

**Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**



**JEFFERSON LUIS DA SILVA CARDOSO**

**A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR  
BACHAREL E SUA ATUAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**Belém  
2016**

**JEFFERSON LUIS DA SILVA CARDOSO**

**A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL E SUA  
ATUAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Albêne Lis Monteiro

**Belém/PA**

**2016**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**  
**Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA**

---

Cardoso, Jefferson Luis da Silva

A formação didático-pedagógico do professor bacharel e sua atuação docente na escola profissional e tecnológica /Jefferson Luis da Silva, orientação de Albêne Lis Monteiro, 2016

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

1. Professores-Formação 2. Prática de ensino 3. Professores bacharéis. 4. Educação Profissional e Tecnológica I. Monteiro, Albene Lis (orient.). II. Título.

**JEFFERSON LUIS DA SILVA CARDOSO**

**A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL E SUA  
ATUAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação  
**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Albêne Lis Monteiro.

Data de Defesa: 22 de Setembro de 2016.

Banca Examinadora

 - Orientadora

Albêne Lis Monteiro  
Dr<sup>a</sup>. em Educação  
Universidade do Estado do Pará

 - Membro Externo

Genylton Odilon Rêgo da Rocha  
Dr. em Geografia  
Universidade Federal do Pará.

 - Membro Interno

Maria Josefa de Souza Távora  
Dr<sup>a</sup>. em Educação  
Universidade do Estado do Pará

Para minha esposa, Wetila Cardoso que diante dos momentos de dificuldade e incerteza, sempre esteve ao meu lado, com amor e dedicação incondicional, sendo meu refúgio.

Para meus pais, Noberto Ferreira Cardoso e Maria Regina Pinto da Silva, pela educação, esforço e dedicação em proporcionar o melhor para que eu chegasse até aqui.

Para todos (as) aqueles (as) que tornaram esta pesquisa um momento de grande encontro com o desconhecido – o desafio do conhecimento.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e oportunidade de caminhar com fé rumo aos sonhos de vida, realização pessoal, acadêmica e profissional.

A minha amada esposa, Wetila Cardoso, que diante dos momentos difíceis nessa trajetória dispôs de todo carinho, atenção, compreensão, amor... foi meu porto seguro sempre que precisei, com quem divido todas as angústias, mas também sucessos. É um grande exemplo de força, coragem, sabedoria e luta pelos seus objetivos, qualidades que admiro e pelas quais me apaixono todos os dias.

A meus pais, Noberto Ferreira Cardoso e Maria Regina Pinto da Silva, pela educação e apoio irrestrito em minha caminhada educacional, por jamais terem desistido de mim e confiado no meu potencial e meu irmão Norberto Júnior, por sempre acreditar que eu conseguiria mais essa vitória.

A meus amigos, em especial Viviane Pantoja e Klívia Costa, que diante de minha ausência nunca me abandonar e confiar que eu poderia sempre chegar mais alto.

A minha família por festejarem junto a mim todas as conquistas e incentivar para que a cada dia eu pudesse caminhar pelas estradas do desconhecido com muita força, coragem e sabedoria.

A Sônia Santos, que diante dos desafios do doutorado sempre esteve disponível a ajudar nos momentos que mais precisei, por nossos diálogos que renderam bons resultados desde o início do mestrado e tem culminado com grande parte de minhas vitórias na caminhada profissional.

A Ana Nery Castro, coordenadora pedagógica da Unidade Pedagógica Verdejante – SEMEC, por contribuir de maneira decisiva em minha empreitada epistemológica e além de companheira de trabalho ter se tornado grande amiga e exemplo de profissional que me inspira.

Aos meus amigos de trabalho da UP Verdejante, que diante das dificuldades que tive para continuar minhas atividades, ajudaram de maneira singular, sem a qual, não teria conseguido alcançar mais este degrau profissional.

A TODOS os colegas do curso de Mestrado - turma 10 PPGED/UEPA, pelas vivências da sala de aula, pelas múltiplas experiências que suas formações iniciais trouxeram para os infinitos debates realizados nas aulas e que renderam grandes lições de vida e esmero profissional na realização de seus sonhos.

As professoras do Mestrado: Ivanilde Apoluceno, Graça Silva, Socorro Cardoso, Maria Josefa Távora, Socorro França pelos aprendizados e leitura de uma educação verdadeiramente emancipatória. Em especial às professoras Albêne Lis Monteiro e Marta Genú, por tratarem o aprendizado de forma ímpar e gratificante, docentes engajadas ética e politicamente, que abordam o conhecimento e seus limites de forma sensível e compreensiva que levamos para toda vida.

A minha orientadora Profa Dr<sup>a</sup> Albêne Lis Monteiro, pelas conversas, direcionamentos, ideias e reflexões diante do desafio da pesquisa. Sua preciosa contribuição nesse processo foi fundamental para concretização deste sonho, sempre com muita ética e postura profissional permitiu que caminhássemos de maneira firme e com as qualidades requeridas à um mestre em educação. Agradecido pelo empenho e acolhimento nas orientações.

A banca avaliadora deste trabalho, Profa Dr<sup>a</sup> Maria Josefa de Souza Távora e Prof<sup>o</sup> Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, pelas valiosas contribuições e reflexões que permitiram, ao longo desse processo de formação docente, novos olhares, relações e direcionamentos para que nossa pesquisa cumprisse com os requisitos científicos, epistemológicos e metodológicos de que exigem o curso do mestrado, mas também, pelos professores comprometidos com a formação docente, com a produção e socialização do conhecimento. São grandes arquétipos docentes.

A Direção da Escola Tecnológica Prof<sup>o</sup> Anísio Teixeira, pela compreensão de que o espaço escolar é senão, o mais rico de todos os ambientes da educação, onde o cotidiano das práticas educativas revela os avanços e retrocessos, sucessos e incertezas, sem os quais não há progressos.

As coordenadoras pedagógicas, em especial a Profa Luiza Magno, que foram grandes parceiras por permitir nosso livre acesso nos espaços da escola e pela confiança que depositaram em nosso trabalho. Oportunizaram a convivência necessária para que o desenvolvimento da pesquisa obtivesse o êxito esperado.

Aos professores participantes da pesquisa que diante da *práxis* educativa, na aventura do dia-a-dia da escola, dispuseram de um tempo para que pudéssemos realizar as entrevistas e assim, obter o material empírico necessário para a conclusão de nosso estudo. Compreenderam que sua valiosa contribuição somado a nossos esforços, possibilitou a confecção deste trabalho que além de produzir conhecimento, converge para possibilidade de intervenções mais eficazes no âmago da Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica.

*“Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo. Reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.”*

*Maurice Tardif (2014)*

## Resumo

Este estudo, denominado de *A formação didático-pedagógica do professor bacharel e sua atuação docente na Escola Profissional e Tecnológica* teve como importância e foco de inquirição a prática docente dos professores bacharéis no âmbito dos saberes pedagógicos requeridos pelas práxis educativas. As vivências empíricas aconteceram na Escola de Educação Tecnológica Prof<sup>o</sup> Anísio Teixeira, escolhida como locus de pesquisa, de modo que, definiu-se como objetivo geral analisar a formação de professores bacharéis com relação aos saberes pedagógicos e o desafio da prática docente na sala de aula da educação profissional e tecnológica (EPT). Nesse interim, visou-se responder o seguinte problema: Como o professor bacharel que atua na educação profissional e tecnológica na cidade de Belém/PA enfrenta o desafio didático pedagógico na sala de aula? A partir disto, a discussão teórica realizou-se com a articulação entre autores como Araújo (2007), Tardif (2014), Pimenta (2012), André (1999), Brzezinski (2008), Imbernón (2011), Ribas (2005), Veiga (2012), Candau (2009), Freitas (1995), Nono (2011), Martins (2012), Cunha (2012), Hoffmann (2005), Ramos (2012), Moura (2014), Manfredi (2002), Moll (2010), Kuenzer (2006), Gatti (2011), entre outros. Escolheu-se a abordagem qualitativa para a coleta de informações, sistematização, análise e interpretação dos dados/informações ao optar pela observação sistemática, aplicação de questionário misto e entrevistas semiestruturadas. Como atores sociais da pesquisa, buscou-se investigar os professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica. A análise das entrevistas deu-se por meio do método hermenêutico-dialético que apontam para os limites e desafios no ato de ensinar e formar profissionais no cotidiano do ensino profissional, a começar pelas raríssimas políticas públicas de formação de professores para EPT; as limitações didático-pedagógicas na sala de aula que envolvem: os saberes pedagógicos, o planejamento docente e a seleção de metodologias inovadoras de otimização do aprendizado dos alunos; o escasso conhecimentos próprios da didática e suas relações com a sala de aula, por fim indicam a escola como apoio singular em suas relações pedagógicas. Como forma de superação os professores bacharéis acreditam em suas experiências de vida e planos de formações individuais para melhorar sua atuação docente. Assim, destaca-se a necessidade da formação continuada direcionada à prática pedagógica do professor bacharel; a ampliação dos cursos de licenciaturas específicas de formação docente da EPT; a realização de concursos públicos de provimento para o cargo de Professor Bacharel; a promoção de debates que apontem para necessidade da inclusão de disciplinas ligadas à docência nos cursos de bacharelado, questões que permitam superar as limitações didático-pedagógicas no interior da escola profissional e tecnológica.

**Palavras-chave:** Formação de professores e práticas pedagógicas. Educação Profissional e Tecnológica. Professores bacharéis. Didática.

## ABSTRACT

The study “*Bachelor’s degree teachers working at Professional and Technical Schools and their didactic-pedagogical knowledge*” focus was to investigate the teaching practice of Bachelor’s degree (or non-licensed teachers) when it comes to the pedagogical knowledge required by the educational *praxis*. The main objective was to analyze the teachers in relation to their pedagogical knowledge, also analyze how challenging it is for them to work at Professional and Technical Education (PTE). The aim was to answer: “*how a Bachelor’s degree teacher working with PTE in Belém deals with the didactic and pedagogical skills challenge in the classroom?*”. The study was based on the theoretical work of authors such as: Araújo (2007), Tardif (2014), Pimenta (2012), André (1999), Brzezinski (2008), Imbernón (2011), Ribas (2005), Veiga (2012), Candau (2009), Freitas (1995), Nono (2011), Martins (2012), Cunha (2012), Hoffmann (2005), Ramos (2012), Moura (2014), Manfredi (2002), Moll (2010), Kuenzer (2006), Gatti (2011). The study was designed as a qualitative field research and its data, analyzed according to dialectical-hermeneutics method, collected through systematic observations, questionnaire and semi-structured interviews. The participants were the Bachelor’s degree teachers working at Professor Anísio Teixeira Technical Education School – located in Belém, capital city of Pará – chosen as a research *locus*. The results showed limitations and challenges to overcome in PTE teaching and learning routine, such as the insufficient public efforts made in the benefit of Bachelor’s degree teachers. Some of the limitations faced in classrooms include lack of pedagogical knowledge, difficulties at planning and organizing innovative methodologies (which may be appealing to students and benefit their learning process) and lack of specific didactics knowledge. Besides that, teachers pointed the importance of school to support their pedagogical development. The teachers believe in their life experience and knowledge acquired in bachelor’s courses as a way to overcome the non-licensed status and as a way to improve their teaching skills. The study concluded the need for postgraduation courses, licensure programs and public jobs opportunities to this specific group of teachers; also the need to increase awareness for PTE, with debates and the inclusion of teaching skills subjects in Bachelor’s courses, in order to decrease pedagogical limitations in professional and technical classrooms.

**Keywords:** Teacher training and pedagogical practices. Professional and Technical Education. Bachelor’s degree. Non-licensed. Didactics.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EP – Educação Profissional  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
FIES - Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
GEPE – Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho e Educação  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MBA - Master Business Administration  
MEC – Ministério da Educação  
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional  
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
SEBRAE – Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa  
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo  
SESI – Serviço Social da Indústria  
UEPA – Universidade do Estado do Pará  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UNAMA – Universidade da Amazônia

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Método Hermenêutico Dialético de Minayo (1996)	33
<b>Quadro 2</b>	Principais Escolas Públicas que fizeram parte da história da Educação Profissional do município de Belém de 1840 a 2008.	39
<b>Quadro 3</b>	Disciplinas ministrada pelos professores entrevistados	95
<b>Quadro 4</b>	Síntese das percepções dos professores bacharéis sobre os saberes teóricos e da experiência.	105
<b>Quadro 5</b>	Objetivos gerais expressos pelos professores-bacharéis em relação ao que propõe o Projeto Político-Pedagógico da escola	125
<b>Quadro 6</b>	Instrumentos utilizados para avaliação do processo ensino-aprendizagem dos alunos na EPT.	145

## LISTA DE FIGURAS

		<b>Pág.</b>
<b>Figura 1</b>	Prédio de 1872 onde funcionou o Instituto de Artífices do Pará e o Colégio Lauro Sodré	40
<b>Figura 2</b>	Expansão da EP por meio das Escolas de Aprendizes Artífices mais tarde transformada em Centros Federais de Educação Tecnológica	41
<b>Figura 3</b>	Escola Industrial 1949, Belém, Pará	42
<b>Figura 4</b>	Expansão da rede de escolas técnicas federais no Brasil no ano 2010.	44
<b>Figura 5</b>	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica até 2014.	45

## LISTA DE GRÁFICOS

		Pág.
<b>Gráfico 1</b>	Evolução da Matrícula de Educação Profissional por Rede - Brasil - 2007 - 2013	51
<b>Gráfico 2</b>	Gênero dos professores bacharéis da EETEPA Profº Anísio Teixeira.	91
<b>Gráfico 3</b>	Faixa etária dos professores da EETEPA Profº Anísio Teixeira.	91
<b>Gráfico 4</b>	Vínculo empregatício dos professores da EETEPA Profº Anísio Teixeira.	92
<b>Gráfico 5</b>	Tempo de atuação docente na EPT.	92
<b>Gráfico 6</b>	Formação acadêmica dos docentes da EETEPA Profº Anísio Teixeira.	93
<b>Gráfico 7</b>	Modalidade de ensino da formação acadêmica inicial dos docentes da EETEPA Profº Anísio Teixeira.	94
<b>Gráfico 8</b>	Curso de atuação na EETEPA Profº Anísio Teixeira.	94
<b>Gráfico 9</b>	Relação teoria-prática dos conteúdos trabalhados em sala de aula.	116

## SUMÁRIO

	Pág.
<b>A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL E SUA ATUAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	16
A) Experiências Pessoais na Educação Profissional e Tecnológica	16
B) Metodologia	23
<b>1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO ESTADO DO PARÁ</b>	35
1.1. Um recorte histórico das escolas profissionais no município de Belém	35
1.2. Das escolas profissionais às escolas tecnológicas	46
1.3. As atuais políticas públicas da educação profissional e tecnológica	54
<b>2. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL</b>	68
2.1. Professor bacharel: busca por uma identidade e o trabalho docente	69
2.2. Da formação de professores para suprir a deficiência na formação do professor bacharel	81
<b>3. OS ESTRUTURANTES DIDÁTICOS NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES BACHARÉIS: percepções e vivências</b>	89
3.1. O contexto da pesquisa	89
3.2. Os estruturantes didáticos na prática dos professores bacharéis	95
3.2.1. Saberes pedagógicos	97
3.2.2. Planejamento docente	110
3.2.3. Metodologias (método) de ensino: desafios na sala de aula	119
3.2.4. Relação entre professores e alunos	129
3.2.5. Avaliação do processo ensino-aprendizagem	138
<b>CONCLUSÃO</b>	150
<b>REFERÊNCIAS</b>	158
<b>APÊNDICES</b>	168
APÊNDICE A – DIÁRIO DE BORDO DAS VISITAS	169
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	170
APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	172
APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO	173
APÊNDICE E – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO	174
APÊNDICE F – SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS	175
APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME DA ESCOLA	177

## INTRODUÇÃO

### **A) Experiências pessoais na educação profissional e tecnológica**

A Educação Profissional e Tecnológica – EPT – tem um papel fundamental para o desenvolvimento nacional do país, porém, observado seu caráter de formação rápida, diversificada e, quando realizado com qualidade e teor humanizado, leva milhões de brasileiros para as salas de aula com a promessa da empregabilidade e ascensão social. E nesse panorama, destaco<sup>1</sup> a presença dos professores-bacharéis como grandes responsáveis pela formação dos que procuram, nessa modalidade de ensino, a qualificação profissional que lhes possibilitará enfrentar o desafio do mundo do trabalho.

É por pensar dessa forma que inicio este estudo tendo como objeto de pesquisa a prática pedagógica dos professores-bacharéis, a fim de contribuir com os governantes no ato de planejar, elaborar e efetivar políticas públicas de formação docente para essa modalidade de ensino, que lhes possibilite a formação adequada para o ser, o pensar e o agir docente.

A questão sobre a formação docente permeia, de forma ampla, as discussões que tratam da educação geral, do ensino infantil ao ensino superior, levanta temas que são, em verdade, grandes gargalos para a classe de professores, como valorização, carreira, salários, entre outros aspectos. Uma das modalidades de ensino, talvez a mais antiga do Brasil, é a Educação Profissional, que hoje, após alguns ajustes por meio de dispositivos legais<sup>2</sup>, é chamada de Educação Profissional e Tecnológica, e que tem sido assumida de maneira majoritária pela esfera federal. No entanto, há ainda estados, como o Pará, que oferta essa modalidade de ensino. Fato que chamou atenção principalmente, no que tange ao fazer docente, já que estes professores são, em grande parte, bacharéis e necessitam, assim, de uma atenção diferenciada para que ele consiga atingir seu objetivo maior que é a

---

<sup>1</sup> Para a escrita da parte inicial da Introdução na subseção A) Experiências pessoais na Educação Profissional e Tecnológica – fez-se uso da 1ª pessoa do singular para evidenciar as experiências pessoais do autor. A partir da subseção B) Metodologia – usou-se a 3ª pessoa do plural no desenvolvimento de todo o trabalho.

<sup>2</sup> Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11741.htm)>.

aprendizagem dos alunos. Digo isto, pelo fato da LDB<sup>3</sup> 9.394/96 apontar como curso de formação docente as licenciaturas, por isso, me despertou o interesse de investigação tendo como participante o professor bacharel.

Pensar na formação docente para o profissional bacharel (MOURA, 2014; MACHADO, 2008) reflete uma preocupação e um desafio conflitante, uma vez que a questão dos elementos estruturantes da didática e dos conhecimentos pedagógicos é delimitante para que o aprendizado aconteça com qualidade e de forma satisfatória, como permite ao alunado a apreensão dos conhecimentos e futura aplicação de seus saberes na sociedade em um contexto exigente e excludente.

O meu contato com a EPT se deu em meados de 2003, quando ingressei em um curso técnico na rede estadual e depois quando trabalhei como técnico na mesma escola em que fui formado. Em 2008, terminei o curso superior de Gestão Empresarial (Unama), hoje denominado Curso Superior Tecnológico, quando fui chamado a experimentar a docência, antes jamais exercida e que agora tornar-se-ia um de meus maiores desafios profissionais. A partir daí diversos foram os momentos em que, diante da sala de aula, e, principalmente, por não ter naquele momento, formação inicial na licenciatura, deparei-me com um universo vasto de fazeres docentes dos quais não tinha domínio, nem muito menos, aporte teórico didático que me permitisse, uma atuação mais qualificada.

Um ponto importante que reconheço nesse momento, foi a entrada em 2008 no curso de Licenciatura em Pedagogia (UFPA), no qual pude ter ao mesmo tempo, a teoria que precisava, em conjunto com a prática já vivenciada na EPT.

Recorri à EPT como forma de entrada mais rápida no mundo do trabalho, mas ela acabou se transformando em grande objeto de estudo, mais precisamente, a atuação do professor bacharel, até porque, me reconhecia, até o ingresso no curso de Pedagogia, como professor-bacharel.

A partir do ano 2009, tive a oportunidade de assumir na escola em que trabalhava, a coordenação de curso técnico e nesta função, pude perceber com mais clareza as dificuldades que os professores-bacharéis enfrentavam, pois a coordenação entra em cena para proceder a articulação entre escola, alunos e professores, o que envolve o conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola, a organização do próprio curso, a formação de um ambiente de trabalho

---

<sup>3</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>.

favorável, a discussão das questões relacionadas à aprendizagem dos alunos, a elaboração de material didático para uso em sala de aula, as formas e instrumentos de avaliação do alunado, enfim, situações do cotidiano docente que necessitam de atenção e colaboração de todos para que a escola funcione adequadamente.

O interesse pela EPT perdurou toda a graduação em Pedagogia e culminou com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Análise dos principais fatos históricos na Educação Profissional no Brasil e seus reflexos no estado do Pará*, orientado pelo professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, que discutiu a história da modalidade de ensino e suas relações com o estado do Pará. Neste momento, meu intuito era conhecer, de forma mais específica, a área em que trabalhava e desenvolvia minha atividade docente.

De volta ao curso de Pedagogia, pude perceber que parte das experiências que tive na sala de aula da EPT eram empregadas de forma incompleta, pois faltava algo, faltava o fazer pedagógico em si, para que tivesse minha prática docente efetivada com sucesso. Não obstante, diversos outros professores, a grande parte dos que atuam nessa modalidade de ensino, são professores-bacharéis e como tal, sofriam, e ainda sofrem, as mesmas angústias e dúvidas quanto aos procedimentos docentes de sala de aula, mesmo porque, na prática educativa, existem situações e enfrentamentos de ensino complexas que fazem parte de uma didática inovadora resultante da experimentação e problematização do próprio conhecimento (PIMENTA, 2012).

Insatisfeito pela “falta” de conhecimentos na área da docência, uma vez que ainda não estava formado em Pedagogia, ingressei no ano de 2009, no curso de Especialização em Docência no Ensino Superior, onde verdadeiramente encontrei o que esperava: o aporte teórico necessário ao fazer docente. Uma disciplina em particular me chamou atenção, *Fundamentos de Didática*, assim, estava feita a conexão que precisava para melhorar o exercício docente. Outrossim, começa uma nova fase: a da formação docente.

Pelo cenário descrito anteriormente, comecei os levantamentos de estudos sobre a formação de professores, no sentido de compreender quais conhecimentos são essenciais para o fazer docente. Não foi estipulada uma data ou período, visto que seria mais em nível exploratório, no sentido de saber como se deu as investigações sobre a temática Formação de Professores e, de forma precisa, quanto a estudos sobre a EPT.

Como trabalhos importantes que revelam a situação da EPT e a formação de professores voltados a essa modalidade, encontrei as seguintes produções: Manfredi (2002); Moll et al. (2010); Araújo et al. (2007); Gatti (2011); Machado (2008); Moura (2014); André et al. (1999); Pimenta (2012) que já dão conta de demonstrar a situação que me inquietou, apesar de raras as produções sobre a formação docente e práticas pedagógicas na EPT, as obras escolhidas, intercruzadas, conseguem problematizar esta pesquisa.

Parte desses autores é conhecida nacionalmente na área de EPT e de formação de professores, e ainda tive oportunidade de participar de eventos nos quais grande parte desses autores se fizeram presente, fato que deu mais força e subsídios claros de que seria uma questão importante e relevante de pesquisa, como aponta as produções desses autores ao afirmar que a EPT tem sido “esquecida” dentre as modalidades de ensino no Brasil. Mesmo com a grande expansão da rede de Institutos Federais<sup>4</sup>, os estados que ofertam a modalidade sofrem com o “descaso” no tocante à qualificação dos professores que atuam na modalidade.

A história da Educação Profissional, como apontada por Manfredi (2002), evoluiu com o passar dos anos no Brasil, visto que surgiu com a necessidade de aprimorar mão de obra, ao considerar a proliferação das profissões que exigiam cada vez mais dos trabalhadores, habilidades e competências mais complexas, assim, ela foi vista como a principal forma de escolarização dos brasileiros no início do processo de formação do território nacional.

A obra de Manfredi (2002) é bastante completa e consegue mapear o desenvolvimento da Educação Profissional, seus avanços e principais acontecimentos que a fizeram a modalidade de ensino essencial para o desenvolvimento de diversos setores da economia do país. Para isso, suas ideias podem ser divididas em dois pontos principais: i) evolução, do início do Brasil aos tempos atuais e ii) seus atores sociais e as políticas até o início do século XXI, sendo importante fonte para a construção da história da modalidade em questão.

---

<sup>4</sup> Lei n. 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. Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso: 1 fev. 2015.

De igual forma, Moll et al. (2010) traçam as marcas da EPT de forma contemporânea e com o apoio de outros autores, abordando temáticas relevantes que despertaram ainda mais o interesse na discussão do tema. Dentre os temas trazidos à tona pelos autores está a articulação entre a Educação Básica e a EPT; a ampliação para o ensino superior e os novos perfis de formação; os principais atores sociais da EPT e a questão das políticas de financiamento da modalidade em questão. Moll et al. (2010) conseguem demonstrar os desafios e tensões sofridas pelos gestores, educadores e alunos presentes nessa modalidade de ensino em âmbito nacional.

No que se refere à esfera estadual tem-se como grande referência, Araújo et al. (2007), que articulam o debate Trabalho e Educação com a EPT, em parceria com grandes universidades federais do país. O trabalho faz um panorama geral da educação profissional no estado do Pará e, assim como Manfredi (2002), traça um perfil esquematizado sobre os principais acontecimentos que tornaram a Educação Profissional um ponto de grande discussão.

Para isso, os autores discorrem sobre a estruturação da Educação Profissional brasileira, sobre as principais políticas da modalidade de ensino, sobre a construção da Educação Profissional paraense, sobre a articulação entre educação, trabalho e as ordens educacionais, o que acaba sistematizando, analisando e apontando caminhos para que a modalidade consiga superar os velhos problemas e que se desafie novas inquietações, como a minha, pela questão do professor-bacharel, já que há uma lacuna de trabalhos nessa área.

A escassez de produções científicas acerca da Educação Profissional é percebida por importantes autores, como André et al. (1999), Gatti et al. (2011) e Machado (2008), que se debruçam sobre a formação de professores de maneira ampla, evidenciando em seus estudos o quase esquecimento de pesquisas na área da Educação Profissional, o que reforça o desejo de pesquisa em tal realidade.

Uma vez dito isto, é necessário que o professor-bacharel, no enfrentamento do cotidiano escolar, possua um direcionamento didático-pedagógico no sentido de exaurir ou, ao menos, diminuir a lacuna existente entre o desenvolvimento de sua profissão e o encaminhamento à vida docente, que está intimamente ligada à questão da didática e dos conhecimentos pedagógicos, pois facilita a construção do conhecimento nas salas de aula. Compreender que os conhecimentos pedagógicos

afirmam a postura docente é válido e precisa ser observado com a dedicação necessária de quem se pretende ensinar.

Na concepção de Pimenta (2012), há três saberes importantes no processo de formação docente: da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Com relação ao primeiro, ele é o que os professores-bacharéis, em grande medida, usam, no desempenhar de suas funções advindos da vida profissional.

No que concerne o conhecimento, os bacharéis têm clareza de sua formação em áreas específicas e conseguem articular no sentido de ensinar o que sabem, porém, nem sempre da forma adequada.

Por último e mais importante nessa pesquisa, são os saberes pedagógicos, que os bacharéis em sua maioria, não tiveram acesso em sua formação inicial (bacharelado), assim, é possível afirmar que eles precisam da formação continuada.

Isto posto, pude perceber que os professores-bacharéis e a EPT, diante de suas nuances e desafios, têm necessidade de ultrapassar o campo empírico, por isso, proponho investigar a atuação docente e como o professor-bacharel na modalidade de ensino em questão lida com os saberes pedagógicos no espaço da sala de aula.

Tal empreitada espero que ajude a construir um aporte teórico que contribua para atender à necessidade dos outros professores que vivem no cotidiano da escola com os mesmos problemas: aliar os conhecimentos pedagógicos que são inerentes à atividade docente.

Sobre a atuação do professor da Educação Profissional e a “ausência” de conhecimentos docentes, “[...] delineiam-se duas possibilidades concretas para a formação didático-político-pedagógica desses professores. Cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e a pós-graduação, principalmente, *lato sensu*” (MOURA, 2014, p.85), o que precisa ser implementado com urgência, uma vez que a EPT, no contexto do século XXI, já é ofertada há anos no Brasil e ainda não se teve um posicionamento mais concreto por parte dos governantes acerca da formação de professores voltada aos bacharéis que atuam nessa área de ensino. Nessa mesma linha, Machado (2008), ao falar do “grande gargalo” da formação de professores para a EPT sugere:

Uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da

atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos. (MACHADO, 2008, p. 8).

Assim, o objeto de estudo desta Dissertação se configura nos saberes didáticos-pedagógicos (PIMENTA, 2012) do professor que tem como formação inicial o bacharelado e que se vê diante do desafio de atuar no espaço da sala de aula. Portanto, diante de tudo que foi exposto, pretendo investigar aqui como o professor bacharel que atua na Educação Profissional e Tecnológica na cidade de Belém, Pará enfrenta o desafio didático-pedagógico na sala de aula?

Com vistas a alcançar resultados significativos nessa pesquisa, traço o seguinte objetivo geral: investigar a formação de professores-bacharéis em relação aos saberes pedagógicos e o desafio da prática docente na sala de aula da Educação Profissional e Tecnológica na cidade de Belém, Pará.

Já os objetivos específicos seriam analisar a formação didático-pedagógica do docente bacharel em atuação na educação profissional e tecnológica; avaliar os desafios didático-pedagógicos do professor-bacharel que atua nos cursos técnicos da Educação Profissional e Tecnológica; refletir sobre a didática do docente que atua na Educação Profissional e Tecnológica.

Finalmente, aponto para a necessidade de compreender que o professor-bacharel da EPT está em pleno desenvolvimento de sua função docente, já que o estado do Pará oferta a modalidade há muitas décadas (ARAÚJO et al., 2007) e que tem suprido a falta do conhecimento inerente ao fazer docente por meio de cursos de pós-graduação, que, em alguns casos, tem dado certo, em muitos não, pois a formação de professores está para além disto, precisa sim, de políticas públicas que articulem em conjunto com as esferas de poder, programas efetivos que deem conta desta demanda social desde a formação inicial.

Acredito também que a formação de professores precisa acontecer primeiro nos cursos específicos para tal, como é o caso das licenciaturas e, posteriormente, na pós-graduação. A grande lacuna talvez esteja aí, são raras no Brasil as oportunidades de cursos de licenciatura voltados para a formação de professores da EPT (MACHADO, 2008; MOURA, 2014), situação que urge por uma solução.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tornar-se-á mais um estudo sobre o professor-bacharel e a EPT, na tentativa de discutir de forma teórica, em conjunto com o estudo da realidade em uma escola local, possíveis direcionamentos e apontar algumas pistas que sejam palpáveis e que atendam aos anseios dos profissionais que todos os dias estão nas salas de aula dos cursos técnicos.

## **B) Metodologia**

Emergido um problema de caráter social, é necessário que se faça uma investigação das situações que lhes fizeram surgir, para tentar compreender seus agravantes, como aponta Minayo (1994), todo problema demanda de uma pergunta, dúvida ou indagação, articuladas com os saberes anteriores e que abrem novas perspectivas, novos referenciais e horizontes de conhecimento. Dessa maneira, nasce a pesquisa como forma de identificar os elementos envolvidos no contexto, bem como, utilizar seus procedimentos no sentido de dirimir as dúvidas e até mesmo esclarecer os fatos que ocasionaram tal questionamento, já que “o conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através da sua confrontação com essa mesma realidade”, contempla nessa questão, Luckesi (1994, p.122).

Tratar da questão social é compreender que o ser humano carrega singularidades e especificidades, sendo ponto de partida para esta pesquisa, uma vez que os participantes investigados estão em constante mudança e reflexão de seus atos, assim:

o ser humano é prático, ativo, uma vez que é pela ação que modifica o meio ambiente que o cerca, tornando-o satisfatório às suas necessidades; e enquanto transforma a realidade, constrói a si mesmo no seio das relações sociais determinadas (LUCKESI, 1994, p.110)

Tal fala justifica, também, a necessidade do ato de pesquisar ante a complexidade da ação humana e das relações sociais, onde o pesquisador é fundamental, uma vez que não deixa de lado a visão aberta e complexa da realidade social (TRIVIÑOS, 1987).

Pesquisar, nesse sentido, seria como argumenta Demo (2006), a capacidade de questionamento que não aceita resultados definitivos, amplia de sobremaneira o campo para investigação em si da realidade ora pesquisada. Já Gonçalves (2005) complementa ao afirmar que pesquisar é constituir conhecimento de si para o outro e vice-versa, demonstrando, dessa forma, a interação pesquisador-objeto de pesquisa e, por fim, “[...] pesquisa para constatar, constatando, intervenho [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar uma

novidade” (FREIRE, 2013, p.31), o que só comprova a necessidade e seriedade que o fazer científico adquire por meio da pesquisa.

Do ponto de vista de Minayo (1994), a pesquisa é compreendida como atividade voltada para a indagação da realidade que vincula pensamento e ação. Nessa análise, percebemos a importância da busca por informações no sentido de aliar os conhecimentos já apreendidos do problema surgido, com as técnicas que serão escolhidas para o levantamento dos dados posteriormente analisadas em busca de possíveis respostas.

Guiados pelas ideias dos autores supracitados, compreendemos que o problema é de caráter social, por ter grande influência na prática dos sujeitos pesquisados: os professores-bacharéis, caracterizados como um fenômeno sociopolítico-histórico e cultural e que fazem com que as informações coletadas *in loco*, necessitem de uma apreciação mais aprofundada dos fatos, direcionando minhas análises para as qualidades dos participantes da pesquisa. Adotamos, aqui, a abordagem qualitativa como forma mais reflexiva e crítica apropriada às especificidades dos acontecimentos examinados neste estudo.

Convém, nessa perspectiva, o entendimento do que seja qualitativo, no bojo da pesquisa social impregnada de relações humanas, sendo estas, repletas de significados quase impossíveis de se quantificar e nessa ótica:

o termo qualitativo implica numa partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados e sentidos visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...] (CHIZZOTTI, 2003, p.221)

A afirmação acima confirma a necessidade da pesquisa, que se encontra no interior das Ciências Humanas e Sociais e cuja abordagem mais apropriada é a qualitativa, por tratar com propriedade dessa relação ser humano – fatos e local, o que permite uma análise mais aproximada da realidade ora vivida.

Nessa direção, a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2009), no interior das Ciências Sociais, não pode ou não deveria ser quantificada. Do mesmo modo, ele explica que a pesquisa qualitativa,

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por

interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p.21)

De posse das ideias anteriormente aludidas pelos autores, a investigação segue como proposta metodológica à pesquisa de campo, uma vez que ela permite ao pesquisador conhecer de fato o fenômeno estudado, como aponta Marconi; Lakatos (2010, p.169) ao lembrar que “Consiste na observação dos fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” Ressaltamos a importância e finalidade da aproximação do pesquisador com os fatos como se manifestam na realidade.

Ainda na pesquisa de campo têm-se como pontos fundamentais, segundo as autoras, a pesquisa bibliográfica sobre o tema; a determinação das técnicas para coleta de dados e como esses dados serão registrados e analisados posteriormente. (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Além disso, a pesquisa de campo é, para Gil (2008), uma oportunidade de compreensão de determinada comunidade, quer de trabalho, estudo e qualquer outra que envolva a atividade humana, no caso desta pesquisa – a comunidade educacional. Contribui nessa perspectiva, Severino (2007) quando explicita que a pesquisa de campo busca o objeto/fonte no meio ambiente próprio, na análise dos fenômenos no momento em que ocorrem, torna-se rica em detalhes e material coletado.

Na pesquisa de campo depara-se com uma realidade a ser investigada já mencionada anteriormente, logo, surge a necessidade de especificar a modalidade de pesquisa a ser adotada, que por se tratar de um caso particular, optou-se pelo estudo de caso coadunado com a ideia de Severino (2007), que evidencia como algo particular, que dentre os outros casos similares, ganha destaque por ser representativo. É significativo pontuar que o estudo de caso investiga de forma aprofundada “um sujeito, um grupo de pessoas, uma comunidade, etc. [...] e tem como requisitos básicos: severidade, objetivação, originalidade e coerência” (GONÇALVES, 2005, p. 64), o que reforça a investida sobre o grupo de professores-bacharéis e suas práticas pedagógicas. Nessa direção,

[...] os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar

significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Em conjunto com o processo investigatório, por meio do estudo de caso, a pesquisa assume como principal objetivo, a descrição das práticas pedagógicas dos docentes perquiridos, de maneira que os fatos foram observados e registrados sem interferências (GONÇALVES, 2005), uma vez que, “O estudo descritivo pretende descrever "com exatidão" os fatos e fenômenos de determinada realidade”, como alerta Triviños (1987, p.110, grifos do autor) sobre a neutralidade do pesquisador no contato com o objeto de estudo.

Determinada a proposta metodológica da pesquisa, foi necessário o encontro com o locus da investigação, que, por se tratar da área educacional, é quase certa a delimitação do espaço escolar como ambiente propício ao desenvolvimento das relações humanas transformadoras da própria educação. Assim, “privilegiar a escola, como objeto de estudo e reflexão, significa assumi-la como instância erigida pela sociedade para a educação e instrução das novas gerações”, aconselha Luckesi (1994, p.77), ao compreender a Escola como celeiro do futuro e local privilegiado de reflexões acerca do ato educativo.

Dessa forma, esta pesquisa delimita como locus, a Escola de Educação Tecnológica do Estado do Pará Prof. Anísio Teixeira<sup>5</sup>, selecionada entre outras cinco<sup>6</sup>, porque seu ano de inauguração coincide com a publicação da Lei n. 11.741, de julho de 2008, que:

[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da **educação profissional e tecnológica** (BRASIL, 2008, p.1, grifo nosso)

Firma-se como importante espaço para a observação e estudo das relações escola-docente-prática pedagógica, característica básica da educação que por agir dessa forma, possui grande capacidade de intervenção no mundo (FREIRE, 2013) e

<sup>5</sup> Para registro, recebi por escrito a autorização para uso do nome da escola, como locus de pesquisa e coleta das informações necessárias à consecução dos objetivos da investigação (Apêndice G).

<sup>6</sup> Analiso como critérios de seleção: 1) ser escola da rede pública estadual na cidade de Belém/PA; 2) ter ao menos 50% dos professores-bacharéis com mais de 4 anos de atuação em sala de aula; 3) facilidade de acesso aos atores da pesquisa para realização das entrevistas e, por fim, 4) ter sido constituída às bases da Educação Profissional e Tecnológica como apregea a Lei n. 11.741/2008, já mencionada no texto.

é, nesse contexto, que entra em questão, a dialética da prática docente como grande propulsora das relações que se travam no cotidiano da sala de aula.

Sobretudo, é necessário que os professores estejam em alerta quanto as mudanças/evoluções advindas do ato dialético, tanto do conhecimento, quanto das formas didático-pedagógica de ensinar e que coloquem em constante avaliação suas práticas, no sentido de proporcionar uma visão mais “completa” de sua própria profissão.

Portanto, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2013, p. 39, grifo nosso) e, com isso, confirma a necessidade nesta pesquisa de enveredar pela tendência epistemológica dialética, ou método dialético, que na visão de Ghedin; Franco (2011) tem o homem como transformador e criador de seu contexto sociohistórico.

O enfoque dialético (TRIVIÑOS, 1987) sempre atua sobre o real, tido como base, analisado em aspecto e complexidade, no estabelecimento da “coisa em si” que determina e revela-se na prática social. Nesse movimento dinâmico sobre o ser-pensar-fazer, a visão crítica do conhecimento e das relações humanas exerce grande influência, ante a constante mudança da realidade, já que,

[...] para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro. Por outro lado, as coisas não existem isoladas, destacas uma das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 83)

Ainda sobre o método descrito anteriormente, as autoras sintetizam suas características e o descrevem com as leis da dialética: 1) ação recíproca – tudo se relaciona; 2) mudança dialética – tudo se transforma; 3) mudança qualitativa e 4) luta dos contrários (MARCONI; LAKATOS, 2010). Tais características ganham força neste estudo, por compreender as circunstâncias em que se dão a prática pedagógica docente: escola/sala de aula/discente/docente/prática pedagógica, tudo se relaciona. A cada momento do fazer docente tudo se transforma, demonstra a flexibilidade dessas relações. Assim como é pela constante reflexão que a mudança qualitativa acontece, na permanente luta entre os contrários, em especial, o pensar-

fazer docente, o que reforça a perspectiva em se trabalhar sob a égide do método dialético.

Cabe, nesse momento, a compreensão que a formação docente, alicerce desta pesquisa, acontece por meio de uma interação inevitável, a ligação entre teoria e prática e vice-versa, uma vez que sem uma a outra se torna apenas mais um conhecimento a ser alcançado sem a eficácia de sua aplicação.

Sendo relevante a fala de Demo (2006), quando expressa ser fundamental a necessidade mútua entre teoria e prática, na maior profundidade de ambas, sendo essencial para a construção de novos saberes, no que completa Freire (2013), quando adverte que o pensar crítico de ontem ou hoje pode melhorar a próxima prática, por tornar-se uma constante no processo educacional.

A partir da análise dos autores busca-se compreender o fenômeno em estudo no tempo histórico, isto é, no período de 2009 a 2015, quando a prática do professor-bacharel no interior da EPT ganha espaço, status e visibilidade por conta da nova concepção de educação profissional<sup>7</sup> instalada no Brasil. É quando os primeiros cursos técnicos, nessa nova concepção, começam a formar pessoas nas mais diversas áreas do conhecimento e quando, de fato, a teoria-prática da sala de aula, ora estabelecida pelo professor-bacharel, será aplicada e desenvolvida na sociedade, mais precisamente no mundo do trabalho.

Assim, em busca de informações, pistas e sinais, que pudessem responder aos questionamentos, esclarecesse o problema e alcançasse os objetivos propostos neste estudo, desenvolveu-se a investigação nas seguintes fases, que se relacionam e possuem estreita ação reflexiva, estabelecidas da seguinte forma: investida bibliográfica, análises documentais, a pesquisa de campo – para compreensão do caso selecionado e finalizou-se com tratamento/análise do material coletado.

No primeiro momento foi realizamos a investida bibliográfica para levantar a literatura e construir o corpus teórico da pesquisa. Esta fase contribui de maneira significativa para conhecer a visão valiosa de autores sobre o fenômeno (caso) deste estudo, estabelecendo, desta forma, o alicerce teórico necessário ao

---

<sup>7</sup> A partir dos estudos de Araújo (2011), Moll (2010), Kuenzer (2011) e Moura (2014), entre outros autores, pode-se compreender que a nova concepção de Educação Profissional de caráter tecnológico, tem o intuito de formar, qualificar e capacitar os sujeitos para o enfrentamento das mudanças tecnológicas constantes na sociedade contemporânea no sentido da criticidade acerca do uso da tecnologia e do desenvolvimento de sua profissão, de maneira assertiva e concreta, no uso da reflexão sobre mundo do trabalho.

desenvolvimento desta investigação, permitindo uma análise minuciosa do que foi produzido e apontando sobre o tema em questão (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2010). Nesse processo destacam-se quatro produções importantes: três livros e uma dissertação, que despertou bastante interesse.

Com relação aos livros selecionados para esta pesquisa destacam-se: 1) *Educação Profissional no Brasil*, de Silvia Manfredi; 2) *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo*, organizado por Jaqueline Moll e colaboradores e 3) *Educação Profissional no Pará*, organizado por Ronaldo Marcos de Lima Araújo, obras de grande relevância sobre a EPT,

A primeira leitura levou a uma verdadeira incursão sobre as trilhas dessa modalidade de ensino, desde sua evolução, mas vinculada a mera transmissão de saberes por parte das pessoas mais antigas/experientes nas comunidades tradicionais, até o enquadramento como ensino regido por currículo como se conhece hoje.

Já a segunda obra, mais atual, inseriu a questão da formação de políticas públicas voltadas à EPT, no sentido de cumprir com seu objetivo maior de formar jovens e adultos – sujeitos, atentos às mudanças tecnológicas, mas também, do próprio ensino da modalidade. Pode-se dizer que se tratam de trabalhos fundamentais a quem deseja adentrar no mundo da educação profissional e tecnológica.

O terceiro livro, focado na institucionalidade da EP no estado do Pará perfaz um panorama geral da modalidade de ensino em nível estadual e abarca questões políticas-históricas e culturais em uma discussão crucial para este estudo, que impacta também, na formação do professor-bacharel, grande foco da pesquisa.

No que diz respeito a trabalhos acadêmicos, a dissertação de Marcus Machado intitulada *A (des)construção das práticas de ensino dos bacharéis docentes* trata de maneira objetiva sobre as práticas de ensino dos professores-bacharéis na perspectiva dos Institutos Federais. O trabalho foi de grande reflexão e trouxe amplas indagações, que no confronto com as ideias para esta pesquisa, deram mais força nessa empreitada rumo ao “desconhecido”. A leitura da dissertação, em conjunto com os livros anteriormente descritos, deu parâmetro singular nessa caminhada.

Fez-se também a pesquisa documental, que captou documentos isentos de tratamento analítico, ou seja, advindos de fontes primárias (GIL, 2008; MARCONI;

LAKATOS, 2010). Diante das ideias dos autores, partiu-se para o estudo dos seguintes documentos: a Lei 9.394/96 (Cap. III – Educação Profissional, art. 39-42; Título IV – Profissionais da Educação); Lei n. 11.741, de 2008; o Parecer 11/2012 etc., que mereceram uma cuidadosa atenção por fazer a ligação entre a EPT e a formação de professores dessa modalidade de ensino.

A entrada na escola aconteceu primeiramente em agosto de 2014, para visitar e reconhecer o espaço, dialogar com o Diretor e Coordenadores Pedagógicos sobre a pesquisa e sondar a possibilidade dos professores-bacharéis atuantes nos cursos técnicos<sup>8</sup> serem inquiridos e colaborarem com os objetivos neste estudo.

Foi propício, ainda, levantar a quantidade professores-bacharéis que trabalham na escola, locus da pesquisa. Obteve-se o consentimento, tanto do Diretor, quanto dos Coordenadores Pedagógicos com a ressalva do ofício que foi emitido pela UEPA com informe sobre os objetivos da pesquisa. Na ocasião soube-se que existiam apenas cinco professores-bacharéis, haja vista seu vínculo de trabalho com a escola e com a EPT ser temporário, ocasionado pela mudança do quadro de professores a cada dois anos.

Em maio de 2015, a Coordenadora Pedagógica do turno da manhã informou que o quadro de professores-bacharéis havia aumentado para nove possíveis participantes, fato que foi um incentivo para efetivar a pesquisa.

Nesse momento, a curiosidade passa de empírica para epistemológica, como alerta Freire (2013), já que à medida em que se passa do desconhecido para a organização estruturada e científica (característica fundamental do pesquisar) dos fenômenos sociais que envolvem a prática pedagógica de professores bacharéis.

Após a greve dos professores deflagrada em 26 de março de 2015, que durou aproximadamente 75 dias, se conseguiu começar o trabalho de campo e o estudo de caso em si, mais precisamente em 10 de junho de 2015, na premissa da aplicação dos instrumentos elaborados para coleta das informações.

Nessa caminhada, e já inserido no locus de pesquisa, as técnicas utilizadas para coleta das informações foram a observação sistemática, o questionário, a entrevista semiestruturada e o diário de bordo. No que se refere à observação

---

<sup>8</sup> A Escola Estadual Tecnológica do Pará Prof. Anísio Teixeira possui, desde a sua inauguração em 2009, cursos técnicos nas modalidades integrado ao ensino médio, subsequente (aos que já apresentam diploma de ensino médio) e atrelado à EJA. Os cursos até 2013 eram Técnico em Arte Dramática, Técnico em Comércio, Técnico em Marketing e Técnico em Secretariado, mas na atualidade deixou de ofertar o Técnico em Arte Dramática. Todos os cursos foram aprovados tanto pelo Conselho Estadual de Educação, quanto pelo Ministério da Educação. Fonte: SEDUC, s.d.

sistemática, é fundamental entender que “Não consiste apenas em ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que deseja estudar. [...] ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 173-174) o que reforça a importância da referida técnica. Para tanto, elaborou-se Diário de bordo das visitas (Apêndice A) na intenção de garimpar o máximo de informações para análise deste estudo.

Contribuiu para o conhecimento dos sujeitos ora pesquisados, o questionário (Apêndice B), composto por sete questões, foi de relevância considerável por permitir, na ocasião da pesquisa, a construção de algumas características dos possíveis entrevistados, já que sua constituição foi composta de perguntas ordenadas, com questões semiabertas e fechadas, o que facilita seu preenchimento por parte dos participantes (SEVERINO, 2007). Depois do fim da greve, com a volta dos professores quase no final do semestre, se conseguiu aplicar oito<sup>9</sup> questionários previstos, que revelaram os dados apresentados na Seção III, de análise dos resultados da pesquisa.

Realizado o levantamento prévio por meio do questionário, passou-se à entrevista, na qual Gil (1999) ressalta que parte da técnica em que o investigador se põe frente ao investigado a fazer-lhe perguntas, com a finalidade de obtenção das informações que serão analisadas durante a investigação.

Dentre as formas de entrevistas, a semiestruturada consegue captar as informações dos participantes a partir de questões direcionadas e previamente estabelecidas com o objetivo maior de categorizar os dados obtidos (SEVERINO, 2007) e outras questões permitem uma atuação mais livre do entrevistador, no sentido de liberdade na elaboração da pergunta; não deixa de lado a objetividade e os rumos que a pesquisa deve tomar; reconhece o verdadeiro sentido da ação investigativa e assegura ao entrevistado a reserva de seus valores pessoais. Cabe também, ao entrevistador, o cuidado no momento da pergunta para não haver posicionamento na resposta, deixando o entrevistado seguro de sua participação.

---

<sup>9</sup> Entre os nove professores possíveis de participação na pesquisa, não se encontrou um, por incompatibilidade de horários e disponibilidade para arguição. Diante desse cenário, concorda-se com as ideias de Gil (2008, p.55) ao afirmar que “Na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação” e optou-se por fechar a pesquisa com 89% dos professores-bacharéis da escola.

As entrevistas semiestruturadas partiram de um roteiro (Apêndice C) constituído de três eixos temáticos com média de quatro questões cada, voltadas à consecução dos objetivos e à questão-problema do projeto de pesquisa. Tais entrevistas foram realizadas com os docentes da instituição durante ano letivo de 2015.

A forma de coleta das respostas foi a gravação, com registros escritos no diário de bordo, na perspectiva de melhor compreensão das situações vivenciadas no dia a dia da instituição, sem deixar de valer-se das impressões pessoais que se fizerem necessárias no momento das entrevistas. Assim sendo, “queremos privilegiar a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p.146) que revela, posteriormente, uma análise mais completa possível do cotidiano e das práticas docentes.

No que concerne à participação dos professores-bacharéis na pesquisa, todos receberam as explicações e indicações necessárias à sua participação, bem como suas entrevistas foram previamente agendadas. O roteiro da entrevista antes de sua aplicação definitiva, foi testado com outros professores-bacharéis que não iriam participar da pesquisa, com objetivo de verificar possíveis problemas ou dificuldades mais severas nas perguntas propostas, obteve-se êxito com os testes e seguiu-se para o campo.

O principal obstáculo à entrada no campo para coleta dos dados foi a greve dos professores, pois somente após seu término, foi possível aplicar as oito entrevistas, que aconteceram em espaço reservado na escola, sendo gravadas mediante autorização e transcritas na íntegra. Ressalta-se, também, a entrega da Declaração de Sigilo Ético-Científico (Apêndice D), documento que elucida sobre o uso do material coletado (gravação das entrevistas), ou seja, para análise e discussão dos objetivos deste estudo, além disso, os entrevistados assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (Apêndice E), autorizando o uso das informações com rigor ético e científico. Uma vez realizada a transcrição das entrevistas, todas foram entregues impressas aos professores-bacharéis e/ou por e-mail para validação.

Para a identificação dos professores-bacharéis, no decorrer do texto, eles ganharam nomes de árvores existentes no Brasil: Ipê, Pinus, Cedro, Mogno, Jatobá,

Tauari, Araucária e Eucalipto, o que mantêm seu anonimato, mencionado nos termos assinados pelos professores e que autoriza a utilização de suas falas.

Como forma de apreciação dos dados produzidos pelas entrevistas e dos demais instrumentos utilizados neste estudo para coleta das informações, cabe a partir de então, descrever o procedimento definido como método hermenêutico dialético (MINAYO, 1996), que dentre as outras técnicas de análise de dados qualitativos é a que mais se adequa ao estudo em questão. Compete ainda entender que o procedimento de análise escolhido avalia as situações sobre duas vertentes, a epistemológica, com a interpretação dos textos produzidos pelas transcrições das entrevistas; e ontológico, pela interpretação da realidade (MINAYO, 1996), permitindo, portanto, uma avaliação mais apropriada à consecução dos objetivos propostos.

Nesse sentido, o método anteriormente aludido é tido como um dos mais eficientes no que se refere à descrição do caso estudado, assim como explicita as falas dos participantes no contexto interior em que são produzidas, na perspectiva de entendê-las sobre o campo histórico e totalizante em que é produzida (MINAYO, 1996), desta feita, permite manter diálogo constante entre a teoria e prática dos professores-bacharéis, observa e reflete sobre a ação docente no cotidiano escolar, para compreendê-la em sua essência. A autora, ao enfatizar que o método se insere na prática dialética interpretativa por conceber os fenômenos e fatos sociais como resultados e fins da atividade humana criadora, tem-se uma verdadeira práxis capaz de transformar a realidade vivida (MINAYO, 1996), situação encontrada no contexto desta pesquisa.

Assim sendo, cabe compreender como se efetiva, na prática, o método de análise escolhido, pois se realiza nos níveis.

**Quadro 1** – Método Hermenêutico Dialético de Minayo (1996)

Níveis	Descrição
Determinação fundamental	Descrever com o máximo de detalhes possíveis a realidade, o contexto sociohistóricocultural do grupo social que constitui o marco teórico essencial para posterior análise.
Fatos empíricos	Compreender os fatos e acontecimentos no momento da entrada no campo da pesquisa, trata efetivamente do estudo da dinâmica dos fatos sociais.
Ordenação dos dados	Sistematizar todos os dados coletados pelos instrumentos usados na pesquisa.
Classificação dos dados	Entender que os dados não falam por si só, precisa-se de cuidados e questionamentos baseados nos fundamentos

	teóricos da pesquisa.
Análise final	Estabelecer a relação entre os dados coletados e o marco referencial adotado, no sentido de encontrar os fundamentos, as questões e os objetivos que permitiram a materialidade da pesquisa.

Fonte: Adaptação de Minayo (1996)

A elaboração de um quadro de análise e sistematização dos dados (Apêndice F) foi construído com vistas a uma melhor visualização das informações em relação à questão-problema e os objetivos da pesquisa, bem como da resposta e discussão do problema inicial.

Diante do exposto, a estrutura deste estudo foi organizada da seguinte forma: Introdução, Considerações finais e três seções.

A Seção 1, *O contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Pará*, apresenta uma discussão baseada no processo de estabelecimento da EPT no estado do Pará e aponta para uma análise histórica, contextual das políticas públicas vinculadas à modalidade de ensino em questão e os desdobramentos desta modalidade de ensino em questão, com vistas a reviver os principais fatos históricos que a impulsionaram.

A Seção 2, *Os desafios da formação didático-pedagógica de professores para educação profissional e tecnológica e a construção da identidade profissional*, elucida o processo de formação inicial dos professores-bacharéis até o encontro com a realidade da sala de aula e o desafio didático-pedagógico do trabalho docente, assim como das possibilidades de enfrentamento dos limites encontrados na prática docente e a problemática da definição de sua identidade docente.

A Seção 3, *Os saberes pedagógicos na concepção dos professores bacharéis da educação profissional e tecnológica*, aponta para as compreensões dos professores-bacharéis acerca dos saberes necessários à prática pedagógica docente, na direção de questões que vão desde a didática em sala de aula até o processo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, articulado com a análise do referencial teórico construído para esta pesquisa.

## 1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO ESTADO DO PARÁ

Na intenção de situar o campo de estudo sobre a EPT, esta seção tem o objetivo de analisar o percurso histórico da EPT no estado do Pará, bem como os principais fatos que fizeram desta modalidade de ensino um ponto fundamental para o desenvolvimento local.

O processo de articulação educacional entre os entes federados requer ampla discussão sobre os rumos que cada modalidade de ensino irá tomar, no sentido único da universalização da educação em todos os sentidos. Fica a cargo dos municípios, a Educação Infantil e Fundamental; para os estados, recaem as obrigações do Ensino Médio e a União, além de atentar para as outras esferas, responsabiliza-se pelo Ensino Superior.

A Educação Profissional incorpora-se ao termo tecnológico, no sentido global do momento atual, da era da informação, no entanto, aparece à parte na Lei 9.394/96, em três momentos distintos, incorporada ao ensino médio, pelo artigo 36-A, pela Sessão V e no Capítulo III, Educação Profissional, que serão discutidos e analisados *a posteriori*.

Assim, rege-se o sistema educacional brasileiro e é nesse contexto que será feita uma abordagem situacional da EPT no sentido de reviver parte da história das escolas profissionalizantes no estado do Pará, identificar os principais dispositivos legais que possibilitam, ou mesmo impedem, o avanço dessa modalidade de ensino e finalizando a seção, fazer alusão à passagem das escolas profissionais às tecnológicas no sentido de compreender como se deu o processo de desenvolvimento dessa modalidade de ensino em âmbito estadual.

### 1.1. Um recorte histórico das escolas profissionais no município de Belém

Aqui, se irá abordar os principais pontos originários da educação profissional no estado do Pará, já que durante anos a educação profissional foi produtora de mão de obra qualificada na região, sendo que, atualmente, é importante pela expansão e acessibilidade que tem proporcionado aos paraenses. Diante disso, cabe compreender que os estados, na oferta da educação profissional, têm,

[...] em sua estrutura organizacional um órgão. [...] constituídos por equipes de profissionais que fazem a gestão da área dentro de toda a rede de ensino, assumindo a composição de uma política estadual que visa à

implantação, ao desenvolvimento e à consolidação de ações que integram a política estadual sustentada em propostas estratégicas de formação do cidadão e sua inter-relação com o mundo do trabalho. (BATISTOLLI, 2010 apud MOLL, 2010, p.195)

É interessante salientar nesse momento, a importância dos estados na oferta da educação profissional no cenário nacional, na tentativa do aumento gradual da qualidade educacional, mas também da força de trabalho. Para Batistolli (2010, apud MOLL, 2010) frisa que há, na estrutura administrativa dos estados, equipes de profissionais habilitados a assumirem a gestão do ensino no sentido da articulação de estratégias que possibilitem aos cidadãos uma educação que lhes permita a atuação adequada no mundo do trabalho.

Assim, vale ressaltar que em todos os estados da Federação brasileira é possível encontrar Secretarias de Estado de Educação, de onde partem todas as ordens no que concerne a oferta da modalidade de ensino em questão, desde que o estado se proponha a ofertá-la.

Os governos estaduais, ao longo do tempo, aderiram, ou não, ao ensino profissional (ARAÚJO et al., 2007) e o Pará não ficou alheio ao processo de avanço no campo da educação profissional e à tentativa de alinhar-se aos modos de produção nacional, por isso, teve no ensino técnico a pretensão de articular o movimento vivenciado por cada faixa histórica apresentada pelo Brasil e assim, organizava-se cada vez mais para aumentar o contingente de mão de obra qualificada, já que o país vem de uma base produtiva escravista, o que após a Abolição, milhares de pessoas sem a formação mínima, sem domínio da leitura, ou conhecimentos mais específicos adentrou o mercado de trabalho formal (MANFREDI, 2002), migrando para os grandes centros urbanos, na tentativa de participar da atividade produtiva industrial que se forjava no Brasil.

Diante disso, o ensino profissional/técnico tornava-se uma saída e, ao mesmo tempo, agiria como forma de elevação do conhecimento do povo, formando-os para o mundo do trabalho, haja vista, segundo Oliveira (2003), a:

necessidade do desencadeamento de um processo de qualificação profissional que, além de se centrar no mercado, seja também realizado no menor espaço de tempo possível para que, com grande brevidade, estes indivíduos disputem uma vaga no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2003, pp.24-25)

Surgindo a máxima da qualificação em pouco espaço de tempo, o que conduz os sujeitos as demandas econômicas e produtivas do país. Desse modo, percebe-se que os gestores públicos estariam preocupados em atender camadas mais específicas da população, em especial, a que acaba de ser liberta, uma vez que a política seria definida pelas elites, ainda que,

[...] a principal preocupação e motivação dos gestores e a consolidação de uma política nacional de Educação Profissional e tecnológica, que seja fortalecida como pública e gratuita, e que se respeite a notoriedade da história produzida ao longo de muitas décadas de trabalho educacional realizado pelos Estados, mediante as redes estaduais de ensino. A direção definida a toda Educação Profissional está fundamentada por uma compreensão de formação do cidadão, como características humanísticas e científico-tecnológicas que transcendem a formação do cidadão mínimo, e que busque a formação integral de todos os sujeitos inseridos num processo de formação. (BATISTOLLI, 2010 apud MOLL, 2010, p. 204)

Analisar o processo de evolução da EPT no Brasil é verificar, nos autores pesquisados, que os estados de maneira inteligente vincularam os cursos com a produção brasileira de cada momento histórico e, desde a colonização até os dias atuais, tem caminhado desta forma, instituições e governantes ao tentar organizar e qualificar a mão de obra local e nacional, isto porque,

A Educação Profissional das redes estaduais de ensino passam, historicamente, por ciclos e processos de transição. Os marcos legais assumem papel indicativo e preponderante nessas mudanças, pois dão diretrizes e criam mecanismos para os estabelecimentos de políticas e programas em âmbito nacional, estadual e municipal. Os Estados organizam suas ações pautadas na visão política majoritária que está implantada naquela unidade federada. Significa dizer que, dentro da autonomia que lhe é conferida, assume as políticas propostas nacionalmente, de acordo com os limites e direcionamentos enunciado como seu projeto de governo. (BATISTOLLI, 2010 apud MOLL, 2010, p.202)

Realizar uma retomada dos principais fatos e acontecimentos que colocam o Pará como ofertante da EPT é importante para compreender a própria entrada do professor-bacharel nesse ciclo de formação, que tanto busca e persegue a questão da qualidade, como bem aponta Batistolli (2010), a educação requerida é aquela cujo principal objetivo em sua formação e aumento, alinha-se ao mundo produtivo em uma visão crítica da realidade, sendo fortemente presente na rede pública de ensino por exercer sua função socioeducativa. Assim, fica a cargo dos estados a educação técnica profissional de nível médio. Diante disto, cabe entender, que os

entes federativos teriam a obrigação e responsabilidade de ofertar e desenvolver a modalidade da EPT em condições favoráveis para produzir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Fazer um levantamento das informações acerca da EPT no Pará é encontrar diversas barreiras, mesmo porque pouco estudos consistentes sobre a história dessa modalidade de ensino foram publicados, como bem aponta Araújo et al. (2007)<sup>10</sup>, o que se constitui uma problemática complexa e de difícil delineamento em virtude da escassez de fontes organizadas e materiais que permitam uma análise mais focada dessa modalidade no Pará.

Para que se possa compreender como se desenvolveu e constituiu a EPT no Pará foi feita uma compilação dos trabalhos de Araújo et al. (2007) e Both et al. (2011) por mostrarem de forma específica os desdobramentos da modalidade de ensino em questão. O primeiro, faz alusão a uma faixa temporal bem rica que vai de 1840 a 2008, já a segunda autora, foca em mostrar a situação atual das escolas balizadas na missão de levar o conhecimento prático das profissões em articulação com o processo produtivo de cada época vivida, na premissa da qualificação profissional propulsora da sociedade brasileira, extremamente voltada para o mundo do trabalho.

Com vistas a um melhor entendimento, sintetizou-se um quadro institucional das escolas precursoras do ensino profissional no município de Belém, separadas em quadro blocos, de modo a especificar a troca de nomenclatura que sofreram com o passar dos anos, bem como as que surgiram e permaneceram com uma nomenclatura apenas, como nos casos do Instituto de Igarapé-açu e Ourém – ligado a Belém, Instituto orfanológico de Outeiro, o Sistema “S” e as Escolas Salesiana do Trabalho.

---

<sup>10</sup> O autor é um dos poucos que tem publicação sobre a EP e EPT no estado do Pará, sendo uma referência nacional na linha de estudo sobre trabalho e educação. Ele é professor da UFPa e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho e Educação<sup>10</sup>, que tem se dedicado em discutir as relações do mundo do trabalho com a educação, o ensino médio, a educação profissional, as políticas educacionais brasileiras de formação de trabalhadores, juventudes e sobre os saberes dos trabalhadores.

**Quadro 2.** Principais escolas públicas que fizeram parte da história da educação profissional no município de Belém de 1840 a 2008

Anos	Instituição de Educação Profissional e a troca de nomenclaturas
1840	Casa dos Educandos ou Companhia de Jovens Educandos
1872	Instituto Paraense de Educandos artífices
1887	Instituto Lauro Sodré
1920	Rede Federal de Educação Tecnológica
1994	Centros Federais de Educação Tecnológica
1910	Escola de Aprendizes Artífices
1937	Liceu Industrial do Pará
1942	Escola Industrial de Belém
1966	Escola Industrial Federal do Pará
1968	Escola Técnica Federal do Pará
1904	Instituto de Igarapé-açu e Ourém – ligado a Belém
1905	Instituto orfanológico de Outeiro
1946	Sistema “S” (SENAI/SENAC/SENAR/SESI/SENAT/SESCOOP/SEBRAE)
1958	Escola Salesiana do Trabalho
2002	Escola de Trabalho e Produção do Pará
2008	Escolas de Educação Tecnológicas do Estado do Pará

Fonte: Both et al. (2011); Araújo et al. (2007)

O quadro 2 em questão permite um apanhado geral de algumas instituições públicas que se fizeram presentes no estado do Pará ao longo dos tempos. A partir de agora, far-se-á uma análise mais específica de cada uma dessas instituições de forma a entender seus progressos, atores sociais envolvidos e limitações vividas em seus tempos.

A retrospectiva histórica começa em 1840, em pleno Império no Brasil, no que concerne à educação, caminha-se nos passos da educação católica jesuítica desde a Colônia. É nessa época que a formação do povo foi diferenciada entre aqueles que possuíam o conhecimento intelectual e os que possuíam a força de trabalho no sentido organizatório das atividades produtivas no Brasil, pela lógica os primeiros (intelectuais) formariam o corpo ensinante das profissões, já o povo – trabalhadores formar-se-iam para desenvolver o Brasil.

Desse modo, Luckesi (1994, p.43) já alude de maneira crítica sobre isto “Deve-se, pois, não só reproduzir a mão de obrado ponto de vista quantitativo, mas também qualitativo. Ou seja, torna-se necessária a formação profissional, segundo os diversos níveis e necessidades da divisão social do trabalho”. Reforçando, assim,

a importância do ensino organizado para a formação dos cidadãos, principalmente na modalidade que mais “rápido” prepararia os homens para o mercado de trabalho:

[...] a educação profissional teria buscado desenvolver, nos trabalhadores, comportamentos condizentes com o respeito à hierarquia, ao ajustamento a cargos e à obediência às regras. O importante se resumia em saber “como” fazer e não “porque” fazer. (ARAÚJO et al., 2007, p.44)

Percebe-se a importância dada por parte dos dirigentes máximos por uma formação aligeirada e, ao mesmo tempo, que desce conta do processo de desenvolvimento do país, sendo aperfeiçoada por quase todo o Brasil em que a EP como forma mais eficaz de formação dos trabalhadores. No Pará, retomando as indicações do quadro 2, a partir de 1840 novos pontos educativos surgiram e assim articulou-se com mais força a EP.

A troca das nomenclaturas com o passar dos tempos, os estudos de Araújo et al. (2007) salientam a clientela que frequentava os espaços educacionais destinados à formação de mão de obra, esses espaços educativos eram destinados a jovens em situação de risco: órfãos, desamparados, miseráveis, pobres, desvalidos, abandonados e filhos de escravos libertos. Nesses espaços, os jovens aprendiam carpintaria, marcenaria, funilaria, trabalhos manuais, apesar de haver aulas de geometria, desenho e música.

Em 1872, o Instituto Paraense de Educandos Artífices, onde hoje se situa o Colégio Gentil Bittencourt, ofertava cursos profissionais. Em 1887, já no período republicano, ele foi reformado e ampliado e passou a se chamar Instituto Lauro Sodré (ARAÚJO et al., 2007), mudando-se depois para a atual avenida Almirante Barroso, onde hoje abriga o Tribunal de Justiça do Estado.

**Figura 1** – Prédio de 1872 onde funcionou o Instituto de Artífices do Pará e o Colégio Lauro Sodré



Fonte: Site do Tribunal de Justiça do Estado do Pará<sup>11</sup>

Nessa mesma linha de atuação, com finalidade de aperfeiçoamento da oferta do ensino profissionalizante, em meados de 1904 tem-se a instalação dos Instituto de Igarapé-Açu e Ourém, que objetivava o ensino de ofícios aos descendentes de índios e menores desamparados.

Um ano mais tarde, em 1905, o Instituto Orfanológico de Outeiro é implementado, com a intenção de preparar principalmente os órfãos de 6 a 9 anos de idade, que após essa passagem ingressariam no Instituto Lauro Sodré (ARAÚJO et al., 2007). Essas escolas são importantes marcos da profissionalização dos cidadãos paraenses e da própria consolidação de uma identidade da EP em nível estadual.

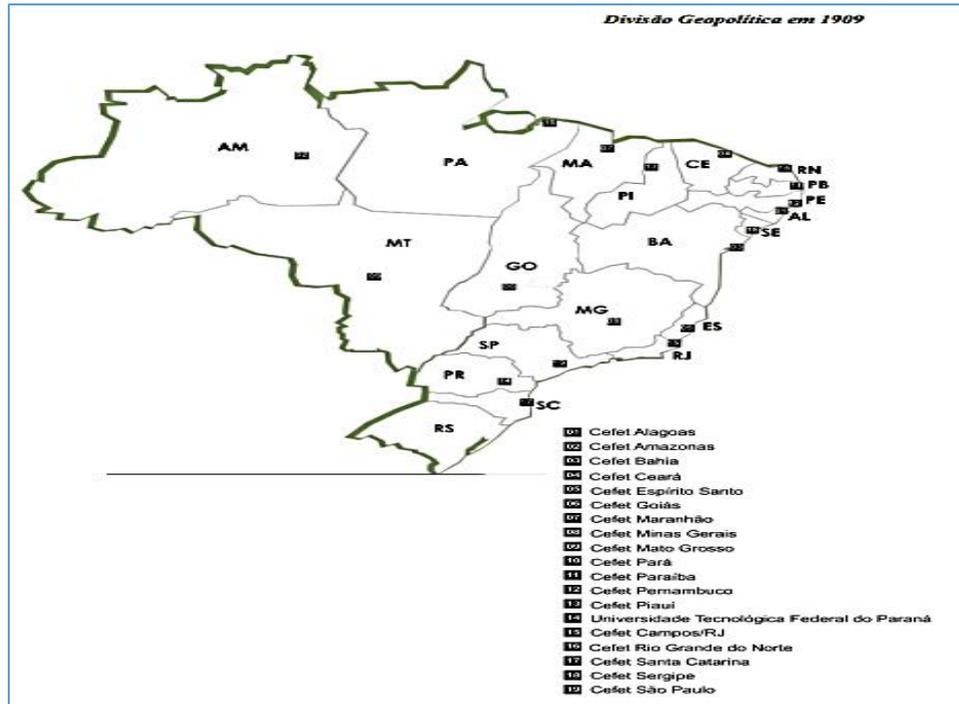
Nos idos de 1909-1910, o Pará segue a tendência nacional e a expansão da EP continua com a inauguração das Escolas de Aprendizes Artífices por meio do Decreto n. 7.566/1909. Neste período, o Brasil já possui postos de trabalhos que aguarda por mão de obra especializada: fábricas e outros estabelecimentos comerciais com a necessidade de movimentação, o que impulsiona a economia, a política e os ramos da sociedade de maneira geral. Anos mais tarde, as escolas mudam de nomenclatura e tornam-se Centros Federais de Educação Tecnológica, espalhados em dezenove estados.

**Figura 2** – Expansão da EP por meio dos Centros Federais de Educação Tecnológica<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> <http://www.tjpa.jus.br/PortalExterno/institucional/Sobre-o-TJ/39-Historico.xhtml>,

<sup>12</sup> Fonte: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf).



Observa-se na figura 3 que o estado do Pará está incluído em um processo nacional de expansão da EP e, conseqüentemente, de formação do povo, mas também de formação dos professores que ensinavam esses ofícios ou profissões aos cidadãos, tanto que em 1920:

[...] surge uma grande preocupação com a formação do corpo docente das Escolas de Aprendizes Artífices, que dão origem a atual Rede Federal de Educação Tecnológica e que enfrentaram muitos problemas quanto à matrícula e interesse dos alunos. (ARAÚJO et al., 2007, p.55)

Atento a essa situação, o então Instituto Lauro Sodré foi um importante lugar de formação docente até o final da década de 1930, por sua estrutura e adequação aos moldes nacionais de ensino. (ARAÚJO et al., 2007).

Em um processo de reorganização do sistema escolar em 1918 foi exigido o curso primário para todos os alunos que quisessem entrar nas escolas profissionais, isso desencadeia mais tarde, em 1937, mudanças, principalmente, quanto à concepção e bases filosóficas da EP, já que o Brasil passa nesse período por grandes transformações industriais, dá-se lugar à instituições, que no Pará foram chamadas de Liceus Industriais (Figura 4), mas em 1942 muda de nome e passa a ser chamada de Escola Industrial de Belém.

Décadas mais tarde, em 1966, a escola num processo gradativo de substituição do curso ginásio-industrial pelo ensino profissional de 2º ciclo (hoje

Ensino Médio) assume o status de Escola Industrial Federal do Pará. Segue-se, então, a tendência nacional de mudanças e de forte adequação à expansão industrial e fomento do homem para a adequação aos postos de trabalho (ARAÚJO et al. 2007).

**Figura 3** – Escola Industrial em 1949, Belém, Pará<sup>13</sup>



Essas

mudanças,

além de consolidarem a educação profissional, diversificam a concepção de trabalho que antes estava baseada em atividades manuais e de caráter popular.

A indústria se fortalece no Brasil com a urbanização e imprime na sociedade novos estilos e atividades de produção, o que favorece a expansão do ensino técnico-profissional pela federação, no sentido de que as atividades se tornam complexas, o que necessita de mão de obra adequada: “[...] à medida que demandas técnicas foram se tornando mais pertinentes, as organizações de trabalhadores também passaram a se preocupar com o fortalecimento de práticas de formação mais sistemáticas” (MANFREDI, 2002, p. 92).

Ainda nas décadas de 1940 e 1950, o Pará presencia a inauguração de duas importantes instituições que nascem com a premissa da EP. Em 1942, surge o Sistema “S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; o Serviço Social da Indústria – Sesi; o Serviço Social do Comércio – Sesc; o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR; o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT; o Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa – SEBRAE e, por fim, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP, que constitui mais uma rede de EP com financiamento público e gestão privada (ARAÚJO et al. 2007).

<sup>13</sup> Fonte: <https://artepapaxibe.wordpress.com/fotos-belem-antiga/>

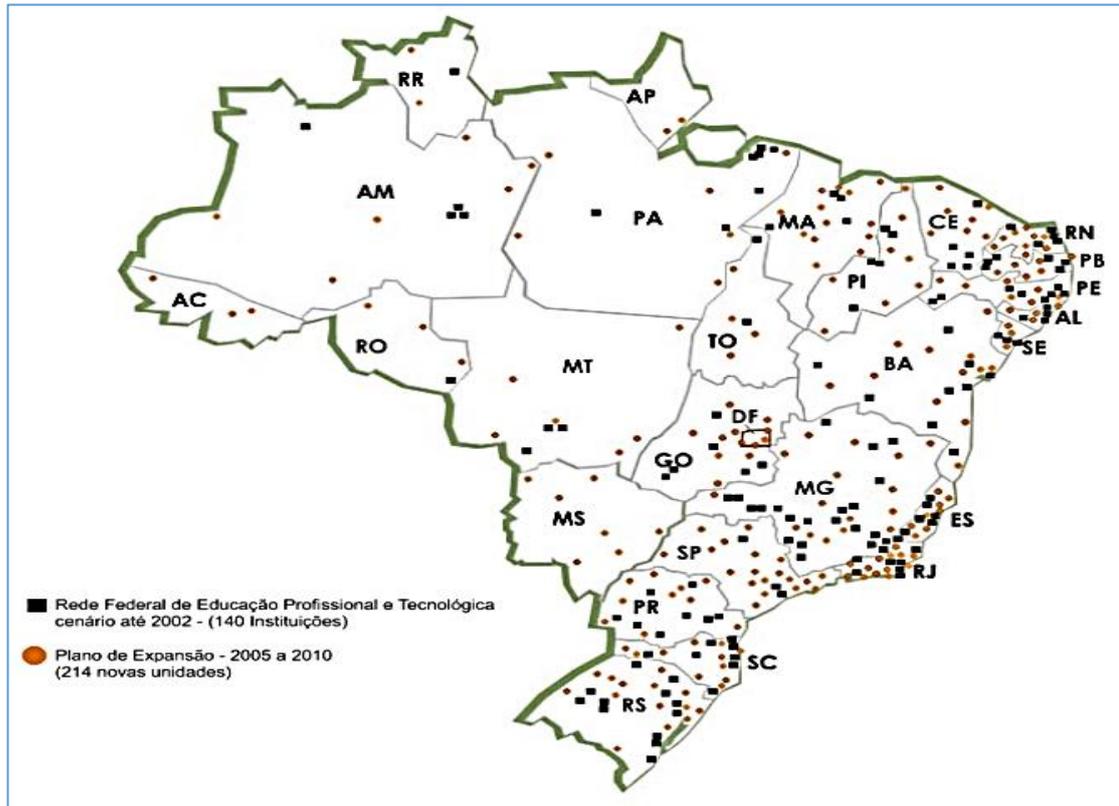
A passagem do tempo e a organização de uma educação que é responsável pelo avanço da União, em todos os sentidos, principalmente urbanístico e industrial se mostra eficiente e bem aceita pela população. Questões de relevante importância para o crescimento do país, já que a mão de obra necessária para sua construção é gestada nas salas da própria educação profissional.

Ainda nesta mesma faixa temporal, as Escolas Salesianas do Trabalho, de caráter não governamental, mas sim, emergidas da sociedade civil organizada, proliferaram-se no Brasil (ARAÚJO et al. 2007) e como o Pará é um dos estados mais antigos da federação, entra na rota das transformações ocorridas nacionalmente, nestas instituições eram ofertados os cursos de “Tornearia, Eletricidade Básica, Eletrônica Básica, Mecânica Diesel, Impressão Tipográfica, Impressão Off-Set, Marcenaria, Encadernação e Linotipia” (ARAÚJO et al. 2007, p.67), com isso percebe-se o desenvolvimento de novas profissões e qualificações para o atendimento às demandas locais de ocupação no mercado de trabalho.

Com a alta demanda surgida com essa nova sociedade local e nacional, a educação profissional precisou ser redefinida e, com o centenário dessa modalidade de educação no Brasil (1909-2009), percebe-se um avanço no crescimento/abrangência da atuação da rede de escolas técnica-profissional no país (BRASIL, 2009). A educação profissional chega a todos os estados da federação, com a marca de cento e quarenta escolas entregues em 2002. Não obstante em 2007 é lançada a segunda fase do plano de metas da expansão da educação profissional no Brasil,

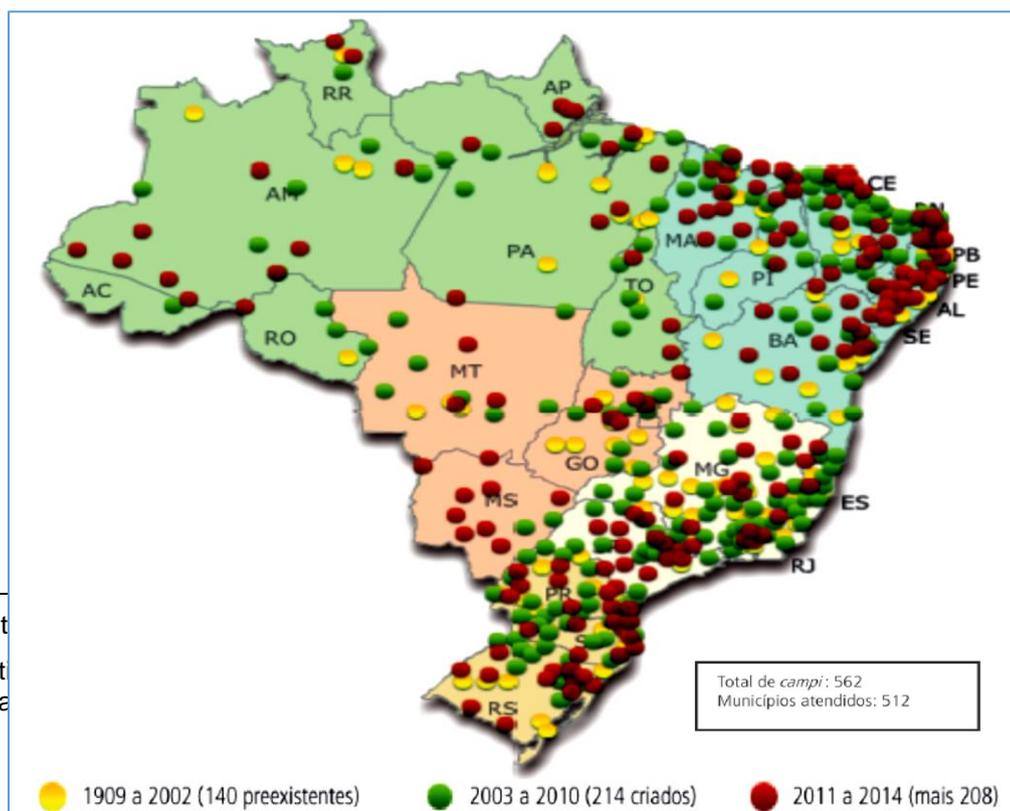
[...] tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional. (BRASIL, 2009, p.6)

**Figura 4** – Expansão da rede de escolas Técnicas Federais no Brasil no ano 2010<sup>14</sup>



Nessa evolução, a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008<sup>15</sup>, cria a rede dos Institutos Federais que integra e transforma os CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas em uma só rede fomentadora de EPT no país, conforme a figura 5.

**Figura 5** – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica até 2014



<sup>14</sup> Font

<sup>15</sup> Inst  
Federa

Fonte: Oliveira (2013)

É considerável a quantidade de escolas profissionais estruturadas no Pará administradas pela esfera federal, sendo notável o desenvolvimento e fortalecimento da modalidade de ensino que, em longos anos, na história educacional tem o foco no mundo do trabalho, promovendo grandes mudanças em relação à qualificação para o atendimento da demanda do próprio cenário de trabalho. Sobre essa questão, Souza Jr. (2007) confirma as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, e afirma que,

Pensar no novo em termos de educação profissional é, antes de tudo, tentar compreender o real significado das metamorfoses recentes do mundo do trabalho no interior do percurso histórico e no interior do processo histórico de atualização da contradição capital x trabalho. (SOUZA JR., 2007, p.169)

A dinâmica social em cada momento histórico é um fator que, de forma consistente, afeta os momentos subsequentes, ao impor certos conceitos e moldes sociais (cultural, econômico e sociopolítico). Decerto, se em anos anteriores prevaleceu uma ótica social positiva e organizada no sentido de melhorar a vida em sociedade, nos anos vindouros, principalmente, a educação é afetada e moldada segundo esses preceitos, a EP, com efeito, articula melhor a questão profissional com o mundo do trabalho.

## **1.2. Das escolas profissionais às escolas tecnológicas**

Como exposto na seção anterior, uma questão sempre vem à tona quando se pesquisa sobre EP, como bem sinalizou Souza Jr. (2007), é a devida relação “capital x trabalho”. A passagem da EP para a EPT, está além do mero simbolismo que carrega a expressão “tecnológica”, mas sim, tem a ver com as mudanças sociais, econômicas, políticas e educacionais que o Brasil sofreu principalmente a partir da

década de 1970, com os impactos que o capitalismo, na sua fase informacional, trouxe com advento da globalização para o mundo moderno.

Nas análises de Castells (1999), o mundo vive uma virada histórica já no final da década de 1960 e início da de 1970, com a coincidência de três processos independentes: a revolução tecnológica da informação, a reestruturação do capitalismo e o apogeu de movimentos sociais e culturais. Observa-se, a partir destes acontecimentos, que se desenvolve um novo cenário mundial, motivado principalmente, pela questão informacional. Dessa forma,

A interação entre esses processos e as reações por eles desencadeadas fizeram surgir uma nova estrutura social dominante, a sociedade em rede; uma nova economia, a economia informacional/global; e uma nova cultura, a cultura da virtualidade real. (CASTELLS, 1999, p.441)

É nessa nova forma de ver o mundo que conduz o debate sobre o capitalismo<sup>16</sup> enquanto sistema produtivo, que de forma imperiosa se estabeleceu no mundo e interferiu diretamente no fazer da educação. Um sistema de acumulação de capital que, em última análise, torna seus trabalhadores dependentes e explorados em demasia, como defende Marx (1996), com sérias críticas a esse sistema de produção.

Também por sua presença nos estudos sobre o Capitalismo, Weber (2004) na obra *Ética protestante e o Espírito do Capitalismo*, foi utilizado neste debate, por relatar a gênese do capitalismo moderno com uma discussão bastante atual e enfática sobre o processo de inserção do homem no mundo de trabalho. É neste cenário que a EP tenta articular-se para dar conta da demanda por mão de obra qualificada e preparada para o mundo do trabalho, que agora, se encontra na era da tecnologia, confirma-se perspectiva anterior com a fala de Ramos (2012), quando avalia a questão da expressão Tecnológica na EP e assim adverte:

A expressão educação tecnológica é alvo de um debate conceitual importante, tendo sido usada por Marx, no século XIX, para discutir o

---

<sup>16</sup> O debate aqui realizado sobre o Sistema Capitalista como forma de sistema produtivo da sociedade contemporânea tem o intuito de ajudar a compreender os desdobramentos da Educação Profissional, uma vez que, ela é comandada exclusivamente pelas atividades vivenciadas no mundo do trabalho, este que por sua vez, é fortemente imerso, no caso do Brasil, no Sistema Capitalista. No entanto, não será feita uma análise na perspectiva de mergulhar no sistema, mas sim, de desvendar suas principais influências para o desenvolvimento da EP. Para isso, utilizou-se os escritos de Marx (1996), Weber (2004) e Castells (1999) apenas para contextualizar melhor e dar significado as mudanças de foco da educação profissional até a chegada da educação profissional e tecnológica.

programa de educação da classe trabalhadora. Atualmente, ela tende a definir um tipo de educação afinada com as características da vida contemporânea, na qual tecnologias estão fortemente presentes, podendo ou não estar vinculada a uma finalidade profissionalizante. (RAMOS, 2012, p.9).

Seguir as ideias da autora, é entender a evolução das características do trabalho. É perceptível as transformações sofridas com o advento das mudanças tecnológicas, no entanto é necessário compreender que a educação no/e para o trabalho consiste em um processo de socialização do homem nos espaços do trabalho com o intercruzamento de suas aprendizagens em outros ambientes culturais (MANFREDI, 2002), na tentativa de solucionar as questões do cotidiano muitas vezes, limitadas pelo uso das tecnologias. Como bem esclarece Ramos (2012) sobre a postura de Marx, no século XIX, acerca da utilização das tecnologias, é necessária a reflexão de que,

A força produtiva do trabalho é determinada por meio de circunstâncias diversas, entre outras pelo grau médio de **habilidade dos trabalhadores**, o nível de **desenvolvimento da ciência e sua aplicabilidade tecnológica**, a combinação social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais. (MARX, 1996, p.169, grifo nosso)

Admitir o cenário descrito é conceber que a EP, como modalidade de ensino, tem em sua gênese a articulação imediata com o mundo do trabalho de forma substancial, por ter sido a modalidade a florada pela própria constituição do trabalho como forma de desenvolvimento das sociedades.

Em virtude disso, Manfredi (2002) alerta para a necessidade de reformar a Escola no sentido de ajustá-la às exigências do momento histórico vivido, assim sendo, “a educação, mormente a qualificação profissional, revela-se fator de desenvolvimento, competitividade, qualidade e produtividade necessária a nova cultura do trabalho [...]” pontua Paz; Oliveira (2012, p.133), quando exemplifica que o processo de qualificação profissional precisa de adequação aos novos moldes do mundo do trabalho, e que também perceba o homem como portador de conhecimentos e reflexões capaz de ajustar-se de maneira sábia nos ambientes do próprio trabalho.

Com base nisso, Batistolli et al. (2010) reforça a evolução da EP por meio de processos de transição e ciclos que permitem por parte dos gestores estatais a

criação e manutenção de políticas públicas capazes de atender as necessidades de uma qualificação ampla e com a qualidade adequada ofertada aos cidadãos brasileiros. No entanto, é grave a situação implantada pelo sistema capitalista que visa de forma austera a valorização exclusiva do capital (MARX, 1996). Equacionar a questão trabalho x educação tem sido alvo de grande reflexão na contemporaneidade, haja vista o predomínio do capitalismo sob os outros setores sociais: economia, política, cultura, entre outras. A educação, que de acordo com Ramos (2012), conforma-se enquanto mercadoria, diante de um cenário complexo de relações entre o sistema produtivo dominante e as relações estabelecidas no mundo do trabalho.

Diante das situações atuais da demanda tecnológica, observa-se que:

A emergência da qualificação profissional da força de trabalho tem sido ressaltada pelos governos e empresariado como um dos mais importantes ingredientes da valorização da força de trabalho – qualificação esta necessária em decorrência da utilização de “novas tecnologias” [...] essas mudanças trouxeram como desafio para a reprodução capitalista a necessidade de investir em novos requisitos de qualificação profissional. (PAZ; OLIVEIRA, 2012, pp.133-135, grifos dos autores)

A questão das mudanças na qualificação dos trabalhadores já ressoa não só como movimento historicamente construído, mas como um verdadeiro ajustamento da mão de obra disposta a atender o interesse do capital, tão difundido pelo capitalismo. Em uma breve análise histórica, percebe-se que o Brasil necessitou de qualificação profissional mais evoluída já no processo de adequação do país à industrialização que se desenvolvia por volta de 1950 na era Juscelino Kubitschek, em seu ambicioso Plano de Metas<sup>17</sup> (RAMOS, 2012) quando o Brasil abriu em

---

<sup>17</sup> O Plano de Metas, mesmo apresentando uma certa continuidade nas ações estatais em favor do desenvolvimento, marcava uma mudança significativa de concepção com o Governo anterior de Getúlio Vargas, cujo projeto era nacionalista. No caso do Governo Juscelino, havia uma clara aceitação da predominância do capital externo, limitando-se o capital nacional ao papel de sócio menor deste processo. Os grandes investimentos estatais em infra-estrutura, bem como as empresas estatais do setor produtivo, estariam a serviço da acumulação privada. O Plano pode ser analisado a partir de três objetivos principais: I. Uma série de investimentos estatais em infra-estrutura, com destaque para os setores de transporte e energia elétrica. No que diz respeito aos transportes, cabe destacar a mudança de prioridades, que, até o Governo Vargas, centrava-se no setor ferroviário, e no Governo JK passou para o rodoviário, que estava em consonância com o objetivo de introduzir o setor automobilístico no país; II. Estímulo ao aumento da produção de bens intermediários, como o aço, o carvão, o cimento, o zinco etc., que foram objeto de planos específicos; III. Incentivos à introdução dos setores de bens de consumo duráveis e bens de capital. (UNIVERSIDADE FEDERALE DE UBERLÂNDIA, 2000, pp.1-2.) Disponível em: <http://www.nudes.ufu.br/disciplinas/arquivos/PLANO%20DE%20METAS.pdf>, acessado em: 14 jul 2015.

definitivo as portas ao capital estrangeiro e observou a formação de uma burguesia industrial que impulsionaria mais tarde, todos os setores sociais.

Depreende-se deste fato, que o Brasil esteve atento ao processo de mudanças no mundo do trabalho, o que, de maneira natural, acompanha o desenvolvimento das profissões como forma de integração da força de trabalho do homem com as atividades trabalhistas no meio tecnológico, por conseguinte, “significa dizer e reafirmar que a educação profissional e tecnológica é política pública estratégica, portanto, uma área que deve promover a formação profissional articulada com as políticas de inclusão social [...]” (BATISTOLLI et al., 2012, p.204) confirma-se de maneira irreversível essa nova forma de qualificação do trabalhador para o atendimento dos novos tempos.

Nas análises de Marx (1996), ele já previa, de forma espontânea, que a evolução capitalista desenvolveria nos trabalhadores de maneira natural o reconhecimento das exigências dos processos de produção, em que a superpopulação tem papel fundamental, pois mantém a lei da oferta e da procura de trabalho, o que pelas condições econômicas sela o domínio do capitalismo sobre o trabalhador a serviço das organizações. Igualmente discorre Weber (2004) acerca do mais importante propósito do capitalismo: produzir bens materiais para suprir a necessidade da humanidade, que hoje se encontra globalizada.

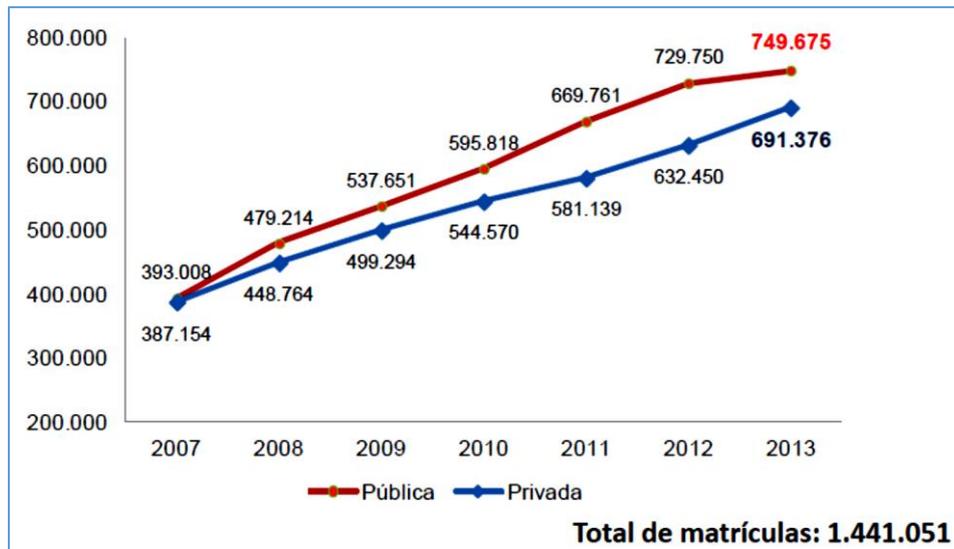
Nesta perspectiva, “o cenário de globalização econômica recolocou importantes questões e desafios aos governos, no sentido de reestruturar um dos seus principais entes, sendo este capaz de dar organicidade ao sistema socialmente estabelecido, ou seja, o Estado”, como esclarece Paz; Oliveira (2012, p.141) na recondução do Estado como responsável pela formação profissional de seus cidadãos. Em uma visão positiva sobre o papel do Estado na manutenção do sistema educacional, Batistolli et al. (2010) ressalta que os estados estão engajados no processo de organização dos meios de se fazer educação com qualidade e assim atingir os fins preconizados do âmbito nacional.

Esse Estado, que tem suas ações minimizadas por conta dos interesses capitalistas, tem contribuído de forma estratégica como agente responsável pela capacitação de seus cidadãos, principalmente na oferta da EP como fonte de formação dos trabalhadores, mesmo porque:

A globalização do capital, a "multilateralização" das instituições do poder e a descentralização da autoridade para governos regionais e locais ocasionam uma nova geometria do poder, talvez levando a uma nova forma de Estado, o Estado em rede. (CASTELLS, 1999, p.423, grifos do autor)

No Brasil, pelas pesquisas realizadas por Manfredi (2002), os estados têm possibilitado a escolarização do trabalhador em nível de EP em instituições federais, estaduais e municipais, tanto que, até o ano da publicação de sua obra, somavam aproximadamente 71% do total das entidades que ofertavam a modalidade de ensino, sendo as regiões Norte e Centro-Oeste, as que tinham os níveis mais elevados de matrícula, cerca de 48% dos cidadãos nas salas de aula da EP.

Em recente pesquisa divulgada em 2014, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, foi evidenciada uma escalada das instituições privadas na oferta da modalidade de ensino profissional, quase uma equiparação no número de matrículas, no entanto, a esfera pública ainda consegue 53% contra 47% da privada, como mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 1** – Evolução da matrícula de Educação Profissional por Rede no Brasil (2007-2013)

Fonte: Brasil (2014)

Dos estudos de Manfredi (2002) para a atualidade mostrada no gráfico, pode-se citar algumas situações que proporcionaram essa mudança, como o processo de expansão das Universidades Federais<sup>18</sup>, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES – Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001), o Programa Universidade para Todos (PROUNI – Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005) que levou milhões de estudantes (que antes recorriam à EPT) às salas da educação superior, que, em tese, possibilita aos concluintes melhores condições de empregabilidade e qualidade de vida.

Foi lançado também o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC – Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011) que ampliou em definitivo a promoção da EP, e agora EPT, na tentativa de rever seu papel como promotor do desenvolvimento da mão de obra qualificada em tempo curto, o que é mais interessante para o sistema capitalista. É válido, neste momento, expor o público atendido pelo programa como forma de fortalecimento da EPT como fonte da força de trabalho, por isso, estão dispostos na lei:

<sup>18</sup> Em 2012 com a publicação do documento intitulado Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012, o governo federal esboça de maneira simplificada todos os avanços em termos de melhoramento da rede de educação superior pública no Brasil. O relatório está dividido em três momentos. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_down&id=12386&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_down&id=12386&Itemid=>).

Art. 2º. O Pronatec atenderá prioritariamente:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;

**II - trabalhadores;**

III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e

IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Como se observa, o Estado, no sistema social, assume papel primordial tornando-se a cada momento histórico, um agente estruturante por implantar ações na direção da manutenção do sistema capitalista (PAZ; OLIVEIRA, 2012), como no caso da formação do trabalhador, que ao longo do tempo tem sua parcela de conformação nessa exploração de mão de obra imposta pelo empresariado, como bem sinaliza Weber (2004, p. 85): “a visão do trabalho como vocação tornou-se uma característica do trabalhador moderno, assim como a correspondente atitude diante da aquisição por parte do empresário”, o que reforça a questão da evolução na concepção e avanços sofridos na relação trabalho x educação.

Perante a necessidade de recolocação da educação em favor de uma qualificação mais adequada, Ramos (2012) argumenta que o Estado encontrou sua resposta na administração de caráter gerencial, na tentativa do Brasil em se ajustar aos preceitos da lógica capitalista. Decorre disto, a ampliação no fazer da educação profissional atrelada à evolução tecnológica, com vistas a um melhoramento na própria relação patrão-trabalhadores. Por isso, “a educação tecnológica se fundamenta na centralidade, na educação do sujeito e, normalmente, na qualificação profissional no processo de relação imediata com a produção econômica e normalmente no espaço mais amplo da sociedade” (SIMÕES, 2010, p.115) tem-se, portanto, uma nova forma de apropriação do conhecimento, e de formação mais humanizada dos trabalhadores. Nessa mesma perspectiva, cabe consolidar a,

[...] qualificação profissional, compreendida como capacidade de ampliação das capacidades humanas, intelectivas e de base técnica, assume a condição de direito dos trabalhadores brasileiros, devendo se realizar como forma de ampliar tais capacidades intelectivas e laborais, articuladas a um projeto de formação humana. (PAZ; OLIVEIRA, 2012, p.146)

Já instalada no Brasil, como forma dessa nova qualificação profissional, a EPT converge seus esforços no sentido de atender a uma demanda cada vez mais

exigente e centrada na questão da qualidade. Nas análises de Kuenzer (2010) isto ocorre, como já visto aqui, em virtude de um avanço nos processos administrativos e tecnológicos vivenciados pelas empresas, bem como a complexidade que tomam determinadas formas de trabalho e que influenciam diretamente nas competências dos trabalhadores, que se encontram na fase da tecnologia da informação onde,

[...] a capacidade cultural de utilizá-la são fundamentais no desempenho da nova função da produção, além disso, um novo tipo de organização e administração, com vistas à adaptabilidade e coordenação simultâneas, torna-se a base do sistema operacional mais efetivo [...] (CASTELLS, 1999, p.416)

Depreende-se do esclarecimento do autor, a capacidade que a própria EPT no interior da escola, mais precisamente das salas de aula, consegue promover aos cidadãos. Na perspectiva de Oliveira (2012), essa escola é muito mais que um espaço de socialização e exposição de saberes, sendo, portanto, um celeiro de reconstrução do ser social nas mais diversas dimensões, sejam elas políticas, afetivas, físico-intelectuais ou econômicas. Cabe avaliar a EPT de um ponto de vista irreversível, uma vez que a questão dos avanços tecnológicos são a marca da sociedade contemporânea, já que segundo Castells (1999), a revolução da tecnologia, a crítica da cultura e a renovação econômica concorreram para uma determinação histórica nas formas de produzir, no poder e nas experiências vivenciadas em nossa sociedade.

Diante dessa evolução no fazer da EPT não se pode pensar que tudo isso parte de ações isoladas e reinvenções governamentais na direção de uma educação baseada apenas na mão de obra qualificada, é imperativo a certeza de políticas públicas de EPT eficazes, para além dos interesses capitalistas, que estejam alinhadas as questões sociais mais latentes, dentre elas, a formação de uma classe trabalhadora humanizada, que além da capacidade para o uso da tecnologia, seja capaz da autorreflexão e de discernir sobre as incertezas do mundo do trabalho (PAZ; OLIVEIRA, 2012; RAMOS, 2012; CASTELLS, 1999; BATISTOLLI, 2010).

### **1.3. Atuais políticas públicas relacionadas à educação profissional e tecnológica**

A gestão das políticas educacionais no Brasil tem suscitado nos últimos tempos, grandes discussões sobre sua efetividade, continuidade, avanços e retrocessos. É necessário compreender o caráter complexo do processo de concretude dessas ações, principalmente, pelo jogo político travado nos setores sociais e seus interesses, que recaem sobre a educação como o grande campo de disputas. Dessa forma,

Para efeito desta análise, a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. (DOURADO, 2007, p.923)

Ainda sobre a gestão educacional é imperioso saber que envolve constante negociação e conflito, consequências das circunstâncias políticas (VIEIRA, 2007) as quais se gestam e desenvolvem. No interior da educação básica, a ampliação da EPT, “como política pública, é vista como parte de um Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Tecnológico sustentado e articulado a outras políticas de emprego, de trabalho e de renda” (MANFREDI, 2002, p.116) na tentativa de formação de um cidadão político e produtivo, e que para além de executar sua mera função trabalhista, participe ativamente de seu próprio processo de emancipação profissional. Na visão de Oliveira (2012), essa formação profissional está voltada para a emancipação do trabalhador precisa ter um caráter de enfrentamento contra a alienação do trabalho, caminha-se dessa forma, ao encontro de uma qualificação que abranja suas múltiplas dimensões culturais.

Nesta caminhada sobre as políticas públicas referentes à EPT é importante apontar historicamente a partir da década de 1990, os principais dispositivos legais que hoje, nomeiam, caracterizam e objetivam a formação humanizada por meio da educação, mais precisamente da modalidade profissional, mesmo porque,

Ganha importância o debate acerca das políticas de reforma institucional, das políticas públicas, das reformas educativas e das novas categorias conceituais que as orientam. Dessa maneira, na segunda metade dos anos de 1990, no Brasil, iniciou-se a implantação de uma "nova" institucional

idade no campo educacional, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e de sua posterior regulamentação, via leis complementares, decretos, portarias ministeriais, pareceres, resoluções e medidas provisórias. (LIMA FILHO, 2002, p.271, grifo do autor)

Ao seguir o rumo traçado pelo autor ao demarcar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, selecionou-se os dispositivos legais: o Decreto n. 2.208/1997, o Portaria n. 646/97, Portaria n. 1.005/1997, Parecer n. 16/1999; Decreto n. 5.154/2004; Decreto n. 5.840/2006; Lei n. 11.741/2008 e a Lei n. 12.513/2011, que na escala evolutiva, dentre outros, são os mais importantes e por isso receberam atenção na tentativa de revelar os caminhos pelos quais a EPT tem passado e se constituído em articulação com os outros níveis e modalidade de ensino, especificamente na formação da classe trabalhadora.

Antes mesmo da publicação da LDB de 1996, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, já regulamenta e dá outras providências aos processos sociais brasileiros e aponta os caminhos a serem tomados pela educação profissional, foco neste trabalho. Assim explicita no Capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto e cuja seção refere-se à Educação:

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho.** (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Reforçado o compromisso educacional, por meio do artigo 205, descrito anteriormente, a LDB 9.394/96 consegue de forma ampla, articular todos os níveis e modalidades de ensino na premissa da universalização da educação e da promoção social, no efetivo compromisso da cidadania. Um debate importante tem sido travado por estudiosos da educação profissional a respeito das políticas públicas (ARAÚJO et al., 2007; RAMOS, 2012; OLIVEIRA, 2012; KUENZER, 2006; FRIGOTTO et al., 2005; LIMA FILHO, 2002; GUIMARÃES e SILVA, 2010) no qual evidenciam avanços, mas também, descontinuidades nos programas de governo na concretização dessas políticas, que possibilitem, na realidade, uma qualificação profissional ajustada as exigências do mundo moderno.

No bojo da LDB 9.394/96, a EPT explicita logo após o ensino médio, levando a um falso entendimento de que ela está atrelada ao referido ensino, ainda escrita apenas como “Educação Profissional - EP”, e recebe um capítulo específico assim

descrito: “Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

Na leitura do excerto do artigo em questão, percebe-se que, na verdade, a EP deverá ser integrada, tanto à educação, como ao trabalho e assim dar direcionamentos claros à formação e qualificação para a vida produtiva. Em uma análise mais aprofundada, deve-se, assim como Oliveira (2012), compreender que a EP não pode ser observada sem início e fins definidos, única e exclusivamente pelo que dita o mundo do trabalho, ela deve se pautar sempre pelos limites da intervenção do homem e jamais minimizar o potencial humano. Nessa perspectiva é válido o entendimento de que a mudança institucional de formação advinda da EP, esteja pautada no “aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver juntos” (PAZ; OLIVEIRA, 2012, p.127), o que, de forma geral, amplia o próprio conceito de EP tornando-a mais humanizada e centralizada no desenvolvimento mais politizado do homem social.

Sobre a interpretação do Art. 39, cabe o reforço da escrita do Art. 42, pois ele expressa que “As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (BRASIL, 1996) quando integra a EP aos diferentes níveis de escolaridade, não sendo esta a obrigação maior na oferta da EP. “Na verdade, a experiência de trabalho significa também criar e aprender como parte integrante do cotidiano dos cidadãos, seja no local de trabalho, seja no de ensino em seus vários níveis, graus e formas” (BRASIL, 2004, p. 22), assim, a articulação que essa modalidade de ensino possui é fundamental para o desenvolvimento social por considerar todo o tipo de conhecimento adquirido pelos cidadãos ao longo de sua vida produtiva.

O contexto nacional da elaboração à implementação de políticas públicas, seja ela educacional ou não, sempre estará permeada pela luta de classes em defesa de seus objetivos (MARX, 1996; WEBER, 2004). A classe do empresariado capitalista tem tomado proporções inimagináveis, por vezes, conduzindo sozinha, os planos e projetos sociais. A partir da década de 1990, os movimentos socioculturais tomam força na tentativa de saírem de mero coadjuvantes à protagonistas na formação de uma sociedade onde a equidade das classes prevaleça (RAMOS, 2012; OLIVEIRA, 2012; FRIGOTTO et al., 2005; KUENZER, 2006; CASTELLS, 1999), e nesse

cenário, a EP tem um papel fundamental: o de levar o conhecimento aos trabalhadores no sentido de tirá-los da alienação que a própria ação trabalhista impõe. Assim, a EP deve “garantir ao educando, em suas práticas de formação, a liberdade de materialização do seu potencial criativo” é o que alerta Oliveira (2012, p. 99), de tal modo que o trabalhador se liberte das onerosas forças que o capitalismo moderno imprime sobre esses atores sociais.

Logo após a publicação da LDB 9.394/96, um ano depois precisamente, é lançado o Decreto n. 2.208/97 e a Portaria n. 646/97, que para muitos pesquisadores, foi de um avanço significativo por expressar melhor as finalidades da EP, esclarecer seus objetivos, níveis e modalidades. Ele revela seus mecanismos de articulação com o ensino regular e detalha de forma pontual uma nova estrutura formada pelo CEFET – Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrícolas Federais, resultantes da articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego (LIMA FILHO, 2002), o que, em tese, melhoraria a condição de formação profissional, mas que de fato “[...] instituíram as modalidades de educação profissional básica, média e tecnológica” (RAMOS, 2012, p.127) como possibilidades de qualificação profissional.

No entanto, há controvérsias, já que, na verdade, “lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira” (FRIGOTTO et al., 2005, p.1089) expondo uma clara tensão entre as forças progressistas, emanadas principalmente dos movimentos socioculturais e as conservadoras, presentes na sociedade brasileira. Dessa maneira, conforme estabelecido pelo Decreto n. 2.208/97 e a Portaria n. 646/97, negar-se-ia a educação básica como fundamental para o acesso à formação técnico-científico sólida, que deve prevalecer na formação de jovens e adultos trabalhadores, o que, de forma efetiva, desarticulou a EP do ensino médio.

Nesse mesmo período, observa-se a implementação do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP, por meio da Portaria n. 1.005/97, que teve como principal objetivo a projeção dos Centros de Educação Tecnológicas e também de fomento às iniciativas privadas por meio dos segmentos comunitários – organizações não governamentais e instituições da esfera municipal (LIMA FILHO, 2002) como forma de expansão da EP e, desse modo, aumenta-se as oportunidades de formação e qualificação dos cidadãos brasileiros.

No final da década de 1990, com a publicação do Parecer 16/99 do Conselho Nacional de Educação – CNE, demonstra-se um ajuste da EP aos moldes do mundo do trabalho sobre a égide do capitalismo e que centra a partir do Parecer, uma formação baseada nas competências dos trabalhadores (ARAÚJO et al., 2007), mas que evidencia vários problemas, dentre eles: “[...] falta de sintonia com a realidade, o histórico do dualismo EP e ensino médio, com a primeira voltada unicamente para o fazer, a má qualidade da formação dos técnicos de nível médio e a orientação assistencialista e economicista da educação profissional.” (ARAÚJO et al, 2007, pp.75-76).

Diante disso, e das tentativas de reforma da EP em atender uma nova conjuntura técnico-informacional, mas também social, pretende-se então, equacionar as forças na direção de uma educação profissional que permita uma preparação adequada da força de trabalho. Na perspectiva de Kuenzer (2006) é necessário um agir dialeticamente ante a realidade e a construção do conhecimento, analisar principalmente os movimentos históricos vivenciados no Brasil para que se possa verificar os impactos que essas políticas públicas direcionadas à EP exercem sobre nossa sociedade.

Com vistas um debate evolucionista, a gestão educacional deve ser compreendida como um fator que agrega diferentes ações e programas direcionados ao progresso da própria educação, não se atendo, portanto, a meras circunstâncias temporais, mas sim, que possam ser ações concretas e efetivas. Segundo Dourado (2007), na década atual, é possível situar várias políticas educacionais concretas, principalmente após a aprovação do Plano Nacional de Educação, ações reorientadas a partir de 2003, que implicam em alterações nos marcos regulatórios da educação básica e superior no país.

Nesse direcionamento, a revogação do Decreto n. 2.208/97 viria com a publicação do Decreto n. 5.154/2004, que volta a ofertar o ensino médio integrado à educação profissional (RAMOS; BREZINSKI, 2014), o que certamente demonstra uma retomada no avanço da EP no bojo das relações educacionais estabelecidas em nível nacional, mesmo porque “[...] as ações desarticuladas representam uma perda de recursos humanos e financeiros, além do prejuízo na qualidade das ações desenvolvidas” (BRASIL, 2004, p. 41) é o que vem sendo combatido ao longo da história da EP.

No avançar das políticas públicas relacionadas à EPT, Ramos (2012) salienta os princípios que orientam a modalidade como política pública, sendo imperativo saber: a) defender uma organização sistêmica da educação profissional, integrada à educação nacional com políticas públicas emanadas do MEC de maneira articulada com às de geração de trabalho, renda e desenvolvimento econômico, em consonância com os outros ministérios e as esferas de governo; b) demarcação das responsabilidades quanto ao financiamento da EP e controle social de investimentos; c) formalização do nível básico de EP com instituição de nomenclatura própria e articulação com as etapas da educação básica no atendimento às demandas da EJA; d) superação do dualismo ensino médio e formação profissional e, por fim, e) monitoramento e garantias de qualidade do nível tecnológico da EP. Na concepção de Moura (2010), o decreto vem em um momento em que o Ensino Médio passava por uma profunda crise de identidade.

A autora revela os princípios, já em estudo anterior (2008), do decreto n. 5.154/2004, de forma que a EP observasse a estrutura sociocupacional e tecnológica da economia e na articulação com as áreas da educação, do trabalho, emprego e renda, mas também das ciências e tecnologias; defende a necessidade dos cursos de formação inicial e continuada serem ofertados segundo percursos formativos de modo a possibilitar o desenvolvimento das aptidões da vida produtiva e social; articular-se à EJA, na premissa de elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

Nessa direção, Silva; Paes (2012), sobre o Decreto n. 5.154/2004, vão mais longe sobre o processo de formação e qualificação profissional, defendendo a tese de que o documento separa a educação para trabalhadores voltada à execução de suas atividades produtivas e das elites e dirigida de maneira política e intelectual. No entanto, possibilitou a reordenação dos princípios defendidos desde a década de 1990 pelos educadores progressistas e que veriam mais de dez anos depois, suas ideias referendadas em documento legal.

Em consequência disso, observa-se em 2006, uma nova concepção de EPT voltada prioritariamente aos jovens e adultos: a partir do Decreto n. 5.840/2006 é instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Antes, na LDB 9.394/96, se vê uma seção exclusiva voltada à EJA, ainda como modalidade de educação básica, como se constata na Seção V, intitulada:

### Da Educação de Jovens e Adultos

**Art. 37.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, **preferencialmente, com a educação profissional**, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996, p.28, grifo nosso)

Constata-se que as estratégias de articulação entre a formação e o mundo do trabalho permeiam a modalidade, em virtude, principalmente, da valorização dos saberes nas formações advindas do ambiente do trabalho (RAMOS; BREZINSKI, 2014) sendo de caráter fundamental ao desenvolvimento, formação e qualificação da classe trabalhadora. Vale ressaltar que o desejável para o PROEJA é que ele, de forma integral, articule-se com a EPT, como bem estabelece a própria LDB 9.394/96 e, desse modo, atuem no fortalecimento dos princípios de uma educação integral (MOLL, 2010), defendida desde o início da década de 1990.

Convém lembrar que o estabelecimento do PROEJA promoveu o “romper com a histórica dualidade entre educação geral e formação profissional, tendo como perspectiva a integração entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, duas modalidades historicamente distintas” (RAMOS; BREZINSKI, 2014, p.53) na premissa de uma plena integração entre a educação básica e a EP, na qual o diálogo para sua efetivação tira os agentes públicos de seus lugares (MOLL, 2010) colocando-os em um verdadeiro debate social.

O PROEJA instaura no Brasil uma grande vitória por parte da classe trabalhadora, que agora tem a seu favor direitos referendados em lei específica e, principalmente, por sua escrita possibilitar uma formação direcionada aos fluxos de trabalho em âmbito nacional, regional e local, o que demonstra, de tal modo, respeito as diferentes organizações que o mundo do trabalho reflete na vida dos jovens e adultos. No Decreto n. 5.854/2006 se percebe claramente o cuidado tomado em relação a isto, quando se vê em seu art. 5 a seguinte grafia:

**Parágrafo único:** As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural. (BRASIL, 2006)

Respeitar as diferenças quanto aos aprendizados e a vida produtiva em si, são características marcantes da EJA e que ganham força com o PROEJA na premissa de uma integração concreta com os níveis e modalidade de ensino, ao acenar para um respeito à classe trabalhadora.

Sobre essa integração tão desejada, Ciavatta (2005) argumenta que é necessário a superação do pensamento que reduz a formação a patamares operacionais e simplificados, deve-se sim, garantir aos educandos da EJA uma qualificação capaz de promover uma leitura de mundo com dignidade concretamente política junto à sociedade. Com esta visão, a autora reafirma o imperativo de uma EPT que atenda às necessidades da EJA na articulação entre trabalho e educação.

Na mesma direção, Ramos; Brezinski (2014) ressaltam que a integração entre a educação básica e a EJA por ser, de certa forma, novidade no cenário educacional brasileiro, principalmente por se concretizar como política pública de governo, torna-se referência na história da educação brasileira por seu caráter inovador. Outrossim, quando se pensou no PROEJA almejava-se um horizonte baseado em políticas públicas que de fato dialoguem com as demandas de escolarização básica e profissional, como consequência da história humana em sociedade (MOLL, 2010) direcionamentos estes que convergem para uma escola profissional que atenda às necessidades dos cidadãos produtivos em nível nacional, regional, mas também, local.

Nesse caminho, e por compreender que a formação no PROEJA poderá acontecer nos três níveis de educação (fundamental, médio e superior), Guimarães; Silva (2010) trazem importantes reflexões dessa articulação e integração à educação formal. Dessa maneira, elencam como resultado de seus estudos o que chamaram de “Diretrizes para a Educação Tecnológica”: i) a EPT deve ser integrada aos níveis fundamental, médio e superior; ii) no nível fundamental, a EJA deve ser na forma integrada, por aumentar o nível de escolarização dos jovens e adultos; iii) no ensino médio, a integração aconteceria pelo atendimento às especificidades de conhecimentos de cada região, ou seja, uma formação integral que além de elevar o nível de ensino, possibilite a atribuição de profissão aos concluintes; iv) oferta de

cursos de capacitação tanto para os egressos da educação básica, quanto do ensino superior; v) ao chegar no ensino superior, a articulação de forma singular, deverá atender aos requisitos do nível de ensino e assegurar aos egressos a continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação; vi) com o PROEJA articulado na área rural, assegurar aos educandos período escolar diferenciado que atenda às necessidades regionais/locais é essencial, principalmente quanto à obrigação dos estágios supervisionados quando deve haver a liberação dos estudantes; vii) necessidade de formação pedagógica aos docentes que atuam na EPT, sendo garantido pelas instituições de ensino superior públicas com leis específicas.

Certamente, as análises defendidas anteriormente pelos autores, revelam a articulação e integração do PROEJA com a EPT de maneira peculiar, trazem à tona um importante debate acerca de políticas públicas efetivas para a classe trabalhadora, sobretudo na oferta dos cursos. Nessa questão,

Um estar na educação profissional disputando uma vaga no mercado formal de trabalho, ampliando para o atendimento do mundo do trabalho, na utopia de radicalizarmos o caráter inédito do PROEJA para dentro da rede de educação profissional e tecnológica: cursos de excelência em educação profissional e tecnológica, com acesso e permanência de jovens e adultos trabalhadores. (MOLL, 2010, p.124)

Sob o mesmo ponto de vista, Ramos; Brezinski (2014), ao tratar do PROEJA como política pública inovadora, acreditam na articulação, integração e excelência dos cursos ofertados a esta modalidade, principalmente com o retorno do pensamento acerca do ensino médio integrado, reflexões que destacam a valorização da formação de jovens e adultos trabalhadores. Concorda com essa ideia, Machado (2006) quando afirma que a estruturação dos cursos voltados ao PROEJA enfrentam o desafio da inovação e criatividade quanto ao desenho e desenvolvimento curriculares, principalmente, na versão integrada ao ensino médio e EPT.

Nesse íterim, Moura (2006) analisa que essa política precisa ser gestada na sociedade brasileira apontando para a necessidade de o poder público, na figura do Estado, garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, no bojo das disputas hegemônicas relacionadas à política, economia e dos fortes efeitos do processo de globalização. Essas demandas quanto ao PROEJA, encontram grandes limites a

serem superados, ainda assim, na avaliação de Ramos; Brezinski (2014), o contexto atual do Brasil permite, ante à democracia instalada e a ação dos atores sociais, a construção de ações que consigam suprir as demandas dos milhares de jovens e adultos que não conseguem praticar seus direitos como cidadãos, mas que hoje, tem claras condições (como no caso do PROEJA) de permanência, sucesso nos estudos e no mundo do trabalho.

Na evolução dos dispositivos legais, a Lei n.º 11.741/2008 reescreve a educação profissional na LDB 9.394/96 e, de fato, assegura a integração entre o ensino médio e a EPT. Assim sendo, em seu art. 1º, renova os artigos 37 – acrescenta o § 3º, no artigo 39 – acrescenta os § 1º, § 2º e § 3º, no artigo 41 – revoga-se o parágrafo único e no artigo 42 – renova-se a escrita (SILVA; PAES, 2012), que consegue adequar a EPT ao momento vivenciado pelo Brasil, em que a profissionalização, por meio de cursos técnicos devidamente fundamentados em uma base sólida de formação, tem atribuído uma melhora qualitativa em termos de formação profissional no país, na premissa de uma qualificação que, acima de tudo, continue emancipatória aos cidadãos brasileiros.

Ademais, insere importante concepção de ensino integrado, atrela de vez a educação básica à profissional, assim colocado: “Art. 2º O Capítulo II do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido da Seção IVA, denominada "Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio", e dos seguintes arts. 36A, 36B, 36C e 36D.” (BRASIL, 2008, grifos da Lei), dessa forma, “legitima o que já previa o Decreto 5.154/2004, pois define o novo modelo para a formação profissional de milhões de trabalhadores” (SILVA; PAES, 2014, p. 5) e instaura novos rumos educacionais no atendimento às demandas do mundo do trabalho.

Com vistas a uma análise mais detalhada, segue o que foi exarado e incorporado à LDB e, para melhor objetividade, será feita a menção da integração da educação básica à profissional, escrita na Seção IV-A, denominada Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Art. 36-A. [...]

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios **estabelecimentos de ensino médio** ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

**I - articulada com o ensino médio;**

**II - subsequente**, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Art. 36-C. [...]

**I - integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, [...];

**II - concomitante**, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, [...];

b) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. [...]; (BRASIL, 2008, grifo nosso)

Percebe-se na escrita da lei que a EP integrada ao ensino médio ocorrerá em escolas regulares de oferta da modalidade. E quando desenvolvida junto ao ensino médio, poderá acontecer de forma integrada ou concomitante, o que se considera um avanço por conta do atendimento à universalização da educação, relatada na Constituição e revista pela LDB 9.394/96. Na perspectiva de Frigotto (2008), trata-se de uma expectativa social ampliada pela afirmação da educação básica unitária, técnica, de caráter não dualista e que articula conhecimento, tecnologia e trabalho na direção de uma cidadania e democracia efetiva como direito de todos. Assim, aponta-se para uma integração educacional que “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo.” (RAMOS, 2008, p.3) revelando desse modo, a importância de uma formação mais humanística.

Nesta mesma direção, Ciavatta (2005), ao analisar esta integração, afirma que o esperado nesse caso, é uma integração inseparável entre a educação básica e a profissional em todos os sentidos na formação para o trabalho e que, de fato, permeie todos os processos educativos desde a formação inicial à superior quando for o caso: “Isso implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia” (RAMOS, 2008, p.6), o que atende aos requisitos da EPT e contribui efetivamente na construção de uma qualificação sólida e abrangente.

No entanto, é necessário a superação do que Ciavatta (2005) pontua como sucessivas reformas implantadas pelos agentes educacionais, e que enfrenta dificuldades nas escolas com relação à estrutura, materiais e falta de incentivo aos professores que atuam na EPT, situação esta que incentiva a criação e implementação de políticas públicas para modalidade em questão, haja vista, “a

possibilidade de ruptura com o sistema e a construção de uma nova sociedade, de um outro mundo, passa pelo acirramento de contradições” (RAMOS, 2008, p.23) e que podem ser superadas pela compreensão da necessidade que o mundo globalizado impõe sobre a sociedade moderna.

Diante da reverberação do PROEJA e a articulação do ensino médio com a EPT tidas como política de formação e qualificação voltada ao trabalhador, é lançada a Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, tendo como principal objetivo, “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país” (BRASIL, 2016) como mais uma política pública educacional voltada à formação profissional de jovens e adultos trabalhadores no Brasil.

É necessário atentar ao caráter inovador do processo de expansão da modalidade de ensino, uma vez que vem resgatar, ao longo da última década, um déficit gigantesco em relação ao processo de formação e qualificação profissional, isto porque “no contexto atual das políticas educacionais, a educação profissional e tecnológica guarda estreita relação com os processos de socialização e de construção da cidadania”, conforme evidencia Barbosa; Passos (2013, p.2), como forma de mostrar o caráter humanista assumido pelos últimos governantes.

Nessa perspectiva, Nosella (2002) já mencionava que uma nova proposta à classe trabalhadora surgia, com vistas ao trabalho criativo, político, concreto e solidário, que demanda dos agentes educacionais novas pedagogias, não autoritárias e definitivamente concretas para edificação de novos padrões instituídos sobre o sistema educacional brasileiro, visto que,

A educação profissional e tecnológica passa por uma grande transformação graças às decisões do governo atual que demonstra profunda compreensão do seu valor estratégico para o desenvolvimento do país por esta razão, nos últimos anos está em curso um vigoroso plano de expansão da oferta e melhoria da qualidade da educação brasileira. (BARBOSA; PASSOS, 2013, p.2)

Os autores corroboram a ideia central do PRONATEC, especificamente por aludirem sobre os objetivos<sup>19</sup> do programa, que além da expansão da oferta de

---

<sup>19</sup> Lei nº 12.513/2011, **Parágrafo único**. São objetivos do Pronatec: I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a

cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, garantiu a melhoria na qualidade da modalidade de ensino em questão. Na visão de Pacheco; Morigi (2015) o PRONATEC faz parte de uma política pública educacional de formação profissional e de melhor distribuição de renda, na medida em que a qualificação do trabalhador foi assegurada e concreta. Cabe ainda a compreensão de que os últimos anos de políticas públicas voltadas à EPT têm se dirigido à emancipação do homem, como forma de apropriação de sua força de trabalho, dado que, segundo Oliveira (2012), o trabalhador sofre com o processo de produção capitalista, no entanto, luta por sua existência na perspectiva de um futuro melhor e de realização em sua profissão.

O enfrentamento que os trabalhadores travam com relação a sua qualificação e melhores condições de renda e emprego, ganha força com o desenvolvimento do PRONATEC, que articulado de maneira efetiva, tem contribuído para formação de milhares de jovens e adultos no Brasil de norte a sul. Nos levantamentos de Cassiolato; Garcia (2014) sobre o programa, destacam de maneira expressiva os ganhos obtidos com esta política de educação profissional:

- 1) Distribuição dos IF's em todas as regiões do Brasil com autonomia na gestão de recursos e cursos direcionados ao programa;
- 2) Articulação entre governo e o sistema "S" para oferta gratuita de cursos de formação continuada de trabalhadores;
- 3) Recursos exclusivos para o programa, inclusive via FUNDEB, além de bolsas-formação como ajuda de custo aos alunos;
- 4) Articulação de uma rede de formação profissional a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil;
- 5) Implantação do FIES<sup>20</sup> Técnico e Empresa;
- 6) Expansão da rede E-Tec que amplia e democratiza a educação profissional por intermédio da oferta de cursos a distância e,
- 7) A instituição do Brasil Profissionalizado que visa fortalecimento da educação profissional no âmbito dos estados.

---

distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2011, p.3)

<sup>20</sup> Programa de Financiamento Estudantil específico para Educação Profissional e Tecnológica.

É importante ainda, o registro de que o PRONATEC é uma das mais significativas políticas públicas atuais de expansão, acessibilidade e formação do trabalhador brasileiro por meio da EPT, como afirmação de compromisso do governo Dilma Rousseff e como continuidade do governo de Lula, que estiveram atentos ao

[...] mercado demandando protagonismo do Estado na organização da educação profissional e técnica no Brasil, e com o governo ciente do contexto oportuno e da necessidade de se criar ambiente competitivo à produção de bens e serviços no país, a organização do PRONATEC veio como resposta a essa demanda. (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p.11).

Por certo, o cenário das políticas públicas citadas, possibilitam um novo olhar sobre a formação e qualificação de mão de obra para o atendimento das necessidades nacionais, regionais e locais, que demandam sobre o trabalhador brasileiro forte capacidade de responder às transformações do mundo do trabalho, mesmo porque:

as novas qualificações são determinações do complexo de reestruturação produtiva e suas inovações tecnológicas, mas, sobre tudo organizacionais, e estão diretamente relacionadas com o contexto histórico, tecnológico e social em que se inserem (BATISTA, 2015, p.137)

Os governos Lula e Dilma Rousseff a priorizaram como bandeira para o desenvolvimento do país, bem como tem fortalecido a rede de formação profissional ao longo da última década, fato excepcional para EPT.

Na próxima seção será discutida a questão da construção da identidade dos professores da EPT, os meandros do trabalho docente na sala de aula e a formação de professores direcionadas aos docentes-bacharéis da EPT, pontos de grande relevância para a consolidação do profissional-bacharel como agente de transformação na educação, de maneira específica na educação profissional.

## **2. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

A atuação docente sempre recebe espaço nas discussões que tratam da formação de professores, nesta perspectiva, o objetivo desta seção é refletir sobre o processo de construção da identidade profissional do docente da educação profissional e tecnológica, bem como do trabalho que executa no interior das escolas profissionais. Ademais, nesta mesma discussão, relatar a carência de pesquisas acadêmicas sobre a formação inicial e continuada dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

A questão da identidade profissional na área docente tem sido bastante debatida nas últimas décadas, sobretudo, por se tratar de um tema relevante já na formação inicial e estendido para a formação continuada com vistas a construção de um perfil profissional repleto de características e formas de atuação, que na verdade, dizem quem é o *ser professor*. Não obstante, o trabalho docente, para além das habilidades e competências, revela de forma concreta a imagem de professor que se conhece: profissional com formação adequada, que sabe como lidar com as situações da sala de aula de maneira exímia e com propriedade, pois, na universidade, formou-se para isto: ensinar a aprender, aprender para intervir na realidade sempre que necessário.

Cabe ressaltar a baixa produção sobre a formação de professores para a EPT. Situação que precisa ser resolvida o mais breve possível, haja vista, a importância que a modalidade de ensino exerce sobre a formação de mão de obra qualificada. Nesse sentido, investir em políticas públicas que valorizem o trabalho docente e a formação de professores da EPT deverá ser o caminho nos próximos anos para que se consiga suprir a necessidade de qualificação profissional voltada ao professor da modalidade em questão.

Será visto nessa seção, as discussões recentes travadas no campo da identidade profissional, do trabalho docente e da formação de professores voltada à EPT, no sentido de entender o que tem sido pesquisado sobre esses temas e que estão de forma íntima, correlacionados com o objeto de pesquisa desta dissertação, ou seja, a prática docente do professor-bacharel.

## **2.1. Professor bacharel: a busca por identidades e o trabalho docente**

O processo de formação de professores é repleto de ações e significados que dão a esses profissionais, sua identidade no desenvolvimento pleno da docência, mesmo porque fazem parte do processo de formação das pessoas e da sociedade (RIBAS, 2005). O universo da educação, tão grandioso e repleto de experiências, traz consigo grandes questões a serem investigadas, como é o caso deste trabalho, uma tentativa de compreender como se dá a ação do docente-bacharel na EPT e que passa pela superação de sua formação inicial.

Refletir sobre o processo de formação profissional também requer, de certo modo, perceber ao longo da história docente como se deu a constituição do ser professor, no desenvolvimento de sua prática educativa. Nessa direção, algumas perguntas são importantes para compreender os avanços e retrocessos na formação de professores como: “o que fazia e como fazia; o que pensava e como pensava; como esse processo ocorria. Em outras palavras, qual a realidade social a qual todos estávamos/estamos envolvidos” (BASTOS, 2003, p.170) no sentido amplo de reviver, em um movimento dialético, o cotidiano escolar como o terreno das atividades docentes.

Pensar na formação de professores para a EPT tem remetido a preocupações de como eles organizam seus trabalhos pedagógicos, como articulam seus conhecimentos e modos de aprendizagem no contexto atual, diverso e complexo (OLIVEIRA; SILVA, 2012). Ainda se agrava a situação, por conta da LDB 9.394/96 não abordar a temática de forma específica (MACHADO, 2008), o que torna a situação um verdadeiro desafio para a atuação do bacharel como docente na EPT.

Diante disso, muitas vezes, “o professor sente-se perdido, não sabe o que fazer, mas é obrigado a agir por ensaio e erro e encontrar saídas que, embora lhe pareçam melhores, nem sempre dão bons resultados” (RIBAS, 2011, p.15) e, de igual forma, Tardif (2014) evidencia que, nos dias de hoje, ainda há professores aprendendo por tentativa e erro, o que acentua a necessidade da superação da formação inicial dos professores-bacharéis, haja vista o não contato com a questão pedagógica que lhe possibilitaria melhor condução da ação docente.

Da mesma maneira, pouco se vê um debate mais acentuado por parte das instituições de nível superior sobre a docência do professor-bacharel (FREIRE; CARNEIRO, 2012) focando-se tão somente em uma formação voltada para

pesquisa, abandonando-se a oportunidade da sala de aula como desenvolvimento de carreira. Na ótica de Duran (2010), o que se percebe no Brasil é um processo de formação aligeirada tanto de formação inicial quanto de formação continuada de professores.

No caso dos profissionais-bacharéis atuantes na EPT é importante a compreensão de que eles optaram por estar nas salas de aulas em virtude da possibilidade de trabalho e que, de forma automática, utilizam-se dos saberes da experiência (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2012) na condução das aulas, mas que, sofrem o impacto do cotidiano escolar ainda mais asseverado que os professores oriundos das licenciaturas, cursos com essência na formação inicial de professores.

Sobre esse impacto do trabalho docente, cabe saber que:

os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira (NONO, 2011, p.19)

De igual forma, argumenta Zanchet (2012), que os anos iniciais são os que tem maior choque na vida profissional do professor, o que exige desses profissionais muito empenho para que aconteça de forma verdadeira a *práxis* educativa.

A partir do momento inicial, o profissional-bacharel, que atua como docente na EPT, começa a internalizar a questão da identidade docente, que, na perspectiva de Garcia (2010), forma-se paulatinamente pela aprendizagem informal, resultado de sua vida como acadêmico e das situações ocorridas na graduação. Nesse momento, o bacharel, ao reviver as situações da universidade, refaz, repensa e reconstrói ideias e experiências experimentadas no passado e que hoje tornam-se presente em sua atuação como docente diante da educação formal, que envolve o ensino, a instrução e conhecimentos mais elaborados (RIBAS, 2005; BASTOS, 2003).

No entanto, ser docente envolve uma gama de conhecimentos, além da formação inicial, que, em verdade, prepara para as situações mais conhecidas, como realizar uma aula, elaborar uma prova e passar trabalhos, mas ser docente é percorrer caminhos difíceis na direção de um saber adquirido ao longo de uma carreira que nem sempre é fácil. Por isso, o desafio inicial da profissão docente vai muito além, pois é

marcado pelas dificuldades de adaptação pessoal e profissional, pela insegurança e despreparo, por certas dificuldades em lidar com situações específicas da prática, pelo isolamento, pela ausência de comunicação entre os próprios colegas de profissão e de apoio em busca de solução para os problemas e imprevistos da rotina escolar. (CASTRO, 1995 apud NONO, 2011, p.28)

No contexto da EPT é comum o cenário anteriormente descrito, principalmente pela não vivência dos professores-bacharéis com o cotidiano escolar na graduação, como é o caso dos licenciados que tem o estágio supervisionado como forma de integração teoria-prática. No entanto, é necessário que a formação do profissional bacharel seja construída nas bases sólidas da formação de professores, que não pode ser vista como mera acumulação de experiências, mas sim, por um processo crítico-reflexivo de constituição permanente de uma identidade pessoal (BASTOS, 2003) presente nos cursos de formação de professores.

Dentre muitos motivos, a EPT tem um caráter diferenciado na sociedade brasileira haja vista seu fundamento estar atrelado aos movimentos políticos, econômicos e sociais de cada tempo histórico, por formar de maneira rápida, a mão de obra necessária para o desenvolvimento social, não seria diferente com a formação de professores dessa modalidade.

Não obstante, Ribas (2005) evidencia a necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial e continuada de professores já que, por vezes, se idealiza uma realidade que nunca se materializa. Em termos da EPT, isso se agrava com o constante avanço tecnológico, que tira o ensino da mera transmissão de conhecimento e evidencia que novas habilidades, principalmente, em relação à transposição deliberativa<sup>21</sup> dos conhecimentos e saberes que se esperam do professor.

A Escola, como fonte de aprendizagens, precisa ter importante papel na formação do professor, mesmo porque ela agrega um mundo de saberes que são fundamentais ao fazer docente. A criação de espaços coletivos dentro do ambiente

---

<sup>21</sup> Nos últimos vinte anos, vulgarizou-se o conceito de *transposição didática*, sugerida por Yves Chevallard, para explicar a ação do professor. Posteriormente, Philippe Perrenoud avançou o conceito de *transposição pragmática* para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. Pessoalmente, prefiro falar em *transposição deliberativa*, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera "transposição": por um lado, supõe uma transformação dos saberes; por outro lado, obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Esses dois princípios, transformação e deliberação, são fundamentais para compreender o núcleo fundamental do conhecimento docente. (NÓVOA, 2013, p. 203, grifos do autor).

escolar é vista como uma possibilidade grandiosa de trocas de experiências e conhecimentos acerca do trabalho docente, pois:

A criação destes espaços representaria, mais que a criação de um espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive daqueles pertencentes aos principiantes. (NONO, 2011, p. 37)

No que se refere à perspectiva do espaço escolar, Gama; Terrazzan (2012) avaliam que esse ambiente não está exclusivamente fechado aos muros da escola, mas sim deve ser pautado em ações ancoradas na unidade escolar, baseado em um plano de ação que contenha direcionamentos para mudar as práticas individuais e coletivas no cotidiano escolar. Pode se direcionar essa ideia à prática docente, que diante de todo um contexto, pode ser modificada na intenção de atender à demanda institucional como forma de compreensão da realidade e de possibilidade de intervenção, mesmo porque “o mundo do trabalho demanda por indivíduos que possam em um ambiente de produção de conhecimento e, também, de transferências a outros contextos em constante transformação” (MOURA, 2014, p.77).

Dado o exposto, Ribas (2005) analisa a necessidade da implantação de políticas públicas de formação de professores que propicie melhores condições de trabalho, desenvolvimento pessoal e profissional.

É nessa direção que a formação de professores para a EPT precisa agir, observar o docente-bacharel como um mediador do conhecimento que carece estar atento as mudanças ocasionadas, principalmente, pelo avanço da globalização que interfere de maneira direta nas relações sociais e, exclusivamente, na formação profissional dos egressos da modalidade de ensino em questão. Todas essas situações confluem para uma atuação docente pautada em uma postura crítico-reflexiva da prática educativa.

É na EPT, que a exigência sobre os professores-bacharéis acontece com mais ênfase, isto porque, a formação de profissionais está voltada ao desempenho de atividades para o mundo do trabalho, como já foi aludido no decorrer deste estudo, já que com a globalização o uso das tecnologias da informação e comunicação exige dos professores da EPT solidez em sua formação (URBANETZ, 2011), o que deveria acontecer na sua constituição inicial, no entanto, por se tratar de bacharéis,

a questão pedagógica tem suscitado grandes discussões e gerado uma fonte rica na superação desse quadro.

No interior da EPT, o conhecimento específico necessário para o desenvolvimento dos cursos técnicos faz parte do desenho curricular de formação dos professores-bacharéis nas diferentes áreas de conhecimento. Porém, “para ensinar, bem sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino” (GARCIA, 2010, p.13), sendo imperioso que as formas de como fazer o educando apreender esse conhecimento deve nortear a profissão docente em exercício, o que é adquirido por meio dos saberes pedagógicos (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014), que, na verdade, são a essência da atividade docente.

Ao analisar a formação inicial do professor-bacharel, percebe-se claramente que os saberes específicos das diversas áreas do conhecimento são enfatizados, no entanto, cabe a observação de que lhe falta a formação pedagógica (MOURA, 2014) como prática no desenvolvimento da carreira docente. Nesse caminho,

Se revisarmos as redes curriculares dos programas de formação docente, encontraremos uma clara fragmentação e descoordenação entre os diferentes tipos de conhecimento aos quais nos referimos. Os conteúdos disciplinares e os conteúdos “pedagógicos” se apresentam, de modo geral, de maneira isolada e desconexa. (GARCIA, 2010, p.14)

Na leitura do excerto anterior, pode-se entender que, até na formação de professores, ocorre a separação dos conhecimentos necessários ao fazer docente na sala de aula, o que é muito preocupante, pois é desejável que os professores saiam das universidades com a habilitação completa, de maneira que possa ser encaminhado às salas de aula sem dúvidas<sup>22</sup> do conhecimentos tácitos do ofício de professor. Nesse sentido, é importante que os professores tomem posição e construam sua profissão de forma assertiva, principalmente no estabelecimento de valores e normas que estejam de acordo com a demanda atual que exige a profissão (RIBAS, 2005) e, assim, fortalecer uma participação verdadeira e coletiva desta atividade profissional. (IMBERNÓN, 2011).

---

<sup>22</sup> Segundo o estudo de Schön (1992, p.4) intitulado *Formar professores como profissionais reflexivos*, o conhecimento tácito dá-se de forma espontânea, intuitiva, experimental, em verdade, o conhecimento do cotidiano escolar e revela que “este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar”.

Em consequência disso, observa-se que a profissão de professor tem tomado um caráter dinâmico e crítico, diante das novas demandas sociais, o que tem permitido aos professores, de forma individual e coletiva, compreender sua profissão como prática social, construir e reconstruir seus saberes/fazer, na constituição de sua identidade profissional (FAGUNDES, 2005), em contraponto à mera transmissão de conhecimentos baseada em uma perspectiva técnico-conteudista, tendo o professor como mero detentor do conhecimento a ser repassado: “a isto se acrescenta uma concepção técnico-instrumental da docência, além de que não revelam compreensão do que seja o currículo por competência proposto pelas diretrizes nacionais de formação.” (FREIRE; CARNEIRO, 2012, p.3)

Vale lembrar que a educação geral voltada para a construção da cidadania, está além do mero acúmulo de conhecimentos e, em tempos de inovações tecnológicas, o professor da atualidade necessita compreender a

Educação geral, que permite tanto buscar e criar informações como usá-las para solucionar problemas concretos, é preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, sócioafetiva ou cognitiva é um refinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se traduzem em habilidades básicas, técnicas ou de gestão. (BERGER FILHO, 1999, p.3)

Diante desse cenário, o trabalho docente ganha ainda mais atribuições, uma vez que, pela constante exigência da sociedade no que diz respeito à qualidade dos serviços públicos, dentre eles a educação, o professor se percebe como fonte rica de saberes e experiências que lhe permita o convencimento de que não se trata de um mero transmissor de conhecimentos, mas um agente que possibilita a criação e produção de novos conhecimentos (FREIRE, 2013) e isso acontece a partir de um olhar sobre a identidade do professor em sua atividade docente.

No caso dos professores-bacharéis, essa construção deve ser observada a partir de uma formação continuada, haja vista a ineficiência pedagógica de sua formação inicial, Gama; Terrazzan (2012) defendem um olhar cuidadoso sobre práticas individuais e coletiva dos professores, em que o planejamento de seu trabalho docente precisa conter suas necessidades mais específicas e que possam dessa forma, produzir melhores resultados de seu trabalho no cotidiano escolar. Nos estudos de Machado (2008), sua argumentação gira em torno de uma valorização

para a formação de professores da EPT que supere as ações improvisadas do passado e que sejam realizadas no sentido de um tratamento que corresponda aos dispensados a outros professores.

Tudo isso tem contribuído para uma dificuldade em reconhecer a identidade do professor-bacharel. Cabe as contribuições de Fagundes (2005) quando revela não ser tão produtivo a mera atribuição da identidade profissional do professor, “mas compreendê-la como um devir, ou seja, sua condição é devir, é vir-a-ser, ao considerar que o devir é o modo de ser mesmo do ser, e é o ser professor que está sempre em construção” (FAGUNDES, 2005, p.182) mesmo na superação dos desafios que o cotidiano da sala de aula traz para essa construção, pois é na superação desses conflitos e desafios que os professores exercem sua profissão (FURLANETTO, 2012) sendo assim, providos sim da identidade docente.

Nessa perspectiva, sobre a construção da identidade do docente-bacharel que atua na EPT se concorda com as ideias de Garcia (2010):

Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. (GARCIA, 2010, p.18)

É bom lembrar que ao entrar nas salas de aula como docente, o profissional bacharel terá contato com um terreno fértil e rico em possibilidades de atuação, o que acarreta, na prática, as reproduções subjetivas sobre a profissão que ele se encontrará docente. Nas observações de Imbernón (2011), o conceito de profissão é resultado de um produto ideológico e contextual, sendo a ideologia uma influência sobre a prática profissional, uma vez que ela é legitimada pela sociedade na sua conjuntura, mediante a função social que desempenha na coletividade. O autor vai além, quando assegura que é necessário ver o docente como um profissional repleto de habilidades especializadas que determinam sua competência diante do trabalho que exerce. Dessa forma, “a identidade profissional é um empreendimento coletivo” (FAGUNDES, 2005, p.186).

Tal empreendimento é fundamental para esses professores-bacharéis, em virtude das demandas ocasionadas por sua atuação na EPT, já que esta modalidade de ensino exerce sobre esses “docentes” grande desafio, ao mesmo tempo que seu papel na sociedade moderna,

vai além da instrumentalização para a empregabilidade. Evidentemente, não se nega a importância dos conhecimentos técnicos e tecnológicos inerentes à formação, mas não se restringe a esses. Assim, ratifica-se a importância da formação humana integral, omnilateral, na perspectiva da autonomia e da emancipação [...]. (MOURA, 2014, p.56)

Por essa forte influência que a EPT exerce sobre seus docentes é necessário repensar o modo como essa identidade profissional vem sendo construída, ou pelo menos, alinhavada, já que grande parte dos profissionais-bacharéis não se veem professores, mas sim, ocupando determinado posto em um ramo da educação. Nessa direção, o professor reconhece que novos rumos de trabalho e aprendizagens de seu ofício são necessários, principalmente quando no exercício de sua função no interior da escola (IMBERNÓN, 2011), como bem assinala Berger Filho (1999), na afirmação de que a parceria escola-mundo do trabalho é uma necessidade para concretude da EPT, baseada principalmente em um fazer pedagógico (do professor), criador de condições adequadas de formação dos cidadãos.

De fato, o espaço escolar da EPT, com todos os seus arquétipos institucionais direcionados à produção de mão de obra qualificada para o mundo do trabalho, exige e continuará exigindo uma prática docente consistente e de qualidade por parte dos bacharéis, em que estes correm atrás de uma reconhecida identidade docente para que possam cobrar por uma formação profissional mais justa e baseada na realidade da classe, assim, “o que se busca é a unidade do Eu com base em uma capacidade discursiva capaz de construir uma identidade unificada e reivindicada.” (FURLANETTO, 2012, p.120), como é o caso da classe docente da EPT.

Entretanto, é preciso levar em consideração todas as mudanças ocorridas na sociedade brasileira a partir, principalmente, da globalização, que de forma agressiva ataca a educação e, dessa maneira, também, o trabalho do professor, muitas vezes, resultando em falhas no processo educativo (FAGUNDES, 2005), fator negativo para a construção de uma identidade que precisa ser baseada em uma formação adequada desse profissional.

Na concretude de uma identidade ainda indefinida, muitas vezes pela formação inicial dos professores-bacharéis, existe direcionamentos, como os apontados por Freire; Carneiro (2012, p.12), ao expor que “a complexidade do saber ensinar, [...]

requer a formação de um docente cuja identidade revela um sujeito epistêmico e hermenêutico, produtor de saberes e de sentidos”, atributos que fazem parte sim do cotidiano dos docentes da EPT, no entanto, por ineficiências de políticas mais refinadas na direção da formação de professores para essa modalidade, eles ainda caminham de forma quase empírica e pelo estímulo das vivências em sala de aula (MACHADO, 2008). Sobre a formação da identidade do professor,

Pode-se concluir que a identidade não é um dom, nem um dado imutável, nem se transmite; não é uma coisa, porém é constituída pelas relações que o professor, enquanto sujeito histórico, estabelece com os outros sujeitos dentro do processo de construção, apropriação e transmissão do conhecimento. (FAGUNDES, 2005, p.188)

Tal afirmação concentra grandes questões apresentadas ao longo dessa discussão, como a relação teoria-prática, postura crítico-reflexiva, construção histórico-social da figura do professor e manifestação dos saberes docentes como forma de efetivação da práxis educativa. Isso porque, “produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas” (PIMENTA, 2012, p.33). Talvez a falta de uma identidade a ser construída e de fato estabelecida, esteja vinculada também ao fato de que uma parcela muito pequena de pessoas conhece, tem acesso as informações sobre a EPT e, mais ainda, sobre a docência nessa modalidade de ensino. Ademais, a construção de um Programa Nacional de Formação Docente da Educação Básica e da Educação Profissional<sup>23</sup> é urgente (MOURA, 2014) é deve, finalmente, reconhecer esse profissional como produtor e difusor do conhecimento no interior da EPT.

Superada inicialmente a questão da identidade do docente-bacharel, passa-se a discutir sua atuação a partir do trabalho docente. Far-se-á um debate teórico na tentativa de situar o professor-bacharel em pleno desenvolvimento de suas funções docentes. Para começar, acredita-se nas mudanças da práxis educativa por meio de sua análise crítica, assim, “do ponto de vista profissional, a melhoria do trabalho do professor deve se fazer pela reflexão de sua própria prática pedagógica” (PENITENTE, 2012, p. 31) na tentativa sempre da superação dos desafios impostos pela própria sociedade, onde a Escola, formadora dos cidadãos, urge por

---

<sup>23</sup> O referido programa ainda está em fase de debate no Ministério da Educação.

professores que dominem os processos de seu trabalho: o trabalho docente (AZZI, 2012), ação que demanda a tão discutida aplicação da teoria e da prática.

É importante nesta análise, compreender o trabalho docente como repleto de incertezas e desafios, haja vista, grande parte de suas ações, senão todas, estarem voltadas à consecução de objetivos nem sempre materiais, como da reprodução de determinado saber na produção de um carro, por exemplo.

Trata-se, na verdade, de lidar com o ser humano, que passa a ser então, objeto de seu trabalho, individual ou socializado, estabelecendo suas relações e encaminhando aos docentes problemas que lhes fazem mover seus saberes na tentativa de soluções dessas demandas, diversas vezes complexas e que se tornam grandes obstáculos aos professores (TARDIF, 2014) e são nessas situações que o trabalho docente deve agir como fonte rica de possibilidades e reflexões acerca das ocorrências explicitadas pelos alunos.

Outra grande dificuldade que o docente da EPT tem é “a precariedade das condições contratuais, institucionais, de trabalho e a inexistência de concursos públicos específicos para essa modalidade” (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p.735, grifos nossos) e talvez a falta de concursos seja um dos maiores desafios a serem superados na EPT, isto porque, qualquer que seja o profissional concursado trabalha exultante e consegue desenvolver suas atividades com maior satisfação. Não se trata aqui de dizer que os professores contratados não fazem um bom trabalho, mesmo porque correspondem a quase totalidade dos professores atuantes hoje na modalidade, a situação diz respeito à falta de uma política eficiente a uma profissão que tem a idade do Brasil.

Nesse cenário de grandes embaraços acerca do trabalho docente do profissional-bacharel na EPT, Moura (2014) já aponta que uma grande discussão precisa ser travada pelos grupos de trabalho de formação de professores presentes principalmente nas universidades federais, de forma que possam colocar em pauta as demandas efetivas dos professores-bacharéis, dentre elas, concorda-se com o autor sobre as pautas urgentes:

Organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional; avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional; concepção de formação que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho. (MOURA, 2014, p.98).

Constata-se que o trabalho docente tem sido um grande gargalo a ser estudado pelas instâncias epistemologicamente responsáveis por essa questão, no caso, as universidades federais e seus grupos de trabalho. Também é possível ver certo descaso com a causa, uma vez que a EP, como modalidade de ensino elencada na LDB, já vem de um passado distante e de sobremaneira, muito afirmativa em suas contribuições para o desenvolvimento nacional.

Nas argumentações de Manfredi (2002), a EP tem caminhado lado a lado com o desenvolvimento do país, sendo decisiva em grande parte de sua história, principalmente no Brasil Colônia e Império. Hoje, como já falado neste trabalho, agregou a questão tecnológica sendo chamada EPT (MOLL, 2010) e continua, não a principal modalidade de ensino, mas a que com mais rapidez responde as evoluções sociais no atendimento a profissionalização do povo.

Diante de tantos obstáculos a superar, o docente no curso de seu trabalho nem sempre consegue responder de imediato aos questionamentos dos alunos, apesar de que, “os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade sem poderem se apoiar num “saber-fazer” técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda certeza” (TARDIF, 2014, p.137) e por isso, a visão de um profissional qualificado para a função é essencial e pensar dessa maneira que a qualificação promove nos trabalhadores condições reais de aumentar seus saberes e, assim, intervir nos problemas com soluções mais concretas e eficazes é fundamental e, no caso dos professores, essa qualificação estimula os alunos nos estudos e direciona-os à busca do conhecimento que sejam capazes de encontrar as soluções para os problemas teóricos e práticos do cotidiano (MOURA, 2014; PIMENTA, 2012).

Nessa reflexão, o professor, como agente de transformação da realidade educacional e de sua própria práxis educativa, é capaz de compreender sua posição e seu trabalho, a partir de uma leitura crítica sobre sua prática docente individual, mas também de forma coletiva (AZZI, 2012) na premissa de que, com a socialização tanto do sucesso, como das incertezas, eles possam avançar na direção da formação tão desejada pela EPT. E sobre essa coletividade, Romanowski (2007) aponta que somente na prática, o professor verdadeiramente completa sua formação, pois é lá que acontecem os grandes embates teóricos que, por meio da

prática, chegar-se-á a resultados satisfatórios ou que necessite de uma atenção mais cuidadosa.

Na EPT, a questão da vivência no exercício da profissão docente recebe ainda mais ênfase quando se observa, nos cursos técnicos profissionais, a questão das aulas práticas, o que tem exigido grandiosos esforços dos professores-bacharéis com relação a seus planejamentos pedagógicos e outros aspectos fundamentais do trabalho docente. Em uma análise bem-esclarecida, Melo (2010) pontua com exatidão o cotidiano da EPT, com efeito:

À própria natureza da educação técnica ou tecnológica, que compreende atividades teóricas e práticas mais contíguas, e, por conseguinte, requer espaços físicos diferenciados além de salas de aula, como laboratórios, oficinas e, muitas vezes, ambientes externos do campo profissional. Exige ainda tempos e relações distintas entre professores e alunos, sobretudo nas aulas práticas, organizadas em grupos menores de alunos; visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional; estágios supervisionados; orientações em projetos, pesquisas aplicadas, entre outras. Essa variabilidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho. (MELO, 2010, p.2)

A partir desse panorama fica mais visível a questão dos meandros do trabalho docente na EPT, uma articulação contínua entre as teorias vividas nas salas de aula que, em seguida, são colocadas em prática, nas aulas técnicas, nos estágios e laboratórios, espaços privilegiados na formação profissional e que demandam a mobilização de um gama de conhecimentos na condução dessas atividades.

Na condução dessas situações, Romanowski (2007) explica que o professor, ao fazer a transposição deliberativa dos conhecimentos teóricos aos práticos, privilegia a reflexão crítica dos alunos, bem como possibilita a avaliação constante de seu trabalho docente.

Cabe ao professor-bacharel compreender que, no interior da EPT, seu papel vai além da mera transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos, trata-se sim de promover uma educação baseada na constante crítica sobre as determinações sociais em que vivem, questões de ordem política, econômica e culturais, para que a partir disto, consigam pensar na construção de novos conhecimentos, que na realidade se voltem as necessidades sociais e coletivas da humanidade, premissa que precisa nortear todo o trabalho docente do bacharel (MOURA, 2014).

Assim também, o trabalho docente na EPT tem assumido um papel interessante no cenário educacional brasileiro, mesmo com o baixo nível da pesquisa acadêmica sobre os professores-bacharéis na EPT, já ventilado neste trabalho, se vê que “é oportuno destacar como um ganho relevante o seu reconhecimento como uma alternativa de educação de qualidade e com potencial de satisfazer as exigências de uma formação consistente” (MELO, 2010, p.5), o que referenda, dessa maneira, conhecimento sobre sua identidade e a qualidade de seu trabalho como agente formador.

Enfim, o debate acerca do trabalho docente é permeado por inúmeras situações que modificam-se a partir das realidades que se encontram, no entanto, segundo Tardif (2014), o trabalho docente evidencia que o professor não é um trabalhador que se contenta com a mera aplicação de saberes, é antes de mais nada, sujeito de seu próprio trabalho, pois é ele quem está em pleno contato com os alunos para assim, negociar, improvisar e, por fim, adaptar-se para conseguir seu objetivo maior: o de fomentar uma educação de caráter emancipatório.

Concorda-se, com as proposições de Moura (2014), quando se refere a uma articulação entre as instituições formadoras e uma aproximação entre as esferas federal, estadual e municipal, que seriam capazes de fomentar um projeto de formação que verdadeiramente trate o trabalho docente na EPT com a dignidade e qualidade merecida, com vistas a suprir a necessidade didático-pedagógica que o trabalho docente exige e ainda ausente na formação inicial dos professores-bacharéis.

## **2.2. Da formação de professores para suprir as deficiências na formação do professor-bacharel**

A formação de professores sempre está em pauta nos grandes debates que envolvem a questão educacional, em especial, os voltados à carreira docente (ANDRÉ et al., 1999; BRZEZINSKI, 2008; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; TARDIF, 2013) e não é segredo que as políticas públicas que visam o melhoramento do desempenho dos professores estão aquém do esperado pela classe, por muitos motivos.

Dentre eles, o fato de não ser prioridade ao longo da história da educação, mesmo que nos escritos da LDB, assim como na Constituição Federal de 1988, se

afirme promover para a população uma educação universal e de qualidade com prioridade máxima, no entanto, isso ainda não acontece.

Mas de que qualidade se fala, se quem (o professor) faz a educação acontecer, não está sendo valorizado de forma geral? Essa, dentre outras questões, precisa de urgência e de ações que possam em definitivo avançar em termos qualitativos, logo, “Estamos, portanto, muito longe do ideal de autonomia profissional”, já alerta Tardif (2013, p. 566).

Entre as modalidades da educação brasileira descritas na LDB, em seu capítulo III, artigos 39 a 42, a Educação Profissional e Tecnológica merece importância diferenciada, pelo fato do professor, não vir dos cursos de licenciatura, mas sim, do bacharelado (KUENZER, 2011; SANTOS et al., 2012; MOURA, 2014), com formação específica nas diversas áreas do conhecimento (Direito, Medicina, Engenharia, Arquitetura, Contabilidade etc.).

Se para os professores de formação básica – os licenciados – é complicado o desenvolvimento de um processo de formação pautado na valorização, qualidade e reconhecimento, imagine aos que partem para a docência sem formação adequada, a situação chega a ser de total responsabilidade apenas do profissional, e não mais da unidade escolar na qual atua e desenvolve sua prática educativa.

Cabe nessa análise, compreender que a EPT é nomenclatura atual, antes denominada de Educação Profissional, como apontada pela LDB, quando menciona no “Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, p. 27), alterada pela Lei n.11.741/2008, que redefine a modalidade de ensino, como:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integre-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2008, p.1, grifo nosso)

O que demonstra uma outra concepção de educação profissional, agora agregada à questão tecnológica como ampliação do campo de atuação e que tem

como grande referência o mundo do trabalho<sup>24</sup> e suas relações ante à sociedade globalizada, por isso, a procura por profissionais qualificados em uma economia que gira em torno do conhecimento, produz para educação uma nova demanda, segundo Araújo et al. (2007).

Nessa perspectiva, uma das marcas da EPT é a rapidez na formação dos sujeitos, pois como defende Oliveira (2003), é necessária uma formação/qualificação profissional, além de voltada para o mercado<sup>25</sup>, que seja dada em menor tempo possível. Não obstante, a qualidade, o olhar crítico da realidade e o pensar no trabalho como princípio educativo (BATISTOLLI, 2010) conduz a uma formação humana, resultante de um processo rico, que é ponto de grande discussão na EPT (ARAÚJO, 2011; PENA, 2010), já que diante das áreas do conhecimento que se diversificam e trazem consigo o aparecimento das profissões (MANFREDI, 2002), esta modalidade de ensino necessita de professores que além de conhecer esta realidade, contribuam de forma satisfatória e para além da mera formação, conduzindo os sujeitos ao exercício da cidadania crítico-reflexiva, mas para isto, assim como os demais professores da educação básica, eles necessitam de constante formação continuada para acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea.

A partir desse cenário, surge a necessidade de promover aos profissionais que se fazem docentes na EPT uma formação que lhes dê a chance de desenvolver sua atividade em sala de aula de forma a permitir o alcance dos objetivos dessa modalidade de ensino, bem como de constituir-se docente digno de carreira e profissionalização, ou melhor,

[...] esse é o desafio contemporâneo: definir uma política nacional de formação dos professores para a EP. Uma política que supere os preconceitos que ainda persistem, as muitas improvisações e, sobretudo, as

---

<sup>24</sup> Alguns autores, como Machado (2008), Passos e Novicki (2013), Kuenzer (2011), Santos et al. (2012); Pena (2010); Batistolli (2010); Moura (2014) etc., usam essa nomenclatura durante a escrita de seus trabalhos para demonstrar articulação entre a formação dos sujeitos na EPT e a relação com a constante mudança que as atividades econômicas, políticas e sociais imprimem na sociedade contemporânea, tratando da formação profissional de forma humanizadora, crítica e reflexiva.

<sup>25</sup> O termo até meados de 2010 era comum na escrita de trabalhos que envolviam a formação na EPT, como aponta Manfredi (2002), Oliveira (2003) e Araújo (2007;2011) etc., sendo paulatinamente trocado pela expressão mundo do trabalho, na tentativa de revigorar a escrita e torná-la mais abrangente, mas não se trata apenas da formação em si, para a execução de uma tarefa – homem-trabalho, mas que percebe o elo entre o homem-educação-trabalho de forma holística e humanizada da formação profissional.

carências tanto no trabalho quanto na formação de docentes. (PASSOS; NOVICKI, 2013, p.5).

Nessa ótica, uma política educacional que observe o docente como profissional e responsável pela formação social dos sujeitos e tenha leitura da realidade é primordial (GATTI, 2011), assim como ele se reconheça como formador e responsável por suas ações educativas.

No que concerne à formação geral docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, na Resolução 1/2002 diz que:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em **curso de licenciatura**, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002, p.1, grifo nosso)

Do exposto no artigo anterior, destacam-se dois pontos: o curso deve ser obrigatoriamente de licenciatura, assim excluindo a possibilidade do bacharelado, curso de grande parte, senão todos, dos professores da EPT; e depois, as diretrizes para todas as etapas e modalidades da educação básica incluem a EPT, mas que em verdade não a tem contemplado.

A EPT faz parte da educação básica, por integrar-se ao médio que tem seus professores formados de forma exclusivamente nos cursos de licenciatura, amparados pela resolução descrita acima, o que não acontece com o professor da EPT que até então, tem sido “resolvido”, *a priori*, por cursos de complementação pedagógica (SANTOS, 2012) ou, segundo Moura (2008, p. 32): “[...] delineiam-se duas possibilidades concretas para essa formação de professores: cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e pós-graduação lato e stricto sensu” e também:

[...] as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão [...] (MACHADO, 2008, p.8)

Como se vê, é uma questão que tem sido resolvida de forma aligeirada nos cursos de pós-graduação (MOURA, 2008), mas não que o aporte teórico desses cursos não consiga suprir a necessidade dos saberes docentes, no entanto, pensar em política de formação de professores para essa modalidade é, de fato, avançar em termos de qualidade do ensino, da aprendizagem e do fazer docente (TARDIF, 2013).

Importante trabalho na perspectiva das políticas públicas de formação professores é o de Gatti (2011), por escrever sobre as políticas docentes no Brasil, em que levanta importantes reflexões acerca de questões, como a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, e quais são os desafios para as políticas educacionais no Brasil.

Como resultado, o autor aponta a complexidade e a diversidade das formas de governo da educação; questiona a dificuldade, muitas vezes, de implementação dessas políticas junto aos estados e municípios do Brasil, o conhecimento da multiplicidade de fatores inerentes à melhoria da educação, a disposição entre as três esferas administrativas para que as políticas que já são implementadas possam surtir efeitos positivos e precisam avançar, e por fim, que as políticas públicas de formação de professores continue o avanço independente das dificuldades porque eles passam, principalmente no contexto do século XXI.

Em seu levantamento sobre o Estado da Arte da formação de professores no Brasil, André et al. (1999) investiga trabalhos sobre a temática nos principais meios de publicação científica, entre teses, dissertações e artigos. Ela, em conjunto com outros autores, chega a algumas considerações: as produções focaram, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental e há uma falta de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

Nesse mesmo estudo, os autores evidenciam o quase esquecimento da formação de professores para a educação profissional, hoje tida educação profissional e tecnológica. Reafirma este fato, Machado (2008, p. 3), quando explicita “A falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil” mostrando, dessa maneira, certa urgência em debater e pesquisar acerca dessa modalidade de ensino.

De igual forma, Brzezinski (2008), em seu trabalho sobre o Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação, quase uma extensão dos estudos de André et al. (1999), revela situações similares e ainda é mais contundente quando afirma que a educação profissional se configura em uma dívida imensa com a sociedade brasileira e sem espaço junto as produções acadêmicas da pós-graduação.

As inquietações sobre o processo de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (PASSOS; NOVICKI, 2013; MOURA, 2008; 2014; PENA, 2010; MACHADO, 2008) não pode estar desvinculada de uma concepção sociopolíticocultural, uma vez que é necessário ouvir os apelos sociais dos docentes e realizar a ação indispensável ao fortalecimento de políticas, que, de forma assertiva, consigam suprir a necessidade dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Em verdade, trata-se de uma formação que contemple a “ausência” dos conhecimentos pedagógicos (SANTOS et al., 2012) necessários ao desenvolvimento do fazer docente e que para além disso, valorize os professores da EPT. Assim sendo, cabe compreender que a categoria dos professores não fecha os olhos para essa realidade,

Isso porque professores de educação básica e de educação profissional comungam das mesmas necessidades com relação à valorização de sua formação, desenvolvimento profissional, condições de trabalho, salário e carreira, que os permitam enfrentar a precarização e se envolverem com todo o comprometimento necessário à educação de qualidade. (MACHADO, 2008, p. 9)

Percebe-se na colocação da autora supracitada que urge a necessidade, que já é antiga, de uma valorização consistente em termos gerais na condição docente. Chama-se atenção, em especial, para a condição do professor da EPT, foco deste trabalho, pois ainda é escassa a produção científica sobre a temática, mesmo porque, “No momento em que são urgentes a discussão e a definição de uma política de formação de professores para a EP, ainda inexistente no Brasil, [...]”, conforme Passos; Novicki (2013, p.12).

Curiosa a situação acima descrita, uma vez que a educação profissional remonta dos primórdios educacionais no Brasil e tem concepção enraizada na história do trabalho, surgimento do trabalho e necessidade de escolarização dos sujeitos por meio dos séculos (MANFREDI, 2002). Dito isto, convém compreender

que a profissão docente também caminha na mesma direção, evolui e se transforma ao longo da história educacional (TARDIF, 2013), no entanto, nem sempre conquistando espaço nas políticas sociais.

O passo mais importante na configuração da EPT foi o processo de expansão sofrido pela rede dos Centros Federais de Educação Tecnológica que foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no ano de 2008 (PENA, 2010). A partir de então, os IF's (Institutos Federais) como são chamados, conseguem articular-se no sentido de trazer a questão da formação de professores para a EPT, uma vez que a forma de ingresso na carreira docente da rede IF é dada mediante concurso público, mecanismo que garante de maneira sutil, nessa modalidade de ensino, a entrada do docente-bacharel, que, posteriormente, terá apoio pedagógico para o desempenho da função em sala de aula.

A rede IF tem articulado esforços no sentido da formação de professores à medida que estabelece um plano de carreira docente, com constantes fóruns de debate sobre a questão e oferta na modalidade *lato e stricto sensu*<sup>26</sup>, cursos voltados à necessidade de seus professores, já que tem sua formação inicial nas diversas áreas do conhecimento e possui um fazer docente pautado em suas experiências profissionais adquiridas ao longo de sua trajetória docente (SANTOS, 2012; PENA, 2010).

As exigências em torno do professor da EPT versam sobre um profissional que além de articular os conhecimentos específicos de sua formação inicial, necessita de uma atitude crítico-reflexiva sobre a realidade vivida e que possa, de forma consciente, trabalhar a questão da diversidade e suas nuances políticas, sociais e culturais, na tentativa da afirmativa de uma educação inclusiva e que consiga dialogar com os diferentes campos de conhecimento (MACHADO, 2008). Coaduna com essa ideia, o pensamento de Freire (2013, p. 28): “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que vive a certeza de que

---

<sup>26</sup> O IFRN passou a atuar na educação superior a partir dos anos 1990, iniciando os primeiros cursos de pós-graduação *lato sensu*, em 2006, na área da Educação Profissional: Especialização em Educação Profissional e Tecnológica e Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Em 2011, se propõe a criar o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional visando ofertar curso de pós-graduação *stricto sensu* voltado à produção de conhecimentos associados à formação docente. Esse programa foi aprovado pela CAPES em 2012, e sua primeira oferta de vagas começou a ser organizada para o segundo semestre de 2013, o mestrado voltado para a docência na educação profissional e tecnológica, com duas linhas de pesquisa: Formação Docente e Práticas Pedagógicas e Políticas e Práxis em Educação Profissional. Ver mais em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-pos-graduacao/stricto-sensu/ppgep>.

faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”, justificando a necessidade de uma postura profissional docente, que compreenda seu papel social de formador/educador na sociedade contemporânea, culminando com uma verdadeira práxis social (FREIRE; CARNEIRO, 2012).

Retomar a posição dos IF's no cenário da oferta de EPT, é garantir que eles tenham o potencial junto a uma formação docente para essa modalidade, na verdade, tem se constituído em um ambiente fértil na discussão da temática e na formulação de propostas que tendem a suprir a necessidade de uma formação de qualidade destinada aos professores da área (SANTOS, 2012). Por raras pesquisas realizadas com professores da EPT, como a feita por Pena (2010), se observa um empenho muito grande por parte dos professores em desempenhar de maneira assertiva sua profissão, no entanto, por vezes defrontam-se com as dificuldades de estabelecer a relação entre os conhecimentos específicos de sua área de formação, com os saberes pedagógicos inerentes à profissão docente, saberes esses que,

[...] dizem respeito às dimensões da Pedagogia ou da gestão pedagógica propriamente dita. São os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias, as determinações legais da área da Educação e, particularmente, o conjunto de saberes necessários à gestão dos processos educacionais nas funções de organização, assessoria, direção do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos, projetos, programas e sistemas educacionais formais e não formais. (FREIRE; CARNEIRO, 2012, p.5)

Diante do exposto, é quase compreensível a dificuldade que alguns profissionais não habilitados – não licenciados – para sala de aula tem no cotidiano escolar. Mobilizar esses saberes requer dos professores uma conduta reflexiva do ato de ensinar, uma prática docente crítica no sentido do pensar certo, que envolve a dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2013), na tentativa do acerto, revigora-se a cada momento em seu processo de formação e autoformação.

Outrossim, compreender que a formação de professores voltada aos docentes da EPT deve permitir que esse profissional consiga superar as dificuldades da formação inicial de maneira a construir um perfil profissional baseado em competências duráveis acerca dos saberes pedagógicos (REHEM, 2009) e dessa maneira, contribuir para a formação dos profissionais encaminhados ao mundo do trabalho de forma que possam articular seus conhecimentos práticos e teóricos na resolução das situações do cotidiano.

Na próxima seção, será vista a questão da construção desses saberes pedagógicos, bem como de sua aplicação no cotidiano da sala de aula a partir da leitura dos professores entrevistados neste estudo.

### 3. OS ESTRUTURANTES DIDÁTICOS NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES BACHARÉIS: percepções e vivências

#### 3.1. Contexto da pesquisa<sup>27</sup>

A EETEPA Prof. Anísio Teixeira, localiza-se na Tv. Dom Pedro I, n. 320, bairro do Umarizal, entre Av. Pedro Álvares Cabral e a Rua Municipalidade, Belém, Pará e foi inaugurada formalmente no segundo semestre de 2008, no entanto, é em 2009 que oferta quatro cursos técnicos nas modalidades: Ensino Médio Integrado<sup>28</sup>, Subsequente<sup>29</sup> e PROEJA<sup>30</sup>, nos cursos Técnicos em Arte Dramática, Comércio, Marketing e Secretariado. A partir do ano de 2014, o curso de Arte Dramática deixa de compor o currículo da escola que tem como missão,

A formação integrada, a valorização do aluno, bem como ampliação dos conhecimentos, distinguindo o essencial do acessório, apondo e indo na contramão do discurso de “treinamento” a caminho do profissional politécnico, entendendo-se como educação tecnológica conhecedor daquilo que está produzindo. (SEDUC, 2013, p.30).

De igual maneira, o documento acrescenta que se deve atuar sob uma visão “pedagógica integrada, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, com um desenho curricular flexível, dinâmico, utilizando-se de práticas educativas inovadoras, para que sejam efetivadas aprendizagens significativas” (SEDUC, 2013, p.22), que permita uma concepção de formação profissional vinculada as transformações do mundo do trabalho, para além do mero acúmulo de conhecimento, nesse contexto, formando cidadãos capazes de refletir sobre sua prática na perspectiva de uma capacitação concreta, eficiente e eficaz.

A escola possui uma infraestrutura que atende as necessidades dos alunos, professores e demais profissionais da educação lá inseridos, com mais de 6.058,17m<sup>2</sup> de área total e de área construída 4.504,10m<sup>2</sup>, tem pavimentos térreo e primeiro andar, possui corredores amplos, espaço que abriga estacionamento para 25 carros, hall de entrada, salas da secretaria, direção, vice-direção e recepção. Ainda conta, no térreo, com Incubadora Júnior – destinada à elaboração e aplicação

<sup>27</sup> As informações referentes à estrutura física, recursos humanos bem como sobre o funcionamento dos cursos foram retiradas do PPP da Escola, com versão revisada e atualizada do ano de 2013.

<sup>28</sup> Em concordância com a Lei n. 11.741/2008.

<sup>29</sup> Em concordância com a Lei n. 11.741/2008.

<sup>30</sup> Em concordância com a Lei n. 5.840/2006.

de projetos nas diversas áreas dos cursos. Com acervo bibliográfico até satisfatório com cerca de 1400 exemplares (livros) nos diversos campos de atuação dos cursos, a biblioteca permite o empréstimo de livros aos alunos que também dispõem de sete computadores para comunidade escolar. O espaço de convivência composto pela lanchonete e mesas, é integrada pelo laboratório de informática com 30 computadores para pesquisa; sala de material e almoxarifado, além de banheiros e elevador, adaptados a portadores de necessidades especiais.

No primeiro andar localiza-se a sala dos professores e sala de multimeios; auditório equipado com som, iluminação e climatização para eventos com até 300 pessoas sentadas; 10 salas de aula com capacidade para 36 alunos/cada; sala multifuncional; 8 banheiros, sendo 2 adaptados para portadores de necessidades especiais. Atualmente conta com um grupo de profissionais capacitados<sup>31</sup> para atuação no ambiente escolar: secretários, diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos, professores das diversas áreas de conhecimento para atuação nos cursos técnicos e pessoal de apoio.

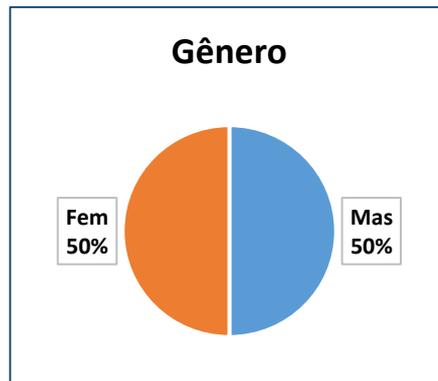
E nesse contexto, desenvolveu-se esta pesquisa, voltando a atenção aos professores-bacharéis que atuam na EPT. Com vistas ao levantamento prévio de informações no sentido de criar o perfil dos entrevistados, aplicou-se o questionário evidenciado na subseção Metodologia, que trata da pesquisa de campo em si e de todo procedimento para coleta das informações, bem como seu tratamento e análises. Assim segue, as interpretações baseadas na:

Atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.168)

Apresenta-se aqui a apresentação dos gráficos e do quadro de disciplinas, elaborados a partir das respostas dos professores ao questionário. A seguir demonstra-se a relação de gênero entre os professores, de modo a construir, de certa forma, suas características e representação que tem junto à escola.

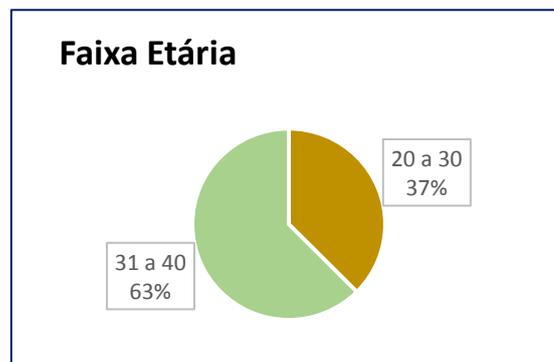
---

<sup>31</sup> A Escola conta com todos os profissionais necessários, com a titulação exigida para o desenvolvimento de suas funções. Ressalva-se alguns Assistentes Administrativos e parte significativa dos professores-bacharéis são contratados. No geral, 85% dos profissionais da escola são do quadro efetivo de servidores da Secretaria de Estado de Educação – PA.

**Gráfico 2** – Gênero dos professores-bacharéis da ETEPA Prof. Anísio Teixeira

Elaboração: do autor, 2016

Conclui-se que há um equilíbrio entre homens e mulheres professores, de forma que a predominância feminina, como vista nos trabalhos de Vicentini (2009) sobre a história da profissão docente, não condiz com a realidade da EPT que segundo o Censo da Educação Básica de 2014<sup>32</sup>, no Brasil há 84.174 profissionais docentes na modalidade, dos quais aproximadamente 55% são do sexo masculino, maioria nas salas de aula e também se avaliou as faixas etárias dos docentes.

**Gráfico 3** – Faixa etária dos professores da ETEPA Prof. Anísio Teixeira

Elaboração: do autor, 2016

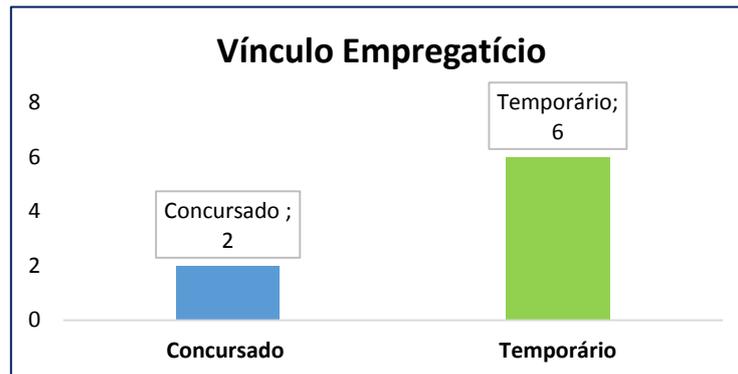
A partir do gráfico 3, observou-se que grande parte dos professores, ou seja, cerca de 63% estão na faixa etária que varia de 31 a 40 anos, seguidos de professores na faixa de idade entre 20 e 30 anos, o que corresponde ao percentual de 37%, o que pode representar um conjunto de profissionais com maturidade, mas

<sup>32</sup> Os dados do Censo da Educação Básica de 2014 estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

relativamente jovens no exercício do ofício docente, como se pode constatar também no gráfico 4.

Quanto ao vínculo empregatício dos professores obteve-se o seguinte demonstrativo:

**Gráfico 4** – Vínculo empregatício dos professores da ETEPA Prof. Anísio Teixeira

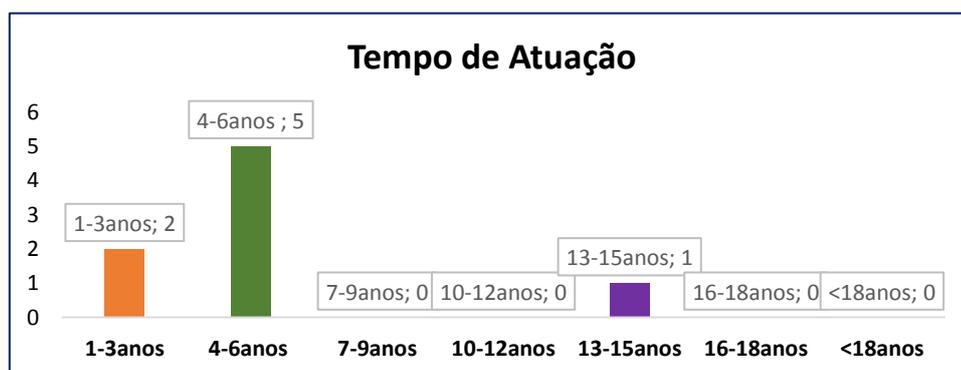


Elaboração: do autor, 2016

No gráfico 4, se percebe o que evidenciam os estudos de Moura (2004) e Araújo et al. (2007), sobre o vínculo dos professores-bacharéis na educação profissional e tecnológica, ao afirmar que na quase totalidade os docentes trabalham na condição de temporários. Neste estudo, dos oito professores pesquisados, seis são temporários na contramão de apenas dois concursados. Vale ressaltar que estes dois professores têm esse vínculo por conta de outra graduação cursada.

No que se refere ao tempo de atuação docente na EPT obteve-se o seguinte cenário:

**Gráfico 5** – Tempo de atuação docente na EPT



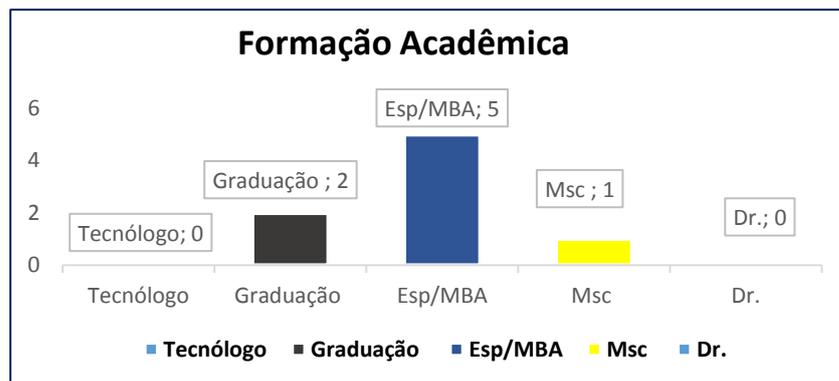
Elaboração: do autor, 2016

Na análise dos dados percebe-se que a maioria dos professores que atua na EPT está no intervalo de 4-6 anos, seguido de docentes que tem até 3 anos de trabalho e observa-se ainda, que um professor conta com 15 anos de trabalho na EPT.

Ao avaliar a questão da profissão docente (ROMANOWSKI, 2007; VICENTINI, 2009; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014) constata-se que o profissional que se identifica com a docência tende a permanecer até sua aposentadoria. O fato dos docentes, em sua maioria, ser temporária pode prejudicar a identificação com a profissão conforme aventa os autores.

No tocante à formação acadêmica dos docentes da ETEPA Prof. Anísio Teixeira consegue-se agregar as informações da seguinte situação:

**Gráfico 6** – Formação acadêmica dos docentes da ETEPA Prof. Anísio Teixeira



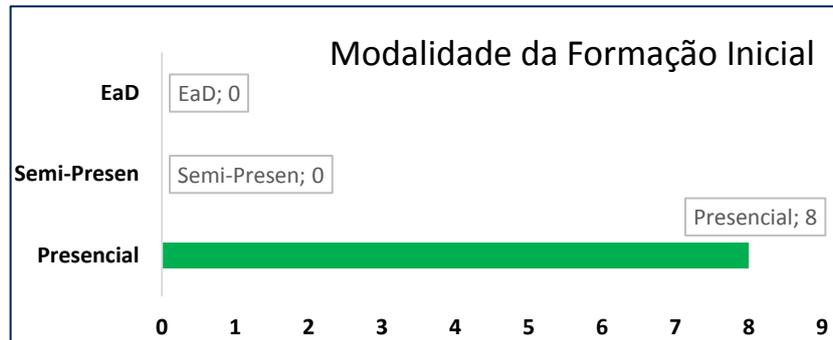
Elaboração: do autor, 2016

As informações demonstram o processo de formação inicial e continuada desses profissionais, que na maioria, ou seja, cinco professores têm cursos de pós-graduação *lato sensu*, Especialização ou MBA<sup>33</sup>, o que, de certa forma, pode melhorar sua performance no trabalho docente. Também, encontra-se um professor com pós-graduação *stricto sensu*, em nível de Mestrado, o que indica um conhecimento significativo em sua área de atuação. Dos pesquisados apenas dois apresentam somente a graduação como formação inicial.

Na modalidade de ensino da formação acadêmica inicial dos docentes da ETEPA Prof. Anísio Teixeira tem a seguinte situação:

<sup>33</sup> Os cursos designados como MBA – *Master Business Administration*, ou equivalentes, nada mais são do que cursos de especialização em nível de pós-graduação na área de administração. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=349&id=387&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=349&id=387&option=com_content).

**Gráfico 7** – Modalidade de ensino da formação acadêmica inicial dos docentes da ETEPA Prof. Anísio Teixeira

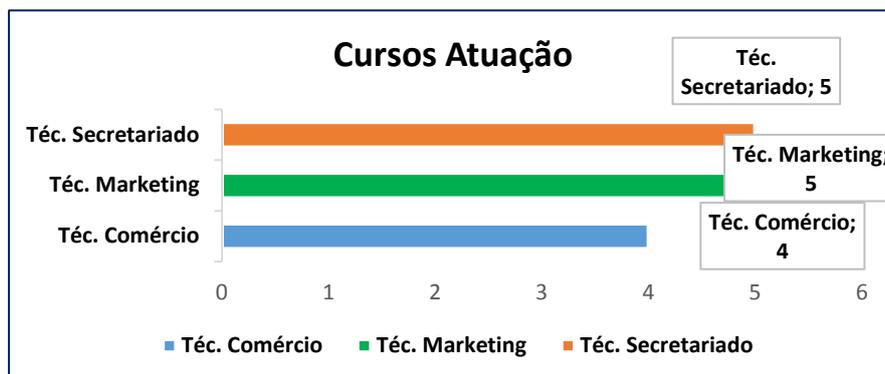


Elaboração: do autor, 2016

O discurso sobre a formação de professores (RIBAS, 2005; TARDIF, 2014; PIMENTA, 2012) tem apontado para a realidade das modalidades de ensino e assegura, que, no caso da formação docente, o ideal é que ela aconteça de forma presencial em cursos específicos para tal. Mesmo que a formação inicial dos professores-bacharéis não seja voltada à docência, já assegura uma qualidade diferenciada em seu processo de formação, visto que a prevalência do ensino presencial é essencial e importante pelo diálogo estabelecido entre professores e estudantes e também na troca de experiências socializadas.

Quanto ao curso de atuação dos professores-bacharéis da Anísio Teixeira evidencia-se a seguinte situação:

**Gráfico 8** – Curso de atuação na ETEPA Prof. Anísio Teixeira



Elaboração: do autor, 2016

Como a escola oferta apenas três cursos e a formação inicial dos professores - bacharéis tem possibilidade de várias frentes de trabalho, é possível que atuem em diferentes cursos, como foi o caso revelado pela pesquisa. As incidências maiores

foi nos cursos de Técnico em Secretariado e Técnico em Marketing, com atuação equivalente a 36% dos professores em cada curso e 28% dos pesquisados respondeu atuar no curso Técnico em Comércio.

No tocante as disciplinas que ministram nos diferentes cursos técnicos da escola, os professores elencaram as seguintes:

**Quadro 3** – Disciplinas ministradas pelos professores entrevistados

Técnico em Comércio	Técnico em Marketing	Técnico em Secretariado
<b>Disciplinas</b>		
Informática Básica Marketing Legislação empresarial Noções de contabilidade Organização empresarial Comunicação empresarial Suprimento e controle de estoques	Informática Básica Marketing Merchandising Comportamento do consumidor Telemarketing Legislação em marketing	Informática Básica Gestão de eventos Desenvolvimento de pessoas Técnicas de redação oficial Automação de escritório Técnicas de rotinas secretariais Arquivística Noções de Direito Planejamento de marketing

Elaboração: do autor, 2016

Além do conteúdo específico a ser ensinado tem-se que estar atento aos estruturantes didáticos, os quais se deu atenção na subseção a seguir.

### 3.2. Os estruturantes didáticos na prática dos professores bacharéis

É importante atentar para a necessidade de articulação dos estruturantes didáticos como forma de materialização do trabalho da prática pedagógica dos professores-bacharéis na sala de aula. No entanto, para isso é necessário a apropriação do saber pedagógico em si. Nos argumentos de Candau (2008, p.37) “É esse o caminho: trabalhar a articulação de diferentes estruturantes do método didático” como forma de atentar para a realidade dos alunos da EPT que têm diferentes níveis de aprendizagem e perspectivas múltiplas quanto à aquisição do saber que advém da escola e também da prática social.

A partir desta subseção, analisou-se e interpretou-se as informações coletadas no campo, em conjunto com a literatura selecionada para este estudo. Para tanto, privilegiou-se os estruturantes didáticos: com seus saberes pedagógicos; planejamento docente, metodologia de ensino, relação entre professores e alunos e a questão da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, atentando para os desafios na sala de aula. Tais elementos são imprescindíveis para que o ato

educativo tome forma no trabalho e que se traduza em conhecimentos adquiridos e socializados pelo professor e pelo alunado.

Assume-se aqui, com a seleção desses estruturantes didáticos, o foco no processo de ensino-aprendizagem no ambiente da sala de aula, já que possibilita ao professor o encontro com o trabalho docente em si, que deve se apoiar na didática como forte aliada para difusão do saber e apreensão dos conteúdos por parte dos alunos e que, para além da aplicação dos conhecimentos adquiridos na sociedade, sejam capazes de constituírem-se como cidadãos reflexivos em relação a sua própria cidadania. Desse modo, concorda-se com o autor quanto explicita:

Penso que a didática, para assumir um papel significativo na formação do educador, deverá mudar os seus rumos. Não poderá reduzir-se e dedicar-se tão somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo de ensino-aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre outros as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação. (LUCKESI, 2009, p.33)

Nessa perspectiva, o professor-bacharel, diante do desafio didático-pedagógico da sala de aula vê, na didática, o apoio necessário ao fazer docente que centrado no processo de ensino-aprendizagem consegue articular de forma adequada, sua prática, pois o ato educativo na visão de Melo; Urbanetz (2008) é repleto de intencionalidade que se traduz na ação proposital visando um fim, que dependerá das concepções dos atores envolvidos na ação. Dessa maneira, o professor consegue alcançar seus objetivos como formador de cidadãos politicamente instruídos e promover um ensino de qualidade com caráter emancipador.

Assim, ao identificar os estruturantes didáticos, cabe a retomada do procedimento de análise que escolheu-se para interpretar as questões elaboradas neste estudo, que está baseado na literatura pesquisada, nas entrevistas realizadas e na exposição dos resultados analisados a partir do Método Hermenêutico Dialético (MINAYO, 1996) disposto em cinco fases articuladas entre si, conforme registrado na metodologia. Já os níveis 3, 4 e 5 do Método Hermenêutico Dialético, estão evidenciados ao longo da Seção III.

Importante ressaltar que o termo dialético no método escolhido, proporciona grande reflexão da realidade e dos envolvidos na pesquisa, o que reforça ainda mais a escolha, que segundo Ghedin; Franco (2011) privilegia a dialética da realidade

social; o homem é tido como ser sociohistórico; a práxis é concebida sobre o conhecimento, a teoria/prática, pensar/agir; prática social como critério essencial da verdade; a construção do conhecimento dá-se pela realidade empírica; envolve o movimento do pensamento e da ação; o contexto é fundamental para interpretação dos dados e concebe o saber produzido como transformador dos sujeitos. Ressalta-se ainda que o método selecionado, baseado na hermenêutica, revela seu estreito relacionamento com nosso objeto de estudo e prática como pesquisadores, em que:

O sujeito está, o tempo todo, diante do texto (na qualidade de fala e discurso do outro) e do contexto (na qualidade de realidade circundante), ao mesmo tempo em que se faz e é tocado pela dinâmica da realidade que se esforça por compreender. Na verdade, ele é parte dela tanto quanto ela passa a fazer parte de sua existência. É tocado pela realidade pesquisada do mesmo modo que pretende tocar nela para saber o que é. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.171)

Ainda balizado pela hermenêutica, acredita-se que a interpretação da realidade a partir desse método, consegue amplamente, desvelar os principais anseios dos professores-bacharéis que tem como desafios a prática pedagógica, o conhecimento dos saberes pedagógicos e o uso assertivo da didática na EPT. É o que mostra as entrevistas realizada, transformadas em textos após a transcrição, e que a hermenêutica se ocupa em interpretar e compreender (MINAYO, 2014) como forma de evidenciar os fatos contidos nos relatos dos pesquisados no tempo e espaço em que ocorrem.

### **3.2.1. Saberes pedagógicos**

A inserção do professor na sala de aula, demanda, entre outros fundamentos, a capacidade de articular pensamento – ação, teoria – prática, saber – fazer, imerso em um processo dialético que é o trabalho docente e suas nuances no bojo da EPT. Tal vivência revela grandes desafios aos profissionais da educação, mais ainda para os professores-bacharéis que vem de uma formação inicial que pouco ou não contempla debates da vida docente.

Segundo Cordeiro (2007, p.61), “diante desse quadro tão complexo, os professores tendem a se apegar aos saberes provenientes de sua experiência, na medida em que são os únicos que eles podem controlar”, é o que aponta as manifestações dos professores-bacharéis com relação à constituição desses

saberes na formação inicial e que muito se assemelha ao que os autores que selecionamos para as reflexões deste estudo.

Em relação aos saberes pedagógicos na formação inicial, foi possível detectar que a maioria dos professores relata que nesse processo formativo, não tiveram contato com esses saberes. Revelam que suas formações iniciais foram muito voltadas à questão técnica e profissional, direcionando-os para o mercado de trabalho e eles tem clareza de que sua formação inicial não os preparam para a docência. Mesmo assim, é possível compreender na fala dos pesquisados a busca pelo conhecimento que é factual no interior da EPT, como segue alguns relatos:

Na construção inicial de bacharel não tivemos, por que é muito voltada à questão da área técnica, para atuar na profissão de bacharel no cotidiano, (IPÊ)

Eu sou bacharel em Secretariado Executivo Bilíngue, então na universidade não tivemos nem uma construção pedagógica em relação à sala de aula, como criar didáticas, por exemplo, até porque imaginamos ir para o mercado de trabalho como secretaria executiva de uma empresa, não para sala de aula ministrar disciplinas [...] (MOGNO)

Na verdade, a formação de bacharel não contemplou posso assim dizer, nem uma disciplina ligada diretamente a questão dos saberes pedagógicos, o que nós podemos visualizar é que em algumas disciplinas, tivemos contribuições de alguns itens que foram colocados em relação à docência, mas discussões que foram colocadas pelos próprios professores ao longo da graduação e não relativo especificamente à ementa e ao conteúdo das disciplinas. (JATOBÁ)

Importante saber que para eles, a sala de aula da graduação que frequentaram foi um importante ponto de partida para o desenvolvimento da prática docente, visto que a fala de Jatobá aponta o empenho de alguns professores em tratar de poucos aspectos da docência, e que é confirmada por outro entrevistado no seguinte excerto ao enfatizar como eles trabalham:

Com relação a essa sua pergunta, eu levei em consideração o conhecimento dos meus professores, a forma como ministravam as aulas, [...] as metodologias que utilizavam nas aulas eram de fácil entendimento e eu me inspiro muito neles, toda vez que eu ministro uma aula eu me lembro da aula desses professores [...], eram aulas boas de bom entendimento e com isso eu reproduzo essa metodologia de ensino até hoje. (CEDRO)

Na ótica do entrevistado, fica evidente que a formação didático-pedagógica do professor-bacharel vai tomando forma a partir dos *links* realizados com suas experiências ainda na sala de aula da graduação. Para Tardif; Lessard (2008), essa

experiência vivida não pode ser vista como mera repetição de situações, mas sobre a intensidade dos fatos vividos por esses professores. Dessa maneira, os bacharéis começam a traçar estratégias para dar conta dos saberes necessários ao trabalho docente, principalmente em relação aos conhecimentos básicos da carreira.

Interrogados sobre as formas de aquisição dos saberes pedagógicos, já que não obtiveram na formação inicial, os pesquisados foram quase unânimes em apontar a pós-graduação e até procurar uma nova graduação em licenciatura, como forma de suprir tal necessidade. A maioria dos professores concorda que a experiência diária na sala de aula e a busca em outros meios, como livros e até mesmo a *internet*, ajudaram no processo de desenvolvimento dos saberes pedagógicos como revelam as transcrições a seguir:

Por meio de cursos de especializações! Gestão em educação, gestão de pessoas e marketing. (PINUS)

[...] busquei outros recursos como livros, estudei mais as disciplinas que hoje eu ministro e também a *internet*, mas basicamente é livros e a experiência diária por que, cada turma e cada aluno é um aprendizado [...] (CEDRO)

O que me deu um melhor conhecimento até prático, foi a vivência com os profissionais da organização onde finalizei minha formação inicial, e a partir disso busquei muito em outras leituras [...] (EUCALIPTO)

[...] tive que buscar esse aprendizado porque não aprendemos a montar aula, a criar didática (formas de ensino), [...] (MOGNO)

Na perspectiva de Carvalho (2005), esses professores tem uma marca em comum, baseada no interesse em continuar estudando e aperfeiçoando-se na condução de uma prática docente mais reflexiva. E ainda foi possível identificar dois professores que, após a formação inicial de bacharel e o contato com a sala de aula, formaram-se também, em cursos de licenciatura, como maneira de firmação na carreira docente e assegurar esses caminhos. Vejamos as falas que seguem:

No meu caso específico, já tenho uma formação em licenciatura, e tive vivência com esses saberes pedagógicos, isso facilitou na hora do repasse das disciplinas técnicas. (TAUARI)

Eu particularmente, tenho um saber específico por ter **outra graduação** (Licenciatura em Física) de buscar o conhecimento e desenvolver um processo pedagógico, com melhor potencialidade na área técnica. (IPÊ, grifo nosso)

É interessante atentar ao discurso desses professores, que diante do contexto instigante da profissão docente, viram-se na necessidade de buscar novos saberes profissionais, em especial, o de professores, que são constituídos de um repertório extenso entre conteúdo, teorias e conceitos, que mediante seus objetivos de ensino são direcionados na premissa da aprendizagem efetiva dos educandos (TARDIF, 2014), para que isso ocorra,

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria **da educação e da didática** necessários à compensação do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes/fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2012, p.19, grifo nosso)

A autora, ao evidenciar a questão dos conhecimentos da educação e o uso da didática, refere-se aos saberes pedagógicos e/ou docentes (TARDIF, 2014) como elemento necessário ao fazer e ser educador. É nesse ponto que os professores da EPT precisam de atenção por parte das instituições em que trabalham, sobre a questão da formação de professores, uma vez que grande parte dos bacharéis estão em pleno desenvolvimento de suas funções, como já foi relatado anteriormente, e acabam por efetivarem sua prática educativa de forma incerta. A partir desta análise, Moura (2014) evidencia a urgência de estratégias que a curto prazo possam dar conta desse universo de professores sem a habilitação nas licenciaturas, de maneira que essas estratégias se tornem concretas e dignas de reparar a precariedade da formação de professores dessa modalidade de ensino.

Sobre esses saberes pedagógicos, Tardif (2014) apresenta como doutrinas ou concepções originárias de reflexões sobre a prática educativa, que em verdade às orientam na condução do fazer docente. Da mesma forma, Pimenta (2012) argumenta sobre saberes resultantes do confronto entre a teoria e prática, sempre surgidos à luz das teorias existentes que culminam com a construção de novas doutrinas, portanto, “são considerados saberes profissionais, os saberes selecionados, organizados e transmitidos pelas instituições de formação de professores” (CARVALHO, 2005, p.72) saberes estes, que precisam fazer parte da constituição inicial dos professores-bacharéis atuantes na EPT.

Como forma de amenizar essa ausência de conhecimentos, explicitada pela maioria dos entrevistados, acerca dos saberes pedagógicos, acredita-se que a

escola, como ambiente de formação de professores, tem importante papel e interferência no curso da atividade docente. Para Pimenta (2012), sobre o papel da escola na formação de professores, com base em prática reflexiva e afirmativa de seu trabalho, argumenta que deve haver uma política de valorização tanto dos profissionais quanto das instituições escolares na formação do professor e privilegiar, assim, o local de trabalho para proporcionar a socialização dos saberes pedagógicos.

O pensamento da autora ganha materialidade quando os entrevistados revelam a postura da escola enquanto espaço de formação profissional, ao citarem que a coordenação pedagógica foi decisiva na compreensão inicial das questões pedagógicas de sala de aula e a experiência de outros profissionais bacharéis na docência, influenciaram no enfrentamento das dificuldades do trabalho docente, mas também, “é bastante comum que esses profissionais se refiram à influência de um ou mais professores para escolha profissional”, conforme afirma Cordeiro (2007, p.63), e também os seguintes depoimentos evidenciam como essa formação ocorre no local de trabalho:

Quando entrei na escola, tivemos a Semana Pedagógica, então as pedagogas da escola ficaram duas semanas ministrando temas sobre a questão pedagógica, como proceder diante das aulas, como elaborar metodologias de ensino, então tivemos essa ajuda da escola! Na época, a direção realizava reuniões com os professores da área técnica e foram demonstrar essa metodologia de didática para lidar com a sala de aula. (MOGNO)

Eu usei dois modos praticamente, assim a gente pode dizer, um foi conversar com colegas professores que já estavam em sala de aula que tinham a formação de bacharelado e que também tiveram essa mesma dificuldade quando iniciaram e também dialogar com professores que tem a formação pedagógica [...] (JATOBÁ).

É de fundamental importância por parte da escola, a compreensão da atuação de seus professores, principalmente quando se trata de bacharéis na EPT. São profissionais que buscam agarrar-se no que podem para desenvolver sua atividade docente, já que a forma como lidar com os saberes pedagógicos não foi contemplada na sua formação inicial. Assim, nas entrevistas foi possível captar que houve a necessidade de buscar o conhecimento fundamental para prática docente, bem como se reconhece a importância da graduação inicial no bacharelado no sentido de contribuir para a possibilidade de atuar na vida docente, uma vez que garantiu o domínio do conteúdo que terão de ensinar. Apontaram também que a

vivência com questões da área da educação foi importante para atuar de forma qualificada na carreira docente.

Ao analisar as entrevistas fica claro o processo de construção de uma prática docente no percurso formativo desses professores, haja vista que,

Os saberes para ensinar são aqueles que os professores constroem no processo de desenvolvimento pessoal e profissional, duram a vida toda e são mobilizados no seu cotidiano, quando estão às voltas com o ato de ensinar, criando estratégias e ação diferenciadas. (CARVALHO, 2005, p. 69).

Ao levar em consideração esses aspectos, apoia-se em Tardif (2014), ao assinalar que esses saberes ligados ao trabalho docente são, de forma progressiva, construídos durante um período de aprendizagem, que exige experiências, competências e aptidões específicas para lidar com as situações cotidianas. Na ótica de Pimenta (2012), esses saberes colaboram de maneira decisiva com a prática no ato do trabalho docente. Diante desses argumentos é possível perceber a dificuldade que os professores sentem no ato de ensinar e suas relações no interior da sala de aula, com efeito, a educação escolar atual deve contribuir com a formação de competências sociais, na construção de um cidadão possuidor de criatividade e senso de inovação (BATISTA, 2015), situações presentes na EPT de maneira incipiente.

A EPT é, talvez, a modalidade de ensino que mais evidencia o aprendizado no saber fazer, saber ser e saber pensar, já que lida constantemente com o processo diferenciado de aprendizagem dos alunos, o que exige dos professores postura distinta quanto à prática pedagógica. Na concepção de Luckesi (2009), não há educador que esteja formado de maneira definitiva, pronto, ele se prepara e nutre dia após dia em sua prática. Para além disso, Tardif; Lessard, (2008) concebem essa situação como socialização, na medida em que as competências necessárias ao saber docente, também são adquiridas no contato diário com as situações do ato de ensinar.

Tendo em vista os aspectos observados, Cordeiro (2007) diz que os docentes, ao refletirem sobre suas profissões, na conduta de suas práticas, conseguem relacionar diversos elementos de suas experiências no ambiente sociocultural em que ocorrem, o que permite melhorar sua atuação como formador. Ainda assim, é importante avaliar o aporte teórico-prático que a formação inicial exerce em sua

carreira docente, quando inqueridos sobre a contribuição dessa formação para lidar com o cotidiano da sala de aula, os professores, em sua maioria, não veem com grande propriedade a contribuição da formação inicial para lidar com o cotidiano da sala de aula. Dizem que atuam, muitas vezes, por conta da experiência acumulada ao longo de suas vidas acadêmicas, como afirma as posições a seguir:

Eu avalio ela (formação inicial) insuficiente, para esse intuito que é lidar com o cotidiano da sala de aula [...] (TAUARI)

A questão é que o bacharel é envolvido na área técnica, pouco voltado a como ensinar, até mesmo por um processo de formação no ensino superior faz com que você não tenha saberes relacionados à educação de modo geral [...] (IPÊ)

Na relação com o conteúdo [...] são disciplinas técnicas que ministro por estar apta para isso, porque na faculdade tínhamos essas disciplinas, mas não quer dizer que lá eu tive a base para criar essa didática. (MOGNO)

[...] é o grande desafio dos cursos de bacharelado [...] eles não preveem na maioria dos casos, a questão da sala de aula, então nós consideramos assim, eu tive particularmente dificuldade em relação a essa formação quando eu entrei em sala de aula. (JATOBÁ)

A sala de aula? Aprendemos muita coisa teórica, então tudo o que aprendi de teoria aproveito hoje para trazer esse conhecimento para os alunos [...] (PINUS)

É como falei anteriormente, me guiei muito pela experiência que obtive vendo os professores da graduação em sala de aula [...] (CEDRO)

É indiscutível, a partir desses relatos, que os professores-bacharéis necessitam de apoio da escola e que, principalmente, passem por uma orientação pedagógica assim que entram na instituição educacional, principalmente as de EPT, que maciçamente tem docentes bacharéis. Diante desse cenário não tão favorável, dois pesquisados responderam de forma afirmativa, como tendo apoio na formação inicial para lidar com as questões relacionadas à sala de aula, é o que demonstra as falas a seguir:

[...] a minha própria formação é de muita atividade prática [...]. Então acho que a prática do mercado faz com que o cotidiano da sala de aula seja mais interessante, [...] A formação contribui porque no próprio curso você já é obrigado a executar muitas coisas. (ARAUCÁRIA)

Ela foi determinante. Vejo como uma questão bem positiva, uma vez que, desenvolvo em sala de aula, já que eu trabalho disciplinas técnicas nos cursos da escola, o que vivi na graduação, pois ajudaram muito no meu trabalho com a sala de aula. (EUCALIPTO)

E ainda afirmaram que os professores da educação básica também têm dificuldades para desenvolver a questão dos saberes pedagógicos:

[...] observando os próprios profissionais que atuam como professores da educação básica percebi que tinham poucos saberes, principalmente os saberes pedagógicos, para se desenvolver um bom entendimento na sala de aula, isso reproduzido ao longo do tempo. (IPÊ)

As indicações dos professores-bacharéis são evidentes e com fundamento, não obstante os cursos de formação de professores, ou seja, as licenciaturas, também revelam lacunas no processo formativo, é o que ressalta Nono (2011), em seu estudo sobre os professores iniciantes, ao indicar determinadas fragilidades, como falta de domínio de conteúdo, falta de vínculo entre profissão docente e a sociedade em constante mudança e os que foram largamente apontados pela maioria dos bacharéis deste estudo: dificuldades de vincular o conhecimento teórico apreendido no curso de formação inicial a situações escolares vividas na EPT.

Nessa caminhada, e diante do que foi dito até o presente ponto, questionou-se os entrevistados sobre o que entendem por saberes teóricos e da experiência. Em relação aos saberes teóricos, os docentes se posicionaram da seguinte forma: são os conhecimentos que adquiriram na formação inicial referente, principalmente, ao conteúdo que eles pretendem ensinar. Já os saberes da experiência propriamente dito, vincularam a todo seu processo de desenvolvimento profissional e no contato com outros profissionais das diversas áreas do conhecimento.

Ao analisar essas observações, acredita-se que grande parte dos professores-bacharéis de posse de conceitos sobre determinados conhecimentos, conseguem minimamente desenvolver sua prática docente, haja vista, como afirmaram anteriormente, decidirem seguir estudando e investir na formação continuada para melhorar sua atuação como professor na EPT. Para facilitar a compreensão sobre o que pensam ser saberes teóricos e da experiência, por sua importância, criou-se o quadro 4, que sintetiza parte significativa das ideias dos entrevistados.

<b>PROFESSOR-BACHAREL</b>	<b>SABERES TEÓRICOS</b>	<b>SABERES DA EXPERIÊNCIA</b>
<b>PINUS</b>	Tudo que posso pegar como teoria! É tudo aquilo que a gente conseguir adquirir através de um pensador, de um teórico, de um idealizador.	É o que mais nos leva a crescer todos os dias, é uma experiência nova, a experiência é algo que te engrandece a todo momento.
<b>MOGNO</b>	São aqueles que tive nos quatro anos da universidade.	São aqueles que estou há seis anos aprendendo.
<b>JABOTÁ</b>	Realmente é aquilo que nós conseguimos adquirir na graduação, na formação em especialização.	Eu tenho assim muito claro algo que me firma como docente é uma experiência na minha vida como profissional.
<b>TAUARI</b>	São realmente as teorias que vão	Saberes da experiência a gente tem

**Quadro 4** – Síntese dos saberes teóricos e da experiência na percepção da maioria dos professores-bacharéis

	embasar todo meu conhecimento técnico, doutrinas e autores da disciplina técnica.	que <b>trazer de casa</b> (grifo nosso).
<b>ARAUCÁRIA</b>	Na minha área são os autores com que eu trabalho, com quem tenho suporte teórico quando vou conversar com os meninos.	Eu não tenho uma técnica pronta e nem apreendida fora minha experiência que é o saber que eu tenho hoje.
<b>EUCALIPTO</b>	É realmente o conteúdo específico da minha formação e a similaridade das disciplinas dos cursos técnicos.	Entra em questão também, práticas onde nos trazemos outros profissionais das diversas áreas de conhecimento para partilhar com nossos alunos suas experiências do mercado de trabalho.

Elaboração: do autor, 2016

No quadro anterior, percebe-se que os professores-bacharéis demonstraram conhecer a diferença entre um conhecimento e outro. Pimenta (2012) ajuda a diferenciar os tipos aqui expostos, ao ressaltar que o saber teórico/conhecimento são necessários ao desenvolvimento da docência, já que conhecer significa a consciência do conhecimento adquirido para produção de novas teorias na construção de uma sociedade; já os saberes da experiência são expressos por meio de lembranças e conhecimentos apreendidos ainda na graduação e que perduram por toda vida profissional, que se tornam experiências socialmente cumuladas e, posteriormente, aplicadas na profissão. Acrescenta Tardif (2014) que esses saberes profissionais estão associados as suas fontes e aquisição em lugares apropriados para tal, e que se desenvolvem nos momentos e fases de sua construção.

Ainda convém lembrar na manifestação de Tauari, quanto aos saberes da experiência. Em sua exposição oral foi interessante o fato de lembrar a “casa – ambiente social” como fonte de saberes da experiência, com efeito, o autor, ao discutir a questão dos vários saberes docentes, elenca como um dos primeiros, os saberes pessoais dos professores, que advém da família e do ambiente de vida, o que torna a fala do entrevistado um fato.

Do mesmo modo, os saberes profissionais específicos, isto é, aqueles que fornecem os quadros gerais que orientam a transmissão e socialização dos saberes escolares, são fornecidos aos professores nos cursos de formação inicial, sob a forma de saberes pedagógicos (CORDEIRO, 2007, p. 60).

O que se torna um grande desafio aos professores-bacharéis, pois, pelo que foi exposto até o momento, muitos deles tiveram pouco contato com esse

conhecimento mais elaborado da docência, graças à ajuda de outros profissionais que atuam na EPT e sua própria iniciativa.

Em razão disso, responderam quais conhecimentos são necessários ao pensar, ao fazer e ao sentir docente. Esta questão, no rol das demais, suscitou grandes sentimentos nos entrevistados, em virtude de distinguir o sentimento de ser professor e contribuir na EPT para uma formação de qualidade e que busque promover a emancipação dos cidadãos lá inseridos. Apontaram, nesse sentido, que o pensar docente envolve, entre outras questões, responsabilidade, visão de mundo, compromisso com o próximo, busca por conhecimentos sempre e capacidade crítico-reflexiva.

Nessa direção, selecionou-se alguns fragmentos que demonstram o pensar docente na percepção dos entrevistados.

O pensar docente deve se pautar principalmente na questão de como irá se formar um cidadão técnico no decorrer do curso [...] (IPÊ)

Importante no pensar, é trazer uma consciência de que a docência é fundamental a tudo e é o princípio básico de uma educação [...] (PINUS)

Eu acho que o pensar docente passa muito pela responsabilidade do que você tem que passar para o outro [...] (ARAUCÁRIA)

Nesse ínterim, é importante ressaltar o compromisso com a carreira docente que esses professores assumiram no desenvolvimento da profissão e que aparece personificado em suas falas na formação dos cidadãos que fazem parte da EPT. Se valendo de Tardif (2014), que aponta para essa realidade ao mencionar que:

Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um *objeto*. O objeto do trabalho dos professores são os seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais aos mesmo tempo. (TARDIF, 2014, p.128, grifo do autor)

Fica exposto na compreensão dos professores a essência da profissão docente que se realiza sob a forma de compromisso com a educação, com o cidadão e com a sociedade, coadunando-se com a visão do autor citado anteriormente. Com relação ao fazer docente, concordam que é um misto entre a formação e a prática da sala de aula, na organização de atividades e socialização de conhecimento, como enfatiza suas manifestações.

O fazer creio que seja um misto, de formação e de prática, nós temos que estar em sala de aula para conhecer como que vai ocorrer aquele processo [...] (JATOBÁ)

É bem mais complicado, já requer um pouco mais de trabalho, principalmente na questão do controle, na questão da organização da minha aula que passa desde um plano de aula até a avaliação [...] (TAUARI)

[...] como eu falei, se tem a teoria nós temos que ter a prática [...] (CEDRO)

As impressões dos professores-bacharéis revelam de forma específica o que é o fazer docente e suas interfaces no interior da EPT, ao mesmo tempo leva a lembrar da concepção de Pimenta (2012), ao conceber a dinâmica do trabalho docente, para além de sua especificidade, complexidade e riqueza, o que evidencia a necessidade de um profissional qualificado para tal. Sobre a formação de professores da EPT, concorda-se com Oliveira (2005) ao criticar, que no Brasil, a formação desse professor vem sendo tratada como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório. Assevera a autora ao citar programas de formação que se desenvolvem sem superação das situações vigentes, com ausência de políticas públicas que validem o saber sistematizado próprio, hoje, da EPT.

Por fim, analisa-se o que pensam sobre o sentir docente. Na percepção dos pesquisados, seria estar em sala de aula preparado para o desafio do conhecimento e de seu desenvolvimento profissional, não obstante, Tardif (2014) argumenta que muitos professores ao entrarem em sala de aula, no início da carreira, sentem que estão mal preparados, principalmente no que se refere às dificuldades da sala de aula, onde só a prática aliada às suas experiências lhes permite se desenvolver em termos profissionais.

A classe dos professores-bacharéis é tida como um grupo de profissionais que atuam na docência por relações de suas áreas de formação, como mostra a citação a seguir:

Por sua vez, da parte desses professores e no interior da própria área, quanto à natureza da função docente, há o entendimento de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional na área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar ou que se leciona. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas como um profissional de outra área e que nela também leciona. (OLIVEIRA, 2005, p.33)

Sobre a formação de professores, bem como as políticas relacionadas à EPT, e nos levantamentos realizados, foi possível constatar pouca atenção ao embasamento teórico-científico e metodológico acerca da profissionalização de bacharéis docentes para tornar-se professores, que é reforçado pelo pensamento da autora antes citada, o que tem dificultado a construção de uma concepção acerca do professor da referida modalidade. Diante desses impasses, os pesquisados relataram sobre o sentir docente, como seguem alguns relatos:

[...] a docência precisa disso, se entregar por inteiro. (PINUS)

[...] na verdade eu me imagino voltando para o mercado e dando aula, mas o contrário não. (ARAUCÁRIA)

[...] mas avaliando a minha atuação hoje em dia, já não consigo me ver sem a sala de aula, foi algo que despertou a partir da minha prática o gosto pela docência. (EUCALIPTO)

[...] me vejo como a pessoa que está dando os primeiros passos para os alunos, que eles estão se inspirando, por estar ministrando os conteúdos, mostrando para eles como fazer, de que maneira fazer, o trabalho, as experiências (CEDRO)

Na leitura do que disseram os bacharéis entrevistados, é possível avaliar que no exercício de sua profissão, consideram-se sim, professores. Nos argumentos de Pimenta (2012), sobre a formação da identidade profissional (tema exposto na Seção II, subseção 2.1 deste estudo), é concebido que ela se constrói por meio do significado social da profissão e da revisão das tradições da atividade realizada. De posse das impressões dos entrevistados, chega-se a um perfil docente que é defendido por Rehem (2009), quando exalta uma postura transdisciplinar<sup>34</sup> do professor-bacharel, o que inclui dimensões técnicas, metodológicas, sociais e individuais, com posição social autônoma e que não precisa de submissão dependente para exercer sua função.

Diante desse contexto, é oportuno retomar a questão da profundidade que toma formação docente para EPT que tem exigido nos últimos anos, grandes esforços dos professores-bacharéis, principalmente pelo processo acelerado da tecnologia que imprime sobre o trabalho docente, forte articulação de seus saberes.

---

<sup>34</sup> Na obra de Rehem (2009), *Perfil e formação do professor da educação profissional técnica*, são listadas várias características indispensáveis aos professores da EPT, ao falar sobre a postura transdisciplinar, o autor aponta para as competências técnicas (conhecimentos adquiridos nas graduações de bacharel) e pedagógicas (propriamente na formação continuada) para atuar em sala de aula, o que, em sua perspectiva, garantirá aos docentes-bacharéis um perfil mais integral e que seja baseado na crítica reflexiva do fazer docente.

Na concepção de Batista (2015), essas demandas são resultado da reestruturação produtiva e organizacional, intimamente ligadas aos contextos histórico, tecnológico e cultural em que acontecem. Estas situações têm impulsionado grande parte dos professores à formação continuada na premissa do enriquecimento teórico necessário a uma prática docente mais efetiva, nas observações de Ribas et al. (2005), a formação continuada é rica e complexa, com vistas ao aumento da bagagem acadêmica de conhecimento do professor.

É importante a compreensão por parte dos professores de que a formação continuada é necessária e determinante para o melhoramento de sua prática. Outrossim, com aporte teórico necessário e adequado, conseguirão desenvolver com mais facilidade as questões relacionadas ao trabalho docente, que além de envolver os conhecimentos acima aludidos, ainda precisam dominar as técnicas para construção e efetivação do planejamento docente, próximo estruturante didático a ser discutido.

Para tanto, abordou-se, ainda, as dificuldades, desafios didático-pedagógico que evidenciam as situações que envolvem a relação professor-aluno na sala de aula propriamente dita, como trata dos momentos em que o docente se vê imerso na prática pedagógica, com suas certezas, dúvidas e o diálogo constante com seu processo de formação profissional.

### **3.2.2. Planejamento docente**

Diante do desafio da sala de aula, um dos pontos mais delicados nesse contexto é a questão do planejamento docente, haja vista ser um processo que demanda capacidade crítico-reflexiva acerca dos conteúdos, suas relações e aplicabilidade ao longo do semestre e/ou ano na EPT. Configura-se como atividade elementar do fazer docente que coloca o professor ante a necessidade de articular conteúdos e formas didáticas de trabalho em sala de aula e, só então, conseguirá atingir aprendizagem significativa dos alunos como resultado da atividade que é planejar.

Nas considerações de Farias et al. (2011), o ato de planejar organiza, projeta e sistematiza a prática docente tendo em vista, os fins, meio, forma e conteúdo, que de maneira articulada consiga atingir os resultados esperados, portanto, uma atividade reflexiva, viva e contínua. É indiscutível o caráter indispensável do

planejamento docente para realização do trabalho pedagógico e deste para firmação do professor-bacharel na EPT.

É imperioso que o professor bacharel frente ao planejamento docente, consiga compreender que os conteúdos são resultado de um amplo debate educacional, que além de temas e conceitos detalhados nas ementas dos cursos técnicos, sejam decorrentes de um bom trabalho pedagógico. Na concepção de Freitas (1995, p.94) isso advém de dois níveis: “a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola”.

O autor chama atenção do professor no sentido de compreender que a sala de aula deve ser o ambiente propício para a construção desse planejamento que está subsumido ao projeto político pedagógico da escola.

Nessa direção, Veiga (1995, p.11) já sinaliza que “a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos” que na EPT passam por um processo de formação diferenciado, por se tratar de uma educação orientada efetivamente para atender as demandas do mundo do trabalho. Não obstante, os conteúdos ministrados em sala de aula, precisam ser amplamente discutidos pela equipe de profissionais da escola e caberá aos professores, em especial, a mobilização dos saberes pedagógicos necessários para que o planejamento docente aconteça e, de fato, favoreça a apreensão dos conteúdos pelo alunado e torne-se um verdadeiro aliado para prática docente.

O planejamento docente como articulação entre conteúdo e formas de ensino (didática) na visão de Farias et al. (2011, p.111) “prevê ações e condições; racionalizar tempos e meios; fugir do improviso e da rotina; assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido” no cotidiano do trabalho docente. Nessa direção, Falkembach (1995) confirma tais relações onde a atitude prático-reflexiva leva constantemente os professores à construção do conhecimento e firmação de sua profissão. Na visão de Freitas (1995),

O conhecimento é produzido, portanto, no interior das relações sociais. [...] a socialização do saber deve ser acompanhada, dessa forma, de uma crítica implacável às próprias origens do conhecimento, retendo-se o positivo em um movimento simultâneo de ruptura e continuidade. (FREITAS, 1995, pp.110-111)

Essas questões são fundamentais para a construção dos saberes pedagógicos – foco deste estudo – pois a constituição do conhecimento aliada à capacidade de planejar, executar e avaliar no cotidiano da sala de aula é atitude precípua da prática educativa, já que é capaz de mobilizar e empregar, nesse contexto, ações que visem a resolução de problemas dos professores em exercício, dando sentido as situações de seu trabalho (TARDIF, 2014) pautadas na materialidade do planejamento docente.

A partir desta discussão, passou-se as análises com base nas manifestações dos professores-bacharéis sobre a forma como elaboravam seus planejamentos docentes. Na ótica de Farias et al. (2011), o conteúdo e a forma do planejamento precisam estar atentos as necessidades e desafios do cotidiano da sala de aula, bem como das expectativas dos professores. Os entrevistados foram unânimes em dizer que o planejamento docente parte da compreensão das ementas das disciplinas dos cursos e as relações entre disciplinas e conteúdos, de maneira que as aulas levem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos cursos de atuação, o que os autores dessa discussão também afirmaram anteriormente.

Os professores tiveram posições bem parecidas e, em grande parte, superficial sobre a concepção do planejamento, ligaram apenas à descrição dos conteúdos e a forma como se precisa trabalhar em sala de aula. É oportuno lembrar que esta atividade exige uma visão macro do processo de ensino por levar em consideração “a preparação, a adequação de estratégias e recursos disponíveis; objetivos previstos que passaram a ser utilizados, também, como meios que contribuem para compreender, repensar e redefinir a função social desempenhada pela instituição escolar” (DAMIS, 2012, p.173), o que, no caso da EPT, convergem para a ideia de uma educação voltada às relações de trabalho mas, na atual conjuntura, almejam a formação integral dos cidadãos, não apenas para executar tarefas, mas que exercite sua capacidade crítico-reflexiva ante os desafios do mundo do trabalho.

Na ótica de Falkembach (1995) sobre essa posição social da instituição escolar, é necessária a definição de quais esferas sociais serão priorizadas sobre os níveis de conhecimento e da ação planejada, só assim, se dá conta dos objetivos do planejamento. Na ideia dos professores pesquisados, esse planejamento parte de

uma ação que tem como finalidade última a compreensão dos conteúdos pelo aluno, somente como forma de atingir os objetivos propostos, o que na verdade, pelo que discutem os autores sobre o planejamento nas leituras, é um dos elos dessa relação. As falas são interessantes, conforme se pode observar a seguir:

O planejamento é pautado nos conteúdos que devo passar para aos alunos, mesmo que ele não tenha conhecimentos técnicos das áreas, já que é aluno de ensino médio e que possa ter certos conhecimentos nas áreas técnicas pré-determinadas sobre alguns assuntos e matérias. Então no planejamento, dentre as ações, verificamos qual é o grau de relevância dos assuntos, para que esses alunos tenham as mínimas condições de atuar no mercado de trabalho em sua prática cotidiana, de estágio, de trabalho e tudo mais. (IPÊ)

Isso está relacionado com o conteúdo que eu vou trabalhar nas aulas, como fazer com que o aluno aprenda o que vou ministrar naquele dia, pesquiso, volto nos livros, vejo os autores e elaboro meus slides, elaboro apostilas baseado em leituras. (CEDRO)

A relação conteúdo-sala de aula é algo que foi bastante valorizado pelos professores-bacharéis, como disposto nas manifestações anteriores, no entanto, é superficial esta visão já que o planejamento vai além da mera discussão dos conteúdos em sala de aula. Concorda-se com as ideias de Lopes (2012), por acreditar que essa atividade deve partir de uma visão crítica de educação que extrapola a simples ação de elaborar de relacionar conteúdo e sua didática de aplicação, deve sim,

[...] demonstrar o cuidado e o compromisso do professor em dar a sua matéria de ensino o direcionamento para o alcance das finalidades da educação, para a concretização do projeto pedagógico da escola e para o desenvolvimento de saberes fundamentais em seus alunos. (LOPES, 2012, p.57)

Nas investigações de Farias et al. (2011), sobre a questão do planejamento docente nas práticas educativas no Brasil, é possível perceber que parte das incertezas e até resistências na produção desse mecanismo se deu por conta da época da ditadura (1964/1985), momento histórico que tivera o planejamento como

[...] mecanismo de padronização e controle do trabalho dos professores, privilegiando, sobremaneira, a forma, a redação técnica e os formulários, em detrimento dos conteúdos e dos fins da prática docente. Esta abordagem do planejamento favoreceu o desenvolvimento de práticas docentes individualistas, fragmentadas e promotoras da cópia, da reprodução, do silêncio e do ativismo. (FARIAS et al., 2011, p.109).

Essa maneira de conceber o planejamento docente ainda persiste, e nas entrevistas ficou marcada a dificuldade que alguns professores tiveram para entender, compreender e mesmo elaborar o referido documento.

**Eu tive muita dificuldade sobre o planejamento docente e ainda tenho,** vejo no dia a dia a superação dessas dificuldades que vão aparecendo. No início, não sabia nem fazer um plano de aula e hoje, já consigo articular melhor, programar muito melhor em relação as avaliações dos alunos e a organização do conteúdo, fazendo uma relação bem direta com a ementa da disciplina. (JATOBÁ, grifo nosso)

Eu monto as minhas aulas a partir do planejamento docente pensado ao longo do semestre, **inclusive aqui na escola eu acho confuso,** a forma que a ementa vem, ela aborda o mesmo assunto diversas vezes, ao invés de subdividir... então dentro dessa ementa procurei fazer meu planejamento docente relacionado ao aprendizado e a faixa etária dos alunos que notei influenciar muito para compreensão deles. (ARAUCÁRIA, grifo nosso)

**Essa parte é bem mais complicada,** porque nós temos uma ementa e ela realmente abarca todos os conhecimentos que aquele técnico do curso estiver fazendo, na vivência em sala de aula, inevitavelmente até por motivos internos de calendário, acabamos tendo que escolher quais são os conteúdos mais importantes a serem trabalhados e o planejamento em relação a isso. No caso da minha disciplina técnica é um esforço ainda maior, porque a **complexidade e a riqueza de detalhes fazem com que o aluno sinta uma dificuldade maior e acabamos tendo que voltar a explicação para poder tirar as dúvidas dos alunos e essas paradas acabam interferindo o planejamento inicial que tínhamos feito.** (TAUARI, grifo nosso)

Importante ressaltar que o planejamento, na ótica dos pesquisados, é pensado sim, pois as disciplinas que ministram têm uma complexidade considerável, o que, de certa forma, contribui para um esforço maior no momento de colocar em evidência determinados assuntos, conteúdos e temas para os alunos. No entanto, vale frisar que o planejamento como ação de intencionalidade da escola contemporânea, atrelado ao PPP, contribui de maneira singular para a formação de cidadãos críticos-reflexivos no bojo das relações do mundo do trabalho. Nessa direção, Damis (2012) aponta que a educação deve ser compreendida sobre o ponto de vista crítico, em que a ação pedagógica (PPP e Planejamento docente) seja tida como ponto de chegada e partida para uma problematização global da sociedade brasileira.

É característica própria da organização escolar e do professor, contribuir para uma efetiva apreensão desses conteúdos. Assim, os professores responderam de que forma no planejamento docente, costumam inserir atividades teóricas e/ou

práticas. Quais técnicas utilizam com maior frequência e em que espaços elas acontecem. Nessa abordagem, os professores foram uníssonos em dizer que na EPT, teoria e prática andam lado a lado por possibilitar o encadeamento dos conteúdos e temas de estudo, que contribui para melhores compreensões do que é ensinado e de como aplicar esse conhecimento no mundo do trabalho.

Nos argumentos de Farias et al. (2011) é preciso atentar para a aprendizagem como ato coletivo e contínuo, ir além da exposição oral das aulas e de práticas com exercícios, é necessário promover atividades orientadas à formação intelectual dos alunos por meio de problematizações, análises e confrontos de suas realidades com os conteúdos trabalhados em sala de aula, trata-se de uma proposta didática desafiadora e concreta para formação desses alunos. Apontaram os locais onde acontecem parte das atividades docentes: Sala de multimeios, Laboratório de informática, Incubadora, Hall de entrada (exposição de trabalhos), Auditório e até a Biblioteca foi citada como sendo ambiente propício ao aprendizado dos alunos.

Nas entrevistas, os pesquisados evidenciaram a relação teoria-prática como sendo muito importante para a formação dos profissionais na EPT, uma vez que evidencia a relação saber-fazer (indispensável na educação profissional), ou seja, após a discussão dos conteúdos, os professores sentem a necessidade de mensurar o conhecimento dos alunos por meio da prática, que firma o conhecimento e permite uma visão dos pontos deficitários que precisam ser melhorados. Com relação a isso, seguem alguns excertos:

Por meio do programa elaborado para atuar em sala de aula, baseado em um quadro que analisa quantidades de aulas, de trabalhos, **de atividades prática** ou não prática. (PINUS, grifo nosso)

Na escola já existe um plano de curso, no qual esta as disciplinas que seriam necessárias para a atuação desses alunos, que em conjunto com a ementa e organizamos esse planejamento, selecionando técnicas que seria necessário dentro de determinada disciplina, e assim organizar minhas aulas colocando teoria e **a prática para vivência** dos alunos. (MOGNO, grifo nosso)

Primeiramente busco conhecer o plano de curso, a ementa das disciplinas, os conteúdos propostos pela escola, só a partir disto organizo meu plano de aula, mesmo porque sem isso não consigo desenvolver minha atividade docente. Depois, elaboramos o material didático, bem como da **utilização de atividades práticas** o que facilita o desenvolvimento do curso. (EUCALIPTO, grifo nosso)

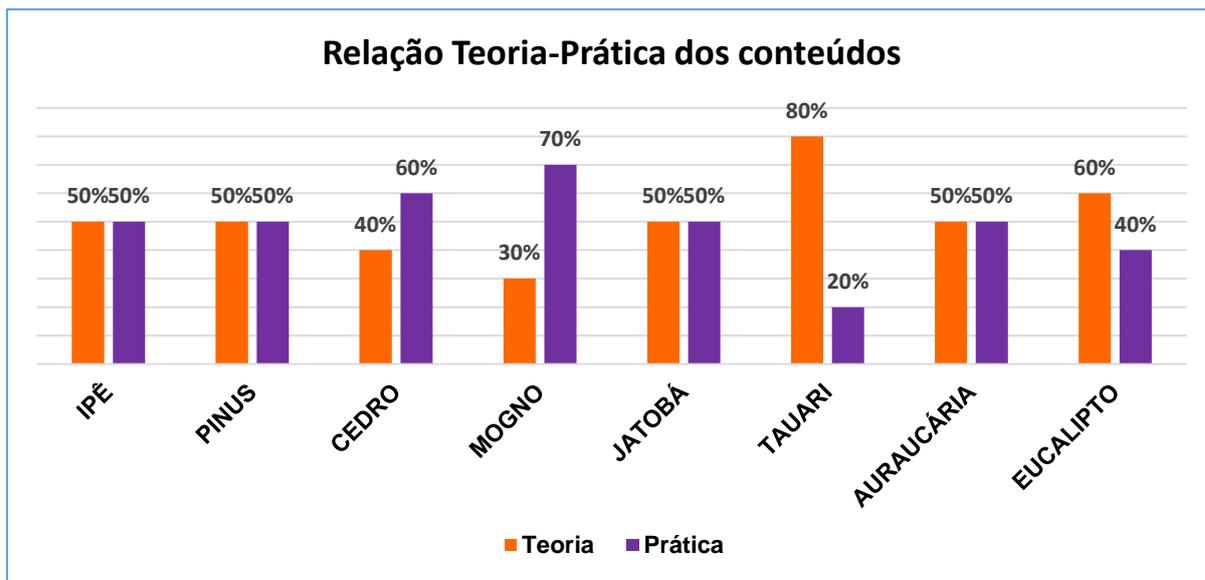
A relação teoria-prática na EPT é evidenciada em larga escala nas produções de autores<sup>35</sup> que discutem sobre essa modalidade de ensino no Brasil, principalmente por conter a relação com as exigências do mundo do trabalho e, mais ainda, por se tratar em grande parte da educação de trabalhadores. Os professores-bacharéis revelam conhecer bem essa realidade, tanto que apostam na atividade prática como forma de assegurar que o conhecimento transmitido foi apreendido pelos alunos. É imperioso no planejamento a questão das formas de aferir os conhecimentos dos alunos, no entanto, não se pode minimizar a construção desse documento norteador da prática docente, à esta ação.

Desse modo, a relação teoria-prática, pode ser evidenciada no gráfico 9, que demonstra o posicionamento de cada professor referente à questão.

**Gráfico 9** – Relação teoria-prática dos conteúdos trabalhados em sala de aula

---

<sup>35</sup> Como principais autores trabalhados nesse estudo tem-se Manfredi (2002), que articula o histórico da educação profissional no Brasil; Fidalgo et al. (2007), ao evidenciar a relação da lógica das competências à educação profissional; Araújo et al. (2007; 211), por levantar o histórico da educação profissional no estado do Pará e, na segunda produção, pelo trabalho sobre a práxis e a didática da educação profissional; Moll et al. (2010), pela discussão da EPT na sociedade brasileira contemporânea; Ramon et al. (2012; 2014), ao discutir as políticas públicas e os jovens no ensino médio e na educação profissional; Pacheco; Morigi (2012), que relacionam o ensino técnico, formação profissional e cidadania, e por fim, Batista; Müller (2015), por evidenciarem as realidades da educação profissional no Brasil. Em todas essas produções encontra-se a relação teoria-prática ou saber-fazer como realidade latente na EPT.



Elaboração: do autor, 2016

É fato que as diferentes disciplinas<sup>36</sup> trabalhadas pelos professores possuem ementas que, ora precisam mais de teoria, ora de prática, como forma de efetivação da aprendizagem e caberá ao professor, como demonstrado no quadro anterior, articular esse trabalho em sala de aula, outrossim, é possível visualizar um equilíbrio nessa relação em termos percentuais, já que para metade dos professores; em 25% observa-se que a prática é superior à teoria, já os outros 25% trabalham as disciplinas na ordem inversa. Essa ação docente está baseada no ato de aprender e ensinar, que na perspectiva de Cordeiro (2007) são:

Atividades que se desenvolvem por meio de uma relação. No caso da relação com o saber, ela é ao mesmo tempo *relação consigo próprio*, com o *outro* e com o *mundo*, na medida em que esse saber e essa relação ajudam a constituir a identidade do sujeito, a sua particularidade diante dos outros sujeitos e também permitem, organizar, pôr em ordem e interpretar o mundo circundante. (CORDEIRO, 2007, p.113-114, grifos do autor)

Nessa direção, Freitas (1995) também confirma,

O trabalho docente deve *preocupar-se com a prática da vida cotidiana*; a prática *influi* (portanto, está fora); o ensino busca *resultados para o trabalho* (consequências do ensino para o trabalho, o que indica a separação entre ensino e trabalho). Aí está a “matéria”, o “conteúdo escolar” servindo de mediação entre o aluno e a vida, entre a escola e o trabalho. (FREITAS, 1995, pp.40-41, grifos do autor)

<sup>36</sup> Vide Quadro 4: Disciplinas ministrada pelos professores entrevistados (p.79).

Os autores revelam o caráter ímpar da atividade prática em educação, que forma para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, como importante instrumento de afirmação da teoria. Desse modo, percebe-se que os alunos da EPT tem possibilidade de ampliar seus conhecimentos e avançar em busca de novos saberes (LOPES, 2012) e que indiquem práticas assertivas para resolução de problemas no cotidiano social em que vivem. Não obstante, alguns relatos dos entrevistados coadunam com essa discussão e reforçam o que os autores citados antes já alertavam. Seguem as visões dos pesquisados:

É, como eu disse, colocamos certos assuntos no planejamento, trabalhamos conceitos teóricos, com o auxílio de atividades práticas, simuladas sobre **determinadas situações**, gradativamente de forma que o aluno entenda **e aumente seu conhecimento, para que utilize como prática na empresa que estagiar ou trabalhar futuramente para atuar de forma profissional**. (IPÊ, grifo nosso)

Primeiramente fazemos a parte teórica obvio, em sala de aula por meio das apostilas explicamos o conteúdo e, após isso, passamos uma avaliação e a partir, sempre há necessidade de fazer uma prática, sempre com atividades programadas que começam pequenas e acaba se transformando em coisas maiores e acabam tornando-se **projetos de quem já atua no mercado de trabalho** [...] (PINUS, grifo nosso)

Inevitavelmente utilizamos atividades teóricas, pois é necessário ter esses conhecimentos em quantidade maior e para finalizar usamos as atividades práticas, **com aplicação de estudos de caso no trabalho com situações reais, tiradas de noticiários** que envolvem a questão do direito e todas as normas que eles permeiam e os alunos com o acervo teórico terão que **resolver aquele problema** [...] (TAUARI, grifo nosso)

Os professores-bacharéis, por terem estreita experiência com o mundo do trabalho, auxiliam seus alunos no momento de formação na EPT. É possível constatar a preocupação em dar sentido aos conhecimentos que são trabalhados nas aulas e que os alunos carregam por onde passam, quer nos estágios supervisionados<sup>37</sup>, nas empresas em que possam trabalhar, na elaboração de projetos que culminam com exposições na escola, e por fim, que aumente constantemente a bagagem de conhecimento dos alunos.

Assim, o planejamento docente na concepção de Falkembach (1995) transforma o espaço educativo um lugar privilegiado de conhecimento e aprendizagem, além disso, o ato de aprender, concebido por uma atitude prático-

---

<sup>37</sup> Os Estágios Supervisionados constam na matriz curricular dos cursos técnicos da escola, com carga horária de 180 horas, sendo critério para conclusão do curso e posterior diplomação (SEDUC, 2013).

reflexiva orientada para construção de novos conhecimentos. De certo, os professores-bacharéis possuem aporte teórico para repassar a seus alunos, no entanto, como já discutido neste estudo, carecem de mais saberes pedagógicos necessários à prática docente, que por sua vez, reflete no pouco domínio com o planejamento de suas aulas e as formas didáticas que melhor se apropriem aos conhecimentos socializados.

O cenário educativo sempre obrigará os professores à construção, manipulação e aplicação do planejamento docente, no entanto, na EPT, uma saída para lidar com a pouca habilidade dos professores-bacharéis em trabalhar com essa ferramenta, seria um planejamento mais participativo (professores-coordenação pedagógica) que colocasse em destaque a necessidade de articular os saberes necessários à sua elaboração. Novamente, as ideias de Falkembach (1995) esclarecem:

O planejamento participativo pode constituir-se num instrumental pedagógico de grande valia para potencial e trabalhar o processo de maturação desses indivíduos. A ação prático-reflexiva que engendra pode desenvolver grande capacidade de sensibilização de suas consciências e potencializar a ação dos grupos. (FALKEMBACH, 1995, p.138)

É bem provável que a formação de grupos de trabalho que envolvessem professores e coordenadores pedagógicos em torno da prática pedagógica na EPT, tornaria o planejamento docente mais próximo dos professores-bacharéis e assim, permitir que ele, de fato, colabore para atividade última da ação docente, que é o ato de ensinar. Interessar-se pelo que sabem os professores na visão de Tardif (2014) é tentar compreender como ele realiza o trabalho docente, a relação desse com seus alunos e com todos os atores sociais da escola.

A seguir, o próximo estruturante didático, apontará a visão dos professores-bacharéis com relação as metodologias de ensino que utilizam para realizar suas aulas, bem como a relação destas, com a sala de aula.

### **3.2.3. Metodologias (método) de ensino: desafios na sala de aula**

Os processos de ensino encontram-se impregnados de intenção por parte da relação escola-sociedade e professores-alunos-sala de aula, ambos com

necessidades e perspectivas diferentes, no entanto, cabe ao professor no exercício da docência em sala de aula, saber: “o quê”, “como”, “quando” e “quais” conhecimentos fazem mais sentido para a vida produtiva do aluno para superar a mera crítica das situações em que vive, mas sim, que se construa a prática crítico-reflexiva e suas relações como práxis social. Por certo, o trabalho pedagógico do professor, via planejamento docente, ganhará mais sentido e atingirá de fato, apreensão dos conteúdos, bem como, sua aplicação no mundo do trabalho.

A escola como locus de formação social precisa articular as situações sociopolíticoeconômica e cultural onde está inserida, para manter-se como instituição formadora e promotora de cidadania. Para Damis (2012), ela é determinada pelos interesses, condições e necessidades da prática social que a institui, o que direciona aos professores, no ato de ensinar, a articular à prática social, o que lhes possibilita visão ampliada sobre a seleção de metodologias de ensino que sejam mais adequadas ao nível e tempos de aprendizado de seus alunos.

Na argumentação de Rays (2012), é necessária uma análise crítica do contexto social na intenção de saber os interesses imediatos e imediatos dos alunos, bem como das características individuais e grupais dos que frequentam a escola, uma vez que o resultado final da educação precisa suprir as necessidades da sociedade de modo geral. Essa análise tem por finalidade o desenvolvimento das potencialidades e dos interesses dos educandos, o que possibilita uma formação integral e alinhada à vida em coletividade, portanto, resultado das atividades e conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida (experiências) e do trabalho docente executado pelo professor nas salas de aula com o uso de diferentes metodologias de ensino.

Segue-se assim alguns debates sobre o conceito de metodologias (método) de ensino. Para Vasconcelos (2008, pp.112-113) é “o conjunto de métodos e técnicas, ou estratégias de aprendizagem” que precisa ser articulada ao contexto social do educando, na medida em que o ensino dos conteúdos, baseada nessa realidade, faça sentido para seu aprendizado. Na concepção de Farias et al. (2011, p.138) trata de “[...] um conjunto teórico constituído por pressupostos, princípios e procedimentos orientadores do trabalho pedagógico” e, em uma abordagem mais contextualizada, Rays (2012) determina que:

O método de ensino passa a ser, assim, um dos elementos possíveis para estruturação dos caminhos a serem percorridos pela ação didática. Esses caminhos utilizarão, em suas trajetórias, diferentes procedimentos de ensino, objetivando motivar e orientar o educando para a assimilação crítica do saber proporcionado pelo processo de escolarização em suas relações com os meios natural, cultural e socioeconômico. (RAYS, 2012, p.98).

Essas relações metodológicas referentes ao ensino se fazem presentes na sala de aula e tem se configurado como uma verdadeira “arena de embates” entre conhecimento e expectativas. De um lado, professores dispostos a socializar o conhecimento adquirido ao longo de suas vidas acadêmicas e profissionais, por meio do acúmulo de suas experiências no exercício efetivo da docência; do outro, alunos que já trazem certa bagagem conceitual (experiências), porém, figuram as expectativas de novas aprendizagens como sentimento mais evidente. Nesse contexto, é necessário, o que Cordeiro (2007, p.37) sugere “deter-se de modo mais demorado na aula. O que de fato acontece ali? O que é proposto e se consegue fazer efetivamente? Quais os sentidos dessas experiências para os alunos? E para os professores? ”, situações fundamentais para que o aprendizado de fato aconteça.

Segundo Marques (1995), a Escola só é viva por conta dessas relações da docência e da sala de aula, na medida em que uma turma de alunos e uma equipe de professores fazem-se sujeitos/atores do ato de ensinar e aprender. Aos professores, a necessidade de selecionar uma metodologia de ensino em que possa reconhecer a profundidade que os conteúdos atingem em seus alunos, e a estes, externar as lacunas existentes dos conhecimentos adquiridos. Na verdade, para Sant’anna; Menegolla (2013, p. 44, grifos do autor): “o essencial é que, seja o ensino centrado no professor, seja centrado no aluno, haja um encadeamento lógico do desempenho a ser executado pelo aluno, com indicação clara do “que” e “para que” será utilizado o conhecimento de que dispõe na escola.

Nesse sentido, as metodologias de ensino ajudam os professores a encontrarem a melhor didática para construir o conhecimento junto com os alunos, de maneira que possa rapidamente observar as falhas e agir para que sejam minimizadas, ou mesmo, excluídas do processo de ensino-aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário que o professor esteja atento as mudanças educativas, bem como entenda a necessidade de seus alunos em sala de aula. Não obstante, para professores com formação adequada, isto é, oriundos das licenciaturas, isso se

torna menos difícil, já no que diz respeito aos professores-bacharéis, a sala de aula tem sido um desafio constante.

Sobre os desafios na sala de aula da EPT para os pesquisados neste estudo, o início da profissão docente foi bem citado, como sendo os anos mais difíceis em sua carreira. Cabe compreender que nesse período qualquer docente estará cercado por incertezas e limites. No início da carreira, os professores apresentam certa ingerência em resolver os conflitos que há entre a teoria e a prática educativa, por vezes se inibem e fortalecem uma rotina mecanicista para executar suas atividades. A ansiedade em ver o aluno aprender o que ensinam, também figura como um dos maiores desafios para os docentes, apresentadas em suas manifestações:

Quando entrei em sala de aula pela primeira vez, meu maior desafio era: como ministrar as disciplinas de uma forma que eles entendam! Porque? Quando você ministra disciplinas diferenciadas, na educação profissional e tecnológica, não adianta ver só a questão teórica, precisamos observar, fazer e sentir com que eles aprenderam, então não adianta a teoria pela teoria.... Assim, o maior desafio é ver que na prática aquilo que ensinei na teoria, **só me sinto satisfeita quando vejo que o aprendizado foi conquistado**: fazer com que esse aluno absorva e consiga externar aquilo que eu ensinei. (MOGNO, grifo nosso)

**O principal desafio está em ver nosso aluno sair da sala de aula e aplicar o que estudou**, uma vez que aluno do curso técnico veio de ensino regular e necessita de uma dedicação maior por parte de nós professores; porque no ensino técnico, os conhecimentos são mais elaborados e complexos, então o desenvolver no aluno um profissional habilitado é um desafio para nós professores. (EUCALIPTO, grifo nosso)

Na fala dos professores há uma necessidade em fixar o que foi trabalhado em sala de aula para que os alunos possam demonstrar por meio da prática o que aprenderam. Essa relação saber-fazer próprio da educação, é observada com cuidado pela questão das metodologias de ensino, a elas cabem o ajustamento do que se ensina às necessidades de quem aprende, torna-se, logo, uma verdadeira práxis educativa. Sob esse ponto de vista, Sant'anna; Menegolla (2013) diz que é preciso ter consciência de que somos educadores dotados de capacidade crítico-reflexiva e transformadora da formação dos educandos, e a estes aprender, uns com os outros, por meio de suas experiências e reflexões próprias.

A participação dos alunos nas aulas é algo que apareceu na fala de um dos professores, principalmente se levadas em consideração as atividades práticas por eles desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Isso foi visto nas visitas feitas à escola, a todo momento os alunos estavam envolvidos em atividades, dentro

e fora da sala de aula, o que não se resumia apenas na exposição oral dos conteúdos por parte dos professores.

Na EPT, pode-se dizer, que a prática da exposição oral tem assumido um caráter diferenciado por levar em consideração o diálogo como base e dinâmica (FARIAS et al., 2011), o que possibilita uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, já que são chamados à discussão.

A questão da docência em si, aliada à didática, também foi alvo da análise dos professores entrevistados, pois na EPT, eles apontaram outra dificuldade: fazer com que o aluno compreenda a dinâmica dos cursos técnicos e que se veja com um futuro profissional. Diante disso, Marques (2012, p.154) revela que “a docência competente somente se configura na prática persistentemente inquirida pela reflexão pessoal e pelo discurso argumentativo na comunidade da profissão de se formar e tornar-se práxis de vida”, o que é reforçado pela visão preocupada dos professores acerca da formação de seus alunos. Ademais, parte do que registraram os professores, pode ser visualizado abaixo:

O maior desafio é que o aluno entenda seu processo de formação no curso técnico. Um segundo desafio seria a maturidade para o nível de exigência do mercado de trabalho, para que tenha seu desenvolvimento de forma considerável e não simplesmente fazer a matéria por fazer. (IPÊ)

O maior desafio que encontro na docência é a questão da didática. Nós professores das disciplinas específicas com formação no bacharelado, encontramos dificuldades na didática, visto que, a articulação em sala de aula precisa ser a melhor possível, no sentido de ministrar aquele conteúdo, as vezes temos esse conhecimento, mas encontramos essa dificuldade haja vista, a diversidade das disciplinas técnicas. (JATOBÁ)

Dominar uma turma, é algo que a gente não aprende em sala de aula da graduação, e isso aprendemos com o tempo, que existem vários tipos de aluno, várias maneiras de pensar, e unificar isso numa turma é nosso maior desafio. (PINUS)

Os professores-bacharéis carregam essas questões como forma de situações já vivenciadas – experiências, e que dia após dia, tem a possibilidade de melhorar sua prática educativa transformando seu conhecimento em ensino. Sobre isso, Cordeiro (2007) revela que esse complexo de circunstâncias próprias da atividade de ensinar devem ser observados com atenção, já que todos esses aspectos implicam diretamente em seu trabalho docente. Coadunado com essa análise, Nono (2011) diz que esse momento permite ao professor rever seu ensino, na perspectiva de contribuir para formação humanizada de seus alunos.

Na opinião de Farias (2011), o professor é socialmente reconhecido como responsável pelo ato de ensinar no ambiente escolar, que a partir da elaboração do planejamento docente nele envolvido os objetivos, a seleção dos conteúdos, pensa-se então, nas metodologias que norteiam o trabalho docente e organizam o conhecimento e a aprendizagem dos alunos na sala de aula. Os professores nas entrevistas demonstraram a necessidade de conhecer os mecanismos que oportunizam uma aprendizagem que seja satisfatória, no âmbito das competências e habilidades impostas a EPT, preocupam-se com a formação dos alunos, com a organização da sala de aula e os saberes necessários à prática docente.

Diante do cenário da sala de aula, constata-se sobre os limites da atuação do professor-bacharel na EPT. Notam-se recorrências nas seguintes situações, que foram separadas nas categorias A) Professor – B) Aluno – C) Condições de trabalho, para melhor leitura.

A) Professor:

- ✓ Saber lidar com a sala de aula
- ✓ Lidar com a desmotivação
- ✓ Didática em sala de aula
- ✓ Planejamento das disciplinas
- ✓ Dificuldades na elaboração de atividades práticas

B) Aluno:

- ✓ Deficiência em conhecer termos técnicos utilizados em determinados cursos profissionalizantes por parte dos alunos
- ✓ Baixo, ou nenhum entendimento sobre o curso e suas disciplinas
- ✓ Baixa idade e/ou maturidade para compreender a importância da formação profissional

C) Condições de trabalho:

- ✓ Infraestrutura insuficiente de grande parte das escolas estaduais de EPT
- ✓ Recursos didáticos necessários aos cursos técnicos

Nas análises de Rays (2012), são elementos que promovem a estruturação do percurso que a ação didática traz para prática docente e, por certo, sua falta produz um trabalho de qualidade limitada. Para exemplificar suas inquietações diante dos limites, seguem alguns relatos:

Um dos limites é a falta de conhecimento didático da docência, assim como, o uso dos termos técnicos utilizados no desenvolvimento de cada disciplina por serem difíceis, e muitas vezes, desconhecidos pelos alunos [...] outra limitação é passar para o aluno a importância daquele assunto [...] e ele ter a postura profissional. (IPÊ)

Principalmente o domínio da arte didática para o trabalho na docência! (MOGNO)

A primeira limitação que eu encontrei foi em relação ao planejamento da aula, como na verdade articular, conhecimento com as estratégias que facilitassem a compreensão desse conteúdo pelo aluno. (JATOBÁ)

Disciplinas muito complexas nos cursos técnicos e que exigem dedicação mesmo, são ministradas a alunos muito novinhos e esta falta de maturidade é uma limitação minha não saber lidar com isso [...] outra dificuldade está na elaboração de atividades que sejam atrativas, tanto teóricas como práticas, para os alunos. (ARAUCÁRIA)

Com relação aos limites considero aquele aluno que não está disposto a aprender [...] precisamos fazer com que o nosso aluno compreenda em formação a maturidade é fundamental para o êxito na futura profissão. As estruturas físicas das escolas também são carentes de recursos para determinados cursos. (EUCALIPTO)

Ao fazerem esta análise, percebe-se que os professores centraram suas respostas na prática da docência, no uso da didática adequada em sala de aula, que envolve desde o planejamento até a avaliação e na relação professor-aluno com mais intensidade. No momento da entrevista ficou bem marcado pelos professores a necessidade de conhecer mais sobre as formas de lidar com a sala de aula, ainda mais como possibilitar um bom ensinamento de suas disciplinas. Sobre o ensino e suas relações, Veiga et al. (2012, p.44) posicionam-se da seguinte forma: “o ensino de uma determinada disciplina é uma atividade complexa e afeta a tríplice relação entre quem ensina, quem aprende e o conhecimento”, situações bem visíveis nas falas dos pesquisados.

Ainda sobre os limites, a infraestrutura da escola foi citada, por não disponibilizar, muitas vezes, os aparatos necessários ao desenvolvimento de determinados cursos. Isso demonstra a falta de habilidade com o uso da didática por parte dos professores-bacharéis, que por meio de diferentes metodologias de ensino podem, no dizer de Sant’anna; Menegolla (2013), selecionar

[...] técnicas de ensino que dispensem o uso de materiais, permitindo ao professor, mesmo em ambientes educacionais precários quanto aos recursos de ensino, atingir de forma prática, agradável, dinâmica, organizada e integrada, aprendizagens significativas. (SANT’ANNA; MENEGOLLA, 2013, p.44).

A posição dos autores associados ao estudo da didática e dos saberes docentes, mostra ser possível que o aprendizado aconteça mesmo em situações de escassez de recursos, dependerá sim, da prática pedagógica do professor em sala de aula. De acordo com Veiga et al. (2012), essa ação docente parte de um processo coletivo e participativo, que tem como finalidade o êxito dos objetivos educacionais. Antes de conseguir esses objetivos, os docentes necessitam garantir o fazer pedagógico da sala de aula.

Nessa perspectiva, os professores-bacharéis tratavam objetivos gerais que eles estabelecem para desenvolver sua atuação docente. Os professores foram bem abrangentes com relação a esse fazer docente. Transitaram por diversos temas do cotidiano escolar, bem como repensaram suas práticas docentes. Estabeleceram os seguintes objetivos gerais da sua atuação profissional que, após análise, confrontou-se com alguns objetivos expostos no PPP da escola, como segue o quadro abaixo:

**Quadro 5** – Objetivos gerais expressos pelos professores-bacharéis em relação ao que propõe o Projeto Político-Pedagógico da escola

<b>OBJETIVOS</b>	
<b>Professores bacharéis*</b>	<b>Projeto político-pedagógico**</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaborar planejamento docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realizar oficinas pedagógicas / educativas, segundo as necessidades dos alunos, professores e demais membros da escola.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Repassar o conhecimento</li> <li>✓ Ensinar o aluno</li> <li>✓ Priorizar a aprendizagem do aluno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vincular a educação à sociedade e à cultura do aluno, aumentando assim o interesse pelo que lhe é ensinado e contribuindo para que compreenda cada vez mais a sociedade em que vive aproximando o convívio escolar da realidade e da vivência do aluno.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qualificar pessoas para vida do mundo do trabalho e o convívio em sociedade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Oportunizar a integração entre escola e comunidade para o desenvolvimento prático e pesquisa científica em prol do processo de ensino-aprendizagem.</li> <li>✓ Aprimorar as relações humanas no espaço escolar, considerando a interação cotidiana entre os seus vários segmentos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Refletir e utilizar o conhecimento teórico na sala de aula com vistas a aprendizagem significativa do aluno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Proporcionar conhecimentos específicos, integradores do aluno à comunidade como também apreciar, amar e respeitar as manifestações populares e a preservação do meio em que vive.</li> <li>✓ Motivar os professores no sentido de reformularem seu desempenho na sala de aula para garantir um melhor rendimento dos alunos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Valorizar a ética, a cidadania e o respeito mútuo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planejar as ações e selecionar conteúdos que atendam a clientela escolar no sentido de incentivo a estudar e aprender, como aprender de forma independente, buscando os princípios de cidadania, solidariedade ajuda mútua e respeito.</li> <li>✓ Promover estratégias de ação de compartilhada, estimulando o compromisso individual e coletivo na concretização de</li> </ul>

	projetos em conjunto com a comunidade.
--	--

Elaboração: do autor, 2016 adaptado de SEDUC, 2013

Na demonstração desses objetivos gerais, deduz-se que os professores-bacharéis têm buscado centrar a atuação no ensino e aprendizagem do aluno, de tal sorte que eles possam sair da sala de aula bem preparados para enfrentar a realidade do mundo do trabalho, bem como articulam com os objetivos estabelecidos pela escola onde trabalham na perspectiva de uma formação holística, não só profissional, mas também humana de seus alunos. Um dos professores ainda ressaltou a carreira docente como objetivo, o que foi muito animador, haja vista, o desgaste que a imagem docente toma no cenário do século XXI do Brasil. Os pesquisados assim, se posicionaram da seguinte forma:

[...] meu objetivo é que os conhecimentos lhes sirvam para algo na vida, respeitando a ementa das disciplinas é óbvio, sempre isto, pensar no utilizar. (ARAUCÀRIA)

[...] passar o conhecimento necessário, específico da formação no curso técnico em que o aluno está inserido e contribuir para que ele tenha uma boa atuação no mercado de trabalho. (EUCALIPTO)

[...] passar o máximo possível de ética, cidadania, de compromisso, respeito principalmente, que é isso que eles vão tirar daqui e levar para o resto da vida. (PINUS)

O maior objetivo é construir uma relação fortalecida com minha atuação docente que estão relacionadas as minhas experiências e as visões dentro da sala de aula, que me motiva a continuar nessa profissão. (JATOBÁ)

Acredita-se, mediante as ideias expostas quanto aos objetivos gerais, que a maioria dos professores-bacharéis no ato da profissão docente preocupam-se com a transmissão da informação, dos conhecimentos e saberes. Algumas exceções são evidenciadas que se relacionam ao planejamento docente e a questão do professor que reflete sobre o ato de ensinar. De fato, o processo de ensino-aprendizagem necessita da troca de conhecimentos entre professores e alunos, no entanto, antes desta etapa, os objetivos da disciplina devem ser elaborados, descritos e pensados, que por meio das metodologias de ensino para ganhar forma e concretude na vida dos alunos.

Relações profissionais que são vividas no interior da sala de aula, palco das trocas de conhecimento, em que se elaboram e reinventam as formas de conceber novos conhecimentos, local onde perspectivas de ensino-aprendizagem dirigem-se

às expectativas dos alunos em uma verdadeira troca de experiências e sentimentos em torno do ato de ensinar e aprender. Na visão de Rays (2012, p.40), “trata-se do ato de produzir e organizar, conscientemente, os elementos socioculturais essenciais para formação do educando”, de maneira que possa contribuir para elevação de seus conhecimentos e firmamento das competências e habilidades demandadas pela EPT.

O professor, frente a essas exigências da sala de aula na escola contemporânea, vê-se, por vezes, imerso em um mundo de possibilidades, procedimentos e recursos didáticos disponíveis para seu trabalho, no entanto, é bom levar em consideração o que Rays (2012) ressalta, de que qualquer ação didática, por mais simples que pareça, será complexa. Nesse sentido, perguntou-se aos professores sobre os procedimentos e recursos didáticos que utilizam para desenvolver as aulas nas disciplinas que ministram.

O questionamento, segundo Behrens (2012), é um desafio para os professores, já que é a superação de uma visão tecnicista de ministrar sua aula, o que demanda o domínio de novas técnicas que permitam criticidade, criatividade e reflexão, e vai além de técnicas que “venham a atender às metodologias que propõem aos alunos o aprender a aprender para produção do conhecimento” (BEHRENS, 2012, p.165) que evidencia novos tempos e formas da didática na escola contemporânea, em contraposição à didática tradicional da exposição oral dos professores e a passividade dos alunos na concepção do conhecimento.

Sobre a didática tradicional, um dos entrevistados trouxe uma reflexão importante para superação das metodologias de ensino calcadas no mecanicismo. A manifestação partiu do reconhecimento da limitação que tem o professor-bacharel sobre o uso da didática e apontou para busca de novos parâmetros didáticos. Para ilustrar selecionou-se o fragmento a seguir:

Nós temos claro **a visão tradicional em que usamos os recursos didáticos**, apostilas, slides, no entanto sabemos que não é só isso, **sempre busco novas formas de ministrar aulas** de determinado conteúdo, mas por exemplo, **eu encontro realmente dificuldades em dinamizar essa relação conteúdo-ensino com os recursos didáticos.** (JATOBÁ, grifo nosso)

Assim, os pesquisados expuseram para o desenvolvimento das aulas, os seguintes recursos: material didático preparado pelo professor; uso do quadro de

escrever; uso de datashow; filmes e vídeos, já como procedimentos didáticos para ministrar os conteúdos indicaram aulas expositivas, seminários, pesquisas e estudos de caso. É importante reconhecer e estabelecer as diferenças entre as situações listadas pelos professores. Nas observações de Farias et al. (2011), é necessário atentar para uma didática que esteja para além da tradicionalmente conhecida, centrada nos saberes e fazeres do professor em detrimento de seus alunos, mas sim que projete sobre os educandos o desenvolvimento das operações de pensamento autônomas imperativas a capacidade de mudar a realidade social vivida.

Tais elementos, na visão de Damis (2012, p.30), entendem que “o professor, o aluno, o saber, os recursos etc. – ao mesmo tempo em que expressam e sintetizam as condições e as necessidades predominantes na realidade, direcionam o “como ensinar” (grifo do autor) para atender a finalidade social determinadas” e essa situação é claramente explícita na exposição que segue, de um dos entrevistados:

Começamos com a aula expositiva, essa é por excelência registrada, até pela natureza da disciplina (área do direito), também consigo em várias situações **demonstrar como acontece na prática a realidade da disciplina fazendo os estudos de caso com os alunos, isso é bem mais eficiente que só a exposição.** Até pela natureza da disciplina, que é direito, o principal recurso que usamos são as leis escritas, os códigos, os vade-mécum, então na leitura das leis e normas escritas conseguem ter uma visão melhor, em uma situação prática, a questão do Datashow sempre que disponibilizado com o uso dos slides, apostilas e também a questão de seminários, mas basicamente são aulas expositivas com consultas aos códigos. (TAUARI, grifo nosso)

A questão dos procedimentos e recursos foi bastante explorada pelos professores-bacharéis, mesmo que a maioria confundisse por vezes, procedimento com recurso, em outras palavras, centram, tão somente o momento na sala de aula na condução de suas respectivas disciplinas como fim último de sua ação docente. Importante frisar a contínua articulação que alguns professores fazem com a prática necessária para o desenvolvimento da própria EPT, uma vez que é a prática quem melhor direciona os alunos para o mundo do trabalho. Sobre essa questão, assim eles se expressaram:

[...] faço atividades práticas porque é melhor para os meninos saírem daqui para o mercado de trabalho e não se depararem com situações que não saibam resolver. (PINUS)

[...] então procuro sempre trazer para os alunos a teoria e a prática.  
(MOGNO)

Normalmente trabalho com aulas expositivas, conteúdos no quadro, em slides, vídeos e filmes, mesmo porque na educação tecnológica o trabalho com a tecnologia em sala de aula ajuda o aluno a vivenciar esses recursos e já aplicá-los na vida profissional. (EUCALIPTO)

Ressalta-se esta última passagem que versou sobre a importância do uso da tecnologia de forma educativa nos espaços da escola. Sobre o uso da tecnologia por parte dos professores no suporte à ação didática, Sant'anna; Menegolla (2013) deixa claro que a tecnologia e os conhecimentos científicos são bem-vindos à sala de aula, mediante a necessidade que a própria didática tem em inovar, todavia, não se deve incorporá-la por simplesmente inovar, precisa haver um objetivo educativo delimitado maior por parte do professor na otimização dessa tecnologia.

Percebe-se que as metodologias de ensino na EPT por parte dos professores-bacharéis, na medida do possível, auxiliam a desenvolver suas aulas. Ademais, possuem uma certa visão sobre o processo de ensino-aprendizagem por articularem seus planejamentos aos procedimentos de ensino e recursos didáticos, mesmo que ainda exista em suas declarações determinada falta de clareza quanto aos conceitos mais atuais relacionados à didática e próprios da prática pedagógica docente.

De acordo com Veiga et al. (2012), o desafio para professor está na criação de uma prática didática que leve em consideração ações coletivas, que possibilitem a reflexão sobre as práticas pedagógicas, de maneira que permitam a criação de uma prática investigativa e crítica; reconheçam a escola como espaço de formação docente; possuam clareza dos objetivos educacionais da escola; tornem o processo didático em uma ação reflexiva, questionadora e interdisciplinar e, por fim, repensem a formação de professores no sentido assertivo do uso da didática e suas interrelações com o ato de ensinar e aprender.

Ao pensar sobre a sala de aula como espaço privilegiado do ato de educar se traz para discussão, na subseção a seguir, o próximo estruturante didático, o que revela, na concepção dos professores-bacharéis, a relação estabelecida entre professores e alunos no interior da EPT.

#### **3.2.4. Relações entre professores e alunos**

O espaço da sala de aula nos últimos tempos, de forma especial na EPT, tem se mostrado como ambiente singular no processo de formação e qualificação da mão de obra brasileira, haja vista, as relações que todos os dias são configuradas

pelas relações professores e alunos nos mais diversos cursos e modalidades contidas no ensino profissional. Os professores-bacharéis, por meio das mais diferentes formações acadêmicas, têm o compromisso e a seriedade de seu trabalho colocado em destaque, enquanto aos alunos – grandes agentes da transformação do conhecimento, carregam suas angústias, incertezas, sucessos e fracassos nessa caminhada, e cabe ao professor amenizar essas tensões passando-lhes confiança e afetividade no decorrer de seu trabalho.

Na opinião de Freire (2013) é preciso conceber o espaço pedagógico como um texto inacabado em que o hábito da leitura, interpretação, escrita e reescrita, esteja em constante prática, desse modo, quanto mais afetuosa a relação entre professores e alunos, melhor serão os resultados da aprendizagem em sala de aula. Deve-se, nesse contexto, estar atento as necessidades dos alunos, na audição cuidadosa, na observação sistemática e na elaboração de diferentes formas de avaliar que alcance, na medida do possível, a compreensão de todos os alunos com relação aos conhecimentos que apreenderam no espaço escolar.

Nessa direção, Libâneo (1994) acredita que a relação entre professor, aluno e conhecimentos em sala de aula é essencial para organização didática e alcance dos objetivos de ensino, baseados na difusão e apropriação do conhecimento com vistas a aprendizagem significativa dos alunos. No entanto, não se pode restringir essas relações como mera consequência do processo educativo, deve-se, porém, não deixar de lado as questões sociais e limites em quem vivem professores e alunos, muitas vezes até distanciadas, e que podem resultar em situações de indisciplina, baixa autoestima, pouca motivação, desinteresse, entre outras ocasiões que tendem a transformar a sala de aula em um palco de disputa entre professores e alunos, por conseguinte, caem por terra os objetivos de ensino traçados pelo docente.

Ao considerar essa situação, Cunha (2012) exemplifica o cotidiano dos professores da seguinte maneira:

Os professores vivem num ambiente complexo onde participam de muitas interações sociais por dia. Eles também são frutos da realidade cotidiana das escolas e, muitas vezes, são incapazes de fornecer uma visão crítica aos alunos porque eles mesmos não a têm, porque se veem confrontados no ajustamento de seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla. (CUNHA, 2012, p. 153)

A autora questiona a posição dos professores na aceitação do social imediato da escola, que não deve ou não poderia interferir, de forma mais severa, nas relações entre professores e alunos, no entanto, as pressões que os docentes têm sofrido nos últimos tempos, por vezes, os deixam à mercê da realidade social onde se inserem, o que causa a impressão anteriormente descrita. Porém, Freire (2013) afirma que o educador, mesmo consciente da impossibilidade da neutralidade da educação ante as questões sociais, deve forjar na sua visão profissional um saber que sustente sua luta contra a permanência do *status quo*, e acima de tudo, acreditar em sua tarefa político-pedagógica no trabalho com seus alunos.

Na visão de Farias et al. (2011, p.166) vislumbra-se que:

É no espaço do diálogo e do conflito, constituído por sujeitos criativos e desejosos de liberdade, que as mudanças são forjadas, diuturnamente. A aula constitui, por conseguinte, um lugar privilegiado para o processo de aprendizagem, pois nesse espaço-tempo professores e alunos podem desenvolver ações interativas de forma a transformá-la em um campo de debates sobre os temas em foco. (FARIAS, 2011, p.166)

A autora coaduna com a ideia de que o professor no ato de ensinar em contato com seus alunos no espaço da sala de aula, abre portas a novos conhecimentos por meio do diálogo e da reflexão em torno de temas da própria realidade social, estimula dessa maneira, a autonomia e o autoconhecimento de seus alunos. Assim, segundo Libâneo (1994, p.251): “cabe ao professor controlar esse processo, estabelecer normas, deixando bem claro o que se espera dos alunos” de maneira que cada um dos papéis seja assumido e compreendido nessa relação professor e aluno. Adotar uma postura de professor mediador do conhecimento é imperioso e reconhecido pelos alunos.

Nesse contexto, a diminuição da distância entre professores e alunos é um fator que contribui de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, sobre isso Freire (2013) aponta que esse estreitamento de relações é essencial na mediação entre as condições reais de vida dos alunos, com a produção de saberes no âmbito escolar. Os professores-bacharéis da EPT, no momento das entrevistas, relataram que essa relação acontece de forma natural e harmônica o que permite a execução dos conteúdos nas aulas, bem como das outras situações de ensino no interior da escola.

Os pesquisados relataram que o diálogo, assim como comentado nas linhas anteriores, é o ingrediente fundamental para que a relação professor e aluno seja a mais amigável possível, de maneira que os alunos se sintam à vontade para discutir sobre os conteúdos e as demais relações que se travam na sala de aula e na escola. Para Cunha (2012), o professor, em sua prática, está influenciado pelos saberes histórico-sociais, portanto, um ser contextualizado diante da diversidade de relações que estabelece e dos diálogos que tem com seus alunos. Os professores-bacharéis, descreveram como eles desenvolvem a relação professor e aluno. Chama atenção que, apesar de figurar o diálogo como pressuposto ético e profissional na relação entre professores e alunos, ainda houve respostas tradicionalistas que mantêm a distância como argumento para manter a ordem em sala de aula, assim alguns expressam-se sobre isto:

**Precisamos ter um pouco de cuidado.** O aluno tem o professor como aquela pessoa em que ele se inspira, não podendo extrapolar os limites da amizade saudável. (CEDRO, grifo nosso)

Eu sempre desenvolvo nos alunos a questão do respeito. **Tenho um perfil bem específico de garantir uma certa seriedade em sala de aula e exigir quando há necessidade de certa rigidez de minha parte,** favorecendo um relacionamento bastante amigável e tranquilo com eles. (EUCALIPTO, grifo nosso)

É notório que os professores tendem a manter certo distanciamento na relação com seus alunos, mesmo porque, na concepção de Freire (2013, p.60), “não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade” o que justifica, de certo modo, a fala dos professores. Ainda se pode afirmar que essa postura, mesmo que apoiada na distância, revela certa atenção no tratamento com os alunos, no sentido de possibilitar uma vivência respeitável, aceitável e amigável, comportamentos esperados, principalmente na EPT, por trabalhar com jovens e adultos em sua maioria. Outros docentes manifestaram sobre a questão da responsabilidade e confiança que precisam transmitir aos alunos, na medida em que a relação se estabelece em sala de aula. Os entrevistados dizem:

A relação professor e aluno é trabalhada por meio da **confiança e sinceridade**, senão for assim, acredito que os alunos não vão se entregar a tua disciplina e nem ter afinidade com o que você faz. (PINUS grifo nosso)

A relação professor e aluno geralmente é muito boa, conversamos sobre certas situações, no decorrer dos assuntos teóricos **faço exemplos da vida de cada um** e, algumas vezes, eles fazem perguntas sobre dúvidas que tento, além de responder, **enquadrar e relacionar com o assunto que trabalhamos em sala de aula**, para que se tenha essa relação mais amigável e mais fluente possível para o entendimento dele. (IPÊ, grifo nosso)

É importante perceber, no dizer dos professores-bacharéis, a preocupação em estabelecer uma relação de confiança, honestidade e reciprocidade, com vistas a aprendizagem de seus alunos. Para Libâneo (1994), a competência de um professor, dentre outros fatores, está na inquietação de dirigir e orientar seus alunos, por consequência, investir na sua atividade mental para que sejam sujeitos conscientes, ativos e autônomos capazes de mudar a realidade social que o cerca, visão que também é compartilhada por Cunha (2012) quando seleciona a honestidade, coragem, compromisso e responsabilidade nesse cenário, já que, quanto mais próximo dos alunos é o professor, mais influência terá sobre sua conduta.

A questão da afetividade nessas circunstâncias de convivências em sala de aula é um ingrediente que carece de ser levado em consideração, mesmo porque, como professores, trabalha-se com seres humanos, que no encontro na sala de aula fica quase impossível separar sentimentos de afeto e profissionalismo, no entanto, para os professores-bacharéis, que não tiveram contato com uma formação mais pedagógica na graduação, isso se torna bem mais difícil. Sobre isso, um dos pesquisados assim explicou:

A relação professor e aluno é sempre muito complicada para quem nunca teve a experiência, principalmente o bacharel, a vivência que ele tem é como aluno de repassar esses conteúdos, por vezes, acaba se perdendo pela falta de didática! O professor é quem repassa o conhecimento, então o diálogo é importante, na educação profissional e tecnológica normalmente são pessoas que já tem o nível médio completo, e as vezes, o superior, então o professor tem que ter o jogo de cintura e com experiência lidar com os questionamentos de sua própria disciplina. Mas a relação é sempre voltada para o diálogo, senão acaba criando uma inimizade do professor com o aluno e isso é prejudicial para o repasse dos conteúdos da disciplina. (TAUARI)

Na visão do entrevistado, o professor da EPT está imerso em um campo de conhecimento, saberes e experiências em oscilação o tempo todo, é a questão da formação pedagógica nas entrelinhas que pesa nessa hora. É importante ter

delimitado no ambiente da sala de aula os papéis sociais assumidos por cada um dos atores (professor/aluno) lá envolvidos. Sobre isso, Cunha (2012) reforça que o professor, nesse momento, por ter mais conhecimento, experiência e saberes terá mais força para direcionar as relações na sala de aula.

Na visão de Freire (2013), a valorização e compreensão que há entre os sentimentos de seriedade docente e afetividade precisam estar claros no trabalho pedagógico do professor, na medida em que as relações se dão no ambiente da sala de aula, e ainda assevera: “o que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade” (FREIRE, 2013, p.138), o autor acredita que o professor diante do impasse de sentimentos vividos, pode sim, caminhar no campo da afetividade sem prejudicar seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, estabelecer um diálogo constante com seus alunos na intensão de um ensino de qualidade.

Um dos professores-bacharéis consegue estabelecer a diferença tratada anteriormente e assim registrou sua posição:

A minha relação com os alunos é muito boa, sempre digo para eles que estamos ali para aprender e trocar informações. Assim, pelo fato de nós termos muitas disciplinas práticas acabamos nos envolvendo, tendo uma relação de amizade com os alunos, mas claro, sempre tento **deixar delimitado que eu sou a professora e que eles são os alunos**, mesmo tendo esse diálogo, **as vezes se torna difícil porque alguns confundem**, mas sempre deixo claro a questão do respeito. (MOGNO, grifo nosso)

O entrevistado acredita que a afetividade não interfere em seu trabalho, já que estabelece certa proximidade – amizade, com seus alunos sem deixar de lado a diferença de papéis na sua relação. Outrossim, ele pontua a questão das dificuldades encontradas em determinados momentos, principalmente quando há confusão por parte dos alunos com relação aos limites admissíveis para boa convivência no espaço da sala de aula. Fala-se de limites não como afastamento do aluno, mas sim, quanto a compreensão de seus papéis no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre as situações-limite, cotidianamente vivenciadas pelos professores em sala de aula, verificou-se o que ele faz para resolver as dificuldades que emergem no espaço da sala de aula. Os pesquisados, em sua maioria, destacaram a questão do respeito pelo outro e o diálogo novamente, como sendo os grandes mediadores

dos conflitos que possam surgir na escola e/ou sala de aula. A indisciplina, quer com o outro, quer com a disciplina (matéria) ou mesmo com o professor, são pontos que levam destaque nessa questão.

Na concepção de Libâneo (1994), a disciplina da sala de aula revela a intenção do professor diante do conhecimento, respeito as diferenças dos alunos e organização de seu trabalho docente. Para o autor, requisitos como planos de aula bem definidos (conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação); estímulo à motivação do aluno em aprender; controle efetivo da aprendizagem; estabelecimento de normas e exigências para condução favorável do ambiente de trabalho escolar e por fim, controle das ações e do comportamento dos alunos, necessitam ser pontos fortes dos professores, principalmente na EPT. Nessa análise, a organização do professor com relação a sua disciplina, aos conteúdos e métodos de avaliação, bem como o diálogo é que vai sustentar uma boa relação em sala de aula.

Um dos entrevistados acredita que as relações se dão de forma natural, acontecem mediante o contato e respeito colocados em evidência. Para Cunha (2012, p.151): “parece consequência natural que o professor que tem uma boa relação com os alunos preocupe-se com os métodos de aprendizagem e procure formas dialógicas de interação” como premissa para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Na percepção de Farias et al. (2011) é baseado no diálogo que professores e alunos interagem para produção de saberes historicamente construídos e reais, tácitos de sua formação. Foi nessa perspectiva que outro entrevistado pontuou. A posição dos entrevistados para ilustrar as dificuldades da sala de aula, foram as seguintes:

[...] **procuro sempre contornar de forma natural**, mas o que faço é nunca tratar o aluno como criança e sempre buscar o respeito recíproco entre eu e ele, que possa compreender que no momento de certas atividades o foco está em resolvê-la, mas eu nunca tive dificuldade que não pudesse contornar. O respeito pelas diferenças é importante nesse processo. (AURUCÁRIA, grifo nosso)

Desde o início encontrei uma “fórmula” posso assim dizer, para superar as dificuldades que iam aparecendo, é esse diálogo aberto com os alunos, por ter uma facilidade em relação a comunicação deixei bem claro para os alunos que **nós estamos ali para construir juntos aquele conhecimento** e caso não tenha as respostas aos questionamentos deles, iria buscar em outro momento, para respondê-los. (JATOBÁ, grifo nosso)

É fundamental que os professores, como profissionais habilitados para o trabalho com a sala de aula, tenham o ambiente escolar como um espaço de

intensas relações, que agir com naturalidade, mas também postura ético-profissional, são fundamentais para o alcance dos objetivos traçados em sala de aula. Sobre essas condutas do professor, Freire (2013, pp.89-90) é incisivo ao falar que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” nesse caso, ocorrerá situações em que o domínio do professor será testado, o que demanda por parte desses profissionais um investimento grande em sua formação e organização para o trabalho em sala de aula.

Nessa perspectiva, alguns professores-bacharéis falaram da organização como ponto importante, já que o domínio dos conteúdos de suas disciplinas transmite aos alunos, segurança e condições de apreender com mais facilidade o conhecimento. Assim expressaram:

Me organizar na medida do possível, tento trazer informações extras, para que possamos responder aos questionamentos dos alunos, mas são conhecimentos da experiência de vida que nos faz atuar na sala de aula e explicar os diversos conteúdos para que não se deixe lacuna, mas de modo geral tentamos nos planejar antes, caso não consigamos resolver as dúvidas dos alunos deixamos para as próximas aulas. (IPÊ)

Primeiramente eu sempre me preparo para todas as aulas, principalmente quando o conteúdo não faz parte da minha área de atuação. Quando determinados alunos tem uma dificuldade maior a gente busca uma forma mais adequada de lidar com aquela dificuldade fazendo com que o aluno compreenda o que ensinamos, bom frisar que a equipe pedagógica está sempre conosco na solução de certos problemas, como a indisciplina e os conflitos das relações interpessoais. (EUCALIPTO)

As manifestações são pontuais quanto ao processo organizativo dos professores em sala de aula, mesmo porque o momento da aula precisa constituir-se em uma situação de desenvolvimento tanto dos alunos, quanto dos professores, para ampliação do nível de conhecimento de seus alunos, bem como tornar-se um espaço de formação de habilidades e atitudes inerentes da autonomia de cada um (FARAIS, et al., 2011).

O espaço físico e a falta de recursos também apareceu nas falas dos entrevistados como dificuldades a serem vencidas, assim expuseram:

Eu trabalho muito com prática na sala de aula pois vivenciamos vários projetos nos cursos técnicos e isso requer recursos, como disse

anteriormente, recursos que não temos, então fazemos o que está sobre nosso alcance para não ficarmos somente na aula teórica. (PINUS)

A maior dificuldade está na parte estrutural! Por que tem situações sem as mínimas condições do professor ministrar uma aula de qualidade, no meu caso, por exemplo: comprei meu próprio Datashow para facilitar as aulas! [...] trabalhamos com o que temos, na intenção de um melhor entendimento por parte do aluno. O início da atividade docente é uma dificuldade grande já que é preciso estudar aquilo que vai ministrar, é necessário estar preparado para as dúvidas dos alunos, nesse momento a honestidade deve prevalecer, quando não sei responder, peço que aguarde a próxima aula, então busco e trago para o aluno aquele conhecimento. (CEDRO)

A falta de estrutura é uma questão bastante delicada, uma vez que limita a atuação do professor em sala de aula. Não dispor de recursos e nem de estrutura básica na escola tem se revelado uma constante que precisa ser sanada em nível de Brasil, o que não é o caso do EETEPA Anísio Teixeira, que conta com a infraestrutura mínima para o funcionamento dos cursos. As falas dos professores referem-se a outras experiências vividas nas escolas estaduais, principalmente as localizadas no interior do estado do Pará.

A questão didática voltou a figurar nessa questão. Um dos entrevistados relacionou o enfrentamento das dificuldades à capacidade didática do professor perante a turma de alunos, o que revela uma prática docente crítica que, no dizer de Freire (2013), implica no pensar certo, o ato dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Posição assumida por um professor que realmente acredita na potencialidade de seus alunos, por preocupar-se com seu aprendizado e nível de satisfação como elementos fundamentais da atuação docente (CUNHA, 2012).

Assim, o professor-bacharel, em sua análise sobre as dificuldades vividas em sala de aula, expõe:

No meu caso em específico, por ter um conhecimento dos processos didáticos [...] **consigo resolver de maneira satisfatória as situações que ocorrem na sala de aula**, a disciplina que eu repasso tem um conteúdo técnico altíssimo, [...] então entra em choque o conhecimento de mundo dele e o que está escrito nos mandamentos da disciplina e quando ele chega em sala de aula, vivencia o que é o correto e relaciona com o real. (TAUARI, grifo nosso)

Nesse sentido, os professores pesquisados demonstraram “domínio” sobre certas situações que ocorrem no interior de sala de aula, e usam do bom relacionamento que tem com seus alunos para resolver os problemas, quer

relacionados aos conhecimentos produzidos em sala de aula, quer das situações de vida que trazem para o interior da escola.

Ressalta-se a clareza que tem os professores-bacharéis sobre a ética e o profissionalismo em sala de aula, bem como a permanente argumentação em torno da afetividade e do diálogo como condição precípua na relação professores e alunos, já que são, na concepção de Libâneo (1994), aspectos fundantes da organização didática do professor para o alcance do ensino de seus alunos. Enfatiza-se, ainda, o reconhecimento dos limites da atuação docente expressos de forma crítico-reflexiva por parte dos entrevistados, o que demonstra a constante busca por novos saberes, habilidades, competências e práticas pedagógicas inovadoras na EPT.

Um dos maiores temas discutidos na área da educação é a avaliação, haja vista, a compreensão por parte dos educadores de que mensurar o conhecimento e o aprendizado dos alunos em sala de aula deve ser uma prática recorrente em qualquer nível de ensino. Na EPT não seria diferente, quanto ao saber ser, saber fazer e saber pensar, e esse será o tema do próximo estruturante didático deste estudo, que em conjunto com os já analisados permitirão uma visão mais proximal da realidade vivida pelos professores-bacharéis em sua prática pedagógica.

### **3.2.5. Avaliação do processo ensino-aprendizagem**

Na EPT outro ponto importante que precisa de reflexão contínua por parte dos professores-bacharéis é a questão da avaliação. Disposta como um dos itens indispensáveis à prática pedagógica, a avaliação requer cuidados, observação, destreza e equidade no momento de pôr à prova os conhecimentos que os alunos conseguiram apreender no ato de ensinar. Trata-se de um tema até bem desenvolvido pelos professores-bacharéis, haja vista a diversidade dos cursos e as variadas formas de proceder uma avaliação.

É fato que o ato de avaliar está ligado a todo processo de ensino, de sorte que se precisa articular de maneira sólida e clara aos conteúdos trabalhados em sala de aula por meio das diferentes metodologias de ensino tratadas no tópico anterior. É apropriado também não se restringir a uma única forma de avaliar, necessita-se levar em consideração, nesse momento, a relação entre o conhecimento, as competências e habilidades requeridas pelos cursos técnicos que mais adiante, serão postas a exame no mundo do trabalho. Pela riqueza que o tema

tem e sua estreita relação com a prática pedagógica e a didática, figurou como um dos estruturantes didáticos analisados nesta subseção.

Ressalva-se que o processo avaliativo deve estar para além da mera quantificação, classificação ou atribuição de notas aos alunos. Ela deve ser concebida como “fenômeno social, e como tal, tem que ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões”, já esclarece Santos (2010, p.124) sobre a necessidade de avaliar para vida, como formação cidadã, profissional e social. No dizer de Hoffmann (2005), um dos maiores desafios da avaliação tem sido a manutenção, de certa forma, de práticas rotineiras e automatizadas, visão esta, que pouco tem contribuído para uma aprendizagem de qualidade no interior da escola.

Atentar para uma avaliação que seja emancipadora e que revele o grau de independência dos conhecimentos e sua aplicação em situações reais da vida, em sociedade, por parte dos alunos, tem sido bastante tratado nas escolas. Segundo Kenski (2012) deve haver consciência de que a avaliação das aprendizagens começa antes, no princípio da ação didática, que se desenrola ao longo do processo da própria aprendizagem. Pensamento que condiz com a prática pedagógica exigida na EPT, uma vez que, essa exigência em torno de uma formação de qualidade percebida tem sido cobrada pela sociedade e, mais ainda, pelo mundo do trabalho.

Uma discussão a superar na EPT gira em torno da lógica das competências<sup>38</sup>, vertente muito presente nessa modalidade de ensino que se arrasta desde o final da década de 1960 e acumulou ao longo desse tempo, críticas fartas por conta de uma concepção que visa tão somente o saber-fazer, desconhecendo, portanto, os avanços que a EPT registra principalmente com a ascensão do ensino médio integrado. Sobre a avaliação baseada nesta lógica, Santos (2010, p.162) diz que,

A perspectiva da competência como conjunto de tarefas pode incorrer em uma visão “tecnicista, condutivista”, que reduz as competências a um conhecimento instrumental de tarefas prescritas. Nesse caso, o foco é operacional, sem considerar as capacidades de pensar, os recursos

---

<sup>38</sup> Como produções sobre a Lógica das Competências ligada ao ensino profissional, dentre muitas, analisou-se Manfredi (1998), Perrenoud (1999), Ramos (2001), Kuenzer (2004), Deluiz (2001); Araújo et al. (2007), Fidalgo et al. (2007), Santos (2010), Ségel (2015). Essas produções evidenciam, demonstram e exemplificam as formas de educação profissional e/ou de trabalhadores, baseada no binômio “saber-fazer” como finalidade última, o que não promove de maneira mais efetiva a ação crítico-reflexiva tão requerida pela educação da escola atual.

cognitivos e o contexto em que as competências se manifestam. (grifos do autor)

Na visão de Veiga (2012), essa prática de avaliação baseada nas competências declarada pelo autor citado anteriormente, tem concebido o conhecimento como algo pronto e acabado, uma verdade absoluta transferida ao aluno por meio da memorização, reproduzida, avaliada e utilizada, como forma de manter a ordem de exploração vigente do trabalhador. É contra essa prática avaliativa, baseada no saber imediato, que as discussões de avaliação no interior da EPT ganham força e atenção por meio da prática pedagógica dos professores bacharéis. Nas idas e vindas na escola locus da pesquisa, percebeu-se que as avaliações são momentos vividos pelos alunos em diversos ambientes e tempos, diferente das que se propagam na maioria da escola básica sacramentada pela prova escrita e calendários rígidos.

São diversas as ocasiões em que alunos e professores encontram-se em avaliação, bem como caracteriza-se como processo que não se resume à sala de aula. Para Hoffmann (1993), a construção do conhecimento pelo aluno acontece no espaço em que vive e interage, da mesma forma que depende desse meio, das situações e objetos na premissa de uma aprendizagem capaz de conduzir o aluno a estabelecer situações mais complexas e abstratas. Essa posição pareceu bem relacionada à prática pedagógica assumida pelos professores-bacharéis, por conta da diversidade de atividades que os alunos realizam no ambiente escolar.

A Escola, como mediadora do conhecimento por meio da ação docente, precisa orientar, articular, formar e desenvolver seus professores no sentido da efetivação do ato de ensinar, que culminará com a avaliação dos saberes socializados no ambiente educativo, relação que começa pelo projeto pedagógico desenvolvido pela escola. Nas linhas do PPP da escola, a concepção de avaliação é assim descrita:

A avaliação se constituirá num **processo sistemático e contínuo, diagnóstico, formativo, participativo, investigativo**, que conforma seus princípios, possibilitando o redimensionamento das ações desenvolvidas pelos sujeitos, apontando necessidade de avançar ou retomar determinados objetivos propostos, permitindo sempre o diálogo e a autocrítica daqueles que participam desse processo. (SEDUC, 2013, p.22 grifos do autor)

Na opinião de Catani; Gallego (2009) é comum a constatação dos termos em destaque no projeto da escola, por conta da consonância com pressupostos teóricos de que a aprendizagem é contínua, para que, além de identificar suas lacunas, possam favorecer novas apropriações por parte dos alunos. As autoras ainda alertam para necessidade de os professores não abandonarem os preceitos teóricos a respeito do desenvolvimento das aprendizagens, expressos nos projetos educativos da escola. Destaca-se o caráter “investigativo” que norteia um dos objetivos da avaliação da EPT como forma de possibilitar uma postura mais autônoma por parte dos alunos, que diante do problema de pesquisa a ser investigado, poderão avançar de forma significativa na construção do próprio conhecimento.

É característica própria da EPT no século XXI um processo de aprendizagem que possibilite ao aluno a capacidade crítico-reflexiva diante dos problemas propostos pelo professor em sala de aula, uma vez que o mundo do trabalho requer cada vez mais, pessoas capazes de responder de maneira assertiva às situações limites do dia a dia do trabalhador. De acordo com Barbosa; Moura (2013).

Podemos dizer que a EPT requer uma aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para o uso das TIC, que favoreça o uso intensivo dos recursos da inteligência, e que gere habilidades em resolver problemas e conduzir projetos nos diversos segmentos do setor produtivo. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 52)

As habilidades imperiosas, por meio de uma aprendizagem significativa na EPT, incluem o manuseio adequado das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, na condução das atividades produtivas, questão latente na modalidade de ensino que carrega a premissa de orientar seus alunos para uso adequado dessa ferramenta facilitadora e, ao mesmo tempo, excludente, presente em nosso cotidiano (BARBOSA; MOURA, 2013). Nesse contexto, a prática avaliativa do professor precisa ser redirecionada e reorientada para que possa atender os anseios formativos do educando.

Nos argumentos de Luckesi (2008), o professor que percebe a possibilidade de mudança no processo avaliativo para melhor dimensioná-lo e adequá-lo ao desenvolvimento formativo do aluno, necessita antes disso, preocupar-se em redefinir sua prática pedagógica que levará em conta, seu planejamento, seus métodos de ensino e, por fim, sua avaliação. Concorde com essa perspectiva

Hoffmann (2005), ao relacionar um acompanhamento permanente de evolução dos conhecimentos do educando, a uma postura observadora e investigativa por parte do professor, justificada pelo olhar “atento e curioso sobre as manifestações dos alunos e agir significa oportunizar situações de aprendizagens enriquecedoras” (HOFFMANN, 2005, p.30) para potencializar a construção de novos conhecimentos.

A partir dessa discussão sobre o ato de avaliar, e por sua inegável importância no processo de ensino-aprendizagem, os professores-bacharéis expressaram de que forma acontece a avaliação da aprendizagem dos alunos. Diante de todas as questões manifestadas analisadas com relação aos estruturantes didáticos, a avaliação foi a que demonstrou maior “segurança” por parte dos investigados quanto aos meios utilizados para verificar a profundidade dos conhecimentos apreendidos pelos alunos na EPT. Assim, é interessante sempre retornar para o PPP da escola, já que a avaliação é uma das partes integrantes e fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois

É preciso reconhecer que as práticas de avaliação devem estar em consonância com as concepções de conhecimento, aprendizagem, ensino, papel do aluno, do professor, da escola, etc. as quais devem ser explicitadas na proposta pedagógica das escolas de modo a nortear o trabalho realizado pela equipe. (CATANI; GALLEGOS, 2009, p.74)

De igual forma, Veiga (2012, p.157) reafirma o compromisso do PPP defendido pela escola,

Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico. (VEIGA, 2012, p.157)

Enraizada a proposta de educação defendida pela escola, a prática pedagógica em sala de aula ganha sentido e intenção, haja vista, as proposições de seu projeto educativo. Pelas manifestações dos professores-bacharéis apresentadas mais à frente, é possível perceber que a proposta de avaliação trabalhada pela escola encontra-se contida no seu PPP, sendo colocada em prática no processo educativo, primeiro pela equipe pedagógica enquanto difusora, organizadora e que procede o acompanhamento do trabalho pedagógico, logo em seguida, pelos professores responsáveis pela ação de ensinar.

Do ponto de vista de Kenski (2012), o professor precisa refletir de forma contínua sobre seus objetivos de trabalho junto aos alunos, de modo que possa garantir as diretrizes definidas no projeto da escola e atenda aos interesses e necessidades dos educandos, ante as transformações constantes da sociedade contemporânea. Em relação à avaliação que precisa ser pensada como resultado de um trabalho em equipe, os entrevistados expressaram da seguinte forma:

Na avaliação trabalhamos em conformidade com a proposta da escola. (EUCALIPTO)

A avaliação da aprendizagem é colocada em conformidade com as disciplinas. (JATOBÁ)

A avaliação sempre acontece com a culminância. (TAUARI)

Acontece de forma natural... já consigo perceber quais são os alunos que efetivamente compreenderam os assuntos que na verdade, me ajudam em sala de aula contribuindo para compreensão do conteúdo por todos. (ARAUCÁRIA)

Entender que avaliar significa verificar os conteúdos assimilados pelos alunos é notório na concepção dos professores. A primeira fala é um verdadeiro reconhecimento de que os professores-bacharéis estão antenados com a proposta da escola, de maneira que demonstram trabalhar em equipe para que o resultado seja satisfatório para o aluno, para eles e para a escola em sua totalidade. Permanece entre nas respostas a questão da “culminância” como momento específico de avaliação, questão baseada nas formas tradicionais de avaliar, que acumulam conhecimentos ao longo de um período para só então avaliar. É possível ainda, na última fala, perceber a preocupação do professor em atingir a compreensão dos conteúdos por todos os alunos, que demonstra atender as necessidades das diferenças em termos de ritmos de aprendizagem em sala de aula.

Sobre os diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula, Santos (2010) acredita que observar o comportamento dos alunos em relação aos conteúdos possibilita ao professor ajudá-los a progredir de diversas formas, e exemplifica algumas: explicar simples ou demoradamente o conteúdo da aula; mobilizar os alunos em tarefas e/ou atividades atenta a seus recursos; trabalhar no sentido de aliviar as angústias dos alunos transmitindo-lhes confiança para agir e aprender; redefinir relações em sala de aula; adequar ritmos de trabalho e progressões; valorizar a autonomia e responsabilidade dos alunos. Essas medidas, de fato,

contribuem para uma equidade entre os alunos com diferentes *timings* de aprendizagem em termos de avaliação.

As reflexões iniciais dos professores-bacharéis mostram a diversidade que há nas formas de pensar avaliação, na EPT as coisas são bem mais complicadas do que parecem no que se refere à avaliação, apesar de os docentes conseguirem lidar com esse fenômeno, as coisas têm, realmente, um limite a ser superado, como descrito por Barbosa; Moura (2013, p. 53): “No Brasil, não temos ainda avaliação sistêmica da EPT”, o que demonstra a urgência de se pensar em parâmetros legais adequados de avaliação para essa modalidade de ensino. Os autores vão além, ao defender uma aprendizagem na EPT que se distancie dos métodos tradicionais, pautados no verbo, na teoria conteudista e no uso intensivo da memória (BARBOSA; MOURA, 2013) como formas de conceber o ensino e, por conseguinte, a avaliação.

Nas diversas visitas à escola, se presenciou vários momentos de aprendizagem e avaliação dos alunos nos mais diferentes espaços educacionais. Com muita recorrência, se via os alunos na incubadora da escola na execução de atividades; no laboratório de informática em pesquisas na *web*; na biblioteca em rodas de conversa e debates; no hall da escola com apresentação de trabalhos e no auditório na exposição de peças, musicais e seminários, além da sala de multimeios que possibilita mais um espaço acolhedor da ação docente; quanto a sala de aula essa por si só, já se configura espaço privilegiado do saber, mas foi nos outros ambientes que se percebeu a práxis educativa tão desejada na EPT.

Nesses ambientes observou-se o esforço de professores e alunos, no processo de ensinar-aprender; aqueles detentores do conhecimento a ser socializados, e estes com a afeição por novos conhecimentos, saberes e práticas que lhes possibilitem a mudança da realidade social ora vigente. Nas análises de Cordeiro (2007), o professor deve estar consciente das medidas que toma no processo avaliativo, se continuam a reproduzir experiências anteriores, ou se realmente estão alinhados aos suportes teóricos e objetivos de ensino por ele adotados, não dispensada a reflexão coletiva a respeito da avaliação, dos procedimentos, dos propósitos e resultados alcançados.

Diante disso, percebe-se que os alunos são avaliados a partir de várias estratégias e instrumentos por parte dos professores, que por sinal até são aludidos no projeto educativo da escola, no entanto, não esclarecem quais instrumentos podem ser utilizados, o que fica a critério e de acordo com a experiência de cada

professor. No PPP existe a menção de que: “A **diversificação de estratégias e instrumentos** de avaliação é outro princípio indispensável na matriz do PPP ora proposto, contribuindo para o (auto) conhecimento dos sujeitos envolvidos e exercício dialógico no processo educativo.” (SEDUC, 2013, p.22, grifo do autor) como forma de guiar o trabalho pedagógico dos professores, o que demonstra os caminhos a serem desenhados para avaliação, que deixam as escuras quantos aos instrumentos.

Os instrumentos que os professores-bacharéis utilizam para avaliar seus alunos, se pode afirmar, em média, mais de um instrumento para verificar a aprendizagem de seus alunos. Na concepção de Hoffmann (1993) é necessário ultrapassar as posturas convencionais do desempenho dos alunos, o que demanda, por parte dos professores, o domínio da área de conhecimento nas diferentes disciplinas que ministram. Assim, para Cordeiro (2007), diante do vasto número de instrumentos avaliativos, o professor precisa selecionar os mecanismos que explorem, de fato, o maior conjunto possível de habilidades, competências e saberes apreendidos pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a postura do professor diante do ato de avaliar na EPT, Santos (2010) defende a experiência, autonomia e conhecimento do professor no momento da avaliação do aprendiz, bem como ter clareza dos critérios a serem considerados para que eles consigam perceber o desempenho de seus alunos e agir na direção dos ajustes necessários à aquisição dos conhecimentos disponibilizados no espaço escolar. De acordo com Kenski (2012, p.142), para o professor “sua preocupação será a de estimular o aluno a trabalhar com conhecimentos disponíveis nos mais diferentes meios para superar desafios de forma crítica e criativa” e por conseguinte, que, por meio dos diferentes instrumentos avaliativos, demonstrará aos professores os limites a serem ultrapassados no processo de ensino-aprendizagem.

O processo avaliativo na concepção de um dos entrevistados leva em consideração a disposição dos alunos em querer aprender, saber e se interessar por determinado conteúdo como mostra a seguinte posição: “A aprendizagem dos alunos começa a partir do momento que ele se interessa pelo conteúdo, e isso, já é um aprendiz.” (PINUS). Posição que é compartilhada por Veiga (2012) quando afirma que:

Aprender [...] exige a disposição do aluno em querer aprender. Nesse sentido o aluno presta atenção, observa, faz anotações e exercícios, discute em grupo, estuda, exemplifica, generaliza, faz síntese integradora, expõe com as próprias palavras, toma consciência das dificuldades, usa materiais diversos, avalia etc. (VEIGA, 2012, p. 160).

Perante essas considerações, e no sentido de fornecer uma visão geral do que foi registrado quanto aos instrumentos individuais e coletivos de avaliação, fez-se o quadro abaixo para apreciação.

**Quadro 6** – Instrumentos utilizados para avaliação do processo ensino-aprendizagem dos alunos na EPT

PROFESSOR-BACHAREL	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	
	Individuais	Coletivas
IPÊ	Prova Trabalho individual Simulados	Trabalhos em grupo Seminário Pesquisa
PINUS	Atividades práticas	Elaboração de projetos
CEDRO	Prova	Prova prática
MOGNO	Exercícios Prova	Estudos de caso Atividades práticas
JATOBÁ	Prova	Trabalhos em grupo Atividades práticas
TAUARI	Prova	Trabalhos em grupo Seminário
ARAUCÁRIA	Prova Pesquisas	Trabalhos em grupo Seminário Pesquisas de campo
EUCALIPTO	Exercícios Prova	Seminário Atividades práticas Pesquisa de campo

Elaboração: do autor, 2016

No âmbito da avaliação a prova sempre é um dos instrumentos mais utilizados pelos professores, haja vista permanecer em sua compreensão a premissa de uma atividade em que o aluno se vê diante da construção de seu próprio conhecimento e reconhece seus avanços e limites.

Para Luckesi (2008) é importante que a prova não seja considerada uma atividade penosa para os alunos, nem tampouco que seja levada em consideração apenas a atribuição de notas, classificação, aprovação ou reprovação. O autor ainda completa sobre a visão negativa que a prova carrega, pois “o estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e

prazerosos de serem apreendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar” (LUCKESI, 2008, p.19), essa concepção negativa de utilizar a prova tem feito os professores diversificarem os instrumentos de avaliação e, cada vez mais, deixando de lado essa velha forma de avaliar o conhecimento apreendido.

O trabalho individual foi outro instrumento citado que pode ser associado à pesquisa, também evidenciada como forma de avaliar os alunos. Esses recursos revelam muito sobre a postura do aluno diante do aprendizado, demonstra o caráter adotado em sua individualidade, bem como auxilia de forma inequívoca para o crescimento da autonomia e de seu autoconhecimento. Na visão de Freire (2013) percebe-se que:

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo [...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 2013, p.58)

O autor destaca o papel do educador como um verdadeiro facilitador do conhecimento que perante a turma, consegue articular-se na medida em que os conteúdos são desenvolvidos, respeitando a autonomia e dignidade dos educandos. No dizer de Hoffmann (2005), o professor assume a responsabilidade de refletir acerca do processo de conhecimento tomado pelo aluno, movimentar, favorecer, estimular a iniciativa e curiosidade imbuídos no ato de perguntar e responder, construir dessa maneira, novos saberes com seus alunos.

Adentra-se nos instrumentos coletivos de avaliação citados pelos professores. As atividades práticas, os trabalhos de grupo associados à pesquisa, tem promovido grandes êxitos na escola. Com frequência, na análise das atividades da escola, percebe-se a presença dos trabalhos que envolvem fundamentalmente a pesquisa e a coletividade. Sobre o papel da pesquisa como instrumento de avaliação, Farias et al. (2011) esclarece que essa estratégia precisa de orientação, preparação e acompanhamento sistemático do professor, com vistas aos resultados esperados descritos em seu planejamento. Cordeiro (2007, p.152) alega, a partir disso, que “a avaliação, portanto, decorre necessariamente desses pressupostos teóricos, que implicarão a escolha dos procedimentos mais adequados” condizentes com a realidade substancial de cada educando.

A prova prática surge no contexto das disciplinas mais operacionais, neste caso, centra-se a avaliação na produção de conhecimento, que leva em conta a capacidade de criar e elaborar um saber baseado nas competências e habilidades dos alunos. A EPT, como modalidade de ensino que se articula à vida produtiva do mundo do trabalho, encontra-se impregnada do processo de produção de conhecimento baseada na prática (saber-fazer), de tal sorte que é comum a utilização de instrumentos que sejam capazes de avaliar essa relação.

A elaboração de projetos aventada pelos entrevistados foi atraente entre as técnicas utilizadas como avaliação. Na EPT, a avaliação por meio de elaboração e desenvolvimento de projetos é uma realidade inovadora e questionadora da autonomia e do autoconhecimento dos alunos. Na concepção de Barbosa; Moura (2013) muitas atividades e tarefas são exigidas como as que foram registradas:

Para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno deve *ler, escrever, perguntar, discutir* ou estar ocupado em *resolver problemas e desenvolver projetos*. Além disso, o aluno deve realizar tarefas mentais de alto nível, como *análise, síntese e avaliação*. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55, grifos dos autores)

Os autores apostam nas aprendizagens que levam em consideração a resolução de problemas, o que demanda segundo eles, forte investimento intelectual, mas também prático do processo de ensino-aprendizagem vivido pelos alunos. Acreditam que diante de uma situação instigante de resposta, os educandos se movimentam em direção à reflexão requerida para solução do problema e, quiçá, superar as respostas prontas e acabadas. Segundo Santos (2010), o trabalho com projetos contrapõe-se ao simples ato da memorização, ensinar e repensar os conteúdos trabalhados e evidencia uma aprendizagem expressiva em termos qualitativos.

Nesse contexto, a pesquisa de campo ganha status singular como meio para avaliar os alunos, uma vez que supera o cotidiano da sala de aula, para além dos muros da escola: investiga, reconhece, analisa e avalia situações reais da vida em sociedade. Assim como o estudo de caso comunga da mesma base científica, por entre outras singularidades, indagar determinada situação de âmbito social. Corroboram com essas ideias, o que Hoffmann (2005, p.90) afirma: “o sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação”, daí esses dois fatores presentes nos instrumentos em discussão, pois na pesquisa de campo há

movimento e no estudo de caso há transformação e vice-versa, portanto, estão aptos a servirem de avaliação dos alunos.

O seminário como prática avaliativa foi citado por metade dos entrevistados, acredita-se que por conta da “reflexão” como exigência inerente da EPT. No seminário as habilidades, as competências e os saberes são colocados em evidência a todo momento, fato que torna o instrumento um grande atrativo para os professores-bacharéis. O seminário é caracterizado por Farias et al. (2011) como ato coletivo dirigido ao estudo e debate de um determinado assunto que engloba múltiplos processos para sua concretude, que exige diálogo e colaboração entre professores e alunos. Sobre isso, Freire (2013, p.133) sustenta que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade”, sentimentos que devem ser estimulados na educação.

No que se refere à avaliação constatou-se que a prática pedagógica dos professores-bacharéis está em grande parte em consonância com o que a literatura da área discute. Deve-se atentar que a EPT tem sido a modalidade de ensino que mais recebeu atenção por parte dos últimos governantes, em termos de expansão, melhoria, qualidade e acessibilidade do ensino profissional e nela também se moldam novas formas de ensinar, aprender e avaliar.

A resposta dos professores-bacharéis mostra de forma contundente a diversidade de instrumentos que utilizam para avaliar a aprendizagem dos alunos, mesmo com a presença da prova, não se limitam a apenas um método avaliativo, bem como, no rol das possibilidades ventiladas, eles conseguem explorar, acionar e extrair dos alunos o máximo possível sobre o que apreenderam dos conteúdos trabalhados nas aulas. Dessa maneira, e pela habilidade e objetividade com que os professores trataram a avaliação, pode-se deduzir que trabalham sobre uma perspectiva mediadora do aprendizado de seus alunos. No dizer de Hoffmann (1993) carece-se de encarar a avaliação como forma de refletir sobre nossos atos e melhorar de sobremaneira, nossas práticas de vida.

Para que essa avaliação de fato funcione, é imperioso que as relações em sala de aula, ou seja, professor e aluno, consiga transformar-se em um momento de troca de saberes, experiências e construção de novos conhecimentos.

## CONCLUSÃO

A Educação Profissional e Tecnológica, como é conhecida hoje, nasceu com a missão de qualificar, formar e profissionalizar o cidadão brasileiro nas mais diversas áreas de conhecimento. Nesse percurso, grandes desafios têm sido vivenciados pelos profissionais da educação, conforme constatado neste estudo, pois foi focado no professor-bacharel e em sua prática pedagógica no interior da sala de aula.

Esta dissertação se propôs a investigar a formação dos professores-bacharéis em relação aos saberes pedagógicos e o desafio da prática docente na sala de aula, além de analisar sua formação didático-pedagógica, avaliar os desafios didáticos encontrados em sala de aula e refletir sobre sua didática no âmbito do trabalho docente.

Apreciar a prática docente no interior da EPT revela uma verdadeira aventura na busca por informações, dados e evidências sobre os movimentos ao longo da história da modalidade de ensino em questão, por conta da baixa produção bibliográfica acerca da prática pedagógica do professor-bacharel no âmbito do ensino profissional.

O histórico, como abordado neste estudo, demonstra uma preocupação constante, tão somente, sobre a qualificação dos cidadãos que buscam na EPT uma oportunidade profissional e um lugar no mundo do trabalho. Evidenciam, de forma gradativa, a evolução da modalidade, os avanços, sucessos e retrocessos, e deixam de lado, a formação dos professores que desenvolvem suas funções na sala de aula das diversas escolas espalhadas pelo país, destacando que o estado do Pará é um dos poucos da federação que ofertam a referida modalidade de ensino.

A LDB 9.394/96, discutida nesta investigação, assim como os dispositivos legais, posteriores, referentes à formação de professores, apontam como profissional da educação – professor – o profissional habilitado em curso específico para tal, o que não é o caso de grande parte dos professores da EPT, já que, pela vinculação de seus cursos de formação inicial, estão aptos a desenvolver a atividade docente nos mais diferentes cursos técnicos profissionais existentes no Brasil.

Pelas leituras realizadas em documentos oficiais e a literatura disponível selecionada, foi possível perceber que a formação de professores no Brasil relega à EPT, ações diminutas, que não mudam a realidade investigada. Em contrapartida, a rede dos Institutos Federais tem se destacado quanto ao processo de

profissionalização dos docentes-bacharéis. Os Ifes, como instituição de abrangência nacional, têm sido modelo para os estados que ainda ofertam a modalidade de ensino profissional, por admitirem seus professores por meio de concurso público; promoverem a capacitação dos bacharéis no âmbito pedagógico, em nível de especialização *lato sensu*, e até mesmo *stricto sensu* em cursos de Mestrado profissional, tem instituída a valorização docente por conta dos planos de cargos, carreiras e remuneração, entre outras, situações específicas/pontuais e pouco vistas nas escolas técnicas estaduais.

Percebe-se que o histórico da EPT e o quase esquecimento por parte da formação de professores em relação ao docente-bacharel têm demandado sobre esse profissional, forte compromisso diante das mudanças ocorridas no âmbito da didática, dos saberes pedagógicos e de suas relações com a sala de aula.

A evolução da prática docente para a modalidade assume um papel singular na vida do professor-bacharel, haja vista, a necessidade de incorporar em sua prática pedagógica a postura crítico-reflexiva, tão requerida na escola contemporânea. Outrossim, o avanço tecnológico trazido pela globalização, em seu estágio mais avançado, surge como novo ingrediente nessa caminhada, o que leva o professor ao limite das relações de ensino na sala de aula.

Nessa perspectiva, a articulação didática necessária para realização de um trabalho de qualidade por parte desse profissional, deveria ser promovida pelos governos e suas instâncias reguladoras na área da educação. Não obstante, verifica-se a falta ou poucas ações públicas efetivas voltadas à classe docente da EPT, o que tem dificultado ainda mais o fortalecimento das relações entre as instituições de educação profissional e de formação docente, a exemplo da Universidade Federal e Estadual que exercem forte destaque no estado do Pará e poderiam formar uma rede de apoio que visasse o melhoramento da profissionalização do docente-bacharel.

Concorda-se, neste estudo, que as políticas públicas de expansão, ampliação e melhoria da infraestrutura, qualidade de ensino, acesso, permanência, dentre outros, tem figurado no cenário nacional como ponto forte na última década, o que já demonstra um avanço significativo da modalidade EPT, vale registrar que a EPT ganhou status especial no governo dirigido pelo PT, de tal sorte que elevou o nível dos cursos técnicos, a abrangência das áreas de conhecimento em termos curriculares, atendeu áreas territoriais antes esquecidas, referendou o acesso aos

cursos nas diversas modalidades de ensino (fundamental, médio e superior tecnológico), aumentou significativamente o número de vagas nas escolas técnicas por todo Brasil, enfim, uma série de medidas que, de forma concreta, deu visibilidade e nova roupagem à EPT, porém com baixos índices de investimento quanto à carreira docente de quem atua nessa modalidade de ensino.

O professor-bacharel, ante certo descaso por parte das instituições que normatizam e regulam a educação no país, de forma mais precisa os órgãos que deveriam cuidar da formação de professores, tem seu trabalho comprometido por conta da formação pedagógica que não faz parte do currículo de sua formação inicial. Neste estudo, pelas vivências e percepções dos professores que participaram da pesquisa, foi possível deduzir inúmeras lacunas relevantes em seu processo formativo, como resultado seguem para sala de aula da EPT, com a visão de mundo que tem e socorrem-se dos *insights* dos tempos de sua formação inicial.

Dessa forma, esses profissionais caminham pela profissão docente por meio de associações, tentativas, lembranças, acertos e erros, que podem ser aproveitados caso tenham a orientação de que precisam no âmbito de seu trabalho. A Escola tem sido, senão, a única via em que eles se agarram para continuar, mesmo com uma prática educativa, por vezes, a desejar em suas atividades docentes.

É imperioso o registro de que a Escola tem assumido parte do ônus que a formação de professores relega ao docente-bacharel. Este espaço tem possibilitado uma verdadeira formação continuada, por conta das semanas pedagógicas, atividades e ações de acompanhamento das atividades docentes dirigidas pela equipe pedagógica, com vistas a qualidade de ensino e compromisso com a educação democrático-cidadã proporcionada à sociedade brasileira.

A investigação proporcionou o conhecimento mais real do que vivem os professores-bacharéis nas salas de aula, suas relações com a escola, com os outros professores, com a comunidade e com os alunos. Constitui um momento singular em nossa caminhada como pesquisador, principalmente pelo encantamento que o autor tem trabalhar com a EPT. Conhecê-los e indagá-los sobre suas rotinas, seus medos, desafios e sucessos foi de grande valia para a formação de professores. Revelou-se, de maneira analítica, seus principais problemas no interior da sala de aula, personificados em suas falas ao longo das entrevistas.

A questão da formação didático-pedagógica é, senão, o maior desafio que enfrentam em sua prática docente. Os primeiros anos da carreira docente são os mais difíceis, já que sem as habilidades, os conhecimentos e os saberes pedagógicos necessários à prática docente efetiva, indicam a gravidade de uma questão que urge por solução no interior da EPT. Os estruturantes didáticos permeiam a vida do professor *sine qua non* conseguem desenvolver suas atividades docentes em sala de aula e, pelo que foi levantado de informações, foi possível constatar que os professores-bacharéis caminham pela educação profissional com base em suas vivências profissionais; dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação e até mesmo da pós-graduação e pelo acompanhamento que recebem da escola onde trabalham.

Sobre os estruturantes didáticos selecionados para esta pesquisa, os professores-bacharéis transitaram pelos temas, ora com firmeza nas respostas, ora com posições tangenciais sobre os assuntos. Deduz-se que, no momento das entrevistas, as experiências anteriores pesam como base em suas respostas, outrossim, com esse aporte de conhecimento tem resolvido parte de suas deficiências didático-pedagógica. Seus relatos foram esclarecedores, ricos e carecem de solução para melhoria de suas relações com a EPT.

Os saberes pedagógicos são um ponto crítico na carreira do docente-bacharel, a propósito, seu primeiro contato com esse tema é quando entram na sala de aula e percebem a ausência de aporte teórico-metodológico para lidar com as situações que emanam deste ambiente, em contraposição aos saberes da experiência e teóricos que expressaram com certa precisão. Destaca-se, também, que os professores apontam como possível solução a formação continuada, demonstrando assim, capacidade crítico-reflexiva ante as situações limites do cotidiano escolar.

Nesse ambiente escolar, uma das primeiras missões docentes que recebem é a elaboração do planejamento docente. Suas percepções sobre o referido documento mostram a compreensão de um mecanismo orientador da prática educativa, assim como relacionaram disciplinas, conteúdos e formas de ensino, porém, com visão estreita sobre o processo macro de ensino, no qual o planejamento docente encontra-se imerso.

Ademais, valorizaram em suas respostas, a mera aplicação dos conteúdos na sala de aula em uma relação teórico-prática do processo de construção e socialização do conhecimento, que se sabe, não se encerra na mera discussão dos

conteúdos com os alunos, mas sim, deve partir de uma concepção intervencionista e intencional inclusa na gênese do projeto político-pedagógico da escola, e que possibilite a formação humanizada dos cidadãos que buscam na EPT a oportunidade de mudar sua realidade imediata.

Adiante, pela relação que fizeram sobre conteúdo-forma de ensino, segue-se a investigação sobre as metodologias de ensino que utilizam em sua prática docente. Nessa temática, os investigados relacionaram as formas como procedem as suas aulas, demonstram preocupação com a formação do aluno, na medida em que, potencializam seus conhecimentos pelo que é socializado no ambiente da sala de aula e que possam além de compreender, aplicar o que apreendido. Por conseguinte, expuseram a necessidade de conhecer novos mecanismos que oportunizem uma aprendizagem significativa por parte dos alunos o que envolve, sobremaneira, a organização e seleção de seus objetivos profissionais.

Percebe-se, nessa questão, a ausência que a didática faz para um docente, já que recaem sobre ela as relações mais práticas do cotidiano escolar, bem como sistematizar e operacionalizar os saberes, os conhecimentos e as experiências vivenciadas na escola e necessárias a uma formação significativa. Essas relações são fundamentais para a prática educativa, em especial, para EPT, haja vista seu caráter diferenciado de formação em que as competências e as habilidades requeridas pelo mundo do trabalho exercem forte influência sobre os perfis profissionais de forma expressiva dependendo dos objetivos traçados pelos professores em sala de aula.

Destacam-se, dentre os objetivos selecionados nas entrevistas, a priorização da aprendizagem dos alunos e a valorização da ética, do respeito e da cidadania no ato de ensinar. Essa preferência permitiu analisar que os professores-bacharéis, ao elencar seus objetivos, além de estarem em consonância com o projeto político-pedagógico da escola, ativeram-se à qualidade da educação que promovem e o perfil de sociedade que almejam por meio da escola, fato que, por vezes, é pouco apreciado por conta do grande número de atividades que precisam realizar ao longo do processo de ensino já limitada pela ausência da formação didático-pedagógica.

Percebeu-se, por meio da investigação, que o processo de ensino-aprendizagem tem caminhado de maneira satisfatória na escola, por conta das relações que são estabelecidas no interior do ambiente educativo, de maneira específica, entre professores e alunos. Essa relação recebeu atenção por tratar da

verdadeira troca de conhecimentos, saberes e experiências, que no interior das salas de aula, da mesma forma que desvendaram os limites, desafios, expectativas e realidades vividas, possibilitam a abertura de novos horizontes para formação didático-pedagógica dos professores-bacharéis da EPT.

Os entrevistados, em sua maioria, apostam no diálogo como forte aliado no processo ensino-aprendizagem e como recurso para o estreitamento de suas relações com os alunos. As questões do respeito, ética, amizade e profissionalismo foram pontos que os professores valorizaram em suas manifestações, uma vez que sentem a necessidade de mostrar para seus alunos o máximo da realidade em que vivem no mundo do trabalho baseado fortemente na lógica capitalista.

Apesar de apostarem no diálogo, ainda foi possível perceber que o distanciamento nessa relação persiste, e segundo os relatos de alguns professores, está fundamentado na velha hierarquia entre o professor – portador do conhecimento, e o aluno – mero receptor da informação; porém, o caráter amigável e saudável do cotidiano da sala de aula é um ponto essencial para boa convivência no ambiente escolar. Por outro lado, a coordenação pedagógica exerce papel de influência quando alguma situação não consegue ser resolvida a contento na sala de aula, posição excepcional entre os entrevistados, mas que revela a ação conjunta dos profissionais responsáveis pela qualidade do ensino na EPT.

Na sequência de investigação, o tema da avaliação do processo ensino-aprendizagem, bem como dos instrumentos utilizados para avaliar o conhecimento dos alunos, intrínseco da prática docente, figurou na análise. Os professores-bacharéis, diante do questionamento acerca da avaliação, basearam suas manifestações de forma rica e diversificada, o que se entende ser necessária, principalmente por conta da complexidade do processo de construção do conhecimento típico da EPT, além disso, selecionaram diferentes instrumentos avaliativos que os auxiliam na percepção do que realmente os alunos apreenderam como resultado das socializações dos saberes propostos em sala de aula.

Nessa direção, os professores-bacharéis demonstraram conhecer bem, a intenção do Projeto Político-Pedagógico da escola na condução do processo avaliativo dos alunos, que além da apreensão dos conhecimentos e saberes socializados no cotidiano escolar, possam contribuir para capacidade crítico-reflexiva e proativa desejada pelo mundo do trabalho contemporâneo, mas também que

possibilite o saber-ser, saber-fazer e aprender novas competências e habilidades capazes de intervir na realidade em que vivem.

Assim, a partir das literaturas selecionadas para este estudo, em conjunto com a pesquisa de campo realizada, foi possível constatar e refletir que a prática pedagógica do professor-bacharel por vezes, é realizada de forma a querer acertar na base do ensaio, erro ou *insights*, o que pode prejudicar a formação profissional de seus alunos, bem como diminuir a qualidade do ensino das escolas profissionalizantes em que atuam. Expressaram a ausência que o saber pedagógico e o domínio da didática fazem em sua formação inicial, bem como demonstram preocupação com a formação, qualificação, aprendizagem e o ensino que promovem em sala de aula.

Importante registrar que os professores-bacharéis reconhecem, a partir do que manifestaram, seus limites e tentam na medida do possível realizar um trabalho docente digno, mesmo com a falta de conhecimentos mais específicos na área da docência. Ressalta-se o papel formador que a Escola tem desempenhado para esses professores, ao considerar que é no próprio espaço educativo que ocorre o desenvolvimento pessoal e profissional, conforme os relatos dos bacharéis ao longo de nossas entrevistas.

Precisa-se evidenciar a omissão que as políticas públicas de formação de professores no Brasil têm causado aos bacharéis que atuam nas salas de aula da EPT, de forma a “excluí-los” dos vários debates realizados ao longo das últimas décadas. Percebe-se pela literatura estudada que o esquecimento que tem abatido esta classe de profissionais, relega-os quase a sua própria sorte. A profissionalização dos professores-bacharéis precisa de apoio singular, não somente das escolas em que desempenham suas atividades, mas também dos órgãos que comandam as diretrizes educacionais no Brasil.

Diante de tudo que foi investigado, analisado e alcançado neste estudo, é preciso apontar algumas pistas concretas para minimizar os problemas, os limites e os desafios enfrentados pelos professores-bacharéis no âmago da EPT. Trata-se de uma situação que demanda por solução há décadas no Brasil, se levar em consideração o próprio histórico da modalidade de ensino. É necessário possibilitar ao professor-bacharel mais do que a escola como ambiente formador, principalmente os que atuam nas escolas profissionalizantes mantidas pelos estados, como é o caso do Pará.

Portanto, seguimos com as pesquisas na área da educação profissional e das relações entre trabalho e educação, no reforço de possíveis ações que contribuam com a formação didático-pedagógica do professor-bacharel que atua nas diversas escolas tecnológicas do Pará, quiçá, do Brasil e, para isso, deve-se:

- ✓ Reconhecer e valorizar o profissional bacharel que realiza atividade docente nos mais diversos cursos técnicos;
- ✓ Promover debates que propiciem a construção da identidade do docente-bacharel que atua na EPT;
- ✓ Discutir, elaborar e implementar políticas docentes no âmbito da EPT;
- ✓ Criar cursos de licenciatura específica de formação docente para EPT;
- ✓ Realizar concursos públicos de provimento para o cargo de Professor-Bacharel nas mais diferentes áreas de conhecimento e suas abrangências;
- ✓ Implementar planos de cargos, carreira e remuneração para os profissionais da educação profissional, em especial, para o docente-bacharel;
- ✓ Disponibilizar melhores estruturas físicas e materiais para o desenvolvimento da prática pedagógica;
- ✓ Firmar parcerias com as Universidades Federais e Estaduais, além dos Institutos Federais, no sentido da formação continuada *lato e stricto sensu*;
- ✓ Realizar debates que apontem para necessidade da inclusão de disciplinas ligadas à docência nos cursos de bacharelado.

Enfim, as possibilidades não se esgotam nessas indicações, porém, já dariam conta de melhorar a vida dos professores-bacharéis que atuam na EPT. A luta pela melhoria da classe docente é permanente, assim como acredita-se no trabalho desenvolvido pelo bacharel nas salas de aula. Ademais, espera-se que este estudo contribua de forma significativa a novas reflexões no âmbito das políticas docentes e que possibilite a construção de novos saberes e conhecimentos na área da prática pedagógica dirigida à EPT.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, R. M. de L. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Educação Profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2007.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e a construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BATISTA, R. L. Trabalho, educação e a ideologia da cidadania. In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Ícone, 2015.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <[http://www.senac.br/media/42471/os\\_boletim\\_web\\_4.pdf](http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2016.

BARBOSA, J. R. A.; PASSOS, A. M. **Políticas de Educação Profissional: construindo uma política para o desenvolvimento profissional de qualidade voltada para a inclusão social**. XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1/comunicacoes/JaneRangelAlves-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

BASTOS, M. H. C. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

BATISTOLLI, E. C. et al. As redes estaduais de ensino na construção de uma política nacional de educação profissional. In: MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

BEHRENS, M. A. Metodologia de aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BERGER FILHO, R. L. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 20, mai-ago. 1999. Disponível em: <<http://www.oei.es/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96 e no Decreto Federal n. 2.208/97. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto 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. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 1.005, de 10 de setembro de 1997**. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001**. Institui o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10952859/decreto-n-5154-de-23-de-julho-de-2004>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_...\\_2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_..._2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_, **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 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: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. 2009. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/.../centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/.../centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRZEZINSKI, I. Trabalho docente, tecnologias e educação. **Trabalho e Educação**, v.17, n. 1, jan.-abr. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/298>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CANDAU, V. M. **Didática em questão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAMPORALINI, M. B. S. C. Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas: 2012.

CARVALHO, M. A. A escola e a produção de saberes. In: RIBAS, M. H. et al. **Formação de Professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UFGP, 2005.

CARLINI, A. L. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. In: SCARPATO, M. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.

CASSIOLATO, M. M. M. C; GARCIA, R. C. **PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

CASTELLS, M. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. v. 3. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 411-439.

CATANI, D. B.; GALLEGO, R. de C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <[http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2015.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1350495029.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CORDEIRO, J. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, M. I. da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas: 2012.

DAMIS, O. T. Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: VEIGA, I. P. A. **Didática: ensino e suas relações**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. Didática e sociedade: o conteúdo implícito no ato de ensinar. In: VEIGA, I. P. A. **Didática: ensino e suas relações**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DELUIZ, N. Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set.-dez. 2001.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em: 20 jul 2015.

DURAN, M. C. G. Profissão docente: desafios de uma identidade em crise. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 2, n. 2, jan-jul. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

FAGUNDES, J. et al. O professor em busca de sua identidade. In: RIBAS, M. H. et al. **Formação de Professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UFPG, 2005.

FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FIDALGO, F. et al. **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, L. A.; CARNEIRO, I. M. S. P. Reflexões sobre o trabalho docente do professor bacharel: perspectivas para a formação continuada. XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <[www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos.../2707d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos.../2707d.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. 2008. Disponível em: <[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto 2008.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto%202008.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FRIGOTTO, G. et al. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

FURLANETTO, E. C. Os processos de construção identitária docente: a dimensão criativa e formadora das crises. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 4, n. 6, jan-jul. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. A. Encontros e desencontros nos processos de formação continuada de professores em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 4, n.7, jul-dez. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 2, n. 3, ago.-dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_ et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008b.

GONÇALVES, H. de A. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUIMARÃES, M.; SILVA, M. C. M. da. As políticas de educação tecnológica para o Brasil do século XXI: reflexões e considerações do Sinasefe. In: MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para incerteza e mudança**. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Competências como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Bol. Téc. SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 81-93, set/dez. 2004.

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

LIMA FILHO, D. L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10379/9975>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. VEIGA, I. dos P. **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. **Didática em questão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, M. **A (des)construção das práticas de ensino dos bacharéis docentes**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

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

\_\_\_\_\_. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**, Brasília, Ministério da Educação, boletim 16, p. 36-53, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto16.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1. ed. Brasília, 2008, v. 8, p. 67-82.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 64, p. 13-49, 1998.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, M. O. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, I. dos P. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

MARTINS, P. L. O. Conteúdos escolares: a quem competem a seleção e a organização. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas: 2012.

MARX, K. **O capital**. v.1, São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. **O capital**. v.2, São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MELO, S. D. G. **Trabalho docente na educação profissional**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/428.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MELO, A. de; URBANETZ, S. T. **Fundamentos da Didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

\_\_\_\_\_. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **EJA**: formação técnica integrada ao ensino médio, Brasília, Ministério da Educação, boletim 16, p. 76-93, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto16.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NOSELLA, P. Trabalho e Educação. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**. Brasília: SETEC/MEC, 2013.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização de professores do ensino técnico. In: ARANHA, A. V. S. et al. **Diálogos sobre trabalho: perspectiva e multidiscipinaridade**. Campinas: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, R. de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Jovens, ensino médio e educação profissional: política pública em debate**. Campinas: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In: OLIVEIRA, Ramon de. **Jovens, ensino médio e educação profissional: política pública em debate**. Campinas: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, V. S. de; SILVA, R. de F. **Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior**. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PACHECO, E. M.; MORIGI, V. **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2015.

PALOMARES, E. R. Relação entre professor e aluno, a busca do elemento humano. In: SIMKA, S.; MENEGHETTI, Í. **A relação entre professor e aluno: um olhar interdisciplinar sobre o conteúdo e a dimensão humana**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.

PASSOS, S. R. M. M. S. dos; NOVICKI, V. **Formação de professores para a educação profissional: desafios atuais**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SaraRozindaMartinsMoura-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

PAZ, S. R.; OLIVEIRA, R. de. A educação tecnológica e profissional como programa/política de Estado: análise da política nacional de qualificação profissional do Brasil. In: OLIVEIRA, R. de. **Jovens, ensino médio e educação profissional: política pública em debate**. Campinas: Papirus, 2012.

PENA, G. A. de C. **Ser professor na educação profissional: um estudo sobre o trabalho docente**. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/GT8/SER\\_PROFESSOR.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT8/SER_PROFESSOR.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

PENITENTE, L. A. de A. Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 4, n. 7, jul-dez. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

RAMOS, M. A educação tecnológica como política de Estado. In: OLIVEIRA, R. de. **Jovens, ensino médio e educação profissional: política pública em debate**. Campinas: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Concepção do ensino médio integrado.** Disponível em: <[http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2015.

RAMOS, E. E. de L.; BREZINSKI, M. A. S. **Legislação educacional.** 2. ed. – Florianópolis: IFSC, 2014.

RAYS, O. A. Metodologia de ensino: cultura do caminho contextualizado. In: VEIGA, I. dos P. A. **Repensando a didática.** 29. ed. Campinas: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. dos P. A. **Didática: ensino e suas relações.** 18. ed. Campinas: Papirus, 2012

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

RIBAS, M. H. et al. **Formação de Professores: escolas, práticas e saberes.** Ponta Grossa: Ed. UFGP, 2005.

\_\_\_\_\_. O tempo de formação e a formação no tempo. In: RIBAS, M. H. et al. **Formação de Professores: escolas, práticas e saberes.** Ponta Grossa: Ed. UFGP, 2005.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANT'ANNA, I. M.; MENEGOLLA, M. **Didática: aprender a ensinar.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SANTOS, J. dos. **Educação profissional e práticas de avaliação.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

SANTOS, L. D. N. et al. A formação pedagógica do professor da educação profissional e tecnológica. XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2012. Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012.

SEDUC. PPP Eetepa Prof. Anísio Teixeira. Belém: s.e., 2013.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SÉGAL, E. Um olhar internacional sobre a “lógica competência”: desestabilização dos sistemas produtivos e dos sistemas de formação. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 15-62, set./dez. 2015.

SILVA, V.; PAES, S. P. Limites e contradições legais da educação profissional integrada: a experiência do Colégio Estadual de Campo Mourão-PR. VII ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. 2012. **Anais...** Disponível em: <[www.fecilcam.br/.../12\\_422\\_VALDAIRDASILVA\\_artigoCompleto.pdf](http://www.fecilcam.br/.../12_422_VALDAIRDASILVA_artigoCompleto.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SIMÕES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: Artemed, 2010.

SOUZA JR. J. de. A educação profissional na ordem regressivo-destrutiva do capital: novos e velhos problemas, velhos e novos desafios. In: ARAÚJO, R. M. de L. et al. **A educação profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2007.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

URBANETZ, S. T. O percurso formativo de docentes da educação profissional e o significado da docência na vida de engenheiros que se tornaram professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 3, n. 5, ago-dez. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **O Plano (Programa) de Metas – 1956/1961**. Disponível em: <<http://www.nudes.ufu.br/disciplinas/arquivos/PLANO%20DE%20METAS.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2015.

VASCONCELOS, I. A metodologia como ato político da prática educativa. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VEIGA, I. dos P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. dos P. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_ et al. **Didática**: entre o pensar, o dizer e o vivenciar. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

\_\_\_\_\_. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. **Didática**: ensino e suas relações. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZANCHET, B. A. et al. Motivações, primeiras experiências e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 4, n. 6, jan-jul. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - DIÁRIO DE BORDO DAS VISITAS**

<b>Interações na escola</b>	<b>Registro do movimento/ações docentes e alunos</b>	<b>Questões a colocar ao docente</b>	<b>Notas/Reflexões</b>

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO**  
**QUESTIONÁRIO APLICADO AO DOCENTE PARA CONHECIMENTO DE PERFIL**  
**PROFISSIONAL**

**EETEPA PROFº ANÍSIO TEIXEIA**

**I – IDENTIFICAÇÃO**

**GÊNERO**                    **MASCULINO ( )**    **FEMININO ( )**

**FAIXA ETÁRIA**    **( ) 20 a 30a**   **( ) 31 a 40a**   **( ) mais de 40a**

**II – VÍNCULO EMPREGATÍCIO**

**CONCURSADO**                    **( )**

**TEMPORÁRIO**                    **( )**

**III- TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**MENOS DE 1 ANO**                    **( )**

**DE 1 A 3 ANOS**                    **( )**

**DE 4 A 6 ANOS**                    **( )**

**DE 7 A 9 ANOS**                    **( )**

**DE 10 A 12 ANOS**                    **( )**

**DE 13 A 15 ANOS**                    **( )**

**DE 16 A 18 ANOS**                    **( )**

**MAIS DE 18 ANOS**                    **( )**

**IV – FORMAÇÃO ACADÊMICA**

**Qual:**

**SUPERIOR TECNOLÓGICO**    **( )**

**GRADUAÇÃO**                    **( )**

**ESPECIALIZAÇÃO ou MBA**    **( )**

**MESTRADO**                    **( )**

**DOUTORADO**                    **( )**

**V – MODALIDADE DE ENSINO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL**

**PRESENCIAL**                    **( )**

SEMI PRESENCIAL ( )

A DISTÂNCIA ( )

**VI – QUAL O CURSO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA**

TÉCNICO EM MARKETING ( )

TÉCNICO EM SECRETARIADO ( )

TÉCNICO EM COMÉRCIO ( )

TÉCNICO EM ARTE DRAMÁTICA ( )

**VI – QUAL(IS) DISCIPLINA(S) VOCÊ MINISTRA**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

**Obrigado por sua participação.**

## APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Nome do professor entrevistado \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

### I. EIXO FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

1. Que saberes pedagógicos você construiu na formação inicial de bacharel?
2. Como você avalia a contribuição da sua formação inicial (bacharelado) para você lidar no cotidiano da sala de aula?
3. Em caso negativo de não ter estudado na formação inicial tais saberes pedagógicos, como você buscou esses saberes?
4. Quais conhecimentos, na sua opinião, são necessários para o pensar, o fazer e o sentir docente?

### II. EIXO DIFICULDADES, DESAFIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

5. O que você considera como desafio para a atuação do professor bacharel em sala de aula?
6. Você poderia citar alguns limites de sua atuação como professor bacharel na educação profissional e tecnológica?
7. O que você faz para resolver as dificuldades que emergem no espaço da sala de aula?
8. O que você entende por saberes teóricos, saberes pedagógicos e saberes da experiência?

### III. EIXO SABER FAZER, SABER SER E SABER PENSAR

9. Que objetivos você estabelece ao desenvolver sua atuação docente?
10. Registre como você organiza seu planejamento docente?
11. Fale dos procedimentos e recurso didáticos que utiliza para desenvolver suas aulas?
12. De que forma em seu planejamento docente, você costuma inserir atividades teóricas e/ou práticas. Quais você utiliza com maior frequência e em que espaços elas acontecem? Por que?
13. Descreva como você desenvolve a relação professor-aluno.
14. De que forma acontece a avaliação da aprendizagem dos alunos? Cite os principais meios utilizados?

## APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, **JEFFERSON LUIS DA SILVA CARDOSO**, mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Linha de Pesquisa Formação de Professores da UEPA, sob matrícula de nº 20147501013, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo das entrevistas realizadas junto à \_\_\_\_\_ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios. Como garantia da não-estigmatização dos participantes entrevistados, sem causar prejuízo às pessoas e/ou a escola onde atuam. Os participantes entrevistados serão identificados por pseudônimos ou código para preservar a identidade e com isso garantir o sigilo ético-científico da pesquisa.

Belém-PA, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**JEFFERSON LUIS DA SILVA CARDOSO**

Mestrando – Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSA/UEPA

Matrícula nº 20147501013

## APÊNDICE E – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

### TITULO DA PESQUISA:

**A Formação Didático-Pedagógica do Professor Bacharel e sua atuação docente na Escola Profissional e Tecnológica.**

Caro (a) Professor (a)

Venho por meio deste documento convidá-lo(a) a participar como voluntário (a) da pesquisa supra citada, que está sendo desenvolvida por mim pesquisador **Jefferson Luis da Silva Cardoso**, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED / UEPA), tendo como orientadora a **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Albêne Lis Monteiro**. E, tendo por objetivo da pesquisa analisar a formação de professores bacharéis com relação aos saberes pedagógicos e o desafio da prática docente na sala de aula da educação profissional e tecnológica. Para tal, precisamos obter essas informações por meio de entrevistas, que serão gravadas e transcritas. Após a organização do referido material, marcaremos um encontro específico para apresentar e discutir tudo o que foi relatado (validação). Sendo de seu total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição. Asseguramos ao (à) senhor (a) que sua identidade será mantida sob sigilo e anonimato. Utilizaremos pseudônimos para fazer referência aos entrevistados, e assim preservar a identidade. Desde já agradecemos a sua valiosa contribuição para a pesquisa, disponibilizando sua atenção e tempo, posto que sabemos dos inúmeros compromissos diários assumidos. E nos colocamos a disposição para as possíveis dúvidas ou informações necessárias.

---

Pesquisador

**Jefferson Luis da Silva Cardoso**

(nº de matricula: 20147501013)

E-mail: [jerffersonluiz@hotmail.com](mailto:jerffersonluiz@hotmail.com)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar, contribuindo com a coleta de informações para a realização da mesma.

Belém: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Assinatura

### APÊNDICE F – SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Questão Problema	Objetivos	Perguntas das Entrevistas
<p><b>Como o professor bacharel que atua na educação profissional e tecnológica na cidade de Belém/PA enfrenta o desafio didático-pedagógico na sala de aula?</b></p>	<p><b>Objetivo geral:</b> Investigar a formação de professores bacharéis com relação aos saberes pedagógicos e o desafio da prática docente na sala de aula da educação profissional e tecnológica na cidade de Belém/PA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que você considera como desafio para a atuação do professor bacharel em sala de aula?</li> <li>✓ Você poderia citar alguns limites de sua atuação como professor bacharel na educação profissional e tecnológica?</li> <li>✓ O que você faz para resolver as dificuldades que emergem no espaço da sala de aula?</li> </ul>
	<p><b>Objetivo específico 1:</b> Analisar a formação didático-pedagógica do docente bacharel em atuação na educação profissional e tecnológica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Que saberes pedagógicos você construiu na formação inicial de bacharel?</li> <li>✓ Como você avalia a contribuição da sua formação inicial (bacharelado) para você lidar no cotidiano da sala de aula?</li> <li>✓ Em caso negativo de não ter estudado na formação inicial tais saberes pedagógicos, como você buscou esses saberes?</li> </ul>
	<p><b>Objetivo específico 2:</b> Avaliar os desafios didático-pedagógicos do profissional bacharel que atua nos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais conhecimentos, na sua opinião, são necessários para o pensar, o fazer e o sentir docente?</li> <li>✓ O que você entende por saberes teóricos,</li> </ul>

	cursos técnicos da educação profissional e tecnológica.	saberes pedagógicos e saberes da experiência?
	<b>Objetivo específico 3: Refletir</b> sobre a didática do docente que atua na educação profissional e tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Que objetivos você estabelece ao desenvolver sua atuação docente?</li> <li>✓ Registre como você organiza seu planejamento docente?</li> <li>✓ Fale dos procedimentos e recurso didáticos que utiliza para desenvolver suas aulas?</li> <li>✓ De que forma em seu planejamento docente, você costuma inserir atividades teóricas e/ou práticas. Quais você utiliza com maior frequência e em que espaços elas acontecem? Por que?</li> <li>✓ Descreva como você desenvolve a relação professor-aluno.</li> <li>✓ De que forma acontece a avaliação da aprendizagem dos alunos? Cite os principais meios utilizados?</li> </ul>

## APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE NOME DA ESCOLA



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
EETEPA PROFº ANÍSIO TEIXEIRA



## AUTORIZAÇÃO

Belém, 01 de setembro de 2014

Autorizamos **JEFFERSON LUIS DA SILVA CARDOSO** mestrando da Universidade do Estado do Pará, sob a matrícula nº 20147501013, da linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, orientando da professora Dr<sup>a</sup> Albêne Lis Monteiro, a utilizar o nome **EETEPA Profº Anísio Teixeira** ao longo da dissertação intitulada: **A formação didático-pedagógica do professor bacharel e sua atuação docente na Escola Profissional e Tecnológica**, sendo o lócus da pesquisa de campo para coleta das informações empíricas necessárias à consecução dos objetivos da investigação.

**Luíza Rocha Magne**  
Coordenação Pedagógica

*Luiza Cristina Rocha Magno*  
Vice-Diretora  
Portaria 1083/2015  
SEDUC/PA