves dos Santos. – Presidente Prudente, 2016.

104.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2016.

Bibliografia.

Orientador: Helena Faria de Barros

1. Formação Docente. 2. Educação Profissional. 3. Docência Profissionalizante. 4. Saberes Pedagógicos. I. Título.

THALITA ALVES DOS SANTOS

**DE BACHAREL A PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Presidente Prudente, 31 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Helena Faria de Barros
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Vagner Matias do Prado
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

DEDICATÓRIA

A minha mãe (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pois até aqui guiou meus caminhos e me sustentou.

Aos meus pais, Juarez e Rogéria, pela forma que me educaram, incentivando e valorizando os meus estudos sempre. Em especial, à minha mãe (*in memoriam*), que sempre esteve ao meu lado com um sorriso largo, um coração generoso e uma força de vontade tremenda em viver cada dia.

Ao meu esposo Valdemar, amigo e companheiro, por ter me acompanhado durante toda esta jornada, se ausentando do trabalho para estar ao meu lado durante as viagens e compreendendo minha ausência, mesmo quando eu estava presente.

À minha prima Sheila e sua família, que durante um ano me acolheu quinzenalmente em sua casa. Seu lar é um local de aconchego.

Agradeço às amigas de trabalho Cleise Andréia, Marilena e Maria Cecília, que muitas vezes desempenharam suas funções e as minhas.

À minha amiga Josy, pelas correções sempre a toque de caixa.

Aos amigos Ítalo e Márcia, gestores do Instituto Federal de Educação, *Campus* Presidente Epitácio, que abriram as portas da instituição para o desenvolvimento dessa pesquisa. Sem a ajuda de vocês teria sido muito mais difícil.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo, que, por meio de seus projetos de incentivo a qualificação, contribuiu grandemente para a realização desta etapa.

À minha orientadora Prof^a. Helena Faria de Barros, que em 2013 aceitou compartilhar do meu sonho. Agradeço sua generosidade e paciência. Com sua sabedoria soube deixar esse caminho leve e prazeroso. Reconheço sua dedicação e amor ao que realiza. A Educação certamente é o que a alimenta!

Aos membros da minha banca, Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes e Prof. Dr. Vagner Matias do Prado, que, com suas correções, observações e sugestões, possibilitaram que essa pesquisa fosse complementada de forma exitosa.

À Ina, secretária do programa, que deixa tudo mais simples. Aos demais professores do programa e aos colegas das aulas, pelas ideias compartilhadas, discussões e reflexões proporcionadas.

Ora, educador é aquele que educa, isto é, que pratica a educação. Portanto, para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isso é, ele precisa saber em que consiste a educação”.

Demerval Saviani, 1996

RESUMO

De Bacharel a Professor: A construção dos Saberes Pedagógicos na Educação Profissional.

O presente trabalho insere-se na área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador, especificamente na Linha de Pesquisa Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) em Presidente Prudente – São Paulo. O estudo aqui proposto teve por objetivo investigar como se dá a construção dos saberes pedagógicos pelos professores do ensino profissionalizante do IFSP *Campus* Presidente Epitácio. Trata-se de uma pesquisa descritiva interpretativa, de orientação fenomenológica, caracterizada como um estudo de caso, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* Presidente Epitácio. Realizou-se a coleta de dados a partir da aplicação das entrevistas que possibilitaram inferir o perfil profissional/pedagógico desses docentes e investigar sobre sua trajetória profissional; realizou-se a observação das aulas, objetivando evidenciar a prática docente. Realizou-se, também, a análise de documentos, construindo a amálgama do embasamento teórico existente, com pesquisas recentes, que tratam das questões pertinentes ao presente estudo, juntamente com leis, decretos e editais que regulamentam esta modalidade de ensino. Esta etapa permeou o desenvolvimento das anteriores. O material coletado foi interpretado a partir do marco teórico adotado e foi utilizada também a análise de conteúdo para esse fim, como categorias de análises tem-se: o perfil profissional, o perfil pedagógico, a construção dos saberes pedagógicos e a gestão da matéria. Como resultados, tem-se: saberes pedagógicos caracterizam o saber específico do exercício profissional da docência; são construídos por nossos participantes na prática, baseados no ensaio/erro; que a necessidade de formação pedagógica para a atuação na educação profissional é marcada por características como emergencial, especial e provisória; que sua importância não é reconhecida, nem pela instituição, nem pelos próprios docentes; que as práticas desses docentes apresentam lacunas que merecem reflexões para uma docência mais eficiente, e que a compreensão que a grande maioria dos participantes possui sobre ensino e aprendizagem é superficial.

Palavras-chave: Formação Profissional. Formação Pedagógica. Saberes Pedagógicos.

ABSTRACT

Bachelor of the teacher: the construction of pedagogical knowledge in vocational education.

This work is part of the area of concentration: Educational Institution and Educator Training specifically on the Research Line of Training and Teaching the Teacher Professional Practice, Master's Program in Education of the University Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) in Presidente Prudente - São Paulo. The study proposed here aimed to investigate how the construction of pedagogical knowledge by teachers of vocational education IFSP Campus President Epitácio is held. This is an interpretative descriptive, of phenomenological orientation, characterized as a case study, carried out at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo - Campus President Epitácio. It was realized a data collection from the application of the interviews that allowed inferring the professional / educational profile of these teachers and investigate his career; it was held the observation of classes, aiming to highlight the teaching practice. It was also performed the analysis of documents, building the amalgam of the existing theoretical base, with recent research dealing with relevant issues to this study, along with laws, decrees and edicts regulating this type of education. This stage permeated the development of the preceding ones. The collected material was interpreted from the adopted theoretical framework and it was also used the content analysis for this purpose, as categories of analysis there are: the professional profile, the educational profile, the construction of pedagogical knowledge and the management of matter. As a result, we have: pedagogical knowledge characterize the specific knowledge of the professional practice of teaching; They are built by our participants in practice, based on the trial / error; the need for teacher training for action in education is marked by features such as emergency, special and provisional; that its importance is not recognized either by the institution or by teachers themselves; that the practices of these teachers have gaps that deserve reflections for a more effective teaching, and the understanding that the vast majority of participants have on teaching and learning is superficial.

Keywords: Vocational Training. Teacher Training. Pedagogic knowledge.

LISTA DE SIGLAS

AVA -	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs -	Centros Federais de Educação Tecnológica
CENAFOR -	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
EAD -	Educação a Distância
EBTT -	Ensino Básico Técnico e Tecnológico.
EPT -	Educação Profissional Tecnológica
EP -	Educação Profissional
IFs -	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP -	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
Moodle -	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environmen
PDI -	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE -	Plano Nacional de Educação
PPA -	Plano Plurianual
Proeja -	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec -	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAC -	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI -	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC -	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCU -	Tribunal de Contas da União
UNICAMP/FE-	Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação
UNOESTE -	Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Teorização dos traços determinantes de uma profissão.....	38
QUADRO 2 -	Os Saberes dos Professores.....	44
QUADRO 3 -	Categorização dos saberes docentes ou dos professores.....	45
QUADRO 4 -	Saberes Pedagógicos ou Específicos.....	47
QUADRO 5 -	Participantes da Observação.....	56
QUADRO 6 -	Formação Inicial dos Docentes.....	66
QUADRO 7 -	Conteúdo Programático do Curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional de Nível Médio.....	75
QUADRO 8 -	Conteúdo Programático do Curso de Formação Pedagógica Licenciatura para Graduados.....	76
QUADRO 9 -	Como Constroem os Saberes Pedagógicos.....	78
QUADRO 10	Concepções sobre Aprender/Ensinar.....	88

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 - Expansão da Rede Federal até 2014.....	31
---	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Pesquisas sobre a Formação Docente na Educação Profissional 2001/2015.....	49
TABELA 2 - Editais de seleção de professores IFSP.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Vagas Ofertadas.....	60
GRÁFICO 2 - Gênero.....	66
GRÁFICO 3 - Faixa Etária dos Docentes.....	67
GRÁFICO 4 - Tempo de Experiência Institucional.....	68
GRÁFICO 5 - Nível de Titulação.....	69
GRÁFICO 6 - Tempo de Experiência Docente.....	70
GRÁFICO 7 - Quantidade de Aulas Semanais.....	71
GRÁFICO 8 - Quantidade de Disciplinas.....	71
GRÁFICO 9 - Formação Pedagógica.....	74
GRÁFICO 10 - Categorias da Construção dos Saberes Pedagógicos.....	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Organização da pesquisa	20
2	O CONTEXTO	24
2.1	Como começou?.....	24
2.2	Formação docente: qual?	32
2.3	A docência: o que é?.....	38
2.4	Que saberes desenvolver?	44
3	CONSTRUINDO O PANORAMA	50
3.1	O que já se tem sobre o objeto da pesquisa?.....	50
3.2	Caminhos da Investigação	53
3.2.1	O Começo: a entrevista	55
3.2.2	O segundo momento: a observação.....	57
3.2.3	A Amálgama: a análise documental	58
4	OS DADOS	60
4.1	Como ingressam?	60
4.2	Quem são nossos professores?	66
4.3	Como constroem os saberes pedagógicos?	78
4.4	Como Ensinam?	82
4.4.1	Gestão da matéria	83
4.4.1.1	Planejamento da gestão matéria	84
4.5	O que pensam sobre ensinar e aprender?	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICE A.....	101
	APÊNDICE B.....	102
	ANEXOS	103
	ANEXO A – Aprovação da Pesquisa pela Instituição	104
	ANEXO B – Aprovação Setor de Pesquisa	Erro! Indicador não definido.
	ANEXO C – Aprovação Plataforma Brasil	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

“[...] segundo os Antigos, o objetivo da educação não é formar uma criança, mas um adulto, assim como o objetivo do jardineiro não é plantar uma semente, mas fazer desabrochar uma rosa: é a rosa completa e acabada que constitui a verdade da semente e, portanto, o sentido final da arte do jardineiro.”
Maurice Tardif

O presente trabalho insere-se na área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador, especificamente na Linha de Pesquisa Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) em Presidente Prudente – São Paulo. Refere-se ao exercício profissional docente, especificamente sobre a atuação dos bacharéis no exercício da docência no ensino técnico profissionalizante.

Nos últimos anos, ficou evidente um conjunto de ações do governo federal em favor do aumento da oferta de vagas para o ensino profissionalizante, o que tem resultado na expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por todo o país. No Estado de São Paulo, a Rede Federal é representada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que dentre os anos de 2002 a 2013 cresceu 750%, pois seus *campi* passaram de quatro para trinta e o processo de expansão ainda está em vigência (PDI, 2013)¹. Consultando as bases de dados do Ministério da Educação é possível verificar que no ano de 2011 estavam matriculados no IFSP 11.640 estudantes, no ano de 2012 o número de matrículas quase dobrou, subindo para 22.221 matrículas. Os dados referentes ao ano de 2014 indicam 28.530² alunos matriculados, o que evidencia o aumento expressivo de oferta de vagas pela instituição.

Partindo do pressuposto que, com a expansão da educação profissional, se expandiu, também, a oferta de vagas para professores, o que cria a necessidade de se investigar o exercício profissional da docência na educação profissional, especificamente, a construção dos saberes pedagógicos por esses profissionais, e reconhecendo que não há uma formação específica para este

1 PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo 2013-2016.

2 Disponível no Relatório de Gestão de 2014.

professor, aumenta a preocupação com o número de profissionais sem qualificação específica exercendo a docência no ensino profissionalizante, pois se reconhece que a profissão docente vai mais além do que o domínio das técnicas e dos conteúdos específicos. Escassos são os estudos e reflexões que tratam especificamente dessa temática, quando comparados às investigações sobre formação docente para a Educação Básica. Destarte, André (2005), evidencia o silêncio que marca a investigação sobre a formação docente para atuação no ensino técnico, em sua pesquisa sobre o estado da arte da formação de professores no país na década de 1990. Silêncio este, ratificado por Brzezinski (2006).

Diante de tal cenário, e visando a análise do trabalho pedagógico desenvolvido no IFSP *Campus* Presidente Epitácio, foi eleito como foco de investigação o trabalho dos docentes bacharéis que atuam no ensino técnico profissionalizante.

Pesquisar a formação pedagógica dos docentes da educação profissional possui uma tripla relevância: acadêmica, pessoal e social. No que concerne ao conhecimento acadêmico, a presente pesquisa aprofunda investigações desenvolvidas sobre a temática e preenche lacunas existentes no âmbito teórico. Tais lacunas se devem principalmente por serem recentes as pesquisas que investigam a atuação docente na educação profissional, uma vez que os estudos que abordam a criação e consolidação da educação profissional no país superam os estudos com ênfase na atuação docente. Recentes são também os trabalhos que se dedicam ao estudo da atuação do professor em sala de aula.

Em razão da pesquisadora ser funcionária do IFSP *Campus* Presidente Epitácio, a pesquisa contribuirá de forma significativa em sua atuação profissional, bem como poderá influenciar na concepção de uma política institucional que reflita sobre a formação pedagógica docente desde o processo de seleção dos egressos, passando pela oferta da formação pedagógica aos que não possuem, como também refletir sobre a oferta de formação pedagógica continuada. Com a investigação e as proposições que se apresenta, o presente trabalho pretende encontrar caminhos para o reconhecimento de um saber específico a ser construído para o exercício profissional da docência no ensino profissionalizante.

Destaca-se a relevância acadêmica da pesquisa ao proporcionar maior compreensão do exercício profissional da docência no ensino profissionalizante, haja vista que a pesquisa em tela agrega contribuições cumulativas ao que vem

sendo pesquisado sobre o tema. Ao trabalhar o exercício profissional da docência, aliada à formação pedagógica e ao processo de profissionalização e entrelaçando em um mesmo estudo os três temas, torna-se relevante devido ao seu ineditismo. Também amplia o que pesquisadores como Oliveira (2006), Costa (2012) e Souza (2013) já apresentaram sobre a falta de formação pedagógica dos docentes que atuam na educação profissional.

Contudo, ao relacionar a falta de formação pedagógica desses docentes ao processo de profissionalização da docência e ao reconhecimento de um saber específico para o exercício profissional da docência, é que se consolida a amplitude da pesquisa. Merece destaque ao investigar como se dá a atuação desses profissionais *in loco*, contribuindo para a superação de lacunas que existem neste campo de estudo, uma vez que a atuação docente na educação profissional ainda tem sido pouco investigada.

Por conseguinte, a relevância da pesquisa não se restringe simplesmente à divulgação dos resultados do processo de investigação, mas sobretudo, intensificar e divulgar os estudos sobre a importância da formação pedagógica no exercício da docência, podendo ser fonte importante de referência para a instituição e para o sistema de ensino. Também, fornecendo contribuições para que a instituição não só discuta o processo de ingresso desses profissionais, de forma a construir pressupostos a serem adotados em seus editais de seleção que valorizem a formação pedagógica e a experiência profissional no exercício da docência, desde o seu ingresso, como também crie condições para que os profissionais que não possuam essa formação o façam, não só em tempo pré-estabelecido, como também de forma articulada com a própria instituição.

Nesse sentido, entende-se que os avanços de pesquisas nessa área representam uma possibilidade de superação das confusões, incoerências e descontinuidades que, geralmente, a caracterizam. Destarte, os resultados do avanço do conhecimento sobre o tema podem levar a uma maior coerência dos programas oferecidos, estimulando os gestores na realização de políticas que, além de regularizarem o ingresso desses profissionais, também construam uma proposta de formação sistemática, pontual e eficaz de formação pedagógica na educação profissional dentro da instituição.

Resumindo, os resultados obtidos com essa pesquisa poderão favorecer a compreensão dos fatores que caracterizam e condicionam esta

modalidade de ensino e, mais do que isso, socializar seus avanços, promovendo a reflexão sobre aspectos institucionais/teóricos/metodológicos que possam dificultar o desenvolvimento de tais práticas.

A presente proposta também se apresenta de grande relevância pessoal, pois ao ingressar no IFSP *Campus* Presidente Epitácio e iniciar atividades como técnica em assuntos educacionais, lotada na coordenação de apoio ao ensino, passando a conviver diariamente com as dificuldades associadas ao processo de ensino, despertou interesse sobre a prática pedagógica desses docentes. Aos poucos, foi possível conhecer a realidade da instituição e deparar com os problemas como: reclamações dos alunos quanto à metodologia das aulas, às formas de avaliação, à relação professor/aluno e à falta de proposta institucional de formação continuada dos docentes.

Dessa forma, o cotidiano da atividade profissional da pesquisadora, juntamente com reflexões, ponderações e propositivas, que surgiram enquanto aluna do programa de mestrado e as orientações recebidas, melhor definiram os limites do tema e a identificação do problema a ser investigado.

Nesse ponto, a presente pesquisa teve seu desenvolvimento guiado pelo seguinte objetivo geral:

Analisar como se dá a construção dos saberes pedagógicos pelos professores do ensino profissionalizante do IFSP *Campus* Presidente Epitácio.

Para que tal objetivo pudesse ser alcançado é que se estabeleceram os objetivos específicos que alicerçam a investigação, a saber:

- Identificar a trajetória profissional desses docentes.
- Investigar quais são as concepções que os docentes possuem sobre ensinar e aprender.
- Verificar a forma como os docentes atuam em sala de aula e como a ação específica do processo de ensino ocorre.
- Identificar as dificuldades de natureza pedagógica que os docentes participantes da pesquisa apresentam.

1.1 Organização da pesquisa

Reconhecendo que os fundamentos teóricos e didáticos/pedagógicos da atuação dos professores vêm passando por profundas reformulações, Silva

(2009), destaca algumas dessas tensões que assombram o exercício da docência nos dias de hoje:

Estamos vivenciando na atualidade uma era de tensões no campo educativo, tensões estas significativas que se configuram no trabalho com o saber: entre o global e o local, o universal e o particular, entre a tradição e o moderno, assim como as preocupações com o avanço do conhecimento e o tempo hábil de assimilação dos mesmos como, por exemplo, o desenvolvimento do conhecimento das novas tecnologias que mudam aceleradamente. (SILVA, 2009, p. 194).

Tais mudanças, no geral, apontam para a necessidade do docente ser bem formado quanto ao conhecimento a ensinar as competências e habilidades. Destaca-se a ideia de competência utilizada e defendida por Rios (2010, p. 23), que a define como “[...] saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão”, ou ainda, “[...] são capacidades que se apoiam em conhecimentos” (Rios, 2010, p. 78), que lhe proporcionem o enfrentamento dos mais diversos tipos de situação dentro e fora da sala de aula, garantindo a execução de suas tarefas e do seu papel.

Reforçando esta visão, as pesquisas que investigam a forma como os professores têm atuado nas salas de aula e nas escolas, apontam para uma série de inadequações conceituais e pedagógicas dos processos de ensino e de aprendizagem, nas quais predominam o centralismo, a transmissão, a seleção e a individualidade, e que essas inadequações têm acarretado posturas e visões diferenciadas acerca do que seja saber ensinar (IMBERNÓN, 2010).

Contribuindo com o que vem sendo exposto Cunha (2012), em sua pesquisa sobre Bons Professores, destaca que: “o professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando” (CUNHA, 2012, p. 149). E ainda diz que: “mesmo os BONS PROFESSORES repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa”, que, com certeza, tiveram. (CUNHA, 2012, p. 150).

Pois bem, a pesquisa em tela proporciona contribuições cumulativas à temática, pois o avanço na oferta de vagas na educação profissionalizante tem sido notória nos últimos anos, o que tem resultado no aumento da oferta de vagas a professores. De acordo com os editais lançados pelo IFSP, nos últimos cinco anos, para contratação de docentes, das 1130 vagas ofertadas, 706 eram exclusivas para

graduados com bacharelado. O que demonstra a crescente oferta de vagas, na educação, a esses profissionais.

Partindo do reconhecimento, apenas, da existência dos Saberes Disciplinares e Conteudinais desses participantes, o foco do presente trabalho se volta para os Saberes Pedagógicos. Saberes esses compreendidos, aqui a partir de Shulman (2005), que apresenta a ideia do saber pedagógico, definindo-o pelo conhecimento pedagógico do conteúdo, que se apresenta como uma liga que une e inter-relaciona os conhecimentos da matéria com os conhecimentos das teorias e das práticas da pedagogia. Complementando, Azzi (1999), apresenta o saber pedagógico como “[...] um saber construído pelo professor no exercício da docência” (AZZI, 1999, p. 44). Tem-se, então, que o conhecimento pedagógico (ou saber pedagógico) é produzido na ação, por meio da compreensão do campo teórico do ensino, aliado à reflexão da prática docente, a sua ausência interfere diretamente na ação docente, como se apresentará mais adiante Gauthier (2013), que questiona o saber experiencial que esses professores possuem, pois para o autor, esse saber ao ser interiorizado sem a devida verificação por meio das teorias pedagógicas, o limitam.

Nesse sentido, investigar a forma como se dá a construção da prática pedagógica desses profissionais e as implicações que a falta dos Saberes Pedagógicos pode influenciar na qualidade do ensino ofertado por esses docentes, surge como importante oportunidade de compartilhamento de informações, favorecendo uma melhoria da formação, inicial ou continuada, desses profissionais e avanços da profissionalização docente. Profissionalização esta sintetizada por Roldão (2008), como sendo o caminho percorrido pela docência para se efetivar como profissão.

Desse modo, assume-se que, o processo de formação pedagógica do professor da educação profissional deve estar inserido no contexto atual do mundo em que se vive. Trata-se de ir além, de tomar a formação pedagógica como unidade de ensino, o que significa assumir a formação do professor em atuação, como um meio, e não como um fim em si.

Inseridos num quadro mais amplo é que se reflete sobre a formação dos professores da educação profissional, resultado do estudo, que ora se apresenta, e que se estrutura da seguinte forma e seções:

I. INTRODUÇÃO: Onde se explicita o problema, os objetivos e a organização da pesquisa.

II. O CONTEXTO: Aborda sobre a fundamentação teórica do estudo: a contextualização da história do ensino profissional no país e os contextos históricos que o permeiam; as concepções que abrangem a trajetória histórica da formação docente para a atuação no ensino profissional; a discussão sobre o exercício da docência, enquanto profissão, os caminhos dessa profissionalização e os saberes docentes.

III. CONSTRUINDO UM PANORAMA: Tem como finalidade apresentar os dados coletados sobre a temática nos principais bancos de pesquisas de dissertações, artigos e teses, e também descrever a metodologia adotada na presente investigação.

IV. OS DADOS: Mostra como os dados obtidos com os instrumentos utilizados, organizados e apresentados proporcionaram, primeiramente, a análise dos editais de seleção de professores de 2010-2015, permitindo conhecer os critérios que norteiam a seleção dos docentes nos editais do IFSP, sua relação com o processo de profissionalização docente. Já, as entrevistas permitiram a construção do perfil do professor da educação profissional no IFSP *Campus* Presidente Epitácio, apreendendo a visão que possuem para a carreira e ainda desvelaram a prática docente no ensino técnico profissional nesta instituição.

Partindo dos elementos construídos no decorrer da pesquisa e nos estudos, as CONSIDERAÇÕES FINAIS são apresentadas, apoiadas nos objetivos que conduziram o desenvolver do presente estudo, as limitações, as contribuições e os possíveis desdobramentos que se abrem para estudos futuros.

2 O CONTEXTO

“A teoria sem prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.
Paulo Freire

Esta seção contém a fundamentação teórica do estudo: a contextualização da história do ensino profissional no país e os contextos históricos que o permeiam, as concepções que permeiam a trajetória histórica da formação docente para a atuação no ensino profissional e apresenta a discussão sobre o exercício da docência enquanto profissão, os caminhos dessa profissionalização e os saberes docentes.

2.1 Como começou?

Acredita-se que uma contextualização da história do ensino profissional, no país, seja importante para compreensão de como se dá sua implantação e os contextos históricos que o permeiam.

Já no início da colonização brasileira, é possível encontrar ações de formação de pessoas para o trabalho; os índios e os negros eram preparados ainda que de maneira informal para a execução de algumas tarefas. Porém, é com a mineração que surge a necessidade de um ensino mais especializado para os filhos de homens brancos trabalharem nas Casas de Fundição e de Moeda. Como qualquer tentativa de desenvolvimento industrial no Brasil, foi impedida por decreto real, somente após 1800, é que experiências com a implantação de um modelo formal de aprendizagem para o trabalho são desenvolvidas no país (SANTOS, 2011).

Contudo, é em 1809, um ano após a vinda da família real para o país e com a retomada do desenvolvimento industrial, que se deparam com a escassez de mão de obra para algumas ocupações específicas. Assim, juízes e representantes da Santa Casa de Misericórdia encaminhavam os órfãos e desvalidos para a aprendizagem compulsória no Colégio das Fábricas, primeiro estabelecimento público, que serviu como referência às demais unidades de ensino profissional que foram instaladas posteriormente. Nessas, os órfãos e desvalidos eram internados e

postos a trabalhar como artífices, quando após alguns anos ficavam livres poderiam então exercer sua mão de obra, como e para quem quisessem. (SANTOS, 2011).

Ainda, o autor retrata que, somente em 1826, houve realmente alguma ação concreta, a fim de organizar a aprendizagem de ofícios por meio do Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil. Tal projeto visava organizar o ensino público em todos os níveis no país, a saber: Pedagogias – destinados ao primeiro grau; Liceus – utilizados para o segundo grau; Ginásios – responsáveis pela transmissão de conhecimentos equivalentes ao terceiro grau e as Academias – responsáveis pelo ensino superior. Contudo, em 1858, é que surge o primeiro Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro e, em 1873, outro liceu é criado em São Paulo. Os liceus tinham por objetivo “propagar e desenvolver pela classe operária a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industriais” (SANTOS, 2011, p. 210).

Nilo Peçanha, então governador do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, dá início ao ensino técnico, criando quatro escolas profissionais em seu estado. Ao assumir a presidência do país, Nilo Peçanha por meio do Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, cria 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, ligadas ao Ministério da Agricultura, sendo uma em cada estado e destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito; isso o faz ser considerado o fundador do ensino técnico no país, pois é essa ação que efetiva a implantação do ensino técnico profissional no país. Dentre as justificativas para o decreto, vale a pena destacar:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; (BRASIL, 1909).

Assim, o ensino técnico profissional instituído por Nilo Peçanha pode ser considerado mais como uma ação filantrópica do que desenvolvimentista. Merecendo destaque, ainda, o fato de que a atuação docente nesse período é marcada pela escassez de professores qualificados, uma vez que professores do ensino primário eram recrutados para atuarem no ensino profissional sem nenhuma habilitação específica (SANTOS, 2011).

Após 1930, é que se registram na história do ensino profissional fatos importantes para seu desenvolvimento no país. Esses fatos são marcados, em especial, pela política de governo adotada pelo então presidente Getúlio Vargas, caracterizada pelo desenvolvimento fundamentado na industrialização em larga escala, que viria substituir o modelo agroexportador, até então, adotado. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e dentro do Ministério é estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que visava supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, marcando um importante período de expansão do ensino industrial com a criação de novas escolas industriais e a ampliação da oferta de especialização nas escolas existentes. Em 1937 as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em Liceus Profissionais, que passariam a atuar em todos os ramos e graus, que se dividiam em oito segmentos: primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, extraescolar e de educação física (BRASIL, s/d).

Em janeiro de 1942, ao ser sancionado o Decreto-Lei nº 4.073 que criava a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e que juntamente com as Leis Orgânicas do Ensino Comercial (1943) e Ensino Agrícola (1946) foram responsáveis pela organização do ensino técnico profissional nas três áreas da economia, dividindo-o em dois ciclos: ginásial (maioria de 4 anos) e o colegial (ministrado em 3 ou 4 anos). No caso do ensino industrial, este era formado pelo Primeiro Ciclo: Industrial Básico - ministrado em 4 anos e pelo Curso de Mestría com duração de 2 anos. E o Segundo Ciclo: Composto pelos Cursos Técnico - ministrados em 3 ou 4 anos e o Curso de Formação de Professores (pedagógico) - ministrado em 1 ano, que tinha por objetivo habilitar professores para lecionarem no ensino industrial. Estavam previstos também cursos artesanais e de aprendizagem (ROMANELLI, 2012).

A partir dos cursos de aprendizagem, que tinham por objetivo a qualificação de aprendizes industriais, é que parte do ensino industrial passa a ser administrado por meio do controle patronal, que eram ligados à Confederação Nacional das Indústrias, sendo criado um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial. Esse sistema paralelo foi oficializado com o Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942 que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que tinha por função organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial por todo país. Surgia um órgão independente, dirigido e organizado pela Confederação Nacional das Indústrias e financiado por meio da contribuição das indústrias filiadas.

É em 1946, com o Decreto-Lei 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), dirigido pela Confederação Nacional do Comércio.

Dessa forma, concretiza-se a divisão do ensino profissional no país. De um lado, mantido pelas confederações da Indústria e do Comércio, voltados para cursos rápidos de aprendizagem, de forma a preparar rapidamente a mão de obra que necessitava a expansão econômica da época. De outro, os sistemas oficiais, representados pelas Escolas Técnicas Federais que se ocupavam dos cursos de formação.

Para Romanelli (2012), essa dualidade na oferta do ensino técnico profissional, no país, reflete a divisão que marca a sociedade, pois os cursos ofertados pelas Escolas Técnicas Federais eram procurados pela parte da sociedade, que não tinha necessidade de trabalhar imediatamente, uma vez que esses cursos tinham duração de quatro anos.

Já, os cursos ofertados pelo Senai e Senac destinavam-se àqueles que tinham pressa para se prepararem para o trabalho, para os jovens, uma vez que as escolas oficiais não tinham cursos que atendessem essa faixa etária e para aqueles que já estavam inseridos no mercado de trabalho e buscavam por qualificação. Destacando que nas escolas do Senai e Senac, os alunos ainda eram pagos para estudar, tornando-se ainda mais atrativas para as camadas menos favorecidas.

Ainda segundo a autora, é possível sintetizar essa dualidade da seguinte forma:

[...] como o ensino profissional oficial tinha uma matrícula sensivelmente inferior ao sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino [...] continuou sendo o sistema das elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema 'paralelo' de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares. (ROMANELLI, 2012, p. 174).

A partir da década de 1950, o país começa a viver um processo de aceleração do desenvolvimento, iniciado com o plano de metas de Juscelino Kubitschek; esse processo de aceleração é composto por ações em prol do desenvolvimento da indústria automobilística e diversos investimentos na área de infraestrutura e transporte. A principal ação nesse período para o ensino profissional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 4.024, aprovada em 20

de dezembro de 1961; primeiro, porque permitiu que tanto alunos oriundos do ensino secundário ou do ensino profissional ingressassem em qualquer curso do ensino superior; segundo, por estender ao Senai a possibilidade deste de ofertar curso ginásial em quatro anos e curso técnico industrial em 3 anos, equivalente ao curso secundário. Ou seja, o Senai passa a seguir a mesma estrutura do sistema oficial de ensino profissional e o país passa a ter duas redes de ensino profissional em seu sistema educacional (SANTOS, 2011).

Em 1971, com a outorga da LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, tornou todo currículo do segundo grau, de maneira compulsória, em técnico-profissional, mantendo a dualidade, até aqui, apresentada “[...] na medida em que o trabalhador instrumental sequer chegava ao segundo grau, pois era excluído da escola muito antes” (SANTOS, 2011, p. 220).

Tal medida durou até 1982, quando foi revogada por meio da Lei, nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Esse período marca, também, a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais, nas quais são desativados os cursos industriais de primeiro ciclo e são implantados os cursos superiores. Como destaca Santos (2011), nas décadas seguintes, há uma consolidação do ensino oficial profissional no país, marcado pela alta aceitação junto ao empresariado, resultando em crescimento significativo nos números de matrículas; segundo o autor:

De escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais. (SANTOS, 2011, p. 220).

Contudo, Romanelli (2012) faz uma contraposição a essa caracterização das Escolas Técnicas dada por Santos (2011) ao defender que:

“[...] a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuavam a fazer opção pelas escolas que ‘classificavam’ socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (ROMANELLI, 2012, p. 174).

Na LDB, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o principal destaque está no caráter complementar, que é atribuído ao curso técnico, uma vez que neste a certificação do aluno se dá somente após a conclusão da educação básica. Contudo, o Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 amplia a atuação da rede oficial que passa a atender do ensino fundamental ao ensino superior, com a oferta de cursos de qualificação, cursos técnicos e cursos tecnológicos. Porém, proibiu a oferta do ensino médio integrado ao ensino profissional; ao proporcionar a separação entre o ensino médio e o ensino profissional, permite que as instituições de ensino profissional privadas se dediquem, exclusivamente, para a formação para o trabalho, abrindo espaço para o dualismo entre formação geral e formação para o trabalho (SANTOS, 2011).

Outra ação de destaque, do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, é a promulgação da Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998, que extingue a criação de escolas técnicas federais, permitindo apenas a expansão da educação profissional em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais.

Art. 47. O art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

"§ 5o A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

§ 6o (VETADO)

(...)

§ 8o O Poder Executivo regulamentará a aplicação do disposto no § 5o nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997. (BRASIL, 1998).

Para Tavares (2012), as mudanças adotadas pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso ao estender ao sistema paralelo de ensino profissional o direito de atuar em todos os níveis e modalidades, retirando do Estado qualquer responsabilidade pelo aumento de oferta de vagas no ensino profissional, acaba por favorecer o empresariamento desta modalidade de ensino pela iniciativa privada, certamente, com o objetivo de reduzir os gastos públicos, porém permitindo que o ensino profissional se caracterize como uma possibilidade de ganho à iniciativa privada, elementos que marcam a política neoliberal adotada pelo então presidente.

Destarte, é no governo do Presidente Luiz Inácio da Silva (2003-2010) que se retoma a expansão da Rede Federal de Ensino Profissional, lembrando que, primeiro teve-se a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs (1971), passando, em 2008, a serem denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A política de governo do então presidente tinha por um dos objetivos estabelecidos no Plano Plurianual (PPA) 2008-2011:

3 – Ensino profissional e tecnológico – com o objetivo principal de ampliar a rede de ensino profissional e tecnológico do país, de modo que todos os municípios tenham, pelo menos, uma escola oferecendo educação profissional. A expansão da oferta da educação profissional e tecnológica se dará prioritariamente em cidades-polo, respeitando as vocações locais e regionais e reforçando a articulação da escola pública, em especial o ensino médio e a educação de jovens e adultos, com a educação profissional em todas as modalidades e níveis. (BRASIL, 2007, p. 17-18).

Verifica-se que o principal objetivo era ampliar a oferta de vagas do ensino profissional em todo o país, intensificando e diversificando as atividades de ensino, visando a atender os mais diferenciados públicos em diferentes modalidades e níveis. Assim são criados os Institutos Federais (IFs), que se configuram em instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, consideradas como instituições de educação superior, básica e profissional. Como um dos objetivos dessas instituições está o de oferecer educação profissional, educação básica integrada ao ensino profissional e educação superior, o que demonstra a amplitude de sua atuação (BRASIL, s/d).

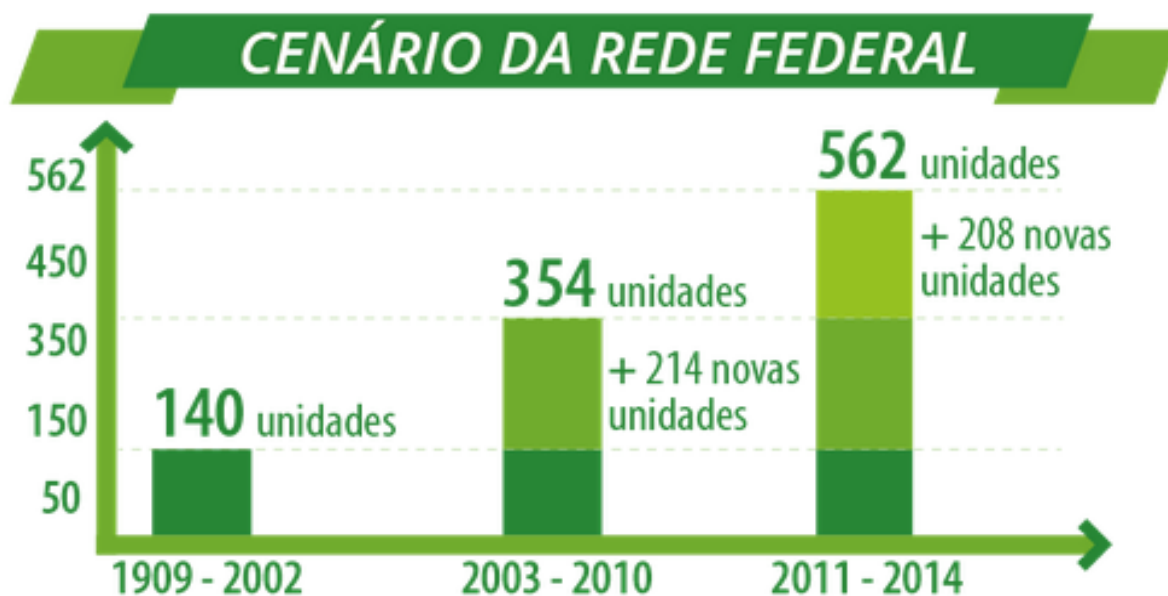
O primeiro governo da Presidente Dilma Rousseff (2011-2014), caracteriza -se pela proposta de consolidar a expansão da educação profissional; que encontra-se ratificada nas metas 10 e 11 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024:

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta. (BRASIL, 2014, p. 10).

Tais políticas adotadas desde o primeiro governo Lula e continuadas no governo Dilma, resultam no crescimento significativo da Rede Federal de Educação Profissional, que se apresenta na figura 01, na página seguinte:

FIGURA 1: Expansão da Rede Federal até 2014



Fonte: Rede Federal de Educação Profissional (2015).³

Vale observar que, durante quase um século (1909/2002), a expansão da Rede Federal de Educação Profissional resulta na criação de 140 unidades. Contudo, o governo Lula, em 7 anos, implanta 214 IFs pelo país; e o governo Dilma, em 4 anos, inaugura mais 208 unidades, levando a educação profissional num prazo de 11 anos a todos os estados brasileiros, privilegiando cidades-polo e o interior do país. Tal expansão caracteriza a implementação da Rede Federal de Educação Profissional como uma política do governo do Partido dos Trabalhadores.

Compreende-se, dessa forma, que a educação profissional e tecnológica, nos diversos momentos políticos do país, assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional, pois está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico e que esta se encontra articulada de forma responsabilizada entre governo, estado, município e também com órgãos ligados às indústrias. Para Santos (2011, p. 222), o que sempre houve foi a subordinação do ensino profissional, principalmente o industrial, aos interesses do mercado. Ainda segundo

³ FIGURA 1: Expansão da Rede Federal até 2014. Rede Federal de Educação Profissional (2015). Disponível em: <http://rededefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 10 jun. 2015.

o autor, o ensino profissional “[...] desde a década de 1930, passou por uma série de mudanças, que sempre procuraram se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro”.

Nos estudos de Santos (2011), há evidências de que as ações governamentais para o ensino profissional são regidas, atualmente, pelo objetivo de qualificar força de trabalho, para exercer atividades diversas nos arranjos produtivos, que exigem o domínio da complexidade tecnológica, que marca os dias atuais. Tais ações são representadas por diversos programas instituídos, ultimamente, como: Pronatec, Mulheres Mil, Rede Certific e outros. Certamente que a análise da eficácia dos programas merece maiores estudos que não cabem na presente proposta.

Tendo sido apresentada a trajetória histórica da educação profissional, com a intenção apenas de localizar o leitor historicamente sobre sua evolução, a próxima sub-seção terá como objeto de análise a formação docente para a atuação no ensino profissional.

2.2 Formação Docente: qual?

Quando se retoma a história dessa modalidade de ensino, estudada anteriormente por Peterossi (1994), verifica-se que, por um lado, teve início em 1909 com a atuação de professores leigos, sendo marcada pela escassez de professores qualificados, uma vez que professores do ensino primário eram recrutados para atuarem no ensino profissional sem nenhuma habilitação específica. Por outro lado, também são encontrados registros em 1917 sobre a preocupação com a formação do docente para a educação profissional na época.

Em 1917, no Distrito Federal, especificamente na Escola Normal de Arte e Ofício Venceslau Brás, houve a oferta de cursos voltados para formação de professores, mestres e contramestres das instituições municipais de ensino profissional. Em São Paulo, no ano de 1931, cursos de aperfeiçoamento foram ministrados, durante dois anos, aos alunos egressos das escolas profissionais, no qual também era oferecida uma especialização com o estudo de novas disciplinas. Dessa forma, a preocupação com a formação docente para atuação na educação profissional nos documentos oficiais, não é algo deste século (PETEROSS, 1994)

Entretanto é, em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que se tem regulamentada, não só a necessidade de uma formação em cursos apropriados

para a atuação em disciplinas técnicas, como também a preocupação com a elevação da competência pedagógica desses professores.

Essa preocupação encontra-se expressa no artigo 54^o da referida Lei:

Art. 54, § 5^o [...] elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem no estrangeiro”. (BRASIL, 1942).

Contudo, acredita-se que não passou de uma preocupação registrada na lei, uma vez que não houve criação alguma de mecanismos que visavam à transposição da lei para ações que propiciassem a elevação de tal nível de conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, em seu artigo 59, estabeleceu que: “a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961). No entanto, esse artigo só foi regulamentado em 1967. Sendo assim, somente 5 décadas depois da implantação oficial do ensino profissional, é que se tem na legislação educacional brasileira a exigência de uma formação específica dos professores para a atuação nessa modalidade de ensino.

Na prática, e reconhecendo a falta de mão de obra específica para essa atuação, a mesma lei estabelecia no artigo 118^o que:

Art. 118. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade. (BRASIL, 1961).

Dessa forma, o recrutamento de profissionais liberais para atuação na educação profissional torna-se fato consumado.

Destarte, houve apenas a regularização do que já vinha sendo praticado na formação de professores para a atuação no ensino profissional, ou seja, a oferta de cursos de didática, cursos de nível médio e graduação em curso superior. Nesse contexto, a lei apenas explicitava a concepção que se tinha de dois tipos de professores: um, que atuaria no ensino médio em geral e era formado pelas

faculdades de filosofia; outro, os professores de disciplinas específicas para atuação no ensino médio técnico, formado pelas próprias escolas técnicas (PETEROSS, 1994).

A esse respeito, em 1969, por meio do Decreto-lei nº 616 de 09/06/1969, foi fundado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR que até 1987 foi responsável pela formação, preparação e aperfeiçoamento de profissionais dessa área.

Art. 3º O CENAFOR terá por finalidade a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País. (BRASIL, 1969).

Seu estatuto previa que:

Art. 4º. São, entre outros, os objetivos do CENAFOR:

I - Preparar:

a) docentes para as disciplinas específicas dos cursos que objetivem a formação técnica e profissional, sejam êste ministrados em escolas, centro de treinamento ou emprêsas; (BRASIL, 1969).

Dando continuidade à discussão da problemática, com a Portaria MEC nº 432 de 1971, foram instituídos de forma emergencial dois cursos para atender aos professores das disciplinas específicas, denominados de: Esquema I e Esquema II, que se caracterizavam por:

a) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com a duração de 600 (seiscentas) horas;

b) Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (um mil duzentos e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentos e oitenta) horas. (BRASIL, 1971).

Verifica-se, então, que a criação do CENAFOR constituiu-se em forma de antecipação do governo, que tinha por intuito tentar minimizar a demanda por professores para o ensino técnico que surgiria com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, na qual o segundo grau se tornou obrigatoriamente profissionalizante. Assim, o recrutamento de professores de disciplinas técnicas para atender essa demanda se tornou essencial e a criação dos

cursos de Esquema I e II caracterizava-se como uma ação emergencial para atendimento de tal demanda (COSTA, 2012).

Ainda sobre esse assunto, destaca-se que a obrigatoriedade do segundo grau profissionalizante permaneceu até 1982, quando foi revogada, abrindo espaço para que a formação especial para a atuação de professores no ensino técnico por meio dos Esquemas I e II ou Licenciatura Plena se tornasse opcional. (SOUZA, 2013)

Outras ações foram tentadas, uma delas é o Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997, que instituiu a formação pedagógica dos docentes da Educação Profissional sob os seguintes preceitos:

Art. 9º. As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministério de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Na prática, houve apenas a continuidade de instrutores e monitores, como professores das disciplinas técnicas, prevendo a valorização da experiência profissional e que a formação para o magistério não necessita ser prévia, acontecendo em serviço e nos programas especiais de formação pedagógica.

Os programas especiais de formação pedagógica, citados no decreto acima foram disciplinados por meio da Resolução nº 02 de 26/06/1997. Porém, o Decreto nº 2208 de 17/04/1997 foi revogado em 2004, por meio do Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004, o que evidencia a não efetivação de políticas públicas voltadas para a qualificação do docente do ensino profissionalizante.

Contudo, é com a Resolução nº 02 de 26/06/1997, que tinha por objetivo suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial, que algumas normas para a oferta dos programas de formação pedagógica foram sistematizadas, estabelecendo que:

Art. 4º O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. (BRASIL, 1997).

Há pouco tempo, a Resolução nº 02 de 26/06/1997 foi substituída pela Resolução nº 02 de 01/07/2015; entretanto a característica de uma formação

pedagógica de caráter emergencial e provisória para os portadores de diploma de curso superior continua marcando a formação desses profissionais.

Destaca-se o que registra a resolução:

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, **de caráter emergencial e provisório**, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas; (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Evidencia-se, assim, que a Resolução nº 02 de 01/07/2015, instituída para trazer aos dias atuais diretrizes que corroborem com a formação docente para a atuação na educação profissional, frente à expansão que a oferta da educação profissional teve no país na última década, na verdade, apenas prorroga algo que era para ser provisório. Isso resulta, mais uma vez, em uma forma de protelar medidas que, realmente, venham ao encontro da real necessidade que a formação pedagógica para a atuação no ensino profissional deva receber. Considerar que essa formação não é obrigatória para a atuação docente na educação profissional, a nova resolução ao, praticamente, triplicar a carga horária desses cursos, torna-se um desestímulo.

Desse modo, quando se parte para a análise temporal dessas medidas, verifica-se que, ao longo do tempo, as ações governamentais, com o intuito de regularizar a formação pedagógica dos docentes para a atuação na educação profissional, foram implementadas. Porém, destaca-se a falta de sistematização necessária, como em outros níveis de ensino, pois a formação de docentes para a educação profissional, ainda, não está regulamentada no país, sob a forma de um curso específico, que supere as características que foi recebendo no decorrer dos anos, a saber:

Inapropriado – Uma vez que até hoje essa formação não possui concepções teóricas consistentes;

Especial – Ao permitir que esses docentes atuem sem uma formação específica.

Emergencial – Já que permanece o recrutamento de profissionais do mercado de trabalho para atuação na educação profissional.

Provisório – ao relegar ao futuro ações que realmente sistematizem tal formação.

Aligeirado – Quando continua a permitir a substituição de cursos de licenciatura específicos para essa atuação, que demandam mais tempo e investimentos, pelo Programa Especial de Formação Docente.

Tais características, que marcam a formação docente para a atuação na educação profissional, resultam na concepção que se tem desse professor.

De forma brilhante, sintetiza Peterossi (1994, p. 18-19):

[...] esse professor foi o 'operário qualificado', passou a ser o 'técnico' e hoje é o 'profissional' de nível superior. A rigor, nunca foi um professor, se se compreender o termo como sendo aquela pessoa que foi preparada para ter como objeto de sua atuação 'educar o aluno de modo a favorecer a sua promoção social e cultural, preparando-o para utilizar melhor suas capacidades e participar de maneira mais ativa e responsável da vida social, do desenvolvimento econômico e tecnológico e da cultura'. O que percebo é que o profissional sai do mercado de trabalho e é improvisado em sala de aula.

Sendo assim, a análise da legislação que norteia a formação docente para a atuação no ensino profissional, permite concluir que a formação pedagógica de professores para a atuação na educação profissional, em nenhum momento, perdeu seu caráter de recrutamento de profissionais no mercado de trabalho para essa atuação que, muitas vezes, se dá no improviso, desprovida de políticas públicas educacionais que extingam os programas e criem propostas sólidas; que garantam a incorporação de conhecimentos pedagógicos inerentes ao exercício profissional da docência.

De forma complementar, a seguir discutir-se-á um pouco mais sobre os conhecimentos pedagógicos e a especificidade do exercício profissional da docência.

2.3 A Docência: o que é?

Com a crescente expansão do ensino técnico, nas últimas décadas, o exercício profissional do ensino tem se tornado uma importante forma de inserção profissional para graduados das mais diversas áreas. Dessa forma, cada vez mais temos profissionais diversos atuando como docentes. A inserção desses profissionais, nos sistemas de ensino, leva a refletir sobre o exercício da docência enquanto profissão, uma vez que, fazer essa análise, é buscar por configurar a forma como essa atividade se encontra e deve ser estruturada socialmente.

Para Roldão (2005), estudiosa do assunto em Portugal, buscar compreender a profissionalização da docência é tentar desvendar quais são os elementos que constituem uma atividade como profissão, diferenciando-a de outras atividades laborativas (ROLDÃO, 2015)

Segundo Cunha (1999, p. 132):

[...] profissionalização é um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder.

Antes de tudo, a profissionalização não é aqui entendida como a busca, apenas, por status, privilégios sociais ou trabalhistas; mas sim no sentido de profissionalidade, que se refere “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Dessa forma, o que se pretende não é só despertar o interesse desse profissional pela apropriação de conhecimentos sobre as funções que requerem a prática do ensino, mas também discutir a necessidade de se ter preocupação em realizar um bom ensino, desenvolvendo consciência sobre o sentido do que é desejável no ensino.

São comuns quatro elementos principais que caracterizam uma profissão.

De acordo com estudos de Roldão (2005):

Especificidade da função: Que se dá por meio do reconhecimento social relacionado à atividade executada e quando o profissional tem consciência da importância e das características do trabalho a realizar.

Poder de decisão: Quando os profissionais possuem autonomia e controle sobre o exercício da sua atividade.

Pertencimento a um corpo coletivo: A consolidação de um grupo que regulamenta, partilha e defende o exercício da função, o acesso a ela e o saber necessário para sua execução. Para isso o trabalho do profissional não pode ser um trabalho isolado, mas que inclua a colaboração de seus pares.

Saber Específico: A existência de conhecimentos sistematizados indispensáveis ao exercício da função.

Com base na bibliografia pesquisada, é possível construir uma síntese da teorização dos traços da profissionalização, destacando no quadro abaixo, entre os principais pesquisadores e suas ideias sobre o saber específico como um dos itens desse processo.

QUADRO 1 – Teorização dos traços determinantes de uma profissão

Pesquisador	Saber Específico
Skopp (1998)	Um saber sistemático e global = saber profissional.
Fernandez Enguita (1990)	Competência = qualificação num campo de conhecimento.
Hoyle (1980)	Os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimento sistemático.

Fonte: Pesquisa Bibliográfica – 2015

Observando o Quadro 01, registrado na página anterior, verifica-se ser comum entre os pesquisadores citados o reconhecimento da existência de um saber específico em cada profissão. Assim, quando se chama atenção para a existência de um saber específico na docência, é justamente por entender que existem conhecimentos que são característicos da docência e que precisam ser investigados e defendidos, como primordiais dessa atuação, pois ser engenheiro civil e executar projetos construtivos, ou ser programador de sistemas e criar programas computacionais, ou, ainda, ser arquiteto e desenvolver projetos arquitetônicos, não podem ser considerados a mesma coisa que ser professor de uma disciplina que envolva esses conhecimentos.

Segundo Roldão (2005, p. 10), o saber específico surge como o elo mais fraco da profissionalidade e profissionalização, pois “a ideia de que ser

professor é relativamente fácil desde que se ‘saiba’ a matéria e se consiga ‘controlar’ os alunos”, se constitui ideia generalizada no senso comum sobre a atuação docente. Não reconhecer o saber específico da ação docente é abrir espaço para que cada vez mais a ação docente seja compreendida como talento, dom, vocação ou ainda como forma de atividade profissional que pode ser executada por qualquer pessoa que tenha um mínimo de conhecimento sobre o assunto. Tal concepção favorece que outro elemento de caracterização da profissão docente seja enfraquecido: o reconhecimento social, já que se cria uma ambiguidade, uma vez que a sociedade reconhece a importância da profissão, porém não reconhece seus profissionais como os únicos preparados para a execução da ação.

No entanto, o que se entende por saber específico, apresentado o “conhecimento pedagógico especializado”, está “nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social” (IMBERNÓN, 2010, p. 36).

Dessa forma, faz-se a contribuição de Contreras (2002, p. 95), ao definir o conhecimento pedagógico como a junção do “[...] conhecimento de metodologias de ensino, no domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo em sala de aula e no manejo de procedimentos de avaliação da aprendizagem”.

Na verdade, a ideia de que possuir o conhecimento da disciplina, ou seja, o conhecimento objetivo bastava para se assumir a capacidade de ensiná-lo, foi considerado suficiente durante certo tempo e assim se cristalizou no senso comum. Porém, atualmente se concebe a formação não mais como mera atualização científica e sim como importante possibilidade de se criar para o ensino, espaços que favoreçam a participação e a reflexão, por isso as mudanças na forma de se compreender a ação docente (IMBERNÓN, 2010).

Da mesma forma Tardif (2012) faz a seguinte reflexão sobre a generalização da ação docente presente no senso comum:

Se existe realmente uma ‘arte de ensinar’, essa arte se faz presente apenas quando as técnicas de base do trabalho são assimiladas e dominadas [...] não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício. É assim em todas as ocupações e não há razão para que o ensino constitua um caso a parte. Infelizmente, ainda há muitas pessoas [...] que acreditam que basta entrar numa sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma espécie de causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender. (TARDIF, 2012, p. 111)

Igualmente, Gauthier (2013) apresenta a ideia de um “ofício sem saberes” e, discorre sobre o erro conceitual de reduzir o exercício da docência apenas aos elementos que permeiam o senso comum: o conhecimento do conteúdo, o bom senso, o puro talento, a intuição, a cultura ou ainda apenas a experiência. Para o autor, tomar qualquer uma dessas ideias pré-concebidas, como base para o exercício da docência, atrasa o processo de profissionalização, uma vez que não fortalece o reconhecimento do saber específico, tornando o exercício da docência um ofício sem saber, quando na realidade trata-se de uma ação racionalizada, de um ofício com saberes.

Conforme o testemunho de um professor de uma escola de ensino profissionalizante, sobre a necessidade de se ter formação pedagógica, em sua tese de doutorado, relata Cunha (1988, p. 86): “[...] a gente não nasce (professor). Pode-se ter tendência, vontade... Mas há um conhecimento que é próprio”. Para nós, esse conhecimento é o saber pedagógico!

Está claro, até aqui, que há algo de diferente no exercício dessa profissão. Para Roldão (2005,2005, p. 116): “ a diferença está na finalidade da ação na docência, a finalidade se dá no ato de ensinar, ou seja, “professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém”.

A própria Roldão, já citada, recorda que o professor...

[...] é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido. (ROLDÃO, 2005, p. 117).

Fica, evidente que não se define a especificidade do exercício da docência pelo domínio do conteúdo científico e sim pela especificidade da ação. Dessa forma, é o ato de ensinar e não o domínio de conteúdo que caracteriza a especificidade do exercício da docência, “[...] reforçar-se-á o seu estatuto de profissionalidade, porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, se possuírem saberes apenas contedudinais idênticos, não saberão fazer” (ROLDÃO, 2005, p. 117).

Não se defende, aqui, a racionalização do ensino, muito menos a homogeneização da prática dos docentes que Contreras (2002) chama atenção

quando discorre sobre a profissionalização como ideologia. Ao contrário, o que se espera é distinguir as funções, é reconhecer que a docência é o exercício profissional do ensino. Que há algo no exercício da docência que diferencia este profissional dos demais. Ou seja, quando se opta pela atuação docente na educação profissional, este profissional deixa de ser engenheiro civil e agora se torna professor do curso de edificações. Muda-se o status profissional da mesma forma que se muda a especificidade da ação. Como deixa bem claro Gauthier (2013, p. 343) “[...] a profissão docente requer um certo número de saberes particulares que os cidadãos comuns e os trabalhadores de uma outra área não possuem”.

Com isso o que se pretende é justamente a valorização da docência, do que há de específico nessa atuação, para que cada vez menos a escolha pela docência possa ser justificada da forma como é propagandeada pela empresa R2 Formação Pedagógica em sua página da internet:

Em virtude da grande necessidade que há no mercado educacional e carência de professores, você poderá dar aula no ensino fundamental e médio agregando uma renda a mais se der aula em um único período ou obtendo um maior capital trabalhando integralmente sem a necessidade de prestar concurso público. Com nosso curso você também poderá participar de concursos públicos voltados a professores. Esse curso normalmente é realizado em 3 anos de estudo, porém com a resolução 2 criada pelo MEC você conclui em apenas 6 meses. (R2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, [201-]).

Ou ainda, como foi registrada durante as entrevistas:

“Escolhi ser professor, pois é o jeito mais fácil de se ganhar dinheiro honestamente”. Entrevista 02

Contudo, sobre a especificidade da ação docente reflete Altet (2001, p. 26): “ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe.” Dessa forma, compreende-se que, para se ganhar dinheiro honestamente, com o exercício da docência, como foi apresentado na transcrição da entrevista, ou como é apresentado em destaque pela empresa R2 Formação Pedagógica, é essencial que seu principal objetivo, que é o ensino, seja proporcionado efetivamente ao aluno e que toda singularidade e complexidade desse processo seja reconhecido e praticado pelo docente. Ou seja, só é honesto se houver aprendizagem!

Dessa forma, o que se tem, então, é que se espera da docência enquanto profissão: que essa possibilite ao aprendente a construção de um saber.

Sendo assim, exercer profissionalmente a docência, implica em dominar “[...] habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou o objeto do que se ensina” (CONTRERAS, 2002, p. 82).

Complementando o que tem sido exposto, afirma Tardif (2012, p. 20): “[...] ensinar supõe aprender a ensinar (...) aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Ou seja, o autor evidencia que o exercício profissional da docência é algo que pode ser aprendido.

Certamente que questões sobre como se construir essas competências, na prática, requerem estudos que aprofundem sobre a formação inicial e continuidade do professor da educação profissional.

A esse respeito, autores como Imbernón (2010); Roldão (2005) e Gauthier (2013) apresentam algumas pistas. Para Imbernón (2010), não basta, apenas, que se garanta a aprendizagem de estereótipos técnicos. Defende o autor que aprender os fundamentos de uma profissão significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo. A própria Roldão (2005, p. 110), evidencia que o exercício da docência exige “[...] um conjunto de saberes que devem sustentar o exercício”. Gauthier (2013) também revela sobre o tema que toda prática deve ser apoiada obrigatoriamente numa base teórica. Têm-se então que todos os autores indicam a necessidade de uma fundamentação teórica que alicerce a prática.

Por outro lado, em momento anterior, foi constatado que são escassas as ações institucionalizadas, que visam uma formação docente regulada para o exercício da docência no ensino profissional, de forma igual ao que já foi sendo instituído para a atuação na educação básica. Por isso, a necessidade de uma formação adequada para o exercício da docência no ensino profissional, que garanta o acesso à base teórica de forma a sustentar a prática, faz-se tão necessária. Outro elemento que abre espaço para futuras pesquisas, pois uma proposta que vise essa formação adequada merece ser investigada.

De forma complementar, investigou-se um pouco mais sobre os saberes que envolvem o exercício da docência, estes são apresentados a seguir.

2.4 Que saberes desenvolver?

As discussões que tratam dos saberes docentes surgem no contexto internacional, por volta dos anos 1980 e 1990, e têm sido alvo de discussões por um representativo grupo de autores internacionais e nacionais, dentre os quais se destacam Tardif (2012), Gauthier et al (2013), Pimenta (1999), Saviani (1996), Cunha (1988, 2004, 2012). Tais pesquisas têm importância, principalmente, ao revelarem/reconhecerem que os professores possuem diversos saberes e que esses compõem um conjunto de conhecimentos próprios ao ato de ensinar. Nesse sentido, Tardif (2012), tem sido um dos fundadores das pesquisas desenvolvidas em nosso país sobre a temática, seus trabalhos buscam por investigar justamente os elementos constitutivos dos saberes docentes.

O conceito de saberes para Tardif (2012, p. 295): “reúne um [...] conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que nossa sociedade julga suficientemente úteis ou importantes para inseri-los em processos de formação institucionalizados”.

Ainda, segundo o autor, o saber docente é um saber plural, constituído por saberes surgidos da formação profissional, que se somam aos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Juntos formam um “[...] conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2012, p. 49).

De forma a auxiliar a compreensão sobre os saberes, na página seguinte é apresentado o Quadro 02, na página seguinte, no qual a tipologia de saberes elaborada por Tardif (2012), as fontes nas quais esses saberes são adquiridos e as formas como tais saberes se integram ao trabalho docente são apresentadas em uma nova releitura.

QUADRO 02 – Os Saberes dos Professores

Os Saberes dos Professores			
Tipologia dos Saberes		Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes Curriculares	Saberes produzidos pelas ciências e transformados em um programa de ensino.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, na sua adaptação às tarefas.
Saberes Experienciais	Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
	Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
	Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.
Saberes da Formação Profissional	Saberes transmitidos pelas instituições de formação professores.	Formação inicial ou contínua.	Pela incorporação à prática docente.
Saberes Pedagógicos	Saberes oriundos da reflexão sobre a prática educativa.	Articulação da reflexão da prática com as ciências da educação.	Pela orientação da atividade educativa.
Saberes Disciplinares	Saberes que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes e resultam em áreas específicas de conhecimento.	Produzido por pesquisadores e cientistas, na universidade e por meio de pesquisas.	Pelo domínio do conteúdo a ser ensinado.

Fonte: Pesquisa Documental, 2015.

Com a análise do Quadro 02, é possível compreender que, para o autor, o saber dos professores se constrói progressivamente ao longo de sua carreira, sendo um saber que está intimamente ligado à situação cotidiana do trabalho com os alunos, com os colegas e com a comunidade escolar. Este saber tem por objetivo a complexa tarefa de ensinar e está situado num local específico de trabalho, vinculado à instituição e a sociedade.

De forma complementar, Cunha (2004), pesquisadora que investiga sobre a formação docente, faz uma análise de alguns autores que pesquisam sobre os saberes docente como Tardif, Lessard e Lahayle (1991), Saviani (1996), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999), representando essas pesquisas em um quadro de categorização, apresentado a seguir:

QUADRO 3 – Categorização dos Saberes Docentes ou dos professores.

Categorização dos saberes docentes ou dos professores			
TARDIF, LESSARD E LAHAYLE (1991)	PIMENTA (1999)	GAUTHIER ET AL. (1998)	SAVIANI (1996)
1. Saberes da formação profissional	1. Saberes da experiência	1. Saberes disciplinares	1. Saber atitudinal
2. Saberes das disciplinas	2. Saberes do conhecimento	2. Saberes curriculares	2. Saber crítico-contextual
3. Saberes curriculares	3. Saberes pedagógicos	3. Saberes das Ciências da Educação	3. Saber específico
4. Saberes da experiência		4. Saberes da tradição pedagógica	4. Saber pedagógico
		5. Saberes experienciais	5. Saber didático-curricular
		6. Saberes da ação pedagógica	

Fonte: Cunha (2004)

Dessa forma, tem-se que diversos são os pesquisadores que reafirmam a pluralidade do saber docente “[...] formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36).

Quando os estudos apresentados são relacionados aos dados coletados com a pesquisa, observa-se que os participantes, ao ingressarem na instituição, passaram da condição de engenheiro civil, arquiteto, engenheiro elétrico, analista de sistemas e etc., ramos profissionais nos quais se formaram e adentraram à outra categoria: a de professor. E ser professor é ser “[...] um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula” (ALTET, 2001, p. 26).

Com isso, saberes que lhe eram característicos em suas atividades anteriores deixaram de ser primordiais e outros saberes lhes passaram a ser exigidos. Reconhecendo que esses saberes (disciplinares, curriculares, da cultura profissional e experienciais) são necessários e mobilizados para o exercício profissional da docência, alerta-se para o fato de que isoladamente os saberes acima apresentados não podem ser considerados como suficientes para o exercício profissional da docência, uma vez que por si só não constituem os saberes do

professor. Tardif (2012, p. 43-44) sintetiza a ideia que discorremos da seguinte forma “[...] saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar”.

Gauthier (2013), também classifica os saberes docentes como um reservatório de conhecimentos específicos ao ensino, no qual o docente se alimenta intuitivamente. Contudo o autor aprofunda um pouco mais ao evidenciar a existência de um repertório de conhecimentos para a prática do ensino, o saber ensinar, caracterizado pelos saberes da ação pedagógica. O mesmo autor ainda expressa que:

[...] na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas que também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. (GAUTHIER, 2013, p. 34).

Dessa forma, o que se pretende aqui é apresentar os Saberes Pedagógicos ou da Ação Pedagógica como o elo responsável pela ligação entre os demais saber, pois são esses saberes que consistem nas características do raciocínio pedagógico subsidiando as ações pedagógicas, ou seja, são invocados para explicar as atividades educacionais, unindo-se aos princípios gerais do ensino (aprendizagem humana, educação e desenvolvimento) e as estratégias de gestão e organização da sala de aula. Estes agregam ações da experiência que se tornam conhecidas e validadas, podendo ser resumidos na capacidade do professor de explicitar oralmente e de forma racional questões como: O que ensinar? Porque ensinar? Como ensinar? Como melhor aprendem? Porque não aprendem?

No Quadro 04, que se apresenta na sequência, consta a síntese do que já apresentou-se sobre os saberes pedagógicos até aqui, para que o leitor possa revisitar os conceitos que alicerçam o presente trabalho.

QUADRO 4 – Saberes Pedagógicos ou Específicos

Saberes Pedagógicos ou Específicos	
Contreras (2002)	É a união do conhecimento de metodologias de ensino, do domínio de procedimentos de gestão, da compreensão do funcionamento do grupo em sala de aula e do manejo de procedimentos de avaliação da aprendizagem.
Azzi (1999)	É um saber construído pelo professor no exercício da sua atividade profissional
Shulman (2005)	Se apresenta como um conhecimento base, que une e inter-relaciona os conhecimentos da matéria com os conhecimentos das teorias e das práticas da pedagogia.
Gauthier (2013)	Repertório de conhecimentos para a prática do ensino
Imbernón (2010)	Esta nos procedimentos de transmissão e reúne características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social do ensino.

Fonte: Pesquisa Bibliográfica - 2015

Contudo, assume-se como alicerce do presente trabalho que os saberes pedagógicos ou específicos são produzidos na ação, e que é por meio da compreensão do campo teórico do ensino (teoria pedagógica) aliado à reflexão da prática docente que este saber se constitui. Dessa forma, defende-se que o saber pedagógico é o saber que une todos os demais, para que durante o planejamento desta ação ou na ação do ensino o professor mobilize seus conhecimentos e direcione a atividade de forma a tomar atitudes que favoreçam a aprendizagem de seus estudantes. Ou seja, quando a mobilização dos saberes é dirigida pelo saber pedagógico, a ação de ensinar perde qualquer característica de uma ação movida pela racionalidade técnica e toma significado. O professor saberá distinguir a melhor forma de abordar tal conteúdo, saberá também apresentar os motivos de se aprender determinado conteúdo e as relações desse conteúdo com o programa, com o curso e com a vida prática.

Shulman (2005), reforça que é esse conhecimento (conhecimento pedagógico do conteúdo) que diferencia a atuação de um especialista em uma área de saber e um educador que compreende sua ação.

Igualmente, coloca Altet (2001, p. 34): “os saberes pedagógicos permitem ao professor inventar suas próprias normas estratégicas, as que mais convêm aos contextos, aos alunos, à situação encontrada e que melhor a explica”. O que pode-se verificar então é que a construção dos saberes pedagógicos contribui

grandemente para a aquisição da autonomia profissional que os professores tanto almejam.

Como adverte Contreras (2002, pp.72-73):

A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade e capacitação, são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente.

Ora, após o exposto, fica clara, então, a necessidade de uma formação pedagógica aos docentes bacharéis que garanta a incorporação de conhecimentos pedagógicos inerentes ao exercício profissional da docência, favorecendo o acesso à base teórica de forma a sustentar e refletir a prática, pois, ficou evidente no decorrer desta seção que não se define a especificidade do exercício da docência pelo domínio do conteúdo científico e sim pela especificidade da ação.

Diante do que foi apresentado, o que se pretende é, justamente, a valorização da docência, no que há de específico nessa atuação, para que os profissionais bacharéis que atuam na educação profissional, deixem de ser vistos como mais um profissional que atua na área de educação e passem, então, a serem reconhecidos como profissionais da educação.

A seguir, apresentam-se dados coletados sobre a temática nos principais bancos de pesquisas de dissertações, artigos e teses e a metodologia adotada na presente investigação é descrita.

3 CONSTRUINDO O PANORAMA

“O importante não é ter encontrado um tesouro, mas sim ter escavado”.
Leopold Waizbort

A presente seção tem como finalidade apresentar os dados coletados sobre a temática nos principais bancos de pesquisas de dissertações, artigos e teses e descrever a metodologia adotada na presente investigação.

3.1 O que já se tem sobre o objeto da pesquisa?

Ao buscar estabelecer o referencial teórico da pesquisa, foi realizado um levantamento nos principais bancos de dados de artigos, teses e dissertações, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Scientific Electronic Library Online – SciELO e UNICAMP/FE. Em todos os casos foram utilizadas duas entradas (palavras-chave/descriptores) para a pesquisa: Educação Profissional e Formação Docente. *A priori*, os descritores foram pesquisados, separadamente, resultando os dados expressos na coluna *número de produções*. Após, foram pesquisados, de forma cruzada, resultando na coluna *produções relacionadas diretamente*. O período de seleção foi de 2010/2015, pois evidencia o período de maior expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país.

Na Tabela 1, os dados coletados são representados, de forma a facilitar a visualização dos resultados.

TABELA 1 – Pesquisas sobre a Formação Docente na Educação Profissional 2010/2015

Banco de Dados	Número de Produções	Produções Relacionadas Diretamente
BDTD	51	2
CAPES	58	1
Scielo	76	1
UNICAMP/FE	113	2
Total	298	6

Fonte: Pesquisa de Campo - 2015

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, divulgadas entre 2010 e 2015, surgiram cinquenta e um trabalhos, entre teses e dissertações. Os trabalhos versam sobre o estudo da docência no ensino superior e demonstram que o tema tem sido bastante investigado. Contudo, pesquisas que investigam a docência, na educação profissionalizante, apresentam-se escassas, uma vez que, apenas dois trabalhos discutem sobre a formação e a prática docente no ensino profissionalizante, a saber:

A dissertação de mestrado de Yamamoto (2013), investiga as trajetórias de aprendizes de professores do SENAC São Paulo, que atuam na educação profissional de nível técnico e que não possuem formação pedagógica. A pesquisadora destaca, em suas considerações finais, que a atuação docente dos profissionais investigados teve início com a reprodução das experiências, enquanto alunos, reproduzindo um professor escolhido, como referência, e que os saberes necessários para o exercício da prática docente foram construídos no decorrer de suas trajetórias de vida.

Outro trabalho encontrado foi o de Souza (2013): trata-se de uma tese de doutorado, na qual o autor faz uma síntese histórica sobre a formação de professores para a Educação Profissionalizante e Tecnológica, discutindo sobre a formação do docente, que atua na Educação Profissional e Tecnológica, dentro da perspectiva da Educação Ambiental.

Destaca-se que na pesquisa da base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, foram encontradas cinquenta e oito produções. Contudo, apenas uma se encaixa nos requisitos que foram estabelecidos para seleção. Trata-se de Silva (2011), que em sua dissertação de Mestrado em Educação Agrícola, que conclui sua pesquisa afirmando que não existe uma concepção pedagógica definida, que fundamente a organização do trabalho pedagógico desses docentes, que reconheça as particularidades da educação profissional para os povos indígenas.

Na Scientific Electronic Library Online – SciELO, foram encontradas setenta e seis produções. Contudo, apenas uma se dedica a trabalhar a problemática da formação docente na educação profissional. Destaca-se o artigo de Silva Júnior e Gariglio (2014, p. 889), que teve por objeto o estudo dos saberes docentes de professores da educação profissional que lecionam disciplinas das áreas tecnológicas, concluindo os autores que “[...] os conhecimentos pedagógicos,

mesmo sendo citados como necessários à prática docente na sala de aula, aparecem, segundo a percepção dos professores, numa posição de baixo *status* nas hierarquias dos saberes necessários ao ensino na Educação Profissional”.

Ao ser realizada a pesquisa no banco de teses e dissertações da UNICAMP/FE, foram apresentados cento e treze resultados. Contudo, apenas dois trabalhos tiveram como objeto de estudo a atuação do bacharel no exercício da docência. A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2011), apresenta como consideração final o registro de certa incipiência de formação específica para a atuação na educação profissional e que quando ocorrem ações para essa formação, essas voltam-se para a atuação técnico/profissional, não abordando conhecimentos específicos para o exercício da docência.

O mesmo problema é ratificado no dizer de Moreira (2012, p. xi): “[...] a formação pedagógica inicial e/ou contínua se faz necessária para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Profissional Tecnológica (EPT)”.

Por conseguinte, tendo a afirmação de Strehl e Fantin (1990) como base:

Proporcionar formação didática, pedagógica e humanística aos professores que atuam no ensino profissionalizante do 2º grau constitui uma exigência básica para a melhoria do desempenho docente. Com efeito, de forma geral, não basta que o professor seja portador de um bacharelado, com atuação profissional em sua área. Esses constituem dois requisitos necessários, porém não suficientes. Devem ser complementados através do preparo específico para o magistério. Hoje, não se pode mais admitir que a função docente seja exercida por um profissional sem formação didático-pedagógica. (STREHL; FANTIN, 1990, p. 22).

Isto posto, verifica-se que sua inquietação de mais de duas décadas continua viva e atual. Esta pesquisa busca justamente questionar a formação dos profissionais de diversas áreas de bacharelado, que exercem a função docente, sem ao menos terem desenvolvido qualquer conhecimento teórico sobre a docência. Isto evidencia que, o domínio do conhecimento teórico se dá exclusivamente ao conteúdo que tem que ser ministrado ao aluno, mas não na forma como se dá o processo de ensino.

Como é possível identificar no Relatório de Gestão⁴ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia *Campus Bragança Paulista* (2011), as dúvidas apresentadas acima são comuns a outros *campi*:

Os professores deste campus encontram-se preparados do ponto de vista didático-pedagógico para lecionar para alunos de todas as modalidades de cursos? Há alguma iniciativa para capacitá-los para a atividade docente? Não há adaptação adequada, pois muitos vêm diretamente do mercado de trabalho; Outros têm experiência educacional, mas não em todas as modalidades de ensino, que a carreira EBTT⁵ exige. (RELATÓRIO DE GESTÃO CAMPUS BRAGANÇA PAULISTA, 2011, p. 104)

Destaca Oliveira (2008, p. 10):

[...] muitos desses professores-técnicos desenvolvem seus próprios 'métodos' a partir da experiência com a prática pedagógica, tornam-se bons docentes, mas desgastam-se durante anos até formarem um repertório próprio de soluções pedagógicas.

Em suma, tais apontamentos permitem ratificar a necessidade de se aprofundar pesquisas que versem justamente sobre a temática, buscando corroborar com ideia da construção dos saberes pedagógicos como parte da formação pedagógica para o exercício da docência no ensino profissionalizante.

3.2 Caminhos da Investigação

De orientação fenomenológica, por buscar-se analisar a experiência humana do mundo no âmbito das coisas como elas se manifestam, ideia esta concebida por Husserl (2006), assim a presente pesquisa teve por intenção a investigação direta e a análise de fenômenos observados, uma vez que se propôs desvelar sobre como se dá a construção dos saberes pedagógicos pelos professores não licenciados que atuam na educação profissional. Considerando que a fenomenologia exige uma atitude específica e que essa atitude deve ser aberta, livre de valores e preconceitos, esta se apresenta então como importante forma de interpretação das relações que se dão no processo educacional, ao buscar desvelar o vivido, o que somos e o que fazemos. Para isso, buscou-se construir a

⁴ Relatório de Gestão: É o instrumento que apresenta ao público e, em particular aos órgãos de controle, pois é entregue ao Tribunal de Contas da União, as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP.

⁵ EBTT: Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Corresponde a carreira dos professores que atuam na Rede Federal de Educação Profissional instituída em 2008 e que em 2012 por meio da Lei 12.772 equiparou a carreira do EBTT com a carreira dos professores das Universidades Federais.

compreensão dessa vivência e os significados que ali se revelaram, resultando, portanto, num estudo da realidade e das percepções que essa vivência deixa no cotidiano.

Para tanto, adotou-se a abordagem de uma metodologia de pesquisa qualitativa, que tem por intencionalidade conhecer o sujeito, sua trajetória, suas crenças e seu saber; desvelando suas ações por meio de suas repostas, das observações e do diálogo que se constrói. Destarte, se apresenta tanto descritiva, quanto interpretativa, ao buscar a profundidade e partindo do subjetivo, trabalhando com a compreensão de um universo de crenças, valores, atitudes, significados e motivos (MINAYO, 2012).

Como modalidade de pesquisa tem-se o estudo de caso por método de abordagem, uma vez que o objetivo do presente estudo é investigar, em profundidade, a construção dos saberes pedagógicos pelos professores não licenciados. A pesquisa também busca apresentar a ausência de uma proposta formada pela instituição sobre o ingresso desses professores bacharéis. Além disso, as informações apreendidas por esta investigação se configuram *mais concretas*, já que estão em consonância com a vivência diária; *mais contextualizada* ao estar enraizado na descrição das experiências; *mais voltada para a interpretação do leitor* ao aproximá-lo da temática e possibilitar não só “generalizações naturalísticas”⁶, como também revelar de novas descobertas e, principalmente por *basear-se em uma população determinada*, ou seja, é marcado pela particularidade, em nosso caso, pela investigação dos professores não licenciados do IFSP Campus Presidente Epitácio, *lócus* da pesquisa. O que evidencia a particularidade, a descrição, a heurística e a indução da presente pesquisa (ANDRÉ, 2005 e 2014).

Partindo do pressuposto apresentado por Guarnica (1997, p. 114): “a essência do que se procura nas manifestações do fenômeno nunca é totalmente apreendida, mas a trajetória da procura possibilita compreensões”. Foram escolhidos como procedimentos de coletas de dados que auxiliaram nesta trajetória: a entrevista semiestruturada e a observação sistematizada; estes se caracterizam favorecendo a interação entre os sujeitos e o pesquisador. Destaca-se ainda, como procedimento para coleta, a análise documental, que reuniu como objeto de análise leis, decretos e pesquisas referentes ao ensino profissionalizante.

⁶ Generalizações naturalísticas: “[...] ocorrem em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais. (STAKE, 1983 apud ANDRÉ, 2014, p.23).

Configura-se então em um estudo de caso com triangulação metodológica, que se utiliza de procedimentos favoráveis à operacionalização do conhecimento e a compreensão da realidade. A triangulação metodológica se evidencia ao estabelecer um entrelaçamento entre os dados coletados com as entrevistas, as percepções formalizadas nas observações, o implícito que permeia as legislações e o explícito que se revelam nas pesquisas. Dessa forma, utilizou-se de diferentes formas de significados, que reunidos, compuseram um conjunto de manifestações temporais e contextualizadas sobre o fenômeno.

Tal escolha se justificou por acreditar que a triangulação metodológica permite tanto a consistência interna, quanto se apresenta como forma de confrontação interna, favorecendo que se focalize o objeto de estudo sob diversos ângulos, tornando possível, não só comparar os resultados dos procedimentos de coletas de dados utilizados, como também, validar, problematizar e desvelar as interpretações que foram sendo construídas (MINAYO, 2012).

Ainda, se faz importante ressaltar que a presente pesquisa foi submetida ao comitê de ética da instituição e aprovada de acordo com o protocolo nº 34933914.2.0000.5515, seguindo os critérios éticos da pesquisa com seres humanos.

3.2.1 O Começo: a entrevista

Como ponto de partida, foi realizada uma entrevista semiestruturada por acreditar-se que o início da busca pela essência do fenômeno se daria por meio do discurso dos participantes. Como critério para seleção dos participantes, foram selecionados docentes não licenciados, uma vez que o foco do trabalho é investigar a atuação dos bacharéis sem formação pedagógica na educação profissional e que aceitaram participar da atividade.

A entrevista reflexiva foi aqui compreendida como técnica que “[...] leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto à busca pela horizontalidade” (SZYMANSKI, 2004, p. 15). Ou ainda, “uma conversa a dois com propósitos bem definidos” (MINAYO, 2007, p. 57).

Um roteiro foi elaborado de forma que servisse apenas para garantir que os principais tópicos fossem cobertos, sendo concebido com o cuidado explicitado como descreve Ludke (2004), de manter não somente uma ordem lógica,

mas também psicológica, dando liberdade à livre manifestação dos participantes, captando as concepções que estes possuem sobre o ato de ensinar e sua trajetória. Os registros ocorreram no decorrer da entrevista e foram feitos diretamente no computador.

Os horários das entrevistas foram previamente combinados com os participantes, e dos trinta e oito docentes aptos para a participação, vinte e quatro foram entrevistados, uma vez que só esses se dispuseram a participar, dentro de um prazo de um mês, que foi estabelecido para essa coleta (abril de 2015). As entrevistas ocorreram, durante o primeiro semestre letivo de 2015, e se deram de forma individual em uma sala de reuniões do IFSP *Campus* Presidente Epitácio.

O roteiro da entrevista (Apêndice A) foi elaborado de forma a reunir informações sobre dois eixos principais: o primeiro, que reúne informações sobre a caracterização dos respondentes que nos permitiu construir o perfil desses profissionais; o segundo, que agrega informações sobre alguns aspectos dos saberes docente a serem investigados.

Durante a entrevista, a pesquisadora realizou as anotações, que posteriormente foram digitadas. Quando se perceberam lacunas, as entrevistas foram retomadas e sanadas as dúvidas. Para isso, os participantes foram procurados e, em momento previamente combinado, as lacunas identificadas nas entrevistas foram retomadas, completando a coleta de dados necessária para a continuidade do trabalho.

Os dados coletados permitiram a construção do perfil desse profissional na instituição e ainda possibilitaram definir os participantes que tiveram suas aulas observadas:

- ✓ 2 professores com tempo de experiência docente entre 0 e 3 anos e sem formação pedagógica e,
- ✓ 2 professores com tempo de experiência docente acima de 6 anos e com formação pedagógica.

Após a identificação dos participantes aptos à participação, esses foram contatados, pessoalmente, para verificar a disponibilidade e aceitação para participação na pesquisa, permitindo que suas aulas fossem observadas. Alguns apresentaram recusa e, assim que tivemos a aceitação de quatro participantes que se enquadravam nos critérios, as observações tiveram início.

3.2.2 O Segundo Momento: a observação

Tendo sido identificados os participantes, deu-se a observação orientada das aulas. Para Vianna (2003), a observação é a mais valiosa forma de captação de dados, no qual usa-se a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos factuais, consistindo no registro no ato e no momento que os comportamentos ocorrem, sendo considerada pelo autor “um retrato vivo da realidade estudada” (VIANNA, 2003, p. 33,).

Nesse sentido, insere Minayo (2007, p. 60): “a importância dessa técnica reside no fato de poder-se captar uma variedade de situações ou fenômenos, que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”.

Para as observações, um roteiro foi elaborado (Apêndice B), sendo o principal objetivo reunir informações sobre a forma como se dá o desenvolvimento da aula.

As observações das aulas foram previamente combinadas com os participantes. Estabeleceu-se, como critério, a observação de cinco aulas consecutivas de cada participante. Com esse número de observações, acredita-se que foi possível superar o estranhamento inicial e natural, tanto do professor participante, como dos próprios alunos. Acredita-se, também, que acompanhar seguidas vezes a aula, possibilitou captar melhor a atuação docente em diferentes momentos. Cada aula tinha duração de 1h40m, ocorria uma vez por semana e deu-se durante o segundo semestre letivo de 2015.

Os participantes observados estão representados no Quadro 05.

QUADRO 5 – Participantes da Observação

Participantes	Tempo de Experiência Docente	Possui Formação Pedagógica
Professor A	2 anos	Não
Professor B	16 anos	Sim
Professor C	1 ano e 6 meses	Não
Professor D	13 anos	Sim

Fonte: Pesquisa Documental - 2015

Quanto aos cursos observados, foram acompanhadas as aulas do curso Técnico Integrado ao Nível Médio em Informática, curso Técnico em Edificações e curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. A seguir os documentos analisados são descritos.

3.2.3 A Amálgama: a análise documental

A análise documental surge como um dos alicerces desta pesquisa, pois reúne leis, decretos, resoluções, editais, artigos e pesquisas. Tais documentos foram utilizados, não só para complementar as informações obtidas com os demais procedimentos, como também para validar tais informações.

Serviram de aporte teórico os seguintes documentos: a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que regulamenta a criação dos Institutos Federais, estabelecendo sua finalidade e competências; decretos, pareceres e resoluções, que norteiam e regulamentam a formação pedagógica para a atuação na educação profissional (de janeiro de 1942 a julho de 2015), além dos editais de seleção de professores do IFSP (2010-2015).

As informações coletadas com a aplicação dos procedimentos de coleta dos dados (entrevista e observação das aulas), foram sistematizadas, fornecendo primeiramente as unidades de registro. As unidades de registro tiveram sua importância, enquanto instrumento de trabalho, com que a análise quantitativa dos resultados, ou seja, da frequência na quais determinadas características aparecem nas respostas dos participantes, que serviram como indicadores. As unidades de registro constituíram, por conseguinte as unidades temáticas ou categorias de análises molares que foram, portanto, emergentes. (FRANCO, 2012).

Como forma de apresentação dos dados também foi válida a utilização de quadros, gráficos, tabelas, figuras e a descrição, elementos que contribuíram ao atribuírem significado ao objeto investigado.

Todo material desenvolvido, por meio da coleta de dados, foi fundamentado nas ideias desenvolvidas por Tardif (2012), a respeito dos saberes docente. Gauthier (2013), contribuiu, profundamente, com as ideias de um saber sem ofício, de um ofício sem saber e de um ofício feito com saberes e Shulman (1986, 2005), acrescenta o conhecimento pedagógico do conteúdo. Já Imbernón

(2010), Contreras (2002) e Roldão (2005), destacam-se quando discorrem sobre a necessidade do reconhecimento de um saber específico para a profissionalização docente. Contribuíram para a investigação sobre a formação específica para atuação na educação profissional Peterossi (1994), Silva (2009) e Strehl e Fantin (1990), somando pesquisas sobre o tema desenvolvidas por Oliveira (2006) e Costa, (2012).

A seguir, a sistematização dos dados será apresentada de forma a caracterizar e problematizar o fenômeno investigado.

4 OS DADOS

“Se existe realmente uma “arte de ensinar”, essa arte se faz presente apenas quando as técnicas de base do trabalho são assimiladas e dominadas [...] não existe arte sem técnicas e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício”.
Maurice Tardif

Neste momento, a análise e discussão dos dados é apresentada. Primeiro foram analisados os editais de seleção de professores do IFSP para apreender a ideia que a instituição possui sobre a formação pedagógica dos docentes desde o seu recrutamento. A seguir, apresenta-se o perfil profissional e pedagógico de nossos participantes, com base nos dados coletados com as entrevistas. Posteriormente, são registrados e analisados os resultados das observações; estes proporcionaram a compreensão da forma como se dá a construção dos saberes pedagógicos desses docentes. A triangulação permeia o desenvolvimento desta seção, por meio do entrelaçamento dos dados coletados nas entrevistas, com a análise dos editais e demais documentos instituições e, com o aporte teórico que foi utilizado; permitindo, não só comparar os resultados dos procedimentos, como também validá-los, problematizando e desvelando as interpretações que foram sendo construídas.

4.1 Como Ingressam?

Por acreditar ser importante identificar quais têm sido os requisitos de ingresso dos docentes para a atuação na educação profissional no IFSP, um levantamento de informações que identificam os requisitos presentes nos editais de seleção de professores dos últimos cinco anos foi realizado. O período tomado como base para análise, 2010-2015, foi escolhido, uma vez que expressa não só a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica no país mais significativa em um período tão curto de tempo, como também a expansão do IFSP.

No ano de 2010, por meio da Portaria MEC nº 1.170 de 21 de setembro de 2010, 9 *campi* dos IFSP foram autorizados a entrar em funcionamento, ampliando a rede do IFSP de 11 para 20 *campi*. Acompanhando a expansão da Rede Federal, o IFSP fechou o ano de 2015 com 30 *campi* em funcionamento. Para atender tal demanda de vagas, que foram sendo criadas a partir de 2010, foi necessário abrir

editais para a contratação de professores. Assim, prevendo o funcionamento desses *campi*, o IFSP, somente no ano de 2010, lançou três editais para contratação de professores. Entre os anos de 2011 e 2015, outros 3 editais foram lançados.

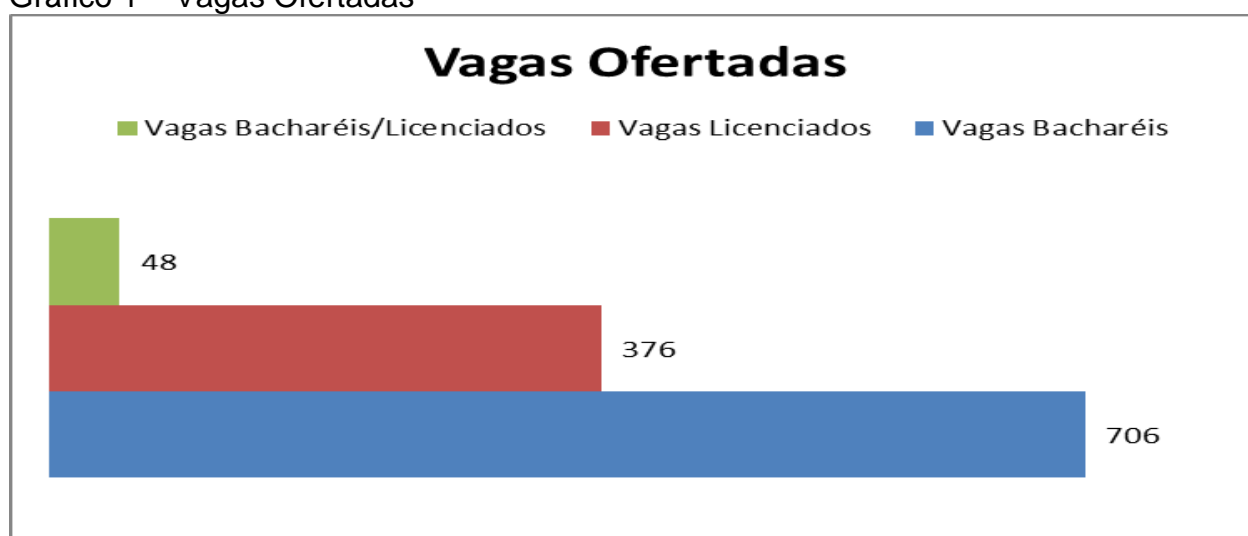
Buscando, não somente por registrar o número de vagas que foram ofertadas aos bacharéis, mas sobretudo ratificar o aumento expressivo da atuação de bacharéis como professores é que os dados desses editais foram sintetizados e expressos a seguir:

TABELA 2 – Editais de seleção de professores IFSP

Edital de Seleção	Total de Vagas	Vagas Bacharéis	Vagas Licenciados	Vagas Bacharéis/Licenciados
Nº 44, 12/03/2010	350	237	83	30
Nº 461, 26/07/2010	79	67	12	0
Nº 467, 30/08/2010	25	15	10	0
Nº 113, 04/10/2011	198	192	5	1
Nº 50, 10/02/2014	309	138	160	11
Nº 233, 17/04/2015	169	57	106	6
TOTAL	1130	706	376	48

Fonte: Pesquisa Documental - 2015

Gráfico 1 – Vagas Ofertadas



Fonte: Pesquisa Documental - 2015

Destarte, tem-se, então, que 62,4% das vagas ofertadas para ingresso de docentes nos últimos cinco anos nos editais do IFSP, destinaram-se

exclusivamente a bacharéis, consolidando o expressivo ingresso de profissionais liberais na educação profissionalizante.

Já a leitura pormenorizada dos editais, focada em identificar a preocupação da instituição com a formação pedagógica dos bacharéis que seriam recrutados por meio de concurso público para provimento de cargos, permitiu compreender que, no Edital Nº 044, de 12/03/2010, todas as vagas ofertadas aos bacharéis exigiam pós-graduação na área de atuação, sem fazer referência à pós-graduação na área de Educação. Somente as vagas ofertadas para os licenciados e bacharéis/licenciados permitiam a pós-graduação, ou na área de atuação, ou na área de Educação. No caso das vagas ofertadas somente aos licenciados, grande parte dessas exigia que a formação inicial fosse ao nível de mestrado ou de doutorado, o que demonstra um nível de exigência de formação maior para os licenciados do que para os bacharéis.

Este processo de seleção foi estruturado em três fases, sendo: 1ª fase: prova teórica (conhecimentos específicos, língua portuguesa e legislação educacional) – eliminatória; 2ª fase: prova de desempenho (didática: aula teórica ou de laboratório) - eliminatória e 3ª fase: prova de títulos e experiência profissional - classificatória. Na 3ª fase, a formação em Licenciatura ou Esquema I⁷ foi valorizada, sendo atribuídos 10 pontos para quem apresentasse um dos certificados. Da mesma forma, tanto a experiência em docência, quanto a experiência profissional corporativa, exercidos exclusivamente na área de formação exigida poderiam, de acordo com o tempo comprovado pelo candidato e sendo acima de 36 meses, acrescentar até 45 pontos. Contudo, o que é mais significativo neste edital é o item 13.4 ao estabelece que: “Durante o estágio probatório, os bacharéis e tecnólogos obrigam-se a apresentar diploma de curso de licenciaturas ou de formação de professor, reconhecido pelo MEC, sob pena de ter comprometida sua avaliação no estágio probatório” (IFSP, 2010).

Isto posto, se a princípio no item de formação exigida no edital, a pós-graduação na área de Educação não é reconhecida na seleção dos bacharéis, no momento de classificação final, há um reconhecimento dessa formação ao contabilizarem pontos, tanto para títulos de Licenciatura e Esquema I, quanto para a

⁷ Esquema I - Foram cursos ofertados para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com a duração de 600 horas, também destinados aos professores da educação profissional. Esses cursos foram ofertados de 1971 a 1997, quando foram substituídos pelo Programa de Formação Pedagógica, instituído pela Resolução nº02 de 26/06/1997.

experiência profissional no exercício da docência. Merecendo maior destaque a quase obrigatoriedade dos bacharéis e tecnólogos de possuírem uma licenciatura ou o curso de formação pedagógica, no decorrer de três anos de sua posse, para concretizarem com êxito sua efetivação.

No caso do Edital N° 461 de 26/07/2010, foi possível evidenciar que grande parte das vagas ofertadas no Edital N° 044, de 12/03/2010, não foram preenchidas, forçando que um novo edital fosse aberto pela instituição. Todas as vagas ofertadas no Edital N° 044 de 12/03/2010 exigiam a pós-graduação e que, quando comparadas às exigências de formação do Edital N° 461, de 26/07/2010, verificou-se que a mesma exigência foi retirada como pré-requisito de investidura nos cargos, passando a ser apenas classificatória. Desta forma, é possível inferir que o objetivo da instituição em recrutar profissionais, com alto nível de formação acadêmica, não foi alcançado.

Neste edital (N° 461, de 26/07/2010), o processo de seleção foi todo estruturado como no edital anterior, sofrendo alterações, apenas no tempo de experiência profissional (docência ou corporativa), exclusivamente na área de formação exigida, iniciando a partir de 24 meses. Da mesma forma, a exigência da apresentação do diploma de curso de licenciaturas ou de formação de professor, para êxito na avaliação do período probatório permaneceu.

Ainda em 2010, mais um edital foi lançado, o Edital N° 467 de 30/08/2010, que seguiu rigorosamente o edital anterior.

Em 2011 foi lançado o Edital N° 113 de 04/10/2011, com as seguintes alterações:

- Aceite de professores para as vagas da área de Informática com graduação na área de informática, ou graduação em qualquer área com especialização, mestrado ou doutorado na área de informática. Demonstrado uma despreocupação com a formação inicial do docente.
- Reconhecimento da experiência profissional apenas corporativa, excluindo a experiência profissional acadêmica;
- A assinatura de um termo de compromisso no ato da posse, na qual o docente que não possuísse Licenciatura Plena ou outro curso equivalente se comprometia em obter a Formação Pedagógica no período de 36 meses.

As observações, acima, evidenciam avanços e retrocessos, pois se por um lado desqualifica a experiência no exercício da docência na classificação por experiência profissional, por outro, “amarra” os candidatos nomeados sem licenciatura ou formação pedagógica, fazendo-os assumir publicamente o compromisso pela obtenção da titulação em um tempo pré-determinado.

Por meio das entrevistas, foi possível verificar que grande parte dos professores que ingressaram na instituição, *locus* dessa investigação, deu-se por meio deste edital. Estes fizeram algum tipo de curso de formação pedagógica. Os cursos concluídos por esses professores se dividem em dois modelos: um ofertado pelo próprio IFSP e outro ofertado por uma instituição particular, que serão contextualizados mais à frente. Contudo, ambos os cursos receberam críticas pelos participantes; tais críticas abrem espaço para que melhor se investigue que cursos são esses que os docentes que se vêm obrigados a cursar têm procurado? Que tipo de formação pedagógica é essa que esses professores têm recebido? Colocar no edital a necessidade de cursar um curso de formação pedagógica ou licenciatura garante a formação pedagógica desses docentes?

No caso do Edital Nº 050, de 10/02/2014, houve uma importante alteração na categoria das vagas ofertadas; se anteriormente o recrutamento dos bacharéis era muito superior aos dos licenciados, neste edital as vagas ofertadas aos licenciados (160) superam as vagas ofertadas aos bacharéis (138). Acompanhando as discussões dentro da instituição enquanto servidora, foi possível verificar que após a implantação dos diversos *campi*, o governo federal, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC começou a acompanhar o desenvolvimento da educação profissional que vinha sendo ofertada nas instituições que compunham a Rede Federal de Educação Tecnológica. Dessa forma percebeu-se entre outros fatores que:

- No caso do IFSP a distribuição da oferta de vagas aos estudantes não estava seguindo ao que estava previsto na Lei Nº 11.892, que estabelece que 50% das vagas ofertadas deveriam atender a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos e que o mínimo de 20% das vagas ofertadas deveriam atender aos cursos de licenciatura; programas especiais de formação pedagógica,

sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Ou seja, as vagas ofertadas pelo IFSP descumpriam a lei, uma vez que quase que 50% das vagas criadas nos últimos anos atendiam o nível superior, em especial os cursos superiores de tecnologia ou os cursos de bacharelado e engenharia;

- O Acórdão TCU 506/2013 identificou, entre outros apontamentos, a necessidade de aprimoramentos nas atuações relacionadas à evasão escolar. Em atendimento ao Acórdão a SETEC, inicia os trabalhos junto aos Institutos Federais para orientar a superação da evasão e retenção na rede. Dentro desse contexto, o curso técnico integrado ao nível médio é apresentado como o curso que apresenta os menores índices de evasão, surgindo como a grande aposta do IFSP e de seus docentes.

Dessa forma, a junção da necessidade de cumprir a legislação na oferta de vagas, de forma estabelecida em lei, e o reconhecimento de que cursos técnicos integrados ao nível médio apresentam índices muito menores de evasão e retenção e ainda índices maiores de eficiência acadêmica, proporcionaram que em 2014 em diversos *campi* fossem implantados cursos técnicos integrados ao nível médio. Com a necessidade da oferta das disciplinas do núcleo comum, esses professores passaram a ser recrutados nos editais, fato que reflete diretamente no expressivo aumento de vagas no Edital Nº 050 de 10/02/2014 para licenciados.

Quanto à formação pedagógica e à experiência profissional, elementos que estavam sendo destacados na análise dos editais anteriores, no Edital Nº 050, de 10/02/2014, tanto o reconhecimento de títulos de Licenciatura e Esquema I, quanto a experiência profissional no exercício da docência, como também a obrigatoriedade dos bacharéis e tecnólogos de possuírem uma licenciatura ou o curso de formação pedagógica, no decorrer de três anos de sua posse para concretizarem com êxito sua efetivação, foram eliminados, evidenciando não só um retrocesso da instituição, como também uma enorme despreocupação com a formação pedagógica dos bacharéis no exercício profissional a docência.

O edital mais recente é o Edital Nº 233, de 17/04/2015, no qual igualmente ao edital anterior, há destaque para a oferta de vagas em quantidade maior para os licenciados, seguindo os caminhos traçados anteriormente pela instituição na escolha pela oferta de vagas de cursos técnicos integrados ao nível

médio. Em relação à formação pedagógica e à experiência profissional, neste edital, são retomados o reconhecimento de títulos de Licenciatura e Esquema I, e passa a ser aceito, também, para a contagem de pontos a formação em curso técnico no eixo tecnológico de atuação. No tocante à experiência profissional, a experiência docente volta a ser reconhecida; porém, quanto à obrigatoriedade dos bacharéis e tecnólogos de possuírem uma licenciatura ou o curso de formação pedagógica, no decorrer de três anos de sua posse para concretizarem com êxito sua efetivação, nada foi registrado.

Ao tentar sintetizar a análise dos editais, tem-se, principalmente, que não há uma política sistematizada dentro da instituição, que estabeleça uma diretriz para a seleção dos docentes nos editais de concurso público. Percebe-se que os itens analisados: *experiência profissional no exercício da docência e formação pedagógica*, entram e saem dos editais, sem manter uma coerência com os requisitos de seleção, quando se compara um edital ao outro. Outro destaque está no fato de que, em alguns dos editais analisados, algumas das vagas (Biologia, Química, Português/Libras, Artes e Educação Física), que estão expressas na Tabela 2 (página 59), nas quais a área de atuação é específica para licenciados, também são aceitos bacharéis, demonstrando que mesmo quando a vaga tem perfil específico para o ingresso de licenciados, a instituição aceita o ingresso de bacharéis.

A seguir, apresenta-se a contextualização dos dados coletados nas entrevistas que possibilitaram a construção do perfil profissional dos docentes que ingressaram na instituição por meio dos editais trabalhados acima.

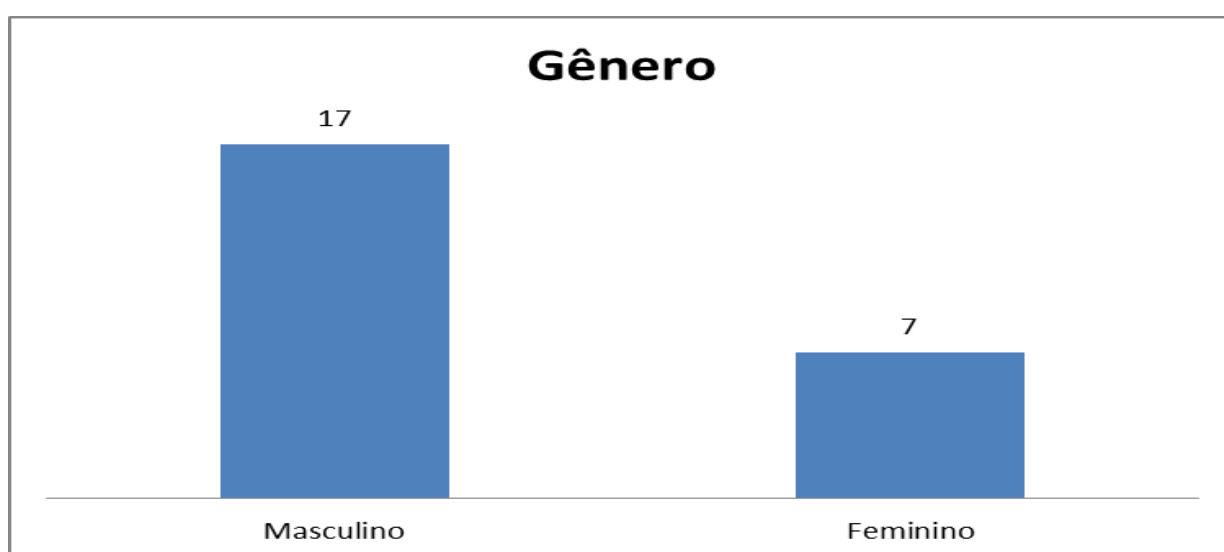
4.2 Quem São Nossos Professores?

Para compreender o perfil do professor do ensino profissional no IFSP, *Campus* Presidente Epitácio, lança-se mão dos dados coletados durante as entrevistas. Dos cinquenta e dois professores lotados no *campus*, trinta e oito docentes não são licenciados, destes, foram entrevistados vinte e quatro professores que se dispuseram a participar.

Os dados registrados durante a entrevista possibilitaram apresentar o perfil profissional desses docentes, que são em grande maioria do gênero masculino (Gráfico 3), o que certamente se relaciona às áreas de atuação dos cursos ofertados

pelo *campus*, que versam, prioritariamente, nos eixos identificados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁸, que em nosso entendimento são eixos mais voltados culturalmente para a atuação masculina, são eles: Controle e Processos Industriais; Infraestrutura; Informação e Comunicação e Gestão e Negócios. O mesmo fato explica a predominância na formação inicial dos docentes em cursos que se relacionam com os eixos de atuação do *campus*; esses dados estão expressos logo abaixo no Quadro 6.

GRÁFICO 2 – Gênero



Fonte: Pesquisa de Campo - 2015

QUADRO 6 – Formação Inicial dos Docentes

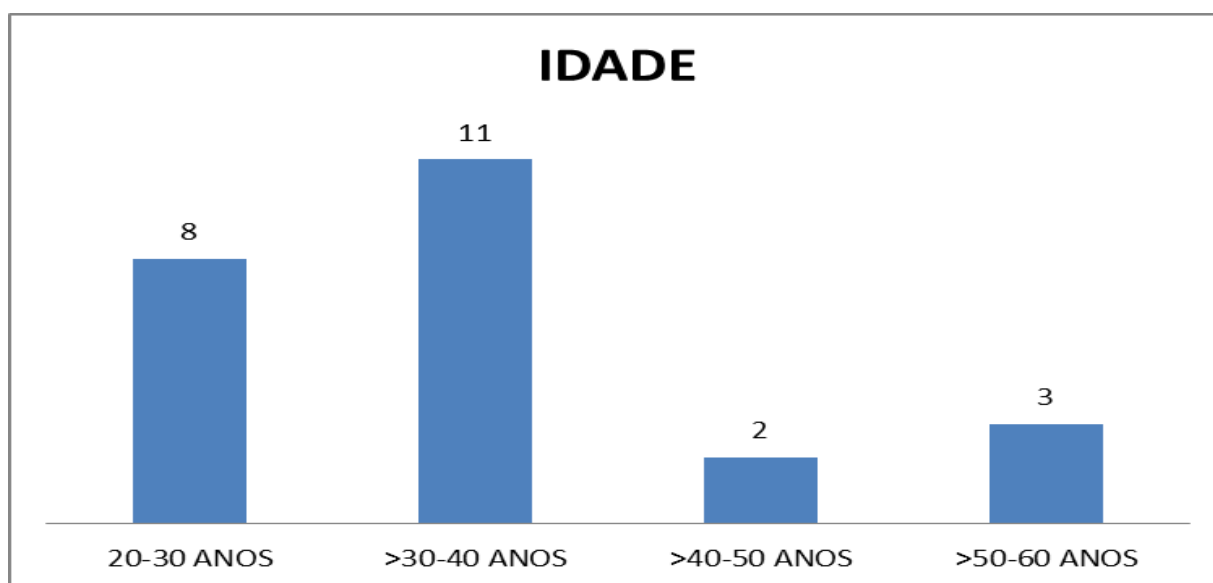
FORMAÇÃO INICIAL			
Administração	1	Engenharia elétrica	3
Arquitetura e urbanismo	1	Engenharia em telecomunicações	2
Ciências da computação	4	Estatística	1
Direito	1	Sistemas de informação	2
Engenharia civil	6	Tecnologia em processamento de dados	1
Engenharia de controle e automação	1	Tecnologia em mecânica e processos de produção	1

Fonte: Pesquisa de Campo - 2015

⁸ É um instrumento instituído pelo Parecer CNE/CEB N° 11/2008, cuja proposta é a classificação dos cursos técnicos e tecnológicos ofertados pelas instituições que ofertam a Educação Profissional em Eixos Tecnológicos; possui como objetivo atender a necessidade de se estabelecer um referencial comum no tocante às denominações por eles empregadas.

Analisando os dados apresentados nos próximos gráficos, uma característica marcante é o fato de que trinta e três por cento dos docentes possuem entre vinte e trinta anos de idade, o que evidencia o exercício da docência no ensino profissionalizante em Instituições Federais de Ensino como significativa oportunidade profissional para os recém formados. Contudo, a maior faixa etária (quarenta e seis por cento), está nos docentes que possuem entre trinta e quarenta anos. Dessa forma, tem-se que a carreira do professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, que foi criada em 2008, atribuindo a esses, equiparação a todos os direitos já instituídos aos professores das universidades federais, tornou-se atrativa, não só para o recém-formado dos cursos de engenharia e bacharelado, muitos já possuindo mestrado; como também para aqueles que exerciam suas atividades em instituições privadas, oferecendo a todos uma situação trabalhista bem mais favorável.

GRÁFICO 3 – Faixa Etária dos Docentes



Fonte: Pesquisa de Campo - 2015

No próximo Gráfico (nº 4), verifica-se que mais da metade desses docentes possuem de um a três anos de experiência na instituição, contudo deve ser considerado que o *campus* tem quatro anos de implantação.

GRÁFICO 4 – Tempo de Experiência Institucional



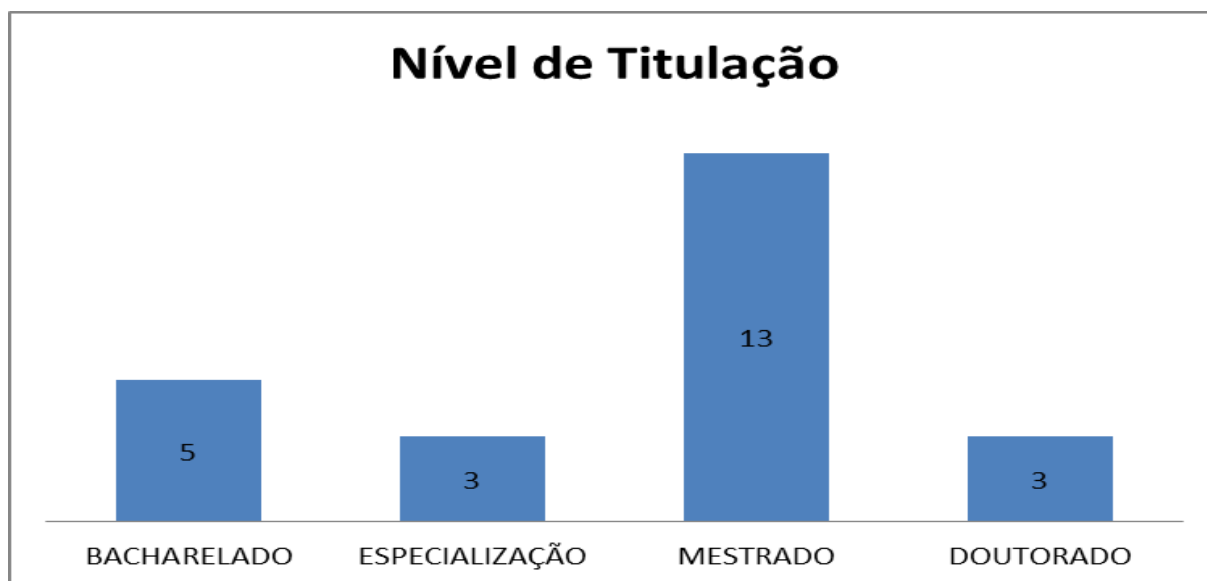
Fonte: Pesquisa de Campo - 2015

Com exceção de um professor entrevistado que é temporário, todos os demais são efetivos. Os efetivos exercem suas atividades em regime de dedicação exclusiva, cumprindo uma carga horária semanal de quarenta horas. O regime de dedicação exclusiva implica no impedimento do exercício de qualquer outra atividade remunerada, garantindo que a atenção desses docentes seja voltada exclusivamente para a ação docente. Fazem parte dessa carga horária semanal 2 horas para reuniões pedagógicas, de presença obrigatória e 8 horas livres para preparação didática. Entre os docentes entrevistados nove cumprem outras funções dentro da instituição além da docência, são elas: quatro são coordenadores de curso; um é coordenador de pesquisa; um é coordenador de implantação, um é coordenador de polo de educação à distância, um ocupa a função de gerente educacional e outro é o diretor geral da instituição.

Os dados registrados também permitiram a construção do perfil pedagógico desses docentes, apresentado a seguir.

No tocante à formação acadêmica, mais da metade desses docentes possui pós-graduação *stricto sensu*, sendo cinquenta e quatro por cento em nível de mestrado e treze por cento em nível de doutorado (Gráfico 5). A soma desses índices indica um corpo acadêmico altamente qualificado. Porém, todas essas formações são em suas áreas específicas de atuação, ou seja, se relacionam diretamente com seus cursos de graduação, não há nenhum profissional que tenha formação de pós-graduação na área de Educação.

GRÁFICO 5 – Nível de Titulação



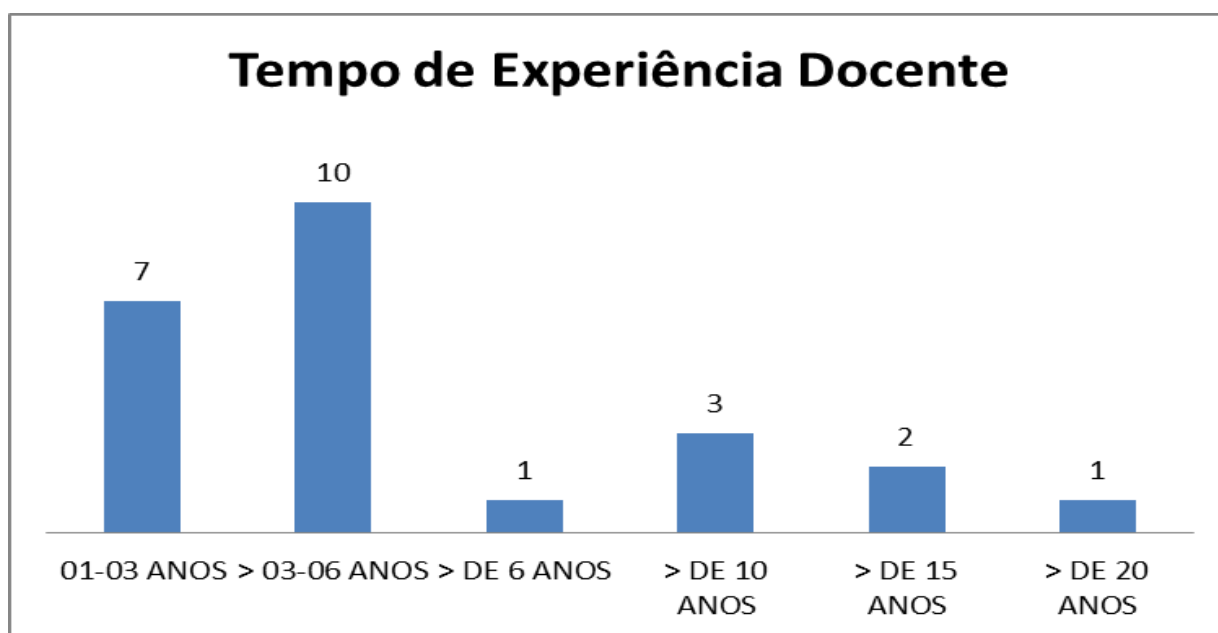
Fonte: Pesquisa de Campo - 2015

Se a experiência desses docentes na instituição se caracteriza por períodos menores do que três anos, como foi visto no perfil profissional, no exercício da docência, o tempo de experiência se concentra na faixa entre três e seis anos (Gráfico 6), o que demonstra que 42% possuem experiência no exercício da docência anterior ao ingresso na instituição. Entretanto, esta experiência se dá basicamente na atuação em instituições privadas e em cursos superiores. O que permite inferir que, mesmo os docentes com experiência profissional, passam por um processo de ajuste, uma vez que essa experiência não se dá no ensino profissional e muito menos na atuação em cursos de nível médio. Tais ajustes estão expressos nas falas transcritas abaixo:

“Quando ingressei no IFSP, minha experiência era só no ensino superior, dava aulas iguais para o ensino superior e para o curso técnico integrado. Tive que ir me adaptando.” Entrevista 6

“No início, tive que me adaptar, antes a preocupação era com a qualidade do ensino e não com a evasão. A cultura é de que o aluno tem que se dedicar, “ralar” pra conseguir o objetivo. Já aqui há uma mudança nesse entendimento, no ensino médio há uma preocupação em desenvolver o pensamento crítico, com o conteúdo em sala de aula. No integrado, a dificuldade no início era de ter que retomar (reexplicar) os mesmos conteúdos várias vezes, já nos cursos concomitante/subsequente, há perfis de alunos diferentes (idade, tempo fora da escola), temos que buscar os pré-requisitos para os que não tem e não desmotivar os que já tem.” Entrevista 10

GRÁFICO 6 – Tempo de Experiência Docente



Fonte: Pesquisa de Campo - 2015

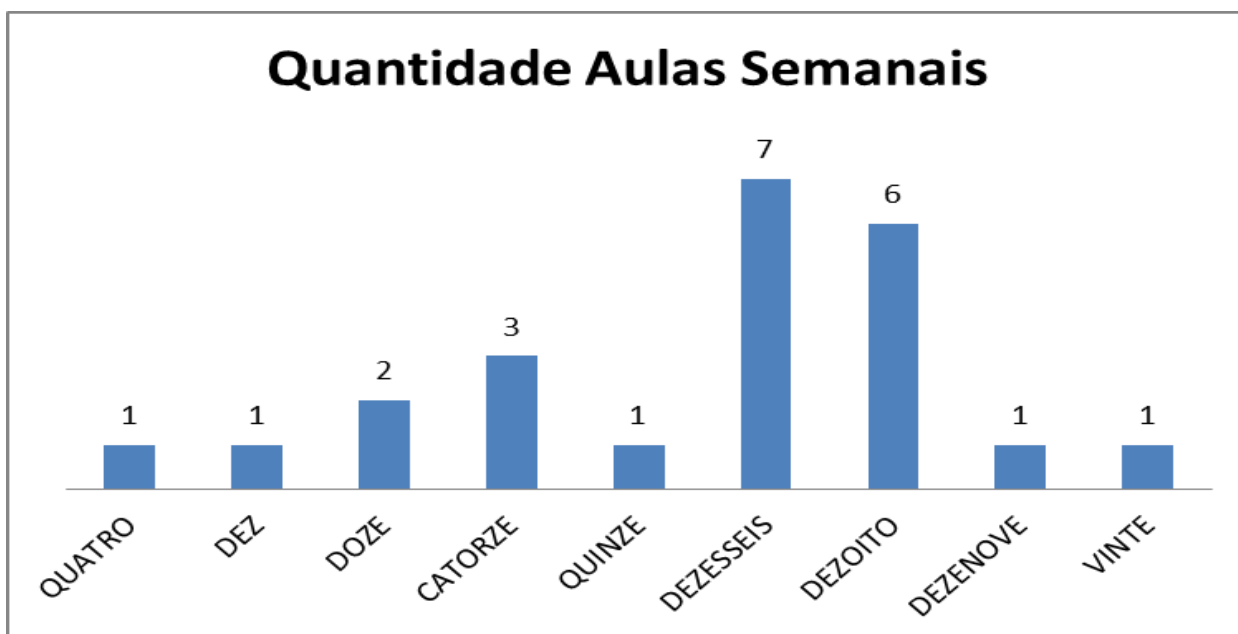
Contudo, quando se comparam os 29% que possuem de um a três anos de experiência docente e o tempo de experiência institucional, percebe-se que se igualam, evidenciando que a construção dos saberes dessa parcela significativa de docentes se dá dentro dos muros da instituição.

Acredita-se que a instituição, ao reconhecer a necessidade de garantir e promover a formação continuada de seus docentes, por meio da Resolução nº 138 de 08 de dezembro de 2015, aprovou a Política de Formação Continuada de Professores do IFSP, que constitui num conjunto de ações desenvolvidas por uma comissão a ser criada em cada campus, por meio da eleição entre os pares.

Dando continuidade ao perfil desses profissionais, esses docentes lecionam, em média, entre quatro e cinco disciplinas (gráfico 7) e ministram entre dezesseis e dezoito aulas semanais (gráfico 8, na página seguinte), com duração de cinquenta minutos cada aula. Para a pesquisadora, esses índices surgem como uma importante problemática, pois refletem uma sobrecarga de trabalho, uma vez que exige que esses docentes lecionem um número grande de disciplinas e aulas, chamando a atenção para que se pense não só nos momentos para a pesquisa e extensão, que também são focos da instituição e da própria carreira do professor

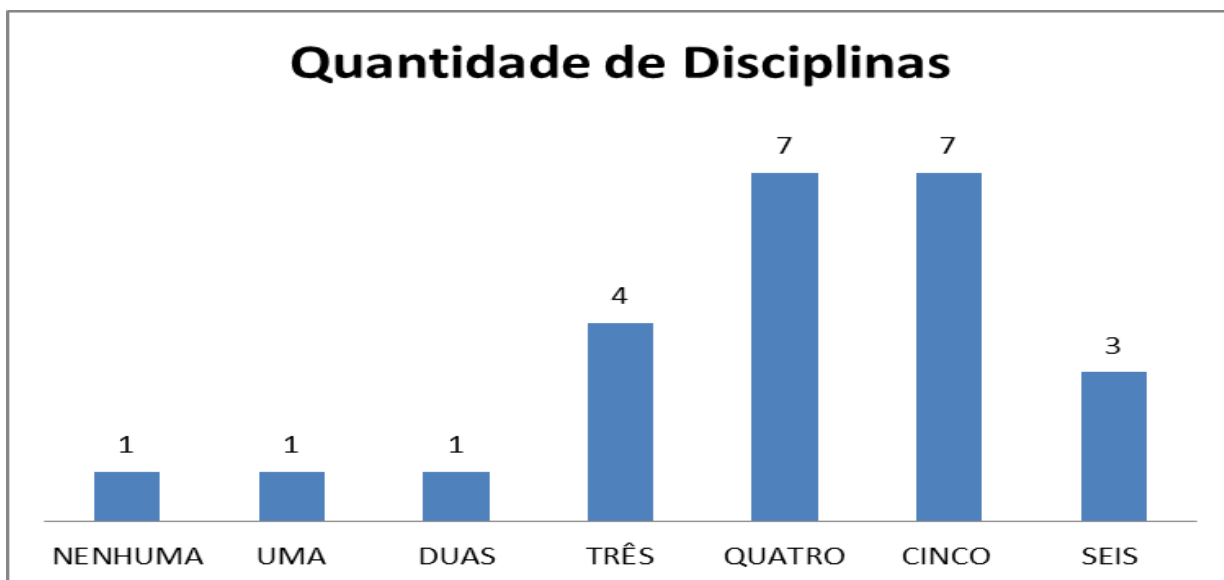
EBTT, como também na preparação didática dessas aulas, uma vez que possuem apenas 8 horas da carga horária semanal para esse fim.

GRÁFICO 7 – Quantidade de Aulas Semanais



Fonte: Pesquisa de Campo – 2015

GRÁFICO 8 – Quantidade de Disciplinas



Fonte: Pesquisa de Campo - 2015

Reconhecendo que a área de atuação dos Institutos Federais se caracteriza-se pela oferta de cursos com perfis diferentes, enquanto nível e modalidade, uma vez que a Lei nº11892 que institui a Rede Federal de Educação

Profissional, criando os Institutos Federais de Educação, estabelece em seu artigo 7º, as seguintes finalidades:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

[...]

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

No caso específico do IFSP *Campus* Presidente Epitácio, são ofertadas as seguintes modalidades:

- **Curso de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores -**
Ofertado em todos os níveis de escolaridade, geralmente desenvolvidos por meio de projetos como Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec e outras ações da Pró-reitora de Extensão. Visam à capacitação rápida para o mercado de trabalho. Giram em torno de 32 a 160 horas;
- **Curso Técnico em Nível Médio Concomitante/Subsequente –**
Ofertado a quem possui o Ensino Médio ou está cursando o 2º ano do Ensino Médio, são ofertados os cursos de Administração, Automação Industrial, Edificações e Eletrotécnica;
- **Curso Técnico em Nível Médio Integrado ao Ensino Médio –**
Ofertado aos concluintes do Ensino Fundamental e nesse caso tanto o núcleo comum, quanto a núcleo de profissionalização são ofertados na instituição. Os cursos são Informática e Mecatrônica.

- **Curso Superior de Tecnologia** – É ofertado o curso Superior de Tecnologia de Análise e Desenvolvimento de Sistemas a quem concluiu o Ensino Médio.

Os registros abaixo expressam a singularidade presente na atuação desses profissionais. Os participantes expressaram as seguintes opiniões quando foram questionados sobre a atuação nas diferentes modalidades e níveis de ensino ofertados pela instituição:

“Gosto mais de dar aulas no curso integrado ao ensino médio. Acho tranquila essa diferença entre as modalidades (Ensino Técnico Integrado, Ensino Técnico Concomitante/Subsequente/ Ensino Superior) e níveis dos cursos (Médio e Superior).” Entrevista 9

“Me adapto bem, acho algo natural e até gosto dessas diferenças.” Entrevista 3

“Não é fácil lidar com diferentes modalidades, é mais difícil o ensino no integrado, pois tem que prender a atenção da ‘molecada’, a aula tem que ser mais dinâmica, agora os técnicos concomitante/subsequente mesmo em períodos diferentes são mais parecidos. A noite há mais participação dos alunos. Se eu pudesse trabalharia mais com o concomitante/subsequente. O integrado é muito trabalhoso. No período noturno há diferenças entre os alunos, os jovens aprendem mais rápido e os da terceira idade demoram mais, porém ambos tem vivências diferentes.” Entrevista 17

Percebe-se, com as transcrições, que muitos desses docentes passam por um processo de adaptação quando ingressam na instituição e se deparam com a realidade de diferentes cursos e modalidades, pois, na prática, o que encontram são realidades de alunos bem diferentes. Essas diferenças (nível de ensino, idade, tempo fora da escola, diferenças entre as gerações), devem resultar em tipos de abordagens em sala de aula diferentes. Constata-se, ainda, que há uma identificação natural desses docentes por um tipo de modalidade, ou seja, identificam-se mais com uma determinada modalidade/nível do que outro, demonstrando, em algumas das falas transcritas, a vontade de que, caso fosse possível, trabalhassem apenas naquela modalidade que se sentem mais próximos.

Ao trazer para o texto a fala de um dos participantes:

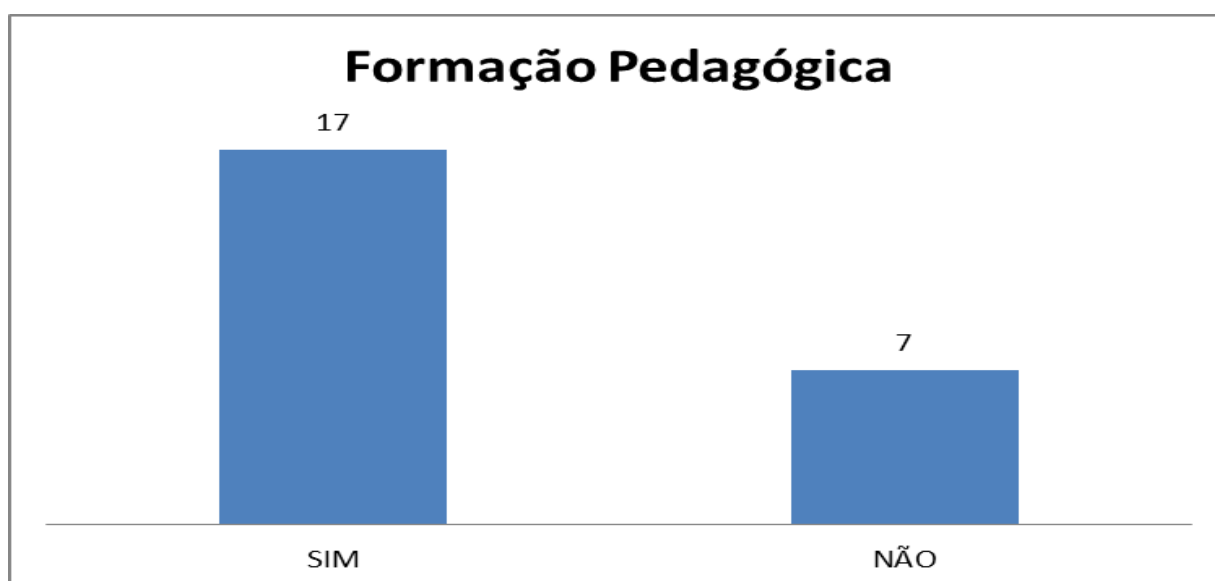
“Se pudesse escolher daria aula só no superior. Como um médico pode ser geriatra, pediatra e clínico geral?” Entrevista 2.

Deve-se reconhecer que há, sim, uma diferença de abordagem específica para cada nível ou modalidade do ensino ofertado pela instituição, faz-se necessário que essa temática seja problematizada, dentro da instituição, de forma

que ações de formação pedagógica continuada abordem e sistematizem essa temática e, ainda, que as afinidades sejam reconhecidas, de forma a possibilitar a atuação desses docentes nos níveis e modalidades que mais se sentem seguros e aptos a atuarem. Uma vez que se acredita que não se pode esperar que o docente tenha uma chave interna que comande, ligando ou desligando sua forma de atuação para que esta se adéque, quase que instantaneamente de um nível/modalidade para o outro, que esse professor saia de uma aula no ensino superior e, instantaneamente, readéque seu repertório para atuar no ensino médio integrado. Contudo, acredita-se que isso pode ser amenizado, por meio do planejamento das aulas, pois as estratégias e as metodologias já foram refletidas e adequadas à turma anteriormente.

Dando continuidade ao perfil pedagógico desses docentes ao analisar o Gráfico 9 – Formação Pedagógica, registrado na página seguinte. A princípio, vale registrar que a grande maioria de nossos participantes ingressou por meio do Edital Nº 113, de 04/10/2011, que previa a assinatura de um termo de compromisso no ato da posse, no qual o docente que não possuísse Licenciatura Plena ou outro curso equivalente se comprometia em obter a Formação Pedagógica, no período de 36 meses; por isso 71% dos participantes possuem formação pedagógica. Contudo, faz-se necessário explicitar melhor que tipo de formação pedagógica é essa, o que será feito logo após o gráfico.

GRÁFICO 9 – Formação Pedagógica



Fonte: Pesquisa de Campo - 2015

Dos vinte e quatro professores entrevistados, dezessete dos participantes possuem formação pedagógica, sendo que, apenas um professor, é licenciado em Pedagogia, os demais cursaram programas de formação pedagógica. Estes programas atendem a dois modelos:

O primeiro, ofertado pela própria instituição IFSP, denominado “Curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional de Nível Médio”, com carga horária de 604 horas, sendo 300 horas dedicadas ao estágio profissional. Este curso tem duração prevista de um ano, sendo ofertado na modalidade à distância. O conteúdo programático está registrado no Quadro 7.

QUADRO 7 – Conteúdo Programático do Formação Pedagógica para a Educação Profissional de Nível Médio (Continua)

Componente Curricular	Carga Horária
História da Educação	38
Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação	38
Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino 1	38
Seminários da Prática Docente 1	38
Políticas Públicas e Organização da Educação Básica	38
Escola e Currículo	38
Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino 2	38
Seminários da Prática Docente 2	38
Estágio Supervisionado	300
Total de horas do curso	604

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso IFSP

O segundo, registrado na página seguinte no Quadro 08, ofertado por uma instituição particular, “Licenciatura para Graduados”, também na modalidade à distância e com carga horária de 540 horas, divididas em quatro encontros. Os encontros ocorreram, mensalmente, com duração de seis horas cada um, as demais atividades foram desenvolvidas virtualmente. O curso total tem duração total de 6 meses.

QUADRO 8 – Conteúdo Programático do Curso de Licenciatura para Graduados.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO – 2015	Carga
1. Aula Presencial: Currículos e Programas / Educação e Ética	40 horas
2. Aula Extraclasse: Psicologia da Educação	40 horas
3. Aula Presencial: Gestão Educacional e Fundamentos da Educação	40 horas
4. Aula Extraclasse: Libras / Prática da Formação Pedagógica	40 horas
Presencial: Didática Geral / Metodologia da Pesquisa / Supervisionado	40 horas
6. Aula Extraclasse: Metodologia da Pesquisa Científica	40 horas
7. Estágio Prático	300 horas
Total de horas do curso	540 horas

Fonte: Pesquisa de Documental - 2015

Como descrição da experiência que tiveram em ambos os cursos tem-se os seguintes relatos:

“Fiz o curso ofertado pelo próprio instituto, achei válido, pois complementou minha formação, desconhecia os temas abordados. O formato é que não era bom, o conteúdo não era atrativo (livros em pdf, resenhas dos livros), as avaliações eram presenciais e engessadas, tinham muitos testes. Era muito conteúdo em pouco tempo. Proporcionou fundamentação teórica, mas faltou a prática.” Entrevista 18

“Não gostei do curso (instituição particular), eram aulas sem preparo, a estrutura curricular não era legal, teve até apresentação de cordel. Cada encontro era uma área: Educação e Sociedade; História da Educação e etc.” Entrevista 2

“O curso de formação pedagógica do IFSP poderia ser melhor administrado, pois a aula presencial deve ser repensada, deveria favorecer as discussões sobre a prática, as provas eram mal formuladas.” Entrevista 4

“Fiz o curso porque era exigência do edital, não porque não tenho consciência de que eu preciso melhorar, mas porque esses cursos não são interessantes.” Entrevista 14

Como demonstrado nas frases acima, o edital que regulamentou o ingresso de grande parte desses profissionais na instituição, colocou como pré-requisito para aprovação no período probatório a necessidade de possuírem a formação pedagógica. Isso justifica o fato de doze desses docentes terem exposto que fizeram o curso por ser uma obrigatoriedade. Dos que não possuem um curso

de formação pedagógica e que este não é pré-requisito para permanência na instituição, apenas quatro demonstraram interesse em fazê-lo.

Quando doze dos catorze participantes, que fizeram o curso de formação pedagógica, atribuem a efetivação do curso ao fato da obrigatoriedade presente em seus editais de ingresso, fica evidente que não há valorização da formação pedagógica por esses docentes. É possível inferir ainda que os conhecimentos pedagógicos não são temas pensados por esses docentes como importantes em suas necessidades formativas.

Contudo, o relato sobre as experiências nos cursos de formação pedagógica juntamente com a análise preliminar do conteúdo programático de ambos os cursos, sugerem propositivas para que se questione que tipo de formação pedagógica é essa que esses docentes estão recebendo. Certamente tais investigações não cabem, aqui neste momento, porém abrem caminho para que possam ser realizadas futuramente.

Tendo construído e apresentado o perfil dos participantes da pesquisa, tratar-se-á, a seguir, sobre como os participantes constroem seus saberes pedagógicos.

4.3 Como Constroem os Saberes Pedagógicos?

A aplicação das entrevistas permitiu identificar, ainda, a conceituação que esses docentes atribuem à construção de seus saberes pedagógicos, pois no momento da entrevista os participantes foram estimulados a relatar sobre em que se basearam para darem suas primeiras aulas. Segue presente na sequência o Quadro 09 que descreve as respostas.

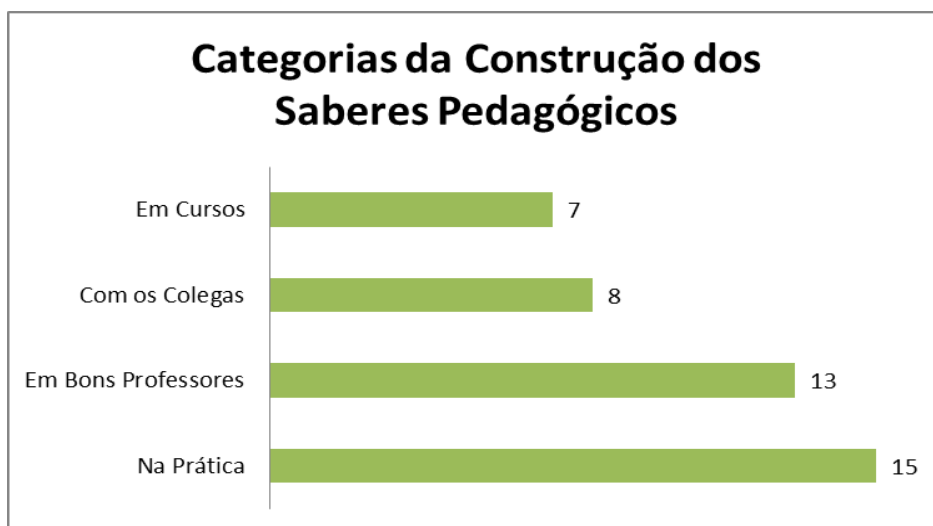
QUADRO 9 – Como constroem os Saberes Pedagógicos

COMO CONSTROEM OS SABERES PEDAGÓGICOS	
Na Prática	6
Em Bons Professores	6
Na Prática/Com os Colegas/Em Bons Professores	3
Na Prática/Com os Colegas	2
Em Cursos	1
Na Prática/Com os Colegas/Em Bons Professores/Em Cursos	1
Na Prática/Em Cursos	1
Na Prática/Com os Colegas/Em Cursos	1
Na Prática/Em Bons Professores/Em Cursos	1
Em Bons Professores/Em Cursos	1
Com os Colegas/Em Bons Professores/Em Cursos	1

Fonte: Pesquisa de Campo – 2015

No Gráfico 10, reunimos as respostas coletadas que são apresentadas de forma agrupada em quatro categorias, que surgiram de forma emergente e que serão a seguir mais bem detalhadas, tem-se então:

GRÁFICO 10 – Categorias da Construção dos Saberes Pedagógicos



Fonte: Pesquisa de Campo - 2015

Após exposto, o que se evidencia é que os participantes atribuem à prática, a principal forma da construção de seus saberes pedagógicos. Alguns relatam que:

“Aprendi com a experiência dentro de sala de aula, no dia a dia”.
Entrevista 9

“Aprendi na tentativa acerto/erro”. Entrevista 20

“Construí com a prática, na aplicação diária, na reflexão das disciplinas aplicadas em um semestre”. Entrevista 18

Essa aprendizagem na prática, relatada nos trechos acima, chama atenção para o fato de que muitos desses docentes iniciaram sua prática sem nenhum conhecimento dos saberes pedagógicos.

Nesse sentido, Gauthier (2013) questiona o saber experiencial que esses professores possuem, pois para o autor esse saber ao ser interiorizado sem a devida verificação por meio dos métodos científicos o limitam. Diz ainda o autor que:

Nesse sentido, um professor pode ter experiência e dar explicações errôneas para justificar a sua maneira de agir. Ele pode acreditar que é porque age de tal modo que os alunos aprendem, ao passo que, na realidade, a explicação pode muito bem ser outra. (GAUTHIER, 2013, p. 33)

Corroborando Contreras (2002, p.83): “só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, ideias e experiências com os que se podem elaborar tais decisões”.

Pena (2011, p.103), caracteriza, ainda mais, a problemática ao ter evidenciando em suas pesquisas que “[...] trabalham como professores, tendo como base o conhecimento do conteúdo específico de sua formação, contando com pouca ou nenhuma referência pedagógica”.

Somam-se, ainda ao exposto, as ideias de Contreras (2002), quando o autor reconhece que a perícia do professor está no conhecimento que este possui sobre as metodologias de ensino, no domínio que exerce sobre a gestão e manejo dos grupos em sala de aula e na forma como administra as técnicas de avaliação de aprendizagem. Porém, o autor completa destacando que é o conhecimento pedagógico que esse professor possui que fundamenta sua prática.

Nesse contexto, afirma Beserra (2002, p. 2):

O professor é um profissional que precisa adquirir os saberes necessários para atuar no magistério de qualquer nível de ensino para embasar o seu trabalho além dos saberes curriculares, disciplinares e da experiência necessita também dos saberes pedagógicos.

Dessa forma, tem-se que os saberes atribuídos à prática pelos participantes são esvaziados de fundamentação teórica e não baseiam-se na reflexão da ação, resultando num conhecimento frágil.

Quando se toma como base a atribuição da prática docente às ações espelhadas em bons professores, também indicadas por boa parte de nossos participantes, têm-se que esses participantes analisam a prática docente na visão de alunos, não se reconhecendo enquanto professores. Sobre isso, adverte Pimenta (1999, p. 20): “o desafio [...] é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* a seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para que os saberes da experiência não bastam”.

Articulando as compreensões, o que se tem é que a grande parte dos participantes não possui conhecimento profissional do exercício da docência que garanta uma reflexão da ação, que permita a reconstrução de sua prática de forma alicerçada nos conhecimentos pedagógicos e, que em muitos momentos, refletem sua prática com um olhar de aluno e não de professor.

Destarte, a prática pedagógica desses docentes tem se dado, exclusivamente, ao entrarem na instituição; ou seja, dá-se na realização da própria atividade, na tentativa acerto/erro, tendo, como parâmetro, os bons professores que tiveram ao logo da vida escolar.

Outra questão está no fato de que os docentes que possuem experiência na docência, pois essa não se dá, nem em cursos profissionalizantes, nem em cursos de nível médio, já que esses professores vieram de outras instituições, que não eram voltadas para o ensino técnico profissionalizante, atuando exclusivamente no ensino superior.

Tais fatos abrem espaço para que se dê evidência à necessidade de uma formação pedagógica, que traga as problemáticas apresentadas para o centro dos estudos, pois se acredita que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as” (PIMENTA, 1999, p. 26).

Dessa forma, a formação pedagógica articulada à reflexão da prática se apresenta como elemento primordial para a construção da identidade desses professores.

Veja agora, concretamente, o que as observações das aulas revelam sobre a prática desses docentes.

4.4 Como Ensinam?

Antes de passar para os resultados da pesquisa propriamente ditos, é necessário explicar algo sobre a análise das observações, essas se construíram alicerçadas na concepção de Gauthier (2013) sobre o “repertório de conhecimentos específicos do ensino” que “[...] diz respeito unicamente à parte prática do saber docente oriunda do exercício cotidiano do magistério em sala de aula” (GAUTHIER, 2013, p. 179).

Contudo, reconhece-se a complexidade que norteia a ação docente. Entretanto, segundo Gauthier (2013, p. 89): “[...] a aula é uma atividade que possui estrutura suficiente estável para ser estudada”, sem, no entanto, nos esquecer-se da singularidade dessas situações. Isto posto, tem-se que a tarefa de ensinar requer certas habilidades, certas competências e certos conhecimentos que podem ser formalizados.

Foram observados quatro professores, a saber:

Professor A – Trinta e dois anos, sem formação pedagógica e com dois anos de experiência docente.

Professor B – Trinta e seis anos, com formação pedagógica e com dezesseis anos de experiência docente.

Professor C – Tem vinte e oito anos, não possui curso de formação pedagógica, tem um ano e meio de experiência docente, o mesmo tempo de experiência na instituição.

Professor D – Tem trinta e sete anos, possui curso de formação pedagógica e tem treze anos de experiência docente.

Em todas as disciplinas, foram observadas cinco aulas, com duração de uma hora e quarenta minutos cada uma, no decorrer de cinco semanas consecutivas. Nestas disciplinas, os alunos possuem acesso ao ambiente virtual (WebDiário) utilizado pela instituição, no qual são disponibilizados o programa da disciplina, os materiais de estudos, as atividades e os exercícios. Também há um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o Moodle, utilizado pelos professores B, C e D, no qual são postados exercícios complementares.

As observações se deram, no segundo semestre de 2015, e ocorreram nos meses de setembro a novembro. As disciplinas observadas possuem duas aulas seguidas e foram acompanhadas, no decorrer de cinco semanas consecutivas, seguindo o calendário escolar. Foram observadas aulas dos cursos: Técnico em Edificações, Técnico Integrado ao Ensino Médio e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Com exceção das aulas do professor A, que contou com seminários apresentados pelos alunos, em parte da aula, e na outra parte, deu-se em forma de aula expositiva, as demais foram aulas expositivas, ministradas pelo professor, mesmo quando estavam no laboratório de informática.

Com a observação, pretendeu-se estudar o professor na sala de aula, buscando compreender como ele ensina, identificando seu comportamento sobre a aprendizagem e a educação dos alunos. Assim, é descrito a seguir o que pode ser observado quando se retém ao estudo de alguns elementos que fazem parte do repertório de conhecimentos. Elementos esses considerados como uma categoria de análise, que surgiu, de forma emergente, ao relacionar a fundamentação teórica com os dados coletados e definida por Gauthier (2013, p. 436) como uma dimensão que está ligada “[...] ao conjunto de operações, organizadas para levar o aluno a aprender o conteúdo”. Sabe-se que essa é uma escolha, dentre outras possíveis, que poderiam descrever aspectos do ensino.

4.4.1 Gestão da Matéria

A categoria da gestão da matéria, para Gauthier (2013, p. 196) : “[...] engloba o conjunto de operações de que o docente lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” ou ainda que uma gestão de matéria eficiente é àquela que compreende as seguintes operações: “[...] o planejamento, o ensino e a avaliação de uma aula ou parte de uma aula”. Faz-se necessário, ainda, especificar que somamos a ideia da gestão da matéria de Gauthier (2013), com a ideia de Soligo (2001), que define a situação de aprendizagem como “[...] algo que resulta da atividade organizada pelo professor, combinada com a intervenção pedagógica planejada para incidir na aprendizagem dos alunos” (SOLIGO, 2001, p. 3).

4.4.1.1 Planejamento da Gestão Matéria

Os estudos que versam sobre o planejamento da aula têm por ponto pacífico que o trabalho de planejamento exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos.

Nesse quesito, assegura Gauthier (2013, p. 198):

A organização do trabalho durante a fase de planejamento consiste na disposição de um conjunto de tarefas que visam, por exemplo, a determinar os objetivos de aprendizagem, bem como priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos.

Vale a pena registrar, que todos os docentes do IFSP Câmpus Presidente Epitácio, constroem, ao início do semestre letivo, o plano de trabalho no qual planeja sua disciplina ao longo do período. Sobre o planejamento das aulas, Gauthier (2013) destaca que é por meio de um planejamento de aulas consciente, com certa minúcia e flexibilidade, que estará garantida a seleção e a gestão, tanto do material, quanto das atividades, de forma a atender o que estava estruturado previamente no planejamento da disciplina e adaptá-los às necessidades identificadas nos alunos. O autor ainda diz que “[...] os professores que se certificam de que a matéria a ser vista será efetivamente coberta aumentam as possibilidades de êxito dos alunos” (GAUTHIER, 2013, p. 202).

Soligo (2001) é mais pontual ao abordar a temática do planejamento intencional da prática pedagógica, e adverte que o planejamento intencional só é possível quando o docente domina determinados conhecimentos pedagógicos. Tem-se, para a discussão, as ideias da autora que expressam que:

Dentre todos os tipos de saberes que integram o conhecimento profissional do professor, há três que são mais determinantes dos resultados do trabalho pedagógico: o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos alunos, sobre os conteúdos a serem ensinados e sobre as formas de ensinar para garantir de fato a aprendizagem. É isso que permite planejar intencionalmente uma prática pedagógica que se pretende eficaz para promover a aprendizagem de todos os alunos. (SOLIGO, 2001, p. 3).

É interessante destacar que as pesquisas analisadas por Gauthier (2013) revelam a diferença entre a forma de planejar dos professores experientes (menos linear) e dos professores iniciantes (mais racional e minuciosa). Em acordo com o autor, as observações revelaram que no caso do professor A (com pouca experiência docente), é possível perceber um planejamento das aulas de forma mais minuciosa, pois sempre havia anotações que eram consultadas em um caderno, e

que a aula seguia uma sequência, previamente, organizada. Nos demais casos, identificou-se em, algum momento, certo imprevisto, pois se verificou que as atividades que eram repassadas aos alunos não estavam disponíveis no ambiente virtual, e algumas sugestões de atividades, que surgiram como forma de complementar o tempo restante da aula.

Se por um lado, as observações demonstram imprevisto; por outro, exemplificam a flexibilidade que marca a ação docente, evidenciando a capacidade do professor de buscar alternativas pertinentes ao conteúdo, quando o imprevisto faz-se necessário, o que só é possível com eficácia quando há domínio do conteúdo a ser trabalhado. Porém, como ensina Butler (1987) “[...] torna-se necessário que as atividades da aula sejam previstas, com antecedência e claramente redigidas, quando os alunos chegam à sala de aula para que possam, em seguida, ser explicadas verbalmente” (BUTLER, 1987 apud GAUTHIER, 2013, p. 203).

No caso dos professores B e C, que trabalham conjuntamente a disciplina, percebe-se que fica a critério do professor C (menos experiente), preparar o conteúdo e as atividades, assumindo o professor B (mais experiente), o papel de uma auxiliar de sala. Como é o professor B que tem mais experiência com a docência, este acaba por intervir, mais vezes na gestão da sala, chamando atenção dos alunos que estão dispersos e acompanhando o nível de envolvimento desses com o que está sendo trabalhado. Acredita-se que, nesse caso específico, o planejamento conjunto das aulas certamente enriqueceria a prática desses docentes, pois seria o resultado de uma reflexão sobre a atividade a ser realizada de forma colaborativa.

A “especificação dos objetivos” se apresenta para Gauthier (2013), como uma das etapas do planejamento, e que entende-se como momento de preparo dos alunos para o estudo, e quanto a isso se observou que, em apenas uma das aulas observadas, o professor C explicitou aos alunos o objetivo da aula. Já o professor A registrou os objetivos do conteúdo a ser trabalhado do segundo bimestre, em uma única aula e, em duas das cinco aulas observadas, os professores B e C registraram os objetivos do conteúdo a ser trabalhado. Em todos os casos, é possível perceber que falta comunicação ao aprendente sobre como está organizado o processo de aprendizagem, havendo ausência também da explicitação dessa organização aos alunos para que esses se sintam

corresponsáveis pelo processo, sabendo os objetivos a serem alcançados e quais os meios que serão utilizados para que alcancem os objetivos.

Sobre isso, Gauthier (2013) diz que há um reconhecimento nas pesquisas estudadas que a determinação a priori dos objetivos a serem atingidos facilitam a aprendizagem do aluno, pois ao serem explicitados pelos docentes favorecem a motivação e o envolvimento desses com o processo educativo, assegura o autor que “[...] os objetivos devem encontrar uma justificativa aos olhos deles e poder assim motivá-los” (GAUTHIER, 2013, p. 201).

Isto posto, o que se percebe é que, em alguns casos, o plano da disciplina não é esmiuçado, no decorrer do semestre; com isso, o planejamento individual das aulas, em alguns momentos, acaba não ocorrendo e os objetivos que norteiam as ações do docentes, em poucos momentos, são explicitados aos alunos. Evidenciando a necessidade de se trabalhar a importância do planejamento da aula e suas fases, como um dos elementos fundamentais do processo de ensino/aprendizagem, na formação continuada desses docentes.

Também, se destaca como outra etapa do planejamento apresentada por Gauthier (2013) “o planejamento das atividades de aprendizagem”, diz o autor que por meio das pesquisas que analisaram é fato que “[...] as estruturas de atividades particulares empregadas pelos professores determinam os comportamentos destes e os dos alunos, suas atitudes e seu êxito escolar” (GAUTHIER, 2013, p. 202).

Quanto a essa dimensão, observou-se que, quanto aos alunos do curso Técnico Integrado em Informática, que possuem em média 15 anos, percebe-se que o local escolhido para as aulas teóricas (laboratório de informática), uma vez que, em todos os casos, há uma sala de aula comum reservada para essas aulas, não favorece a aprendizagem dos alunos. Isto porque ficou evidente, durante as aulas acompanhadas, que muitos alunos se distraíam facilmente, pois ficavam sentados em grupos de quatro computadores (os grupos são formados pelos alunos, sem intervenção dos professores), favorecendo a conversa paralela, além de ser possível verificar que, grande parte dos alunos, navegava na internet durante as explicações.

Nesse sentido, as pesquisas de Gauthier (2013, p. 206) evidenciam que “os professores, cujos alunos parecem obter melhores resultados, planejam suas atividades levando em conta o ambiente de aprendizagem”. Fica evidente que

a metodologia (aula expositiva) não é adequada para o ambiente escolhido, assim como desfavorece o processo de ensino. Contudo, o problema parece não ser notado como entrave pelos docentes, que repetem a mesma prática.

Em todas as aulas observadas, chama atenção o fato de muitos dos alunos não realizarem nenhum tipo de anotação das explicações e de serem raros também os momentos de perguntas; o professor D é o que mais estimula os questionamentos. Muitas vezes a professora A faz perguntas aos alunos, porém não dá o tempo necessário para surgirem as respostas e acaba ela mesma, respondendo suas formulações. No caso do professor B, quando alguns alunos fazem perguntas que ele considera importante, as perguntas não são abertas para toda a sala, não se chama atenção ao questionamento, não se repete o questionamento feito para que se tenha foco para o desencadeamento da questão e sua resposta. Para Gauthier (2013), é necessário reconhecer a importância de se interrogar os alunos, em diversos momentos do processo de ensino, e que é possível se aprender o emprego de técnicas eficazes de questionamento.

Em resumo, a grande parte das aulas observadas baseia-se na explanação do professor e em exercícios de fixação de conteúdo, o que retrata a ausência de elementos considerados importantes para o estímulo da aprendizagem apresentados por Gauthier (2013, 2013, p. 204), a saber:

- 1) Adaptar a tarefa aos interesses dos alunos;
- 2) incluir um pouco de variedade e novidade;
- 3) permitir que os alunos escolham ou tomem decisões de modo autônomo;
- 4) fornecer aos alunos ocasiões para responder ativamente;
- 5) fornecer retroação imediata às respostas dos alunos;
- 6) permitir que os alunos criem um produto acabado;
- 7) incluir um pouco de fantasia e elementos de estimulação;
- 8) incorporar às aulas situações lúdicas;
- 9) prever objetivos de alto nível e questões divergentes;
- 10) fornecer aos alunos ocasiões para interagir com outros.

Fica patente, nesse caso, que as aulas observadas, ao excluírem muitos dos elementos acima de sua prática, aproximam-se de uma prática empobrecida do ensino tradicional, pois como afirma Libâneo (1994, p. 91) “a unidade entre ensino e aprendizagem fica comprometida, quando o ensino se caracteriza pela memorização, quando o professor concentra na sua pessoa a exposição da matéria, quando não suscita o envolvimento ativo dos alunos”.

Os resultados recolhidos deixam evidente que esses professores demonstram fragilidade na aquisição de um repertório de estratégias de aprendizagem, que lhes permitam garantir a interação dos alunos com o

conhecimento, pois como afirma Romanowski (2011), o professor deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de formas de interagir com o conhecimento, para isso deve preparar atividades que exijam diferentes operações mentais. Freire (2011, p. 47) também contribui ao afirmar que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Dessa forma, é notório que as práticas desses docentes apresentam lacunas, que precisam ser refletidas para uma prática mais eficiente. Defende-se, aqui, a ideia de que tais fragilidades podem ser resolvidas quando se alia a reflexão da prática com as teorias pedagógicas. Acredita-se que, ao garantir a esses docentes embasamentos teóricos para que estes possam interpretar as teorias pedagógicas de forma a refletirem a prática, interpretando e, principalmente, buscando por uma solução dentre aquelas que se apresentam como possíveis; fundamentando, assim, suas escolhas a prática docente estará melhor alicerçada para efetivar a aprendizagem.

4.5 O que pensam sobre Ensinar e Aprender?

Buscando por investigar sobre as concepções que os participantes possuem sobre o ensinar e o aprender, pois como diz Libâneo (1994, p. 55) “ensinar e aprender, pois, são duas facetas do mesmo processo, e que se realizam em torno das matérias de ensino, sob a direção do professor”, durante as entrevistas os participantes foram convidados a completarem duas frases:

- Ensinar é...
- Aprender é...

A intenção que moveu essa parte da investigação foi identificar que concepções esses professores possuem sobre o ensinar e o aprender, signos do processo educacional. Uma vez que “o processo didático está centrado na relação fundamental entre o ensino e a aprendizagem, orientado para a confrontação ativa do aluno com matéria sob a mediação do professor” (LIBÂNEO, 1994, p. 56).

As respostas coletadas permitiram inferir sobre o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos que os participantes possuem, mais especificamente os saberes sobre as teorias pedagógicas, sobre ensino e aprendizagem e são apresentadas como uma das interpretações possíveis. As respostas estão expressas no Quadro 10, a seguir.

QUADRO 10 – Concepções sobre Ensinar/Aprender

Concepções sobre Ensinar/Aprender	
ENSINAR É	APRENDER É
Conviver com o aluno, troca.	É mais fácil que ensinar, não precisa se preocupar, só precisa entender.
Conversar, não é só transferir conteúdo, pois transferir conteúdo é fácil.	Estar vivo é está aprendendo, é básico, fundamental.
Aprender	É estar disposto a refletir, a inovar, a testar e experimentar.
Um mérito de poucos, mas a gente tenta aprender a ensinar.	É essencial, reciclar o aprendizado é mais ainda.
Tornar as pessoas melhores; é o aluno entrar de um jeito e sair transformado.	Todo dia você está aprendendo, aprendo com os alunos.
Aprender	Adquirir novos conhecimentos
Responsabilidade	Necessário sempre
Um desafio	Envolve dedicação
Aprender	Manter-se atualizado a cada dia
Aprender, interagir com o aluno não como detentor único e exclusivo do conhecimento e sim como transmissor/incentivador	Entender o conceito abordado e inseri-lo no mundo real (aplicar, contextualizar).
Difícil	Necessário
Conseguir dar ao aluno ferramentas para que ele adquira o conhecimento	É um processo com erros e acertos, é importante entender o porquê errou.
Construir novos caminhos	Trilhar o caminho
Muito bom	Excelente
Aprender	Pra vida
É mais aprender	É você obter conhecimento, conteúdo.
Comprometer-se com o próximo	Essencial
É trocar experiências	Um incentivo de cada dia, algo que buscamos a cada dia
Difundir o conhecimento	Trazer o bem para a humanidade, com os seus conhecimentos poder difundir algo em prol da humanidade (infraestrutura, saúde, paz)
Prazeroso	Fundamental
Plantar uma semente	É algo contínuo
Doar, aprender	Enriquecer, conhecer
Fazer com que o aluno mobilize conhecimentos (transmitir/juntar)	Sair do estado a para o estado b, e o estado b ser diferente do estado a.
Crescimento	Estímulo constante para a gente estar ligado ao conhecimento

Fonte: Pesquisa de Campo - 2015

Tendo como base de estudo as ideias de Libâneo (1994, p. 16) de que ensinar “consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos” e que aprender consiste “no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, de modo que assimilem ativa e independentemente os conhecimentos sistematizados” (Libâneo, 1994, p. 53).

Analisar tais definições, expressas pelos participantes, é reconhecer, primeiramente, que as concepções que esses docentes possuem, ao definir ensino e aprendizagem, são concepções totalmente pertinentes com suas áreas de formação; ou seja, das áreas técnicas, e que expressam de forma singela a aproximação com as teorias pedagógicas. Contudo, há fragilidade nessas concepções que influenciam diretamente à prática pedagógica desses docentes, refletindo, diretamente, no que foi observado durante as aulas e que evidenciaram uma gestão de matéria que, em muitos momentos, não leva em conta o planejamento de atividades de ensino que favoreçam efetivamente a aprendizagem,

de forma a garantir diferentes maneiras de estruturar a lição, evidenciando o protagonismo do aluno e proporcionando uma aprendizagem significativa.

Reconhecendo que as concepções sobre ensino/aprendizagem fazem parte dos conteúdos trabalhados nos cursos de licenciatura, e sabendo que os entrevistados não receberam tal formação, tem-se como ponto de partida que a proposta de formação pedagógica continuada desses docentes, certamente, deve iniciar com os diferentes tipos de abordagens que se tem sobre ensino e aprendizagem, pois se acredita que é necessário partir primeiro da construção dessas compreensões, e só após essa construção, é que as ações que derivam do processo de ensino/aprendizagem possam ser compreendidas e planejadas, uma vez que é parte fundamental da educação escolar, a existência de intenções e objetivos definidos conscientemente. A respeito disso, expressa Libâneo (1994, p. 81), “a condução do processo de ensino requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam”. Por isso, a necessidade de que os professores tenham uma compreensão clara do significado e da finalidade de sua ação.

De forma complementar, Veiga (2011) reafirma que o ensino se caracteriza por ser um processo intencional, pois objetiva colher determinados resultados, o que evidencia a intencionalidade que permeia toda ação educativa que é resultado das concepções de quem a propõe.

Conhecer as concepções sobre ensino/aprendizagem permitirá a esses docentes a reflexão sobre os pontos positivos e negativos e principalmente as implicações na aprendizagem dos alunos, assim, teorizando o conhecimento aliado à experiência prática será possível realizar escolhas conscientes que orientem a prática educativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando como se dá a construção dos saberes pedagógicos pelos professores do ensino profissionalizante do IFSP Campus Presidente Epitácio, chegamos ao final dessa reflexão conscientes de que a construção dos saberes pedagógicos por esses professores se alicerça em seus saberes experienciais e curriculares que vivenciam em sala de aula, suas percepções enquanto alunos e que reproduzem as ações dos professores que consideram bons professores. Reconhecem que melhoram sua prática na base do ensaio/erro e com o trabalho na mesma disciplina por semestres consecutivos.

Contudo, constatamos que esses profissionais desvalorizam os conhecimentos pedagógicos, já que a maior parte dos entrevistados alcançou a formação pedagógica por ser requisito do edital de seleção, e os que ingressaram sem esse requisito não manifestam interesse nenhum em realizá-lo.

Verificar a forma como os docentes atuam em sala de aula e como a ação específica do processo de ensino ocorre, permitiu conceber que as práticas adotadas pelos docentes observados precisam ser melhoradas para que se tornem mais eficazes, uma vez que retratam uma prática empobrecida do ensino tradicional. Percebe-se, ainda, que não são colocadas em prática ações que visem a profissionalização e transformem a Educação Profissional e Tecnológica em uma educação que garanta a formação integral do indivíduo. Com isso, esse estudo ratifica o que já foi evidenciado por outros autores: a competência no campo disciplinar não basta para o exercício profissional da docência. Há que ter competência, também, no campo pedagógico.

Assim, as reflexões que o presente estudo propôs permitem afirmar que é imprescindível pensar em programas de formação pedagógica, que sejam capazes de favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na educação profissional e programas que incentivem a valorização dos conhecimentos pedagógicos. A proposta não é a de, simplesmente, defender a necessidade desses professores aprenderem a teoria sobre o ensino, antes de iniciarem a prática, ou o contrário, apenas, apresentar a ideia da importância da existência de um saber teórico (saberes pedagógicos) sobre o ensino que alicerce a prática, com o intuito de problematizar a temática, de forma a difundir a necessidade de uma formação de

base, na qual o profissional possa buscar elementos que orientem e aperfeiçoem a sua prática. Já que deve-se reconhecer que a formação dos professores para essa modalidade de ensino, requer uma formação que considere suas especificidades e que incorpore os fenômenos pedagógicos inerentes à prática docente, há de se reconhecer, também, que discutir como deve se dar essa formação ultrapassa os limites desse trabalho.

Vale ressaltar que o exercício profissional da docência deve ter como meta o ensino e a aprendizagem de qualidade – tarefa nada fácil; porém, tornar-se professor foi uma escolha intencional desses bacharéis. Dessa forma, assumir tal escolha, implica na compreensão de todos os aspectos que permeiam o fazer educativo, para que os objetivos da educação possam ser atingidos. Isto posto, um primeiro passo institucional seria promover momentos que favoreçam a construção de uma conscientização desses docentes, sobre sua nova condição profissional e suas implicações.

Nessa direção, dois são os principais apontamentos que preocupam, abrindo espaço para que novas pesquisas sejam realizadas de forma a contribuir com as discussões que aqui foram evidenciadas:

1 – Desvalorização dos saberes pedagógicos por parte dos bacharéis, que relegam a segundo plano, a necessidade de aquisição desses saberes;

2 – Fragilidade das concepções destes profissionais sobre ensino/aprendizagem.

Certamente, não se existem soluções satisfatórias e imediatas para todos os problemas identificados; contudo, as análises dos resultados da pesquisa foram concebidas como instrumentos que auxiliem os professores a refletirem sobre o que eles fazem, apresentando como uma forma de provocação, para que esses professores tomem consciência dos efeitos possíveis de suas ações sobre a aprendizagem de seus alunos, cumprindo a responsabilidade ética que se impõe a pesquisa. Dessa forma, a presente pesquisa permitiu compreender o fenômeno e também auxiliar na geração de novas práticas.

Diante disso, é legítimo que estas sejam algumas considerações das muitas possibilidades de interpretação da realidade que essa pesquisa proporciona. Acredita-se, ainda, que as considerações finais aqui apresentadas abrem portas para que novas pesquisas se iniciem.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In. PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, cap. 1, p. 23-35.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In. PIMENTA, S. G. (Coord.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 35-60.

BESERRA, M. P. S. **Fontes e características dos saberes pedagógicos dos docentes da universidade federal do Piauí – campus Ministro Reis Velloso – Parnaíba**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_9_2002.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm>. Acesso em: 28 jan. 2013.

_____. **Decreto n.º 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 28 jan. 2013.

_____. **Decreto N.º 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 16 de out. 2015.

_____. **Decreto nº 616, de 09 de junho de 1969.** Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0616.htm>. Acesso em: 17 out. 2015.

_____. **Decreto nº 65.322, de 10 de outubro de 1969.** Aprova o Estatuto do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-65322-10-outubro-1969-406638-publicacaooriginal-1-pe>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 abr. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. **Plano Plurianual 2008-2011.** Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2008/081015_ppa_2008_mespres.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>,. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Portaria n.º 432, de 19 de julho de 1971.** Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. **Resolução nº 02 de 26/06/1997.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol02_26junho_1997.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. **Resolução nº 02 de 01/07/2015**. Disponível em: <http://www.encyclopediadaeducacao.com.br/pdf/resolucao_CNE_MEC_n_2_01_07_2015.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília, DF. MEC/Inep, 2006. (Série Estado do Conhecimento, n.10). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/470>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidan, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. A. **Política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG. Disponível em: <http://www.btdt.ufu.br/tde_arquivos/9/TDE-2013-02-22T120028Z-3449/Publico/t.pdf>. Acesso em: 27 out. 2015.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. Profissionalização Docente: Contradições e perspectivas. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999, p. 127-147.

_____. **A prática pedagógica do "bom professor": influencias na sua educação**. 1988. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000018023>>. Acesso em: 27 out. 2014.

_____. Globalização, educação e formação docente. **Educação e Linguagem**, São Paulo, n. 9, p. 99-116, jan./jun. 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109-122, Ago.. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev. 2016.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: uma introdução geral à Fenomenologia pura**. Aparecida do Norte:

Ideias e Letras (2006). Disponível em: <<http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/Ideias-para-uma-Fenomenologia-Pura-Husserl.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

IFSP. **Relatório de Gestão 2011**. Disponível em:

<<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.ifsp.edu.br%2Findex.php%2Farquivos%2Fcategory%2F36-relatorio-de-gesto.html%3Fdownload%3D2577%253A2011&ei=tMglUqp3jlj0BPGUgfAJ&usg=AFQjCNFQCu8z1AKDrvAJI8k3swcYp1Khxw&sig2=zUd9YsFUqbojHJj3xZ5fjA&bvm=bv.50500085,d.eWU>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Edital nº 044, de 12 de março de 2010**. Disponível em:

<<https://www.pciconcursos.com.br/concurso/ifsp-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-sp-351-vagas>>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. **Edital nº 461, de 26 de julho de 2010**. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/31-edital.html>>.

Acesso em: 15 out. 2015.

_____. **Edital nº 467, de 30 de agosto de 2010**. Disponível em:

<<https://www.pciconcursos.com.br/concurso/ifsp-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-sp-25-vagas>>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. **Edital nº 50, de 10 de fevereiro de 2014**. Disponível em:

<<http://www.gestaodeconcursos.com.br/site/site/default.aspx>>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. **Edital nº 113, de 04 de outubro de 2011**. Disponível em:

<http://www2.ifsp.edu.br/edu/concurso_publico/pagina_edital_113/edital_113_2011_cargo_magisterio.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. **Edital nº 233, de 17 de abril de 2015**. Disponível em:

<<https://concursopublico.ifsp.edu.br/sites/default/files/arquivos/edital-233-15-concurso-docente.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2015.

_____. **Relatório de Gestão 2014**. Disponível em:

<<http://www.ifsp.edu.br/index.php/component/search/?searchword=relat%C3%B3rio+de+gest%C3%A3o&ordering=&searchphrase=all>>. Acesso em: 19 abril 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2009/2013**. Disponível em:

<<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

_____. **Resolução nº 138, de 08 de dezembro de 2015**. Disponível em:

<<http://www.ifsp.edu.br/index.php/component/search/?searchword=resolu%C3%A7%C3%A3o+138&ordering=&searchphrase=all>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Painel de controle do MEC**. Brasília: MEC, [2015]. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=instituto&unicod=26439>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

MINAYO (org.) M. C. S. **Pesquisa social: teoria e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v 7, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>>. Acesso em: 30 out. 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 29, n. 2, 2004. <Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 31 out. 2015.

MOREIRA, A. **Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina: Campos São José**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000849523>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

OLIVEIRA, J. W. O. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/127>>. Acesso em: 05 maio 2013.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e Profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, v.11, n. 2, jul./dez. p. 3-9, 2006. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363>>. Acesso em: 17 out. 2015.

OLIVEIRA, N. P. **Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000849523>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/File/122/51>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

PETEROSSI, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, S. G. (Coord.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, M. D. D. Profissionalidade Docente em Análise - Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/160>>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Saber (e) Educar**, v.11, n. 13, 2008, p. 105-126. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/164/2/SeE_13FuncaoDocente.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROMANOWSKI, J. P. Aprender: uma ação interativa. In. VEIGA, I. (Org.) **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011, cap. 5, p. 23-35.

R2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA. Faça o seu Curso de Licenciatura para Graduados. [São Paulo], [201-]. Disponível em: <<http://www.r2formacaopedagogica.com.br/curso-de-licenciatura-para-graduados>>. Acesso em: 18 maio 2015.

SANTOS, J. A. “A trajetória da educação profissional”. In. LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 101 – 122.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de La Nueva Reforma. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. Aqueles que entendem: o crescimento do conhecimento no ensino. **Pesquisador Educacional**, v. 15, n. 2, p. 4–31, 1986.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, J. M. **Organização do trabalho pedagógico dos professores do IFAM - Campus São Gabriel da Cachoeira: um estudo das concepções pedagógicas que fundamentam sua prática docente**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#0>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SILVA JUNIOR, G. S.; GARIGLIO, J. Â. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Rev. Bras. Educ**, v.19, n.59, p. 871-892, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun. 2015.

SOLIGO, R. **Dez importantes questões a considerar...Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico**. Coletânea de Textos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, SEF-MEC/2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/dez-importantes-questoes-rosaura-soligo.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

SOUZA, M. A. S. **A formação de professores para a educação profissional e tecnológica na perspectiva da educação ambiental: desaceleração do tempo e desfragmentação do currículo**. 2013. 125 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. Disponível em: <<http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2012/tese-marco-entregue.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

STRHEL, A.; FANTIN, N. D. A. **Formação de professores para o ensino profissionalizante – Esquema I: diagnóstico e perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1990.

SZYMANSKY, L. et al. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In. VEIGA, I. P. A. **Lições de didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, cap. 1, p. 23-35.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

YAMAMOTO, F. A. **Aprendizagem da docência de professores da educação profissional**. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

Este roteiro de entrevista tem por objetivo identificar o grupo de entrevistados, investigando o tempo de experiência docente, a formação acadêmica, a trajetória profissional e a construção dos saberes pedagógico.

1 **CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES**

1.1 Idade:

1.2 Formação acadêmica

 Graduação:

 Outros:

1.3 Trajetória profissional

1.4 Tempo de experiência na docência:

1.5 Tempo de experiência na instituição:

1.6 Situação na instituição:

1.7 Quantas disciplinas que leciona:

1.8 Quantas aulas por semana: 1

1.9 Em quais cursos que leciona:

1.10 Outras atividades que exerce:

2 **ASPECTOS GERAIS SOBRE OS SABERES DOCENTES**

2.1 Processo de escolha profissional

2.2 Conhecimentos pedagógicos

2.3 Características de um bom professor

2.4 Características de uma boa aula

2.5 Ensinar é...

2.6 Aprender é...

2.7 Avaliação é...

2.8 Como vê o fato de ter que trabalhar em cursos de modalidades diferentes?

2.9 Está realizado profissionalmente exercendo a docência?

APÊNDICE B

OBSERVAÇÃO SEMIESTRUTURADA

Este roteiro tem por objetivo auxiliar na observação da prática docente.

1. CARACTERIZAÇÃO DA SALA

1.1. Curso: _____

1.2. Período: () Manhã () Tarde () Noite

1.3. Módulo: () 1° () 2° () 3° () 4°

1.4. Disciplina: _____

2. DESENVOLVIMENTO DA AULA

2.1. Planejamento da aula (Organizar e dirigir situações de aprendizagem)

2.2. Objetivos da aula

2.3. Adequação do conteúdo ao nível do grupo (Administrar a progressão das aprendizagens)

2.4. Motivação inicial

2.5. Metodologia: apresentação do conhecimento

2.5.1.1. Sequência

2.5.1.2. Clareza

2.5.1.3. Orientação sobre o conteúdo

2.5.1.4. Estratégias de ensino

2.6. Participação dos alunos (Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho)

2.7. Recursos utilizados

2.8. Avaliação

3. OUTROS

ANEXO

ANEXO A – Aprovação da Pesquisa pela Instituição

01/03/2016

Certificado

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

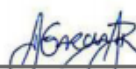
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação

Parecer Final

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "DE BACHAREL A PROFESSOR: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL", cadastrado na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) sob o número nº 2244 e tendo como participante(s) HELENA FARIA DE BARROS (responsável), THALITA ALVES DOS SANTOS (discente), foi avaliado e APR. COM RECOMENDAÇÃO pelo COMITÊ ASSESSOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL (CAPI) e COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, 23 de Junho de 2015.



Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Coordenador Científico da CCPq